

A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DO CEARÁ

Benedita Maria Loiola Bastos¹

RESUMO

A presente pesquisa analisa, por meio de uma abordagem bibliográfica, como as escolas estaduais de ensino médio do Ceará têm contribuído para a formação profissional dos alunos. A pesquisa investiga o impacto das políticas educacionais, dos projetos pedagógicos e das práticas docentes na articulação entre o conhecimento acadêmico e as demandas do mercado de trabalho. O estudo fundamenta-se em teóricos da educação e documentos oficiais que abordam a relação entre educação básica e formação profissional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Novo Ensino Médio. A análise destaca a implementação de currículos integrados, que conciliam a formação geral com componentes técnicos e profissionalizantes, além de iniciativas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e parcerias entre escolas e instituições de ensino técnico. A pesquisa evidenciou que, embora existam avanços significativos, como o aumento da oferta de disciplinas optativas e itinerários formativos voltados ao mercado de trabalho, desafios permanecem. Entre eles, destacam-se a necessidade de maior alinhamento entre os conteúdos curriculares e as demandas regionais, a formação continuada dos professores e a superação de desigualdades socioeconômicas que afetam o acesso e a permanência dos estudantes no ensino médio. Os resultados indicam que a educação básica pode ser um instrumento efetivo para a formação profissional quando se integra à realidade local e promove o protagonismo juvenil. Essa integração exige um esforço conjunto de gestores, educadores e sociedade, a fim de garantir uma formação que transcenda o âmbito acadêmico e prepare os jovens para uma inserção cidadã e produtiva no mundo do trabalho. Conclui-se que o ensino médio, ao alinhar conhecimentos teóricos com habilidades práticas, tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do Ceará, desde que as políticas públicas sejam continuamente aprimoradas e adaptadas às necessidades dos estudantes e da comunidade.

Palavras-Chave: Educação Básica. Formação Profissional. Escolas Públicas. Ensino Médio.

¹Mestra em Ciências da Educação pela UNAEDS/PY

1.MARCO INTRODUTÓRIO

A educação básica tem se consolidado como um dos principais alicerces para o desenvolvimento pessoal e social, desempenhando papel essencial na formação dos jovens para a vida cidadã e profissional. Nesse contexto, o ensino médio, última etapa da educação básica, torna-se uma fase estratégica para preparar os estudantes para os desafios do mercado de trabalho. No estado do Ceará, observa-se uma crescente preocupação em alinhar as práticas pedagógicas às demandas profissionais e socioeconômicas locais. Assim, esta pesquisa busca compreender como as escolas estaduais de ensino médio podem atuar como instrumentos efetivos para a formação profissional dos alunos, investigando as potencialidades e desafios presentes nesse processo.

2.MARCO TEÓRICO

No Brasil, a preparação para o trabalho dentro do contexto escolar tem raízes históricas que remontam à década de 1920, quando as atividades de orientação profissional começaram a ser implementadas de maneira sistemática. Nesse período, a Orientação Profissional/Vocacional foi inicialmente vinculada à Educação Técnica, com o objetivo de selecionar e direcionar os jovens para cursos profissionalizantes. Esse movimento teve grande impacto no país, com a disseminação de serviços de orientação profissional em diversas regiões, acompanhada de um crescente número de estudos e produção científica sobre o tema, que buscavam compreender e aprimorar as práticas educacionais voltadas para a formação profissional.

No plano legislativo, a inserção das atividades de orientação vocacional no contexto escolar começou a ser formalizada em 1931, com a Reforma Francisco Campos, que sugeriu a implementação dessa prática como parte da estrutura educacional. A proposta foi consolidada nas Leis Orgânicas de Ensino, promulgadas entre 1942 e 1946, que estabeleceram diretrizes para o ensino técnico e profissionalizante, garantindo a presença da orientação vocacional nas instituições educacionais. Contudo, foi com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Lei nº 4024) e 1971 (Lei nº 5692) que a orientação educacional passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras. Essas legislações, em especial, reforçaram a necessidade do aconselhamento vocacional como uma prática indispensável, com ênfase na escolha profissional dos alunos, visando proporcionar uma formação mais direcionada às demandas do mercado de trabalho.

Ao longo das décadas seguintes, políticas públicas e práticas educacionais relacionadas à preparação para o trabalho foram se transformando e se expandindo, refletindo as mudanças na economia e nas necessidades sociais. A inserção da orientação vocacional no contexto escolar passou a ser vista não apenas como uma ferramenta para direcionamento de carreira, mas também como um componente essencial no processo de desenvolvimento integral dos alunos, ajudando-os a compreender suas aptidões, interesses e valores pessoais, e, assim, a fazer escolhas mais informadas sobre suas trajetórias profissionais. Esse movimento foi

fundamental para a construção de uma educação mais integrada ao mercado de trabalho, estabelecendo as bases para o que se conhece hoje como a formação profissional no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (LDB 5692/71) trouxe importantes mudanças para o sistema educacional brasileiro, especialmente no que se refere ao Ensino Médio. Essa legislação instituiu o segundo grau como uma etapa profissionalizante, eliminando a distinção entre as escolas de segundo grau e as escolas técnicas, que até então ofereciam formações diferentes. Essa unificação visava proporcionar uma formação técnica básica a todos os alunos do Ensino Médio, com o intuito de prepará-los para o mercado de trabalho, sem deixar de lado a continuidade dos estudos para o ensino superior.

Além disso, a LDB de 1971 tornou obrigatória a Orientação Educacional nas escolas, um avanço significativo no contexto educacional brasileiro. Essa orientação, de acordo com a lei, deveria incluir o aconselhamento vocacional, sendo realizada de forma cooperativa entre o orientador educacional, os professores, as famílias e a comunidade escolar. O papel da orientação vocacional/ profissional era, portanto, essencial nesse processo, com a responsabilidade de apoiar os alunos na escolha de suas trajetórias profissionais e na definição de seus objetivos de vida. O orientador educacional, nesse contexto, assumia a função de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de uma visão mais clara de suas aptidões, interesses e possibilidades, a fim de orientar suas escolhas educacionais e profissionais de maneira mais assertiva.

O objetivo central da LDB 5692/71 era garantir que todos os estudantes do Ensino Médio tivessem acesso a uma formação que os preparasse não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma cidadania plena e consciente, refletindo as mudanças e as necessidades de um Brasil em processo de industrialização. A implementação da orientação educacional, com foco na orientação vocacional, foi uma tentativa de aproximar a escola do mundo do trabalho, proporcionando uma educação mais integrada com as exigências do mercado e com a realidade social e econômica dos alunos.

A Lei 7.044/82, que alterou dispositivos da Lei 5.692/71, trouxe mudanças significativas para a profissionalização do ensino de segundo grau no Brasil, principalmente no que se refere à qualificação e habilitação profissional de nível técnico. Com essa alteração, a formação técnica no Ensino Médio passou a ser facultativa, o que representou uma flexibilização da obrigatoriedade de se oferecer um currículo profissionalizante a todos os alunos. No entanto, essa mudança não revogou a obrigatoriedade da Orientação Educacional nas escolas, que continuou sendo uma prática estabelecida por lei, com a função de auxiliar os alunos em suas escolhas educacionais e profissionais.

Apesar de a Orientação Educacional ter permanecido obrigatória, o fato de a qualificação profissional ter se tornado facultativa, aliado a críticas

recorrentes às práticas de Orientação Vocacional/Profissional na década de 1980, contribuiu para a redução da atuação efetiva dos orientadores nas escolas. As críticas, em grande parte, estavam centradas em três pontos principais: (1) a ênfase excessiva nos processos psicológicos envolvidos na escolha profissional, muitas vezes deixando de lado aspectos sociais, culturais e econômicos; (2) a tendência de as práticas de orientação se restringirem a um modelo de aconselhamento, no qual a atuação do orientador se limitava a ajudar o aluno a fazer uma escolha profissional, sem um acompanhamento mais amplo sobre sua trajetória educacional e social; e (3) o entendimento de que essa forma de orientação acabava por ser uma ferramenta para a reprodução da ideologia dominante, reforçando as desigualdades sociais e limitando as oportunidades dos estudantes, em vez de empoderá-los para tomar decisões mais autônomas e críticas sobre seus futuros.

Essas críticas e a redução da efetividade da orientação vocacional nas escolas refletiram um contexto de mudanças sociais e políticas que questionavam a função da escola em relação ao mercado de trabalho e à formação do cidadão. Em muitos casos, a Orientação Vocacional/Profissional foi vista como uma forma de adaptação dos alunos às condições preexistentes, sem promover uma reflexão mais profunda sobre as possibilidades de transformação social e a construção de novos modelos de inclusão e participação no mercado de trabalho. Esse cenário gerou um questionamento sobre o papel da Orientação Educacional nas escolas e sobre a necessidade de reformular as práticas e abordagens dessa área para torná-las mais inclusivas, críticas e alinhadas com as reais necessidades dos estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Lei nº 9.394, estabelece diretrizes importantes sobre a relação entre a educação, o trabalho e a cidadania no Brasil. De acordo com o artigo 2º da LDB, a educação é um dever tanto da família quanto do Estado e deve ser orientada por princípios de liberdade e solidariedade humana, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o não apenas para o exercício da cidadania, mas também para a qualificação para o trabalho. Essa relação entre educação e trabalho é uma das pedras angulares da legislação educacional brasileira, refletindo a necessidade de uma formação que integre as dimensões social e profissional, para que o indivíduo esteja preparado para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e, simultaneamente, para contribuir ativamente para a sociedade. Além disso, o artigo 1º da LDB, ao tratar dos objetivos da educação brasileira, destaca a importância da vinculação da educação escolar com o mundo do trabalho e com a prática social. A educação escolar não deve ser entendida como um processo isolado ou desconectado da realidade social e profissional em que os alunos estão inseridos. Pelo contrário, a escola deve ser um espaço onde o conhecimento adquirido está diretamente relacionado com as necessidades práticas e as demandas do mercado de trabalho, bem como com os desafios sociais que os estudantes enfrentarão na vida adulta.

Essa ênfase na relação entre educação e trabalho é reafirmada no artigo 3º, que estabelece entre os princípios básicos da educação no Brasil a "vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais". Essa

diretriz reforça a ideia de que a formação dos alunos deve ser uma preparação integral para a vida, em que a aquisição de conhecimentos acadêmicos se articula com o desenvolvimento de habilidades práticas que os capacitem tanto para o exercício de uma profissão quanto para a construção de uma cidadania ativa e consciente. A LDB 9.394/96, portanto, delineia um modelo de educação que busca aproximar os processos de ensino-aprendizagem das realidades do mercado de trabalho e das práticas sociais, contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados e mais conscientes de seu papel na sociedade e no mundo do trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelecidos em 1997, têm como um de seus principais objetivos oferecer no Ensino Fundamental uma formação escolar que possibilite aos alunos não apenas a aquisição de conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento de competências e a formação de uma consciência profissional. A proposta dos PCN é que, ao longo da educação básica, os alunos sejam preparados para atuar de forma crítica e reflexiva tanto no âmbito profissional quanto na sociedade, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que vão além do conteúdo específico de cada disciplina.

Nesse contexto, os temas transversais são definidos como elementos que devem ser abordados em todos os conteúdos do currículo escolar, independentemente da disciplina, e são vistos como essenciais para a formação integral dos alunos. São eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Esses temas foram escolhidos por sua relevância social e atualidade, uma vez que envolvem questões consideradas urgentes e de abrangência nacional, além de possuírem um caráter universal, ou seja, que afetam todos os indivíduos de diferentes contextos e culturas.

A proposta dos PCN é que esses temas não sejam tratados de forma isolada, mas sim integrados ao currículo, com o objetivo de sensibilizar os alunos para questões que são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, ética e solidária. A ética, por exemplo, busca desenvolver nos alunos a capacidade de refletir sobre seus comportamentos e decisões, considerando o impacto social e coletivo de suas ações. A saúde, por sua vez, trata não apenas de questões relacionadas ao bem-estar físico, mas também ao psicológico e social, promovendo o entendimento dos alunos sobre a importância de cuidados e comportamentos saudáveis. Já o meio ambiente destaca a responsabilidade ambiental, enquanto a pluralidade cultural e a orientação sexual abordam questões de respeito às diferenças e a construção de uma sociedade mais inclusiva.

A inclusão desses temas transversais visa proporcionar aos alunos uma formação mais ampla e integrada, permitindo que desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também a capacidade de lidar com questões sociais complexas, preparando-os para a cidadania plena e para os desafios do mundo contemporâneo. Dessa forma, os PCN de 1997 reforçam a ideia de que a escola deve ser um espaço não só de aprendizado acadêmico, mas também de formação ética e de preparação para o exercício da cidadania.

Atualmente, se levanta uma questão importante e pertinente: por que o trabalho, uma das dimensões mais centrais na vida das pessoas, não é tratado de forma tão explícita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, especialmente quando se discutem temas transversais como ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual? De fato, o trabalho é reconhecido como uma das principais áreas de atuação e desenvolvimento pessoal e social, influenciando diretamente a vida e as perspectivas dos indivíduos, tanto em termos econômicos quanto sociais.

Embora os PCN de 1997 não tratem especificamente do trabalho como um tema transversal no Ensino Fundamental, sua relevância se torna mais evidente quando observamos os PCN para o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), onde as relações entre aprendizagem escolar e trabalho começam a ser melhor explicitadas. Como mencionado, há uma mudança importante no entendimento da educação: não basta mais apenas capacitar os estudantes para as habilitações tradicionais, mas sim preparar os alunos para enfrentar os desafios de um mundo do trabalho em constante transformação, onde a inovação, a capacidade de adaptação e a aprendizagem contínua são fundamentais.

A citação dos PCN (Brasil, 1998a, p. 44) revela uma reflexão importante sobre as mudanças nas demandas profissionais e no tipo de conhecimento que deve ser transmitido. O foco não está mais apenas na transmissão de conteúdos específicos, mas no desenvolvimento das capacidades dos alunos para lidar com novos saberes, especialmente em um cenário onde as transformações no mercado de trabalho exigem novas habilidades. As competências como iniciativa, inovação e a capacidade de aprender a aprender são fundamentais para a formação de um novo tipo de profissional, mais versátil e preparado para os desafios do século XXI.

É importante destacar que, embora o trabalho não seja tratado de forma explícita nos PCN do Ensino Fundamental, a educação para o trabalho está presente de forma indireta, especialmente ao discutir a formação de um aluno crítico, criativo e apto a se adaptar às demandas da sociedade. No entanto, a educação básica, especialmente no Ensino Fundamental, poderia beneficiar-se de uma maior ênfase nas relações entre a escola e o trabalho, integrando essas questões aos temas transversais, para que os estudantes, mesmo antes de entrarem no mercado de trabalho, possam começar a compreender as exigências e desafios do mundo do trabalho, assim como suas implicações sociais e econômicas.

Essa abordagem prepararia os alunos para o futuro de forma mais holística, refletindo a complexidade e a importância do trabalho na vida das pessoas, ao lado de outras questões sociais e humanas. Em um contexto em que as profissões estão em constante evolução, o ensino do trabalho não se limita à formação técnica, mas se estende ao desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas que possibilitem aos alunos não só serem profissionais competentes, mas também cidadãos críticos e atuantes.

A preparação para o trabalho ganha uma atenção especial nos documentos legais que orientam o Ensino Médio, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). A LDB, em seu artigo 35, estabelece como uma das finalidades essenciais do Ensino Médio a preparação básica para o trabalho e a cidadania, destacando o papel da escola em proporcionar aos alunos não apenas uma formação acadêmica, mas também as condições necessárias para que possam se adaptar de forma flexível às novas demandas de ocupação e aperfeiçoamento profissional ao longo da vida. O inciso II do artigo 35 da LDB afirma que o Ensino Médio deve capacitar os estudantes para "continuar aprendendo", o que reflete a necessidade de formar indivíduos com habilidades para se atualizarem e se adaptarem às constantes mudanças no mercado de trabalho e nas exigências sociais.

Essa visão de preparação para o trabalho no Ensino Médio foi consolidada e ampliada com a publicação do Decreto 2.208/97, que regulamentou os artigos 36 e 39 a 42 da LDB 9.394/96. O decreto estabelece a Educação Profissional como parte integrante do Ensino Médio, articulando essa formação com o currículo regular. A proposta de integrar a educação profissionalizante ao Ensino Médio visa atender às necessidades do mercado de trabalho e oferecer aos alunos uma formação mais ampla, que combine a aquisição de conhecimentos acadêmicos com a qualificação profissional. Essa articulação entre o ensino regular e a formação técnica permite que os estudantes se preparem tanto para a continuidade dos estudos no ensino superior quanto para a inserção no mercado de trabalho de maneira qualificada.

O Decreto 2.208/97 fortalece a ideia de que o Ensino Médio não deve ser visto apenas como uma etapa preparatória para o ensino superior, mas também como um momento crucial para a formação profissional dos jovens, proporcionando uma base sólida para o exercício da cidadania e do trabalho. Ao articular a educação profissional com o Ensino Médio, o sistema educacional busca garantir que os alunos desenvolvam habilidades práticas e teóricas que os capacitem a desempenhar um papel ativo e qualificado na sociedade e no mercado de trabalho, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e para o aumento das oportunidades de inserção profissional.

A Resolução CEB nº 3/98, que reforça as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), enfatiza que a educação deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, com o objetivo de consolidar a preparação para o exercício da cidadania e proporcionar a preparação básica para o trabalho. Essa vinculação entre a educação e o trabalho é vista como essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas também para sua atuação consciente e responsável na sociedade. O artigo 1º da resolução destaca a importância dessa articulação, reconhecendo que o trabalho não deve ser tratado como um elemento separado ou marginal, mas como parte central da formação educacional.

O Parecer CEB 15/98, que fundamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, também reforça a ideia de que a preparação para o trabalho está inevitavelmente ligada à capacidade de aprendizagem. Este parecer destaca a necessidade de uma educação que combine teoria e prática, relacionando os conteúdos curriculares com as práticas do mundo do trabalho e com a compreensão dos processos produtivos. Segundo o parecer, os conhecimentos científicos devem ser aplicados nos contextos reais de produção e trabalho, permitindo que os alunos compreendam como a teoria se traduz em ações práticas no mundo laboral.

A grande inovação trazida por essas diretrizes é que o trabalho deixa de ser uma obrigação ou privilégio restrito a conteúdos específicos, como as disciplinas de educação profissional ou técnica, e passa a se integrar de forma transversal ao currículo escolar. Isso significa que todos os conteúdos curriculares devem estar relacionados de alguma forma ao mundo do trabalho, preparando os alunos para serem não apenas profissionais qualificados, mas também cidadãos críticos, capazes de compreender a realidade social e as transformações no mundo produtivo.

Essa perspectiva mais ampla da preparação para o trabalho no Ensino Médio visa garantir que os alunos não apenas adquiram competências técnicas, mas também desenvolvam habilidades de pensamento crítico, criatividade, inovação e resolução de problemas, competências essenciais para o mundo do trabalho contemporâneo, caracterizado por rápidas mudanças e novas demandas. Assim, a integração do trabalho ao currículo não apenas promove a formação profissional, mas também contribui para a formação de indivíduos capazes de entender e transformar o mundo ao seu redor.

O Parecer CEB 15/98, ao comentar os artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), destaca um ponto crucial sobre a preparação para o trabalho no Ensino Médio. Segundo o parecer, a preparação básica para o trabalho é aquela que serve como fundamento para a formação de todos os alunos, independentemente do tipo de trabalho ou ocupação que desempenharão no futuro. O aspecto "básico" refere-se a uma formação que visa fornecer as habilidades e competências essenciais para a vida profissional de forma ampla, sem se restringir a áreas ou profissões específicas.

Essa preparação básica deve estar alinhada às mudanças nas demandas do mercado de trabalho, o que reforça a necessidade de uma educação que capacite os alunos a se adaptarem a um mundo em constante transformação. O parecer ressalta que a formação deve ir além de preparar os estudantes para ocupações específicas ou para o ingresso imediato no mercado de trabalho. Em vez disso, a preparação deve ser abrangente, capacitando os alunos a continuar aprendendo, uma competência fundamental para se manterem atualizados e adaptáveis diante de novas exigências profissionais e sociais ao longo da vida.

Dessa forma, a preparação para o trabalho proposta pela LDB e reforçada pelo parecer não tem como objetivo principal a formação técnica ou especializada em um campo de trabalho específico, mas sim a construção de capacidades gerais que permitam aos indivíduos se inserirem e se manterem no mercado de trabalho em constante mudança. Esse tipo de preparação está diretamente relacionado ao desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, criatividade, capacidade de resolução de problemas e aprendizado contínuo, habilidades essas que são essenciais para qualquer profissão ou atividade que os alunos venham a exercer no futuro. Portanto, a educação para o trabalho é entendida como uma base sólida que visa preparar os alunos para a vida profissional de maneira ampla e flexível, atendendo às exigências de um mercado dinâmico, mas também proporcionando uma formação que os torne capazes de se adaptar a diferentes contextos e evoluir ao longo de sua trajetória profissional.

Nessa perspectiva, o trabalho se configura como um dos principais princípios organizadores do currículo no Ensino Médio, conforme indicado na documentação oficial. A abordagem não se restringe ao ensino profissionalizante, mas amplia sua aplicação, reconhecendo que o trabalho é uma atividade humana fundamental e que todos os alunos, independentemente de sua origem ou futura trajetória socioprofissional, devem ser educados dentro dessa perspectiva. O trabalho, portanto, é visto como uma dimensão essencial da formação dos estudantes, não apenas no sentido de prepará-los para o mercado de trabalho, mas também para o exercício da cidadania e para o entendimento do processo de produção de bens, serviços e conhecimentos.

O Parecer CEB 15/98, citado no documento, reafirma que o trabalho deve estar presente em todo o currículo do Ensino Médio, compreendendo não apenas a preparação para escolhas profissionais futuras, mas também a capacidade dos alunos de participar ativamente na sociedade e de contribuir para a produção de bens e serviços. Esse entendimento do trabalho como uma prática que vai além da ocupação profissional específica também envolve a preparação dos estudantes para entender as tarefas laborais relacionadas às suas futuras profissões, mas com uma visão mais ampla e integrada à sua formação como cidadãos ativos e críticos.

Assim, a educação para o trabalho no Ensino Médio não se limita à aprendizagem de técnicas ou habilidades voltadas para determinadas profissões, mas se propõe a oferecer aos alunos uma formação integral, que capacite um compreender do mundo do trabalho em sua complexidade, desde o processo produtivo até as relações sociais e econômicas envolvidas. Ao adotar essa abordagem, a escola contribui para a preparação dos estudantes para uma atuação cidadã responsável, que inclui não só a capacidade de se inserir no mercado de trabalho, mas também de compreender e influenciar positivamente os processos sociais e econômicos nos quais estão inseridos.

Na introdução dos Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, 2000b), são explicitadas as competências que devem ser desenvolvidas em cada nível do sistema educacional brasileiro, com o

objetivo de proporcionar uma formação completa e articulada. Na Educação Básica, as competências envolvem as competências básicas da pessoa e do cidadão, além da preparação geral para o trabalho, entendida como uma dimensão da cidadania. Isso significa que, desde os primeiros anos de escolaridade, o aluno deve ser preparado não apenas para exercer sua cidadania de maneira plena, mas também para ingressar no mundo do trabalho de forma geral, com uma formação ampla que possa ser aproveitada em diversas áreas profissionais.

No Ensino Médio, o foco se desloca para o desenvolvimento das competências específicas dentro de cada área de estudo, como linguagens, ciências humanas, ciências naturais e matemática. Nesse nível, os alunos devem aprofundar seus conhecimentos e habilidades, com vistas a uma maior qualificação acadêmica e uma preparação mais robusta para o mercado de trabalho ou para a continuidade dos estudos, caso optem por uma formação superior. O Ensino Médio se torna, assim, uma etapa de preparação tanto para a vida profissional quanto para a construção de uma base sólida de conhecimento teórico.

Finalmente, na Educação Profissional, as competências adquiridas na Educação Básica funcionam como requisitos para o desenvolvimento das competências técnicas específicas de cada área de atuação profissional. A Educação Profissional, portanto, visa a formação do aluno para o exercício de uma profissão determinada, capacitando-o com as habilidades práticas necessárias para o mercado de trabalho. Essas competências são baseadas na formação geral recebida nos níveis anteriores, criando uma continuidade no aprendizado que integra os saberes técnicos com os conhecimentos básicos e gerais.

Esses três níveis de competência – básicas, acadêmicas e profissionais – estruturam uma formação progressiva e interligada, preparando o aluno não apenas para a realização de tarefas específicas dentro de uma profissão, mas também para o exercício consciente da cidadania e para uma atuação flexível e adaptável no mercado de trabalho.

Nos últimos anos, o Ensino Médio no Brasil tem sido alvo de intensas discussões sobre seus objetivos e sua função na formação dos estudantes. Tradicionalmente voltado para uma preparação academicista e propedêutica, com ênfase na preparação para os vestibulares e o ingresso no ensino superior, esse modelo tem sido questionado, especialmente diante das mudanças nas demandas sociais e no mercado de trabalho. A crítica central a esse formato é que ele não atende adequadamente às necessidades dos alunos, especialmente em termos de preparação para o trabalho e para a vida em sociedade. Como resposta a essas críticas, o governo tem promovido ações de reformulação, incluindo a reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e propostas de mudanças nas matrizes curriculares do Ensino Médio.

O Parecer CNE/CP 11/2009, que sintetiza os principais aspectos da proposta de reforma curricular, propõe uma reorganização do Ensino Médio

que busque integrar mais eficazmente os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. De acordo com o parecer, a nova organização curricular deve ser estruturada com base nas inter-relações entre esses eixos, com o trabalho sendo colocado como o princípio educativo central. Isso implica reconhecer o trabalho não apenas como uma dimensão prática a ser abordada de forma isolada, mas como uma dimensão que atravessa todo o currículo, ajudando a conectar os conhecimentos acadêmicos com a realidade social e profissional dos estudantes.

Essa proposta busca uma educação mais integrada e contextualizada, capaz de preparar os jovens para a vida em sociedade, não apenas para os estudos acadêmicos, mas também para o mercado de trabalho, estimulando o desenvolvimento de competências práticas, críticas e inovadoras. O trabalho, nesse novo formato, passa a ser visto não apenas como uma atividade remunerada, mas também como uma forma de expressão cultural, um campo de aprendizado, e uma dimensão essencial da cidadania. Ao reorganizar o currículo do Ensino Médio com base nesses princípios, a proposta visa fornecer aos alunos uma formação mais completa e alinhada às exigências do mundo contemporâneo.

De fato, a legislação brasileira enfatiza que a Preparação para o Trabalho deve ser integrada ao currículo escolar desde o Ensino Fundamental, sendo abordada de forma transversal em todos os conteúdos. Essa abordagem visa garantir que os alunos não apenas adquiram conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolvam competências práticas, como a capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe, e adaptar-se às mudanças no mercado de trabalho. O objetivo é que a educação prepare o estudante para a vida profissional e para o exercício da cidadania, de modo que o trabalho deixe de ser um tema restrito ao ensino técnico ou profissionalizante, e seja visto como parte integrante da formação de todos os alunos.

No entanto, como apontado anteriormente, embora a legislação estabeleça a necessidade de integrar o trabalho ao currículo, ela não oferece diretrizes claras sobre como essa inserção deve ser realizada de forma prática nas salas de aula. Além disso, pouco é mencionado sobre como preparar os professores para desempenharem essa função de forma eficaz. A capacitação docente para lidar com a complexidade do tema trabalho, especialmente no contexto da educação básica, é fundamental, mas, na maioria das vezes, os professores não recebem a formação adequada para abordar questões relacionadas ao mercado de trabalho, à cidadania e ao desenvolvimento de competências profissionais.

Essa lacuna na formação dos educadores pode comprometer a efetividade da preparação para o trabalho, já que, sem uma orientação clara e uma formação adequada, os professores podem ter dificuldade em incorporar essas questões de maneira consistente e produtiva em seus planos de ensino. O desafio é como integrar a perspectiva do trabalho de forma interdisciplinar e contextualizada, sem perder o foco nas especificidades de cada área do

conhecimento, e como preparar os docentes para discutir o trabalho de forma crítica, sem reduzi-lo apenas à sua dimensão econômica.

Portanto, a inserção do trabalho no currículo escolar e a capacitação dos professores para essa tarefa são pontos que precisam ser mais discutidos e regulamentados, para que a preparação para o trabalho não seja apenas uma diretriz teórica, mas uma prática concreta e eficaz no dia a dia escolar.

3.MARCO METODOLÓGICO

Este estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa e teve como principal objetivo analisar as motivações, percepções e expectativas dos estudantes de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) sobre sua inserção no mercado de trabalho e a formação profissional recebida. A escolha por uma abordagem qualitativa foi fundamentada na necessidade de compreender as experiências subjetivas desses estudantes e as implicações das reformas educacionais e trabalhistas nas suas perspectivas de carreira. A pesquisa, conduzida por revisão bibliográfica, buscou uma análise aprofundada das obras existentes sobre qualificação profissional, precarização do trabalho, e os impactos da educação profissional nas expectativas dos jovens em relação ao mercado de trabalho.

O marco teórico que orientou a pesquisa foi fundamentado em teorias que abordam a precarização do trabalho (Antunes, 2018), a "uberização" do trabalho (Abílio, 2017), e a desconexão entre escolaridade e mercado de trabalho (Deitos e Lara, 2016). Além disso, foram considerados os impactos das reformas trabalhistas e as políticas públicas relacionadas à qualificação profissional e à inclusão dos jovens no mercado de trabalho, com o objetivo de compreender como essas questões afetam as expectativas de inserção dos estudantes no mercado.

4.MARCO ANALÍTICO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise dos estudos sobre Educação para a Carreira e Orientação Vocacional revela que, embora os desafios para a sua implementação sejam significativos, há um grande potencial para transformar a relação dos alunos com o mundo do trabalho. Hoyt (1995) argumenta que a Educação para a Carreira deve integrar o desenvolvimento vocacional ao longo da trajetória escolar, destacando a conexão entre ensino acadêmico e o mercado de trabalho. Para ele, o trabalho não é apenas uma fonte de renda, mas uma parte fundamental da identidade e da cidadania. Rodrigues-Moreno (2008) reforça essa ideia ao sugerir que a educação deve preparar os jovens para entenderem seu papel como produtores, consumidores e cidadãos, e a importância de integrar essas esferas no currículo escolar, abordando não apenas competências técnicas, mas também o entendimento crítico das dinâmicas econômicas e sociais. Ela também destaca as dificuldades de integrar esses conceitos, apontando o nível de desenvolvimento dos estudantes como um fator importante na adaptação dos conteúdos.

Entretanto, um dos principais obstáculos para a implementação efetiva da Educação para a Carreira está na formação dos professores. A literatura revisada aponta que muitos educadores enfrentam desafios para incluir o tema no currículo devido à sobrecarga de atividades e à falta de tempo para se dedicarem à orientação vocacional, como destacam Soares (1993) e Affonso & Sposito (2002). Isso é um reflexo da dificuldade em integrar a educação para a carreira de forma sistemática, como ocorre em países onde a legislação exige essa abordagem, mas a implementação prática ainda enfrenta barreiras. A solução para isso, segundo Pinto e cols. (2003), seria a inclusão de módulos sobre o desenvolvimento vocacional na formação inicial dos professores, capacitando-os a atuar de forma mais eficaz no apoio às escolhas profissionais dos alunos.

Outra questão central é a estratégia de inserção dos conteúdos vocacionais no currículo escolar. Watts (2001) descreve três abordagens para isso: estratégias aditivas, em que as atividades são tratadas como um tema à parte; estratégias infusivas, em que a educação para a carreira se torna um tema transversal integrado ao currículo de várias disciplinas; e estratégias mistas, que combinam a abordagem de disciplina própria com a integração transversal. As estratégias infusivas, embora mais desafiadoras, são consideradas as mais eficazes, pois permitem uma integração contínua das questões de carreira com o aprendizado acadêmico. Porém, Rodrigues-Moreno (2008) enfatiza que essas estratégias devem ser adaptadas de acordo com o desenvolvimento social e moral dos alunos em diferentes etapas da educação.

O papel dos professores na orientação vocacional também é crucial. Como modelos profissionais e fontes de apoio, os educadores são frequentemente os primeiros a influenciar as escolhas vocacionais dos alunos. No entanto, Munhoz (2010) observa que essa participação geralmente ocorre de maneira não planejada ou sistemática, e que uma formação contínua e o planejamento curricular adequado são necessários para que os professores possam orientar de maneira mais estruturada e eficaz as escolhas profissionais dos estudantes. Os educadores, portanto, devem ser capacitados não só para ensinar, mas para atuar como facilitadores do desenvolvimento vocacional, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para refletirem sobre suas futuras trajetórias profissionais.

Em conclusão, a integração da Educação para a Carreira no currículo escolar é um processo complexo, que exige o comprometimento das escolas e dos professores. A formação docente contínua, o planejamento curricular adequado e a integração transversal dos temas vocacionais são elementos fundamentais para que essa educação seja eficaz. A Educação para a Carreira deve ser vista como uma ferramenta de transformação, não só para o mercado de trabalho, mas para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e preparados para as mudanças econômicas e sociais que impactam suas vidas profissionais e pessoais.

A análise das contribuições teóricas de Castel, Pochmann, Sennett e Bourdieu oferece uma compreensão robusta das dinâmicas estruturais que

perpetuam as desigualdades de gênero no mercado de trabalho. Castel (1998) argumenta que o desemprego feminino é uma característica estrutural da organização social e econômica, não apenas uma consequência das flutuações econômicas. Ele destaca que as mulheres têm sido historicamente mais vulneráveis ao desemprego devido à sua concentração em trabalhos precários e informais, que são os primeiros a serem afetados durante períodos de crise. Essa perspectiva amplia a compreensão do desemprego como um fenômeno estrutural, que não está simplesmente atrelado a ciclos econômicos, mas também a desigualdades sociais e de gênero profundamente enraizadas na sociedade.

Por sua vez, Pochmann (1998) aprofunda a análise da segregação ocupacional ao apontar como as mulheres ocupam principalmente posições de baixo prestígio e baixa remuneração, como o trabalho doméstico e outros setores informais. Ele argumenta que, embora a escolarização feminina tenha aumentado, isso não se traduziu em igualdade de oportunidades no mercado de trabalho. Para Pochmann, o desemprego feminino está intimamente relacionado com a discriminação estrutural e a segregação ocupacional, que mantêm as mulheres em setores de menor qualificação e remuneração, perpetuando a desigualdade de gênero no trabalho.

Sennett (1998), por sua vez, discute a precarização do trabalho e a flexibilização das relações trabalhistas, fenômenos que se intensificaram com a globalização e a reestruturação produtiva. Sennett vê o trabalho moderno como caracterizado pela instabilidade e pela erosão das condições laborais, afetando principalmente os trabalhadores em posições mais vulneráveis. As mulheres, devido à sua alta presença em setores informais e serviços, são as mais atingidas por essa precarização. O autor observa que, com a flexibilização do trabalho, as condições de segurança e proteção social se tornaram mais frágeis, impactando desproporcionalmente as mulheres, que historicamente ocupam empregos menos regulamentados e com menores direitos trabalhistas.

Por fim, Bourdieu (2001) traz uma contribuição fundamental ao introduzir a teoria da reprodução social, que explica como as desigualdades de gênero são reproduzidas ao longo do tempo. Bourdieu argumenta que as mulheres, mesmo com maior acesso à educação, continuam a ser marginalizadas e inseridas em setores de trabalho que não reconhecem suas qualificações de forma justa. Ele vê as desigualdades de gênero como parte de um processo de reprodução das relações de poder, onde as expectativas sociais e culturais continuam a moldar as oportunidades das mulheres no mercado de trabalho, limitando seu acesso a oportunidades igualitárias.

Ao combinar as ideias desses teóricos, podemos concluir que a precarização do trabalho, o desemprego feminino e a segregação ocupacional não são fenômenos isolados ou passageiros, mas sim produtos de estruturas sociais e econômicas profundas que moldam as condições de trabalho das mulheres. Mesmo com avanços na escolarização e qualificação, as mulheres continuam a enfrentar barreiras significativas no acesso a empregos bem remunerados e com condições dignas, devido às desigualdades estruturais

que persistem em diversas dimensões da sociedade e do mercado de trabalho. O trabalho de Castel, Pochmann, Sennett e Bourdieu ajuda a compreender como a discriminação de gênero, a precarização do trabalho e a segregação ocupacional são questões estruturais que exigem políticas públicas eficazes para promover igualdade de oportunidades e transformação das condições laborais, criando uma sociedade mais justa e igualitária.

A análise das condições atuais do mundo do trabalho no Brasil, especialmente sob a ótica das reformas trabalhistas e das novas formas de organização do trabalho, revela um cenário complexo e contraditório. A precarização das relações de trabalho, associada à flexibilização das normas trabalhistas e à intensificação da terceirização, tem resultado em uma realidade que, embora tenha se apresentado como uma solução para a crise econômica e o desemprego, leva a empregos precários e marginalizados. Além disso, o mercado de trabalho brasileiro, caracterizado por altas taxas de desocupação entre os jovens e o crescimento das ocupações informais, tem levado muitos a se lançarem em formas de trabalho que desafiam a proteção tradicional e a valorização dos direitos trabalhistas, como a uberização do trabalho.

O fenômeno da precarização do trabalho, conforme discutido por Alves (2013) e Antunes (2018), reflete uma alteração estrutural nas relações de trabalho. O modelo de acumulação flexível, que combina novos avanços tecnológicos com a flexibilização do trabalho, tem promovido a substituição de postos de trabalho estáveis por um novo sistema que exige flexibilidade por parte dos trabalhadores. Esse sistema é marcado pela autonomia ilusória e pela dependência das plataformas digitais, sendo as relações de trabalho desprovidas de segurança jurídica e de estabilidade no emprego. A "uberização" do trabalho, que se refere à crescente informalidade e subcontratação, coloca os trabalhadores em uma posição de nanoempresários, sempre disponíveis para o trabalho, mas sem as garantias associadas ao emprego formal.

Por outro lado, a escolarização e a qualificação profissional também têm sido vistas como respostas para mobilidade social, mas a análise de Deitos e Lara (2016) revela uma contradição importante: apesar do aumento da escolaridade, o mercado de trabalho continua a exigir, predominantemente, qualificação baixa ou média, com poucas vagas que demandam qualificação superior. A PNAD de 2019 revela que, embora a expansão da escolaridade tenha ocorrido, a taxa de desocupação entre os jovens permanece muito elevada, especialmente na faixa etária de 18 a 24 anos. A desconexão entre a escolaridade oferecida e as exigências reais do mercado de trabalho mostra que, apesar dos esforços de qualificação, muitos jovens ainda não conseguem acessar empregos de qualidade ou com estabilidade.

O estudo de Motta e Frigotto (2017) também aponta que a expansão da educação profissional no Brasil, especialmente com o Pronatec, embora tenha aumentado o número de matrículas, não conseguiu melhorar significativamente a qualificação real dos trabalhadores para o mercado. A oferta de cursos de curta duração, focados em qualificação básica, contribuiu

para uma maior desconexão entre o que os estudantes esperam da formação e o que o mercado realmente exige. Isso é reflexo de uma política educacional que, embora tenha priorizado a educação profissional, não tem acompanhado as transformações no mercado de trabalho que exigem qualificação técnica mais aprofundada.

As reformas trabalhistas, como a Lei nº 13.467/2017 (Reforma Trabalhista) e a Lei nº 13.429/2017 (Lei da Terceirização), discutidas por Fontes (2010), são um reflexo direto da visão neoliberal que busca reduzir custos trabalhistas e aumentar a competitividade das empresas, às custas dos direitos trabalhistas. Fontes (2010) descreve essas reformas como parte de um movimento que normaliza a precarização das condições de trabalho, tornando a flexibilização dos direitos trabalhistas uma prática comum e aceitável, ao mesmo tempo em que promove um modelo de crescimento econômico que se sustenta na exploração da força de trabalho. Esse processo, que vai em direção ao desmonte das garantias trabalhistas, tem sido legitimado através de discussões midiáticas e estratégias de convencimento, onde a precarização é apresentada como uma solução para a crise e para a geração de empregos.

Em suma, a "uberização" do trabalho, a flexibilização das relações trabalhistas e o descompasso entre a escolaridade e o mercado de trabalho ilustram a crise do trabalho no Brasil, caracterizada pela precarização e pela desproteção dos trabalhadores, especialmente os mais jovens. Embora a escolarização continue sendo vista como uma via para a mobilidade social, a qualificação profissional oferecida nem sempre se traduz em melhores oportunidades de emprego, especialmente diante de um mercado que exige flexibilidade, adaptabilidade e disposição para aceitar condições precárias. As reformas trabalhistas, ao promoverem flexibilização e precarização, apenas reforçam as desigualdades sociais e econômicas, ao mesmo tempo em que aprofundam a subordinação dos trabalhadores em um sistema de superexploração e instabilidade no trabalho.

A evolução da educação profissional integrada no Ceará reflete as mudanças nas políticas educacionais e a crescente valorização da formação técnica e profissional. Entre 2005 e 2012, o estado passou a adotar um modelo de formação que integrava o ensino médio com a formação profissional, respondendo à necessidade de qualificar a força de trabalho para o mercado de trabalho contemporâneo, ao mesmo tempo em que buscava aumentar a escolaridade e a inclusão educacional da população jovem.

De acordo com os dados documentais, em 2005, o número de matrículas na educação profissional no Ceará ainda era limitado, com apenas 14.606 matrículas em cursos técnicos. No entanto, a partir de 2008, com a implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), houve um aumento substancial na oferta de cursos e matrículas. Em 2012, o estado já contava com 92 escolas de educação integrada e aproximadamente 30.000 matrículas em 73 municípios, o que representa um crescimento considerável da oferta de educação profissional.

Esse aumento reflete o esforço do governo estadual para expandir a educação profissionalizante, alinhada com a reestruturação do mercado de trabalho e a demanda por uma mão de obra mais qualificada. A meta do Governo do Ceará era atingir 60.000 matrículas em 140 escolas até 2014, o que demonstra o compromisso com a ampliação da oferta educacional e a formação técnica.

Como exposto nas análises de Frigotto (2009) e Xerez e Carvalho (2012), a formação profissional no Ceará, assim como em muitas outras partes do Brasil, foi profundamente influenciada pela lógica do mercado de trabalho, priorizando a formação para o emprego imediato. Esse modelo de formação pragmática foi um reflexo das demandas do mercado capitalista, que requer uma força de trabalho mais qualificada e adaptada às novas exigências tecnológicas e produtivas.

A centralidade do trabalho nas propostas educacionais, muitas vezes centradas na qualificação técnica e imediata, leva a uma reflexão importante sobre os objetivos de formação. Embora a educação profissional deva preparar os alunos para o mercado de trabalho, também é fundamental que ela promova o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo habilidades críticas e cidadãs. As políticas de qualificação profissional impulsionadas por organismos como o Banco Mundial e outras agências internacionais muitas vezes negligenciam esse aspecto, ao priorizarem a formação técnica imediata, com foco apenas nas necessidades mercadológicas e na reestruturação do capital.

A organização curricular da educação profissional integrada enfrentou desafios importantes, especialmente no que diz respeito à articulação dos conteúdos técnicos com os conteúdos da base comum. A dificuldade de integrar as disciplinas profissionais com a base comum de conhecimento, organizada em módulos semestrais e séries anuais, reflete um problema estrutural que precisa ser abordado para garantir a efetividade do modelo educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao permitir a flexibilidade na organização curricular, oferece aos sistemas de ensino a possibilidade de ajustar o currículo conforme as necessidades locais, priorizando o interesse da aprendizagem. No entanto, a falta de critérios claros para a organização desses conteúdos pode resultar em uma formação desarticulada, onde os alunos não conseguem fazer a conexão entre os conhecimentos técnicos e os conhecimentos gerais que os formam como cidadãos.

A expansão da infraestrutura das escolas de educação profissional no Ceará foi fundamental para o sucesso da educação integrada. Inicialmente, muitas escolas passaram por adaptações para oferecer educação profissional em horário integral, com a construção de laboratórios, refeitórios e ampliação das áreas. Esse processo de adaptação foi essencial para garantir que as escolas pudessem acolher os alunos durante dez horas diárias e oferecer uma educação de qualidade.

Com a criação das escolas padrão-MEC, o estado avançou na construção de unidades educacionais mais modernas e adequadas para a educação profissional em horário integral. Essas escolas seguiram um modelo arquitetônico padronizado pelo MEC, garantindo que os alunos tivessem acesso a uma estrutura física de alta qualidade, necessária para uma formação técnica de excelência.

Apesar dos avanços significativos na expansão da educação profissional integrada, o modelo ainda enfrenta limitações que precisam ser superadas para garantir sua efetividade. A principal limitação está na qualidade da aprendizagem, que nem sempre é acompanhada pela quantidade de matrículas. A simples ampliação da oferta de cursos e matrículas não é suficiente para garantir que todos os alunos recebam uma formação de qualidade, que realmente os prepare para os desafios do mercado de trabalho e da vida em sociedade.

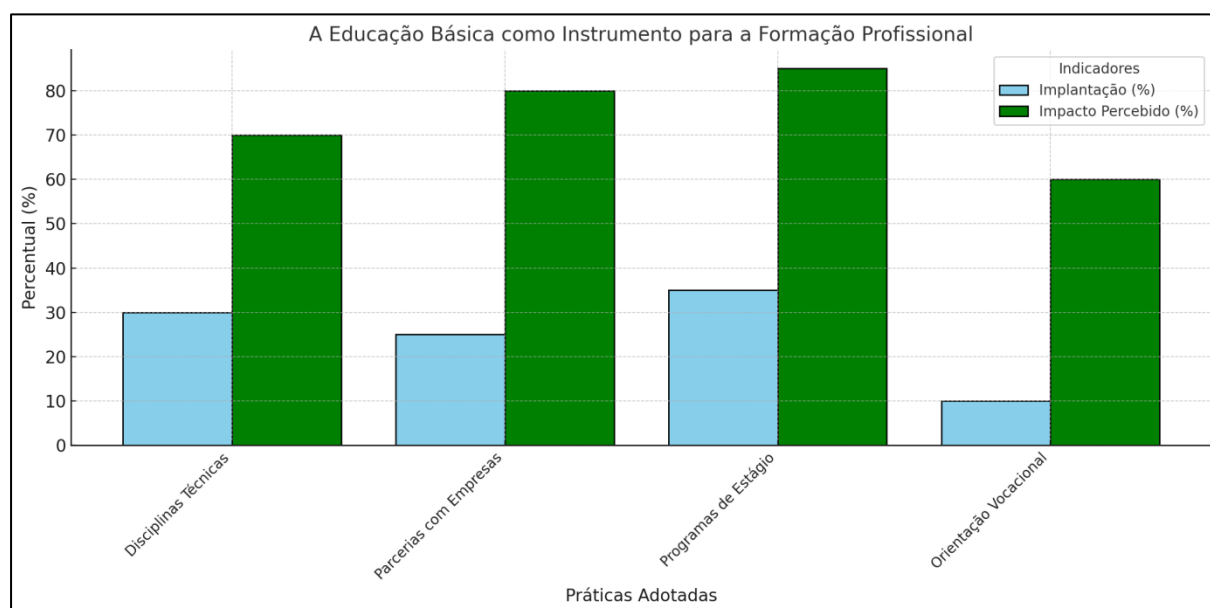
Outro desafio relevante é a desarticulação entre a formação técnica e a formação cidadã. Como vimos, a educação profissional no Ceará tem sido amplamente orientada para a qualificação técnica imediata, mas carece de uma abordagem mais ampla que contemple o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos.

O modelo de educação profissional integrada adotado no Ceará representa um avanço importante na qualificação da força de trabalho e na ampliação do acesso à educação profissional. No entanto, é necessário que as políticas educacionais deem maior atenção à qualidade da formação, à integração curricular e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Para que a educação profissional realmente atenda às necessidades do mercado de trabalho e contribua para a formação de cidadãos críticos, é preciso que haja um equilíbrio entre a formação técnica e a formação para a vida em sociedade. A flexibilidade curricular, prevista pela LDBEN, oferece um caminho para essa melhoria, permitindo que as escolas se adaptem às necessidades locais e às exigências do mercado, sem abrir mão da qualidade e da integralidade da educação.

O caminho para uma educação profissional de qualidade no Ceará passa pela continuidade da expansão das escolas e pela implementação de práticas pedagógicas que integrem teoria e prática, promovendo não apenas a qualificação profissional, mas também o desenvolvimento pleno dos jovens como cidadãos.

O seguinte gráfico 1 demonstra a relação entre a implantação de práticas voltadas para a formação profissional na educação básica, em escolas estaduais de ensino médio do Ceará, e o impacto percebido dessas práticas pelos alunos. Quatro categorias foram analisadas: "Disciplinas Técnicas", "Parcerias com Empresas", "Programas de Estágio" e "Orientação Vocacional".

GRÁFICO 1. Relação entre a implantação de práticas voltadas para a formação profissional na educação básica, em escolas estaduais de ensino médio do Ceará.



Fonte: Ceará, 2023.

As disciplinas técnicas são adotadas por 30% das escolas analisadas, enquanto o impacto percebido pelos alunos é de 70%. Esse dado sugere que, apesar da adoção relativamente baixa dessa prática, ela é reconhecida pelos alunos como uma ferramenta importante para a preparação profissional.

As parcerias com empresas estão presentes em 25% das escolas, mas apresentam um impacto percebido de 80%, indicando que a conexão entre escola e mercado de trabalho desempenha um papel crucial na percepção de preparo profissional por parte dos estudantes. Essa prática possibilita o contato direto com o mercado de trabalho, ampliando as oportunidades de experiência prática.

Os programas de estágio, adotados por 35% das escolas, apresentaram o maior impacto percebido, com 85%. Esse dado reflete a relevância de experiências práticas no desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, destacando a importância de iniciativas que aproximem os alunos da realidade do mercado de trabalho.

Por fim, a orientação vocacional, apesar de ser adotada por apenas 10% das escolas, alcançou um impacto percebido de 60%. Embora o impacto seja menor em relação às outras categorias, ele evidencia a necessidade de ampliar a oferta dessa prática, que é essencial para ajudar os alunos a identificar suas vocações e planejar suas trajetórias profissionais.

Os dados apresentados evidenciam que, mesmo quando a adoção de práticas voltadas para a formação profissional é limitada, o impacto percebido pelos alunos é significativo. Isso reforça a necessidade de ampliar a

implantação dessas iniciativas, considerando sua contribuição para a qualificação dos estudantes e sua preparação para o mercado de trabalho. Como apontado por Saviani (2008), a educação básica deve articular formação acadêmica e preparação profissional, promovendo a integração entre teoria e prática e contribuindo para a emancipação dos indivíduos e sua inserção no mundo do trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As seções anteriores destacaram que a Preparação para o Trabalho no contexto escolar não pode se limitar à simples aquisição de conhecimentos acadêmicos ou habilidades técnicas. A escola, como um ambiente de aprendizado, convivência e formação, tem um papel muito mais abrangente. Ela se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de hábitos, atitudes, valores e habilidades essenciais para a formação do ser humano de maneira integral. Além disso, a escola é um local fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e, inevitavelmente, para a construção de projetos de vida dos alunos, os quais podem ser fortalecidos ou até mesmo destruídos ao longo de sua trajetória escolar. Portanto, a escola não pode se omitir em relação à sua responsabilidade na preparação dos alunos para o mundo do trabalho, reconhecendo a importância de seu papel na formação de cidadãos críticos e preparados para enfrentar as complexidades do mercado de trabalho e da vida social.

Em termos de legislação, é possível observar uma evolução significativa ao longo das décadas no que se refere à Preparação para o Trabalho nas escolas. Desde as primeiras atividades de orientação vocacional no Brasil, que datam de 1924, até as leis de ensino vigentes entre 1930 e 1971, a preparação profissional nas escolas estava essencialmente vinculada a orientadores educacionais, que exerciam atividades de Aconselhamento Vocacional, com foco na escolha profissional dos estudantes. Durante esse período, o processo educacional incluía, de maneira explícita, a orientação vocacional como um serviço prestado aos alunos para ajudá-los a decidir qual carreira seguir, muitas vezes sem considerar a formação contínua ao longo da vida ou a flexibilidade no desenvolvimento profissional.

De acordo com a legislação analisada, a preparação geral para o trabalho vai além da simples aquisição de habilidades técnicas ou conhecimentos acadêmicos. Ela envolve o desenvolvimento de competências básicas para a inserção no mercado de trabalho, abordando noções sobre o trabalho, os produtos do trabalho e as condições de produção, entre outros aspectos que são considerados essenciais para a formação, o treinamento e a futura atuação profissional dos estudantes. Esses conteúdos e competências devem ser inseridos no currículo escolar, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, conforme estipulado pelos documentos legais. Como foi discutido na seção anterior, esses conteúdos são altamente pertinentes a programas de Educação para a Carreira, pois preparam os alunos para entenderem o trabalho não apenas como uma ocupação, mas como uma parte fundamental da vida social, econômica e cidadã.

Em relação à abordagem do trabalho no contexto escolar, Hoyt (1995, 2005) sempre defendeu que os conteúdos escolares deveriam ter o trabalho como eixo central, sendo integrado de forma explícita ao currículo de todas as disciplinas. Para ele, o trabalho deveria ser o principal ponto de partida para a construção do conhecimento e da formação dos estudantes, com foco nas competências diretamente relacionadas ao mercado de trabalho e à construção da carreira profissional. Contudo, essa visão não é compartilhada por esse estudo, que acredita que, no contexto brasileiro, a Educação para a Carreira e a preparação para o trabalho devem ser tratadas de maneira mais ampla e integrada, e não como o eixo central de toda a formação escolar.

O que se propõe aqui é que o trabalho seja considerado como um tema transversal ao currículo, abordado de forma gradual e contínua desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Isso significa que, em vez de ser tratado como um conteúdo isolado ou central em todas as disciplinas, o trabalho deve ser incorporado aos conteúdos curriculares, sendo discutido de forma contextualizada em diferentes áreas do conhecimento. A ideia é fornecer aos alunos uma visão ampla e estruturada sobre o sistema econômico, as características do mercado de trabalho e as relações de produção que permeiam o seu cotidiano, de modo que possam, desde cedo, entender a importância do trabalho nas suas vidas e na sociedade, além de se prepararem para tomar decisões informadas sobre suas futuras trajetórias profissionais.

Portanto, ao contrário de uma abordagem que coloca o trabalho como o centro do currículo escolar, propõe-se que ele seja tratado como uma dimensão integrada ao processo educacional, que vai além das competências técnicas e inclui o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais para o sucesso profissional e para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Defende-se, neste estudo, que o trabalho seja abordado com os alunos de forma ampla, nos diferentes conteúdos curriculares, como uma atividade humana essencial para a sobrevivência, para a manutenção e desenvolvimento da civilização, e também como uma forma de realização pessoal e humana. É importante que os estudantes compreendam o trabalho não apenas como uma tarefa remunerada, mas como uma prática que faz parte da vida de todos, contribuindo para o bem-estar social e para o crescimento individual. No entanto, é crucial deixar claro que não se defende em nenhum momento que a criança ou o adolescente se envolvam em trabalho infantil — entendido como atividades laborais remuneradas ou exploradoras — que limitam o seu desenvolvimento e que são proibidas por lei, sendo predominantemente exploratórias e beneficiando principalmente o capital.

6.REFERÊNCIAS

ABÍLIO, M. (2017). **A "uberização" do trabalho: o novo modelo de relações de trabalho no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 26(3), 29-47.

AFFONSO, R. M. L., & SPOSITO, L. L. (2002). **Oficinas de orientação profissional no contexto escolar: a construção de um modelo**. Em M. C. P. Lassance, A. Paradiso, M. P. Bardagi, M. Sparta S. L. & Frischenbruder (Orgs.), Intervenção e compromisso social São Paulo: Vetor.

ALVES, J. M. (2013). **O novo modelo de acumulação flexível no Brasil: implicações para o mundo do trabalho**. Revista de Economia Contemporânea, 17(3), 343-368.

ANTUNES, R. (2018). **O privilégio do trabalho flexível: a precarização das relações de trabalho no Brasil**. Revista Brasileira de Sociologia do Trabalho, 17(3), 85-102.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 2a ed. São Paulo, Cortez, Campinas, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre Desenvolvimento Mundial. O Estado num mundo em transformação** Washington, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial O trabalhador e o processo de integração mundial**. Washington, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 set. 2012. Seção 1, p. 22.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social.** Uma crônica do salário São Paulo, Vozes, 1998.

CASTEL, R. et alii. **"Chômage: le cas français.** Collection des rapports officiels. Rapport au Premier Ministre". La Documentation Française Paris, 1997.

CEARÁ. **Conselho de Educação do Ceará. Resolução nº 413/2006.** Regulamenta a educação profissional técnica de nível médio, no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências. Fortaleza, 2006.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará.** Fortaleza: Seduc, 2008.

DECRETO nº 2.208 (1997b, 17 de abril). **Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil.

DEITOS, M. C. P., & LARA, J. G. (2016). **Desajustes entre escolaridade e mercado de trabalho no Brasil: análise da qualificação profissional e suas consequências.** Revista Brasileira de Educação, 21(65), 159-174.

FONTES, M. (2010). **A nova normalidade no trabalho: a flexibilização e as reformas trabalhistas no Brasil.** Revista de Sociologia do Trabalho, 12(3), 53-69.

FRIGOTTO, G. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classe.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 168-194, 2009.

HOYT, K. B. (1995) **El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas.** Em M. L. Rodríguez (Org.), Educación para la carrera y diseño curricular: teoría y práctica de programas de educación para el trabajo (pp. 15-37). Barcelona: Universitat de Barcelona.

HOYT, K. B. (2005). **Career education as a federal legislative effort.** Em K. B. Hoyt (Org.), Career education: history and future (pp. 3-74). Oklahoma: National Career Development Association.

LEI nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (1961). **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil.

LEI nº 5692, de 11 de agosto de 1971 (1971). **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil.

LEI nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 (1982). **Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil.

LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil.

MOTTA, R. S., & FRIGOTTO, G. (2017). **A Educação Profissional e a inserção no mercado de trabalho: análise crítica sobre os cursos técnicos no Brasil**. Revista de Educação Profissional, 18(2), 111-129.

MUNHOZ, I. M. S. (2010). **Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica**. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto.

MUNHOZ, I. M. S., & MELO-SILVA, L. L. (2011). **Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 12(1), 37-48.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1998a). **Estabelece os parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. (1997a). **Estabelece os parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ENSINO MÉDIO. (2000a). **Estabelece parâmetros curriculares**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

PARECER CEB n. 15/98. (1998b). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

PARECER CNE/CP Nº: 11/2009. Brasil (2009). **Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação,

PINTO, H. R., TAVEIRA, M. C., & FERNANDES, M. E. (2003) **Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes**. Revista Portuguesa de Educação, 16(1), 37-58.

POCHMANN, M. **O movimento de desestruturação do mercado de trabalho brasileiro nos anos 90: uma análise regional**. Campinas, Cesit/IE/Unicamp, 1998, mimeo.

REFERÊNCIAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO. (2000b). Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

RESOLUÇÃO n. 3, de 26 de junho de 1998 (1998c). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica.

RODRIGUES- MORENO, M. L. (2008). **A educação para a carreira: aplicação à infância e à adolescência**. Em M. C. Taveira & J. T.Silva, Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

SOARES, D. H. P. L. (Org.). (1993). **Pensando e vivendo a orientação profissional** São Paulo: Summus.

WATTS, A. G. (2001) **Career education for young people: rationale and provision in the UK and others European countries**. *International Journal Educational Vocational Guidance*, 1(3), 209-222.

WATTS, A. G., & FRETWELL, D. H. (2004). **Public policies for career development: case studies and emerging issues in developing and transition economies**. Washington, DC: World Bank.

XEREZ, A. S. P.; CARVALHO, C. **Educação profissional no Ceará e a política de formação no Centro de Ensino Tecnológico – Centec**. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO, 8., 2012, Marília. Anais... Marília: Unesp, 2012.