

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEBORAH MARIA STEFANINI

AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NAS TRAJETÓRIAS DE ALUNOS  
DE UMA ESCOLA TÉCNICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE BOURDIEU

São Carlos - SP  
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NAS TRAJETÓRIAS DE ALUNOS  
DE UMA ESCOLA TÉCNICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE BOURDIEU

Autora: Deborah Maria Stefanini

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na área de concentração em Fundamentos da Educação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

São Carlos - SP  
2008

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S816re

Stefanini, Deborah Maria.

As relações entre educação e trabalho nas trajetórias de alunos de uma escola técnica : uma análise a partir de Bourdieu / Deborah Maria Stefanini. -- São Carlos : UFSCar, 2008.

184 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Educação e trabalho. 2. Trajetórias escolares e profissionais. 3. Ensino técnico. 4. Estratégia escolar. 5. *Habitus*. 6. Bourdieu, Pierre, 1930-2002. I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

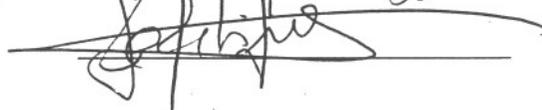
Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani

Profª Drª Luci Regina Muzzeti

Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior







## AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa e meu percurso na pós-graduação têm um significado muito especial para mim, o de ultrapassar o que, de certa forma, se apresenta como uma barreira social. Certamente, esta experiência não se concretizaria sem a colaboração de muitas pessoas, e a elas seguem meus mais sinceros agradecimentos:

Ao meu orientador, professor Eduardo Pinto e Silva, pelas valiosas discussões, por conduzir as orientações com afinco e autonomia e pelas colaborações essenciais visando sempre à melhoria desta dissertação e de minha formação.

Ao professor Afrânio Mendes Catani, agradeço as contribuições conferidas nos exames de qualificação e de defesa, e pela forma como eles foram conduzidos por este professor e pelos demais membros da Banca Examinadora, conferindo-me confiança e disposição para apresentar as melhorias necessárias.

À professora Luci Muzzeti, mestra e amiga, pelos ensinamentos desde os estudos na graduação, especialmente pela confiança em mim depositada e por me mostrar que a idéia distante de ingressar na pós-graduação poderia ser real.

Ao professor João dos Reis Silva Junior, sempre presente neste meu percurso, sou grata pela sensibilidade de perceber que tão importante quanto a instituição é o aluno, concordando com a interrupção desta trajetória no mestrado quando assim se apresentou para mim como necessária, e também por ter entendido ser importante minha retomada das atividades acadêmicas.

Ao meu pai Carlos, à minha mãe Maria e às minhas irmãs Patrícia e Fernanda, sempre presentes, mesmo que distantes, e sinônimos de força para que eu pudesse superar as dificuldades.

Ao Edson, meu companheiro e incentivador da busca pelo conhecimento, com quem pude compartilhar muitas idéias necessárias ao desenvolvimento desta dissertação. Agradeço pela desmedida paciência e pelo incentivo dia-a-dia.

Ao diretor da Escola Técnica pesquisada, a cada coordenador dos cursos técnicos e à coordenação pedagógica, agradeço pela boa acolhida ao meu projeto de pesquisa e por disponibilizar as condições necessárias ao seu desenvolvimento. E, em especial, meus agradecimentos a todos os alunos entrevistados, protagonistas desta pesquisa, por aceitarem falar de suas vidas, de suas famílias, trajetórias e expectativas de futuro.

Ao Ministério da Educação, por intermédio da Coordenação-Geral de Gestão de Pessoas (CGGP) e do Centro de Treinamento do Ministério da Educação (CETREMEC), pela política de incentivo para que seus servidores cursassem pós-graduação, a qual possibilitou meu afastamento, imprescindível para a concretização desta pesquisa e para a melhoria de minha atuação profissional.

Ao professor Erasto Fortes Mendonça, por possibilitar que eu cursasse sua disciplina, primeiro passo para a retomada desta pesquisa, e às amigas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em especial, Núbia Dias Pereira e Jacqueline Barbosa.

A todos os integrantes do Grupo de Economia Política da Educação e Formação Humana (GEPEFH), pelos encontros muito frutíferos ao desenvolvimento das pesquisas educacionais, pautadas no comprometimento e seriedade para com a compreensão dos fenômenos educacionais e da realidade social como um todo.

À Maria Lucia de Santana Braga e à Maria Auxiliadora Lopes, pelo estímulo; ao amigo Felisberto Figueira Neto, com quem pude compartilhar a complexidade das leituras do referencial teórico de Pierre Bourdieu, que exigiu inúmeras releituras, mas nos instigou desde o primeiro contato; ao Darbi Suficier, pelas indicações de referências bibliográficas; ao professor Deusdedit F. de Menezes, pela revisão ortográfica do texto desta dissertação; e aos amigos da pós-graduação que me acompanharam com maior proximidade, em especial, Lúcia Valadares, Almiro Alves, Cida Almeida, Renato Daltro, Ronaldo Gimenes Garcia, Ada Almeida, Érika Carlos e Ana Paula Rodrigues.

Sou grata a todos, pois cada um, de sua forma, é parte deste resultado.

## RESUMO

A pesquisa visou analisar os condicionantes que motivaram alunos do ensino técnico de nível médio a buscar uma formação nesta modalidade de ensino, compreender o significado desta escolaridade para eles, bem como as expectativas e aspirações futuras no tocante à educação e ao trabalho. O estudo foi desenvolvido a partir da análise de trajetórias escolares e profissionais de estudantes de uma escola técnica do Estado de São Paulo e foi pautado na perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu e colaboradores. As análises foram precedidas por um estudo bibliográfico sobre o histórico do ensino profissional no Brasil, tendo como pano de fundo a clientela deste ensino ao longo dos anos, assim como por considerações acerca da profissionalização no atual contexto de reestruturação produtiva. As orientações para o ensino técnico foram analisadas tendo por base a posição social dos estudantes e as disposições interiorizadas, denominadas *habitus*. Verificou-se que o direcionamento ao ensino técnico tem por base uma disposição que privilegia o trabalho em detrimento de longos estudos e integra uma contradição vivida pelas famílias entre o ideal – a longevidade escolar – e o necessário – o trabalho. Esta disposição interiorizada e durável tende a condicionar que o prolongamento dos estudos esteja atrelado à inserção profissional. Não obstante, a educação é assimilada como primordial para a ascensão social e os alunos interiorizam a idéia de que é preciso continuar estudando. Nesse sentido, o ensino técnico, organizado na atualidade como um curso aligeirado, é assimilado como possibilidade de prolongar a escolaridade, já que outros meios para tanto são incertos ou financeiramente inviáveis. Na maioria dos casos analisados, o ensino técnico possui um significado instrumental, seja como forma de auxiliar na auto-subsistência para uma futura manutenção no ensino superior, seja para ajudar a obter melhores trabalhos. Em ambos os casos, este ensino é visto como uma maneira de auxiliar na concorrência e não necessariamente na obtenção de um trabalho na área de formação técnica.

*Palavras-chave:* educação e trabalho; ensino técnico; trajetórias escolares e profissionais; estratégias escolares; *habitus*; Pierre Bourdieu.

## ABSTRACT

### EDUCATION AND LABOR RELATIONSHIPS IN TRAJECTORIES OF TECHNICAL EDUCATION STUDENTS: AN ANALYSIS BASED ON BOURDIEU

The research aimed at analyzing the conditioning factors that motivate technical high school students to seek this kind of education and at understanding the meaning of this schooling to them as well as their expectations and future aspirations as regard to education and labor. The study, based on Pierre Bourdieu and collaborators' sociological perspective, was developed based on the educational and professional trajectories analysis of students at a technical high school in São Paulo state. The analysis was preceded by a bibliographical study about the historical context of the professional education in Brazil, which had as a backdrop its main target public throughout the years, as well as the considerations concerning professionalization in the context of productive restructuring. The propensity to the technical education was analyzed based on the students' social *status* and their internalized dispositions, designated *habitus*. It was observed that the inclination to the technical education is supported on a disposition that emphasizes the work instead of long studies. That trend establishes a contradiction lived by the families between the ideal – the school longevity – and the necessary – the work. That internalized and durable disposition tends to determine the studies extension which, according to them, must be associated to the professional insertion. However, the education is assimilated as primordial for social mobility and the students internalize the idea that is necessary to continue studying. In this direction, the technical education, currently organized as a quickly course, is considered as a possibility for obtaining the studies extension, since other ways for that are uncertain or financially unfeasible. In most cases analyzed, the technical education has an instrumental meaning, as a way to aid in the self-subsistence for a future maintenance in the higher education, as a way to help to get better professions. On both cases, this education is assimilated as a form to enhance competition and not necessarily the obtention of work in the technical formation area.

*Keywords:* education and labor; technical education; educational and professional trajectories; scholar strategies; *habitus*; Pierre Bourdieu.

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

---

Objetivo e método de pesquisa	9
Estrutura dos cursos técnicos na escola pesquisada	12
Seleção da amostra	13
Sistematização de dados do questionário	14
Seleção dos alunos entrevistados	18

## CAPÍTULO 1

---

UNIVERSO ESCOLAR E CAMPO PROFISSIONAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E ATUAIS ORIENTAÇÕES DO ENSINO TÉCNICO	21
1.1 Primeiras iniciativas no campo da educação profissional	21
1.2 Organização do ensino profissional pelo poder público e a dualidade do sistema de ensino	24
1.3 Formação profissional no Estado de São Paulo	28
1.3.1 A rede estadual paulista de educação profissional	31
1.3.2 A origem da Escola Profissional pesquisada	32
1.4 Avanços e retrocessos institucionais no campo do ensino profissional	34
1.4.1 Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024 de 1961	38
1.4.2 O ensino profissional no Regime Militar e na década de 1980	39
1.5 Década de 1990: a consolidação do projeto político neoliberal	42
1.5.1 Reforma do ensino técnico da década de 1990	45

## CAPÍTULO 2

---

TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS SOB A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU: CONSIDERAÇÕES SOBRE A LÓGICA DAS PRÁTICAS	51
2.1 Espaço social ou campo	54
2.2 Posição social e capital cultural, econômico e social	56
2.3 <i>Habitus</i> : a mediação entre objetividade e subjetividade	60
2.4 Estratégias de reprodução	68
2.5 Dimensões simbólicas da realidade social	73
2.6 Considerações sobre cultura geral e cultura técnica	74

## CAPÍTULO 3

CATEGORIA SOCIOPROFISSIONAL DE PERTENCIMENTO SOCIAL DOS ALUNOS ENTREVISTADOS: O ESPAÇO DE POSIÇÕES E O ESPAÇO DE DISPOSIÇÕES	77
3.1 Uma análise da posição social dos alunos entrevistados	79
3.2 O ideal da longevidade escolar e a necessidade do trabalho	95

## CAPÍTULO 4

TRABALHO, EDUCAÇÃO E A “CAUSALIDADE DO PROVÁVEL”: VISÕES, EXPECTATIVAS, VALORES E CRENÇAS DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO E À ATUAÇÃO PROFISSIONAL	98
4.1 Trajetórias escolares: estratégias e práticas educativas	99
4.1.1 O efeito paradoxal da expansão escolar e a visão dos alunos sobre as oportunidades de escolarização	105
4.2 Trajetórias profissionais e relações família-trabalho	110
4.3 Condicionantes econômicos e socioculturais para a orientação ao ensino técnico e o mito da escolha	119
4.3.1 O significado da formação técnica	132
4.3.2 O valor nominal do certificado técnico	139
4.4 A objetivação das relações dos estudantes com as forças presentes no campo profissional e educacional: a perspectiva de educação continuada	143

<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	157
-----------------------------	-----

<u>REFERÊNCIAS</u>	163
--------------------	-----

## APÊNDICES

Apêndice A – Carta de informação e autorização	172
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido	173
Apêndice C – Questionário	174
Apêndice D – Roteiro de entrevista	175
Apêndice E – Perfil descritivo dos alunos entrevistados	179

## INTRODUÇÃO

### Objetivo e método de pesquisa

A dissertação intitulada *As relações entre educação e trabalho nas trajetórias de alunos de uma escola técnica: uma análise a partir de Bourdieu* teve por objetivo analisar percursos escolares e profissionais de estudantes de uma escola técnica de nível médio, visando desvelar os condicionantes sociais, econômicos e culturais que os levaram a cursar este ensino, bem como conhecer o significado que esta formação representa para eles.

A pesquisa foi motivada pela necessidade de dar inteligibilidade ao sentido dessa escolaridade para os estudantes pesquisados e buscou apreender quais elementos presentes nas trajetórias escolares e profissionais incitaram a busca por uma formação técnica de nível médio.

Para a compreensão das práticas, comportamentos e ações presentes nas trajetórias dos alunos, partimos do pressuposto de que há um conjunto de disposições interiorizadas que nascem no ambiente familiar e refletem a forma como o mundo social é apreendido. Enfocamos as trajetórias com base nos estudos desenvolvidos por Pierre Bourdieu e seus colaboradores, que as consideram intrinsecamente ligadas ao capital cultural herdado na família e à posição social. A trajetória é entendida como um conjunto de propriedades atreladas a uma posição social e congrega a análise dos processos sociais que estão em jogo, os quais são imprescindíveis para a apreensão do sentido das posições.

Sob essa óptica, as atitudes frente ao sistema de ensino, como a escolha pelo tipo de estabelecimento ou por determinada modalidade de ensino, tendem a refletir a interiorização de um destino objetivamente delineado para o conjunto de uma categoria social, o qual é “continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio” (BOURDIEU, 1998a, p. 47).

As expectativas em relação ao sistema escolar, principalmente as de ascensão social, influenciam atitudes frente à escola. As condições objetivas são progressivamente interiorizadas, engendrando uma espécie de sintonia entre as esperanças subjetivas e as possibilidades objetivas. Como as aspirações são perpassadas pelas condições objetivas, tende-se a excluir a possibilidade de se desejar o impossível. Neste sentido, a trajetória educacional resulta de uma seleção contínua que, ao longo do percurso escolar, tem peso desigual sobre os agentes de diferentes posições sociais.

Procuramos analisar as situações atuais e aspirações futuras dos estudantes em relação à educação e ao trabalho, tendo em vista as oportunidades educacionais e profissionais verificadas em suas trajetórias e considerando o contexto histórico e as atuais tendências que perpassam o ensino profissional de forma geral e, mais especificamente, o ensino técnico de nível médio.

O termo educação profissional tem uma conotação mais abrangente que o ensino técnico. A Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, em seu artigo 39, designa como educação profissional a modalidade de educação integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e a define como direcionada “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. O acesso à educação profissional está previsto aos alunos do ensino regular de nível básico – fundamental e médio – do ensino superior e aos trabalhadores em geral.

As condições de viabilização, as responsabilidades e instâncias encarregadas dessa modalidade escolar encontram-se definidas no Decreto nº. 5.154/04. Conforme disposto, a educação profissional compreende: I - a formação inicial e continuada de trabalhadores; II - a educação profissional técnica de nível médio; e III - a educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação. Para fins do estudo desenvolvido, selecionamos a educação profissional técnica de nível médio.

O ensino técnico de nível médio pode ser realizado por alunos que estejam cursando o ensino médio ou que já o tenham concluído, e a habilitação técnica somente é conferida com a certificação de conclusão do ensino médio. Pode ser oferecido sob três condições: *de forma integrada*, quando o aluno cursa o ensino médio e adquire uma habilitação profissional técnica na mesma instituição de ensino, com mesma grade curricular e mediante matrícula única<sup>1</sup>; *de forma concomitante*, oferecida ao aluno que esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre educação profissional técnica de nível médio e ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso. Neste caso, os cursos podem ser realizados na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas, em ambas as formas em períodos diferentes; ou *de forma subsequente*, oferecida a quem já tenha concluído o ensino médio (Art. 4º, Decreto nº. 5.154/04).

---

<sup>1</sup> O ensino técnico integrado ao médio, com mesma grade curricular e período foi predominante antes da reforma do ensino profissional realizada na década de 1990, que separou o ensino técnico do ensino médio. Após esta reforma, o Decreto nº. 5.154/04 possibilitou novamente a integração; porém, ao mesmo tempo permitiu a continuidade da oferta separada, de maneira que a maior parte das instituições optou por manter a estrutura estabelecida com a reforma da década de 1990, mantendo-os separados. Essa foi a opção adotada pela Escola Técnica pesquisada.

No Estado de São Paulo, as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) estão subordinadas ao Centro Paula Souza<sup>2</sup>, composto por 138 ETECs que ministram cursos técnicos e/ou ensino médio, além de 33 Faculdades de Tecnologia (FATECs). As ETECs estão espalhadas por 116 cidades paulistas e atendem mais de 100 mil estudantes nos níveis de ensino médio e técnico, para os setores industrial, agropecuário e de serviços<sup>3</sup>.

O presente estudo foi realizado com alunos de uma ETEC localizada em um município do interior do Estado de São Paulo, pelo fato de esta instituição oferecer a modalidade de ensino no âmbito do sistema estadual e devido à sua importância no município, onde atua desde 1932 na formação de técnicos em diversas habilitações. Nesta instituição o ingresso pode ocorrer de forma concomitante ou subsequente, ou seja, os alunos podem se matricular no ensino técnico no momento em que cursam o ensino médio em período diverso deste, ou a qualquer momento após ter concluído o ensino médio. O ingresso ocorre mediante processo seletivo, denominado pré-vestibulinho.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo de caso de natureza qualitativa, metodologia que permite analisar o objeto com profundidade, priorizando a interpretação e os significados. Sob essa óptica, o objeto de estudo é apreendido considerando-se as mediações históricas, os significados culturais e as relações com a macrorrealidade social. Optamos por este posicionamento metodológico na medida em que permite captar os interesses e visões de mundo dos estudantes no estado prático em que operam.

Nessa perspectiva, foram realizadas quatorze entrevistas semi-estruturadas com estudantes do ensino técnico, escolhidos a partir de um questionário que visou caracterizar o grupo conforme traços gerais e amparar a seleção dos alunos que apresentassem características socioeconômicas representativas do público médio que cursava esta modalidade de ensino. As entrevistas visaram o aprofundamento dos dados gerais, de modo a possibilitar a análise qualitativa das trajetórias dos alunos.

Definida a instituição onde procederia a pesquisa, realizamos o primeiro contato com o intuito de solicitar a autorização. Após a explicitação dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos necessários, foi concedida a autorização por parte do diretor mediante “Carta de informação e autorização” (Apêndice A) assinada por ele, assim como por parte dos alunos, mediante “Termo de consentimento livre e esclarecido” (Apêndice B).

---

<sup>2</sup> O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza é uma autarquia do governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento do Estado de São Paulo.

<sup>3</sup> Dados referentes ao segundo semestre de 2007, extraídos do site <[www.centropaulasouza.sp.gov.br](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br)>.

Em seguida, contatamos a coordenação pedagógica e coordenadores de cada curso técnico para a obtenção de informações sobre a estrutura dos cursos, períodos e turmas, dados que serviram de base para a seleção da amostra. Apresentamos a seguir informações para a compreensão da estrutura dos cursos e da forma como procedemos para a seleção da amostra.

### **Estrutura dos cursos técnicos na escola pesquisada**

A Escola Técnica pesquisada ministra ensino médio e ensino técnico de nível médio em sete modalidades: *enfermagem, administração, informática, eletrônica, eletrotécnica, mecânica e mecatrônica*. Os alunos podem ingressar no ensino técnico caso estejam cursando o segundo ou o terceiro ano do ensino médio, ou caso já o tenham concluído, desde que aprovados em um processo seletivo.

Mesmo que um aluno esteja cursando o ensino médio na Escola Técnica e tenha interesse em realizar um curso técnico, seu ingresso é condicionado à aprovação em novo processo seletivo para o curso almejado, pois o ensino médio e o curso técnico não são oferecidos de forma integrada, mediante matrícula única. Conforme mencionado, o aluno pode realizar ambos os cursos de forma concomitante – em instituições diferentes ou na mesma – ou de forma subsequente, após ter concluído o ensino médio.

Os cursos técnicos são ministrados em três módulos, com duração de um semestre cada, exceto o curso de enfermagem, que é realizado em quatro módulos, conferindo habilitação de auxiliar técnico em dois módulos e de técnico em enfermagem após a conclusão de outros dois módulos.

A possibilidade de formas distintas de ingresso nos conduziu a considerar a hipótese da existência de dois perfis diferentes de clientela: um formado pelos alunos com *trajetórias contínuas entre os ensinos médio e técnico*, a saber, alunos que cursam o ensino técnico concomitantemente ao médio ou que ingressaram logo após a conclusão deste; e outro, formado pelos estudantes com *trajetórias descontínuas entre os ensinos médio e técnico*, constituído por alunos que concluíram o ensino médio e posteriormente ingressaram no ensino técnico, com um intervalo de ao menos um ano entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no curso técnico.

Tendo em vista esta organização, buscamos, a partir da pesquisa empírica, contrastar as opções pelo ensino técnico entre estes dois grupos, questionando, no caso dos alunos com trajetórias contínuas de escolarização, se a busca pela formação técnica

constituiria uma estratégia voltada para prolongar a escolaridade anterior à entrada no mercado de trabalho. Indagamos, neste caso, se estes alunos almejavam uma inserção profissional na condição de técnicos e qual a relação estabeleceriam com a profissionalização através do ensino superior; e, em relação aos alunos com trajetórias descontínuas entre os ensinos médio e o técnico, levantamos a hipótese de que a busca por uma habilitação técnica pudesse se dar em função de dificuldades de ingresso no mercado de trabalho, busca por melhores salários e/ou cargos no trabalho ou mesmo por dificuldades de ingresso no ensino superior.

### **Seleção da amostra**

A seleção da amostra resultou, primeiramente, da aplicação de um questionário (Apêndice C) que possibilitou verificar características socioeconômicas dos alunos com base principalmente na atividade ocupacional e no nível de escolaridade dos pais, renda familiar, ocupação dos alunos e escolarização (em rede pública ou privada), assim como dados referentes ao sexo, faixa etária, ano de conclusão no ensino médio e instituição onde o aluno o cursou ou cursava.

Foram aplicados 153 questionários em sete turmas. Escolhemos uma turma de cada curso, selecionando as mais próximas do término, todas do período noturno. Os critérios adotados visaram não causar uma concentração de alunos em determinada especialidade e, ao mesmo tempo, representar todas as habilitações.

A realização das entrevistas na etapa em que estivessem no final dos cursos foi decisiva para a seleção dos participantes. Além de supormos que os estudantes assim selecionados teriam maiores probabilidades de conclusão, pois os cursos técnicos apresentam significativa taxa de evasão, pretendíamos selecionar alunos com itinerário escolar contínuo na Escola Técnica, pois quanto maior o tempo em uma instituição, maiores tendem a ser as chances de assimilação de esquemas de apreensão e percepção próprios dela, uma vez que, “O que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns” (BOURDIEU, 2004a, p. 207).

Destaca-se, contudo, que a cultura própria de uma instituição, marcada, dentre outros fatores, pela natureza dos conhecimentos que transmite e também pela forma de aquisição destes conhecimentos, não é assimilada de maneira mecânica ou determinista pelos

agentes. A socialização, sob a perspectiva bourdieusiana, está intrinsecamente relacionada à interiorização de esquemas de percepção, pensamento e de ação adquiridos desde a mais tenra infância, em relação dialética com as significações constituídas ao longo das trajetórias.

Cabe ainda destacar que os alunos cursavam o período noturno, pois no ano de ingresso das turmas escolhidas somente houve oferta nesse período. Além disso, nele é que se concentra a grande maioria dos estudantes dos cursos técnicos na escola pesquisada.

### Sistematização de dados do questionário

Após a seleção das sete turmas conforme os critérios mencionados, a aplicação do questionário permitiu verificar as características socioeconômicas dos alunos dessas turmas, bem como identificar os alunos com trajetórias contínuas e descontínuas entre a escolarização média e técnica.

A partir dos dados coletados, verificamos uma significativa diversificação da composição etária dos estudantes de todos os cursos, com 30,7% de alunos com idade até 19 anos, e 45,1% de alunos entre 20 e 29 anos conforme pode ser sinalizado na seguinte tabela:

**Tabela 1**  
**Composição etária de alunos do ensino técnico nas turmas pesquisadas**

Faixas etárias	Admin.	Eletrôn.	Eletrot.	Enferm.	Inform.	Mecân.	Mecat.	%
até 19 anos	8	13	4	4	9	4	5	30,7
20-24 anos	10	3	5	3	7	9	4	26,8
25-29 anos	3	3	3	3	3	5	8	18,3
30-39 anos	4	5	5	5	-	5	1	16,3
mais de 39	2	1	2	3	-	1	-	5,9
não resp.	-	-	2	1	-	-	-	2,0

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2007.

Os percentuais constatados se aproximam dos resultados do Censo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2006 (INEP, 2006), os quais apontam uma redução de matrículas de alunos mais jovens, apesar destes serem predominantes, e um crescimento, no intervalo de 2003 a 2005, de matrículas de alunos com mais de 25 anos.

Esse fato evidencia um retorno de alunos com maior faixa etária às instituições de ensino de nível médio em busca de uma habilitação profissional nesse nível, e é possível que, em determinado segmento social, os que almejam ingressar no ensino superior e/ou no mercado de trabalho não tenham conseguido êxito, passando a buscar uma formação técnica.

Também há indícios de que os alunos mais jovens para os quais a necessidade do trabalho se impõe com maior força, estejam enfrentando dificuldades de cursar o ensino técnico concomitantemente com o médio, ou até mesmo de prolongar a escolaridade para além do ensino médio. A paulatina diminuição de alunos com menor faixa etária nesse ensino sugere que os segmentos sociais de baixa renda e/ou com necessidade concreta de trabalhar para a subsistência, os quais em outros contextos tinham a formação profissional ao seu alcance, começam a ser menos presentes no ensino técnico.

**Tabela 2**  
**Matrículas da educação profissional de nível médio, por ano, segundo a faixa etária, 2003 a 2005 - Brasil (INEP, 2006)**

Faixa Etária	Matrículas na Educação Profissional					
	2003		2004		2005	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Brasil</b>	<b>589.383</b>	<b>100,0</b>	<b>676.093</b>	<b>100,0</b>	<b>707.263</b>	<b>100,0</b>
Menos de 15 anos	7.054	1,2	10.386	1,5	10.603	1,5
De 15 a 19 anos	212.082	36,0	235.807	34,9	229.698	32,5
De 20 a 24 anos	183.082	31,1	202.824	30,0	217.023	30,7
De 25 a 29 anos	84.371	14,3	100.129	14,8	111.590	15,8
De 30 a 39 anos	71.260	12,1	86.704	12,8	93.190	13,2
Mais de 39 anos	31.534	5,4	40.243	6,0	45.159	6,4

Fonte: MEC/Inep/Deeb

Nas turmas pesquisadas, constatamos que, apesar de haver 47 alunos com idade até 19 anos dentre os 153 alunos que responderam o questionário, apenas 12 cursavam os ensinos médio e técnico de forma concomitante. Destes, 9 estavam matriculados no ensino médio na própria Escola Técnica no período da manhã e apenas 3 em outras escolas públicas, o que demonstra um baixo índice de realização dos cursos técnicos no momento em que os alunos cursam o ensino médio.

No que se refere ao sexo, cabe destacar que, nas turmas investigadas, o público do curso de enfermagem foi inteiramente feminino, ao passo que os cursos de mecânica, mecatrônica, eletrônica e eletrotécnica revelaram-se predominantemente masculinos. Já os cursos de informática e administração apresentaram composição variada, com ligeira primazia de alunos do sexo masculino no primeiro e do sexo feminino no segundo.

A renda familiar, a escolaridade e as profissões dos pais não apresentaram muita variação entre os alunos dos diferentes cursos. Constatamos que 35,9% dos alunos possuem renda familiar igual ou menor que 3 salários mínimos<sup>4</sup>, 26,8% entre 3 e 5 salários mínimos, e

<sup>4</sup> Calculado pelo valor do salário mínimo nacional do período de maio de 2007 a março de 2008, correspondentes a R\$ 380,00 (trezentos e oitenta reais).

25,5 %, situados entre 5 a 7 salários mínimos. Apesar de os dados disponíveis não permitirem inferir com precisão a renda *per capita*, notamos que, entre os alunos com renda familiar até 3 salários mínimos, 54,5 % possuem até 3 componentes; já dentre os alunos com renda familiar entre 3 e 5 salários mínimos, 56 % possuem família com 4 ou 5 integrantes; e dentre aqueles com renda entre 5 e 7 salários mínimos, 61% têm 4 ou 5 integrantes na família, o que sugere certa homogeneidade e uma tendência de os alunos com maior renda familiar terem famílias com um maior número de membros. Tais dados são sintetizados na tabela a seguir:

**Tabela 3**  
**Faixas de renda e número de integrantes das famílias dos alunos**

Renda familiar	Número de integrantes das famílias								Total
	1	2	3	4	5	6	7	>7	
até 3 SM	2	7	21	12	10	1	2		55
3 a 5 SM		3	10	15	8	4	1		41
5 a 7 SM		3	8	16	8	3		1	39
mais de 7 SM	1	1	1	5	5	1	1		15
não resp.									3
Total	4	16	43	52	36	15	11	1	153

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2007.

O nível de escolaridade entre os pais e mães, em geral, não ultrapassa a escolaridade obrigatória legalmente estabelecida. Cerca de 35% possuem ensino fundamental incompleto e outros 22,5%, ensino fundamental completo. Aproximadamente 28% têm ensino médio completo. Em geral, quanto maior a idade dos alunos, menor a escolaridade dos pais; em sua maioria, possuem ensino fundamental incompleto, que corresponde ao antigo ensino primário de quatro anos. Esse fato pode ser explicado em decorrência de a extensão do ensino ter acontecido há somente 37 anos, com o advento da Lei nº. 5.692 de 1971, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau com oito anos, atual ensino fundamental.

Dentre as principais ocupações profissionais dos pais dos alunos, identificamos as de metalúrgico, auxiliar de produção, técnico em qualidade, motorista, vendedor, pedreiro, autônomo, eletricitista, comerciante, ajudante geral, vigilante, funcionário público. Já as mães, em geral, desempenham as funções de empregada doméstica, faxineira, vendedora, ajudante geral, comerciante, costureira, manicure, merendeira, lavadeira. Esses dados denotam uma nítida divisão sexual do trabalho neste grupo social, através da segregação entre ocupações tidas como masculinas, ligadas ao setor produtivo, e femininas, não raro valorativamente inferiorizadas, ligadas ao cuidado pessoal e ao ambiente doméstico.

Foram mais freqüentes ocupações de baixas escolaridade e remuneração. Em poucos casos, o pai ou a mãe possuem ensino superior, com atuação em atividade docente, secretaria, recepção. De qualquer modo, as faixas de renda não diferem substancialmente das dos demais casos.

O número de alunos que responderam o questionário representou 79,3% dos que freqüentam o curso técnico nas turmas investigadas. Considerando que foram ofertadas 270 vagas, verificamos que a taxa de evasão correspondeu a 28,5% nestas turmas. Essa alta taxa tem acompanhado a história do ensino profissional desde seus primórdios, mas não é de alcance desta pesquisa analisar as possíveis causas.

A maior parte dos estudantes que compõem a amostra exerce atividade remunerada. Os alunos dos quatro cursos industriais, em sua maioria, trabalham em indústrias como operadores industriais ou inspetores de qualidade, ou como instaladores, eletricitas, montadores. Os dos cursos de administração e informática trabalham em geral no setor de serviços como vendedores, balconistas, auxiliares administrativos. As alunas do curso de enfermagem constituem um caso à parte, já que a maioria não exerce atividade remunerada devido às exigências de estágios em hospitais, realizados no período matutino. Destacamos que a predominância de cursos técnicos industriais, bem como a inserção de alunos principalmente no setor industrial, evidencia a histórica “vocação” da Escola Técnica pesquisada na área industrial e as especificidades dos postos de trabalho disponíveis no parque do município no qual ela se localiza.

O número de alunos que trabalham é significativamente maior que o de estagiários. Ademais, dentre os que estagiam – em bancos e empresas de pequeno, médio e grande porte – são mais freqüentes os alunos mais jovens, com idade até 24 anos. Verificamos ainda que, excetuando os estudantes do curso de enfermagem, 23% não realizavam estágios e não trabalhavam, sendo, destes, 45,2% com idade até 19 anos e 22,6%, entre 20 e 24 anos.   possível que alunos com menos de 19 anos estejam protelando a entrada no mercado de trabalho até a conclusão do curso, visando obter melhor inser o profissional pelo aumento da escolaridade, e os com idade superior a esta faixa estejam com dificuldades de obter emprego e até mesmo estágio<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup>   importante salientar que o desemprego na popula o jovem na faixa entre 15 e 24 anos em nosso país tem atingido índices alarmantes. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-IBGE) registrou que os jovens sem emprego em 2005 foi 107% superior ao percentual registrado em 1995, enquanto para o restante da popula o foi de 90,5% superior no mesmo intervalo (DESEMPREGO..., 05 mar. 2007).

## **Seleção dos alunos entrevistados**

Selecionamos dois alunos de cada turma, seguindo a disposição de separá-los em dois grupos, a fim de contrastar as opções pelo ensino técnico feitas mais cedo com as mais tardias.

Inicialmente, pretendíamos selecionar metade que realizasse o ensino técnico ao mesmo tempo em que cursasse o ensino médio, sendo um aluno de cada turma. No entanto, a partir dos dados extraídos dos questionários, não encontramos este caso nos cursos de enfermagem, mecânica e eletrotécnica. Diante disso, consideramos importante representar neste grupo, alunos que ingressaram no ensino técnico logo após a conclusão do ensino médio. Assim, constituímos um conjunto de alunos com trajetórias escolares contínuas, formado pelos que ingressam no ensino técnico ainda quando cursam o ensino médio ou logo ao concluírem este ensino. Por este motivo, o eixo para a separação dos grupos foi a idade de 18 anos, já que é a idade regular de conclusão do ensino médio.

O outro grupo, também composto por sete alunos, um de cada modalidade, foi formado por alunos com trajetórias descontínuas entre a escolarização nos ensinos médio e técnico. Assim, selecionamos:

- 1) Um grupo formado por alunos com até 18 anos, o qual chamamos de Grupo 1;
- 2) Um grupo formado por alunos com faixa etária diversificada e com no mínimo um ano de intervalo entre a saída do ensino médio e o ingresso no curso técnico, denominado Grupo 2.

Para os alunos do Grupo 1, as análises das trajetórias se pautaram na ênfase às motivações que os levaram a cursar o ensino técnico, enquanto para os do Grupo 2, problematizamos se os alunos tinham pretensões de ingressar nesta modalidade quando cursavam o ensino médio, buscando apreender como esta necessidade foi se concretizando.

As entrevistas foram realizadas na escola, exceto uma em que a aluna preferiu que fosse feita em sua casa. Elas ocorreram mediante autorização escrita dos alunos por meio de “Termo de consentimento livre e esclarecido”, conforme antes apontado. Este documento visou esclarecer os objetivos da pesquisa, o procedimento da entrevista e explicitar o caráter voluntário de participação e o sigilo da identidade do participante.

Para a realização das entrevistas, nos orientamos por questões abertas<sup>6</sup> (Apêndice D), que almejam principalmente verificar a posição do grupo social a que pertencem os alunos com base na profissão e escolaridade de familiares ascendentes e de membros da família extensa, os percursos escolares, as trajetórias profissionais, a motivação para a escolha da formação técnica de nível médio, as expectativas escolares e profissionais, as estratégias de manutenção ou ascensão da posição na estrutura social, disposições interiorizadas no grupo social denominadas *habitus*, reestruturação dos *habitus*, relação das famílias com o sistema escolar e com o trabalho, entre outras. É importante explicitar que as questões foram pautadas pelo estudo das principais obras de Pierre Bourdieu e seus colaboradores e direcionadas em função do objeto de estudo.

Em sua maioria, as entrevistas foram gravadas e transcritas. Para identificar os estudantes entrevistados, adotamos nomes fictícios visando proteger suas identidades e apresentamos uma descrição de cada um deles, por nós denominada perfis descritivos, no Apêndice E. Nesses perfis estão sintetizados dados acerca da escolarização e atividades profissionais dos estudantes e de seus familiares, bem como informações sobre as motivações para a realização do ensino técnico.

A coleta de dados foi precedida por um estudo bibliográfico sobre o histórico do ensino profissional no Brasil e suas atuais orientações, que será apresentado a seguir, no capítulo denominado *Universo escolar e campo profissional: aspectos históricos e atuais orientações do ensino técnico*. Com base em estudos realizados por Luiz Antônio Cunha (2000, 2005a, 2005b, 2005c), Otaíza Romanelli (1988), Carmem Sylvia Vidigal Moraes (2001), Clarice Nunes (2001), entre outros pesquisadores, almejamos compreender as raízes históricas da educação profissional buscando traçar a relação deste ensino com o público a que fora destinado, bem como elucidar suas atuais orientações, as quais têm sido objeto de reflexão de autores como Acácia Kuenzer (2000), Celso João Ferretti e João dos Reis Silva Junior (2000), Maria Sylvia Simões Bueno (2000), Gaudêncio Frigotto (2004, 2006), entre outros. Procuramos situar a Escola Técnica onde a pesquisa foi realizada por meio de um breve estudo desta, destacando sua constituição no município onde se insere e suas especificidades.

Neste capítulo, procuramos também abordar o significado da profissionalização considerando o atual contexto de reestruturação produtiva, onde passam a surgir novos eufemismos que legitimam as transformações engendradas pela precarização do trabalho e

---

<sup>6</sup> Para a elaboração dos temas de entrevista nos amparamos em um roteiro de questões cedido pela pesquisadora Luci R. Muzzeti utilizado em sua pesquisa de doutorado (MUZZETI, 1997).

pelo aumento do desemprego. Neste sentido, analisamos o significado de alguns termos presentes nas atuais discussões sobre a qualificação para o trabalho, principalmente os conceitos de empregabilidade e de competências.

No segundo capítulo, denominado *Trajetórias escolares e profissionais sob a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu: considerações sobre a lógica das práticas*, apresentamos, com base nos estudos desenvolvidos por Pierre Bourdieu e sua equipe, considerações teóricas que nortearam a análise dos condicionantes presentes nas trajetórias escolares e profissionais dos estudantes. Explicitamos, com base neste referencial, o que se entende por posição social, realidade social, campo, *habitus*, capital cultural, econômico e social e estratégias, conceitos centrais para a compreensão dos processos de dominação social que estão implícitos nas práticas dos agentes sociais.

O terceiro capítulo – *Categoria socioprofissional de pertencimento social dos alunos entrevistados: o espaço de posições e o espaço de disposições* – consiste em uma análise do perfil dos estudantes entrevistados, partindo do princípio de que a origem social é o ponto de partida para a compreensão das trajetórias.

No último capítulo, denominado *Trabalho, educação e a “causalidade do provável”*: visões, expectativas, valores e crenças dos estudantes em relação à escolarização e à atuação profissional, analisamos as trajetórias escolares e profissionais dos alunos com o objetivo de desvelar os condicionantes que os impulsionaram à realização de um curso técnico de nível médio, o significado que a formação profissional representa para eles, bem como as atitudes para com o futuro no tocante à educação e ao trabalho.

Nas considerações finais, apresentamos uma síntese das análises e algumas questões que delas podem ser desdobradas e mais bem investigadas por outras pesquisas.

## 1 UNIVERSO ESCOLAR E CAMPO PROFISSIONAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E ATUAIS ORIENTAÇÕES DO ENSINO TÉCNICO

*“A razão e a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na <<vontade>> de um indivíduo ou de um grupo, mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos habitus dos seus ocupantes, se geram as <<vontades>> e no qual se define e se redefine continuamente, na luta – e através da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais previstos e imprevistos.”*

(BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*, p. 81).

Neste capítulo, privilegamos a análise dos fatores históricos e econômicos relacionados ao ensino profissional, partindo do pressuposto de que eles são imprescindíveis para apreender as especificidades das práticas dos agentes. Procuramos apresentar os fundamentos da constituição deste ensino, relacionando-o à origem social de sua clientela e buscando evidenciar suas particularidades. Destacamos também as principais mudanças institucionais, a formação do ensino profissional no Estado de São Paulo e, em especial, da instituição onde transcorreu a pesquisa.

Posteriormente, enfatizamos as atuais tendências do ensino profissional delineadas a partir de sua reforma na década de 1990, tendo por base o contexto de mudanças expressivas no mundo do trabalho, de intensificação do desemprego e precarização da inserção no mercado de trabalho.

Para a realização deste estudo, consideramos que o espaço escolar e o espaço profissional constituem *campos*, no sentido bourdieusiano deste termo, isto é, espaços com lógicas e hierarquias relativamente autônomas, cujo funcionamento se assemelha a um jogo que tem como essência a luta pela dominação material e simbólica.

### 1.1 PRIMEIRAS INICIATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As raízes do sistema educacional brasileiro se situam no modelo organizacional aristocrático rural. Com a chegada dos jesuítas no Brasil, consolidou-se um modelo educacional voltado para a formação humanística e literária das elites aristocráticas.

A elite que se constituía sustentava o desprezo pelo trabalho manual, o que, segundo Maria José Werebe (1985, p. 369), pode auxiliar na explicação do total desinteresse pelo ensino profissional. Como elucida essa autora: “A repulsa pelas atividades manuais levava essa elite a considerar vis as profissões ligadas às artes e aos ofícios”.

Em trilogia publicada sobre a educação profissional<sup>7</sup>, Luiz Antônio Cunha corrobora as proposições de Werebe ao identificar o aviltamento do trabalho manual como característica da hierarquia social brasileira. O trabalho manual, associado ao trabalho escravo, foi desprezado pelo trabalhador livre e imposto aos que não tinham escolha.

No período colonial brasileiro, o trabalho manual era destinado aos indígenas e africanos escravizados. Essa característica se estendia às atividades a eles atribuídas, que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos:

Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto à sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social. Além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres (CUNHA, 2005a, p. 16).

Além dessa peculiaridade da formação brasileira, a qualificação pejorativa ao trabalho manual pode ser remetida à herança cultural da antiguidade clássica, que tem no escravagismo o principal elemento de cisão entre *contemplação* e *ação*, concepção trazida por colonizadores ibéricos e difundida pela ação pedagógica dos jesuítas.

Muitas ocupações não atraíam pessoas para desempenhá-las. Como consequência, foram adotados o trabalho e a aprendizagem compulsórios: tratava-se de “ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha. Antes de tudo, aos escravos, às crianças largadas nas Casas da Roda, aos ‘meninos de rua’, aos delinquentes e a outros desafortunados” (CUNHA, 2005a, p. 23).

Aqueles que podiam escolher tinham duas possibilidades:

O primeiro caminho era dedicar-se a atividades que independiam de um aprendizado sistemático, como o comércio, por exemplo. O segundo era buscar uma educação secundária (e superior, com maior razão ainda) que, ministrada num colégio jesuíta, por exemplo, enfatizasse as letras, conteúdo perfeitamente complementar ao aviltamento do trabalho manual (CUNHA, 2005a, p. 24).

Até as últimas décadas do período colonial, os ofícios manufatureiros<sup>8</sup> não eram desenvolvidos sob padrões sistemáticos, ou seja, a aprendizagem pelo sistema de ofícios não havia adquirido forma escolar.

---

<sup>7</sup> Trata-se de três obras intituladas *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*, *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* e *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*, produzidas em 1999 para o Projeto Replanfor, da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, do Ministério do Trabalho.

<sup>8</sup> *O ensino de ofícios manufatureiros* refere-se aos processos educacionais voltados para o trabalho artesanal e industrial incipiente, ministrado em escolas de artífices que concediam habilitações à sapataria, tornearia, mecânica, entre outros. Ocupa uma posição intermediária entre o *ensino de ofícios artesanais*, que consiste em processos não sistemáticos, desenvolvidos em oficinas, ensinados pelos mestres de ofício, e o *ensino de ofícios industriais*, caracterizado pela formação padronizada sob processos sistemáticos e regulados, com controle dos resultados e ministrados em escolas ou centros de formação profissional (CUNHA, 2005a).

As primeiras iniciativas no campo do ensino de ofícios manufatureiros datam do início do século XIX e apresentam um caráter essencialmente filantrópico, voltadas para a educação de crianças órfãs ou pobres. A partir de uma iniciativa pioneira na Bahia, com apoio do clero e do governo da Capitania, foi fundada a *Casa Pia São José* em 1804, com capacidade para abrigar 40 órfãos. Em 1825, ela passou a ser denominada *Casa Pia e Colégio de Órfãos de São Joaquim*, destinada ao recolhimento de órfãos e à formação profissional<sup>9</sup> (CUNHA, 2005a, p. 74-75).

Com a vinda da Família Real, foram lançadas novas bases para instituições formadoras de artífices, as quais resultaram de iniciativas civis, do Estado ou do entrelaçamento de ambas. Em geral, o Estado participava através da transferência de recursos para iniciativas privadas. Os principais estabelecimentos do período Imperial voltados ao ensino de ofícios manufatureiros foram os Estabelecimentos Militares, as Casas de Educandos Artífices, a Academia de Belas-Artes, os Liceus de Artes e Ofícios e a Escola Industrial (CUNHA, 2005a).

Os Estabelecimentos Militares e as Casas de Educandos Artífices eram instituições vistas como obras de caridade por abrigarem órfãos e expostos, mas também voltadas à formação da força de trabalho. Nos primeiros, formavam-se quadros para os arsenais, e, nas Casas de Educandos Artífices, após a aprendizagem de ofícios específicos, como os de marcenaria, carpintaria, serralheria, os aprendizes trabalhavam em oficinas por um período e parte do valor dos produtos vendidos era entregue aos jovens quando saíam.

A Academia de Belas-Artes apresentava um *status* diferenciado na medida em que seu aspecto assistencialista era diminuto e a formação não orientada para a manufatura, mas à produção de bens simbólicos como os de desenho, escultura, arquitetura, pintura, música. Entretanto, havia uma diferença fundamental comparando-se com cursos de ensino superior quanto às exigências de ingresso: a Academia de Belas Artes exigia “primeiras letras” enquanto as faculdades de medicina, direito e escolas militares exigia-se um capital cultural de longa e difícil obtenção (CUNHA, 2005a, p. 120).

Os Liceus de Artes e Ofícios originaram-se de organizações da sociedade civil em um contexto de aumento da produção manufatureira em meados do século XIX. Os cursos eram vedados aos escravos, e os alunos estudavam ciências aplicadas, álgebra, geometria, química, física e mecânica aplicadas e artes. Segundo Cunha (2005a, p. 167), a diferença de

---

<sup>9</sup> Segundo Cunha (2005a), há indícios de que a educação profissional brasileira após 1808 teve como germe a Real Casa Pia de Lisboa, criada em 1780, a qual instituiu a formação de menores órfãos, mendigos e vadios através do ensino de ofícios manufatureiros.

clientela do Liceu e da Academia de Belas Artes estava na potencialidade da força de trabalho futura:

Os formados pelo Liceu seriam operários empregados na produção de mercadorias destinadas ao consumo material. Os formados pela Academia seriam produtores de mercadorias destinadas ao consumo simbólico, fora do circuito imediato da acumulação do capital e sob outras relações de produção, mais ligadas ao trabalhador por conta própria e submetidos ao mecenato.

Já a Escola Industrial, criada pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, uma corporação de incentivo à formação da força de trabalho manufatureira, era freqüentada por alunos de idades mais elevadas, não possuíam oficinas e tinham alto índice de evasão. No final do século XIX foi fechada por falta de subsídios e de incentivo pelo poder público que enxergava na Sociedade Auxiliadora um reduto de monarquistas. Por outro lado, os Liceus, principalmente do Rio de Janeiro e de São Paulo prosperavam.

Observamos que estas iniciativas demonstram especificidades entre instituições e clientelas, as quais se projetam também para a atualidade, uma vez que existem diferentes instituições de ensino profissional com diversos graus de prestígio e diferentes públicos. Além disso, podemos inferir que as estruturas dos Liceus de Artes e Ofícios e da Escola Industrial constituem uma aproximação com o que viria a compor o ensino técnico industrial anos mais tarde.

## **1.2 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL PELO PODER PÚBLICO E A DUALIDADE DO SISTEMA DE ENSINO**

À medida que se constituía o Estado brasileiro, criava-se um novo aparelho escolar. As primeiras instituições de ensino se destinavam a ministrar ensino superior para a formação de quadros qualificados demandados pelas transformações econômicas, políticas e culturais.

Com esse direcionamento e considerando que grande parte da população era composta por pessoas escravizadas, a educação elementar não constituiu foco de interesse das camadas dirigentes. Sendo escassas as possibilidades de trabalho livre, “havia pouco lugar para a instrução e cultura, exceção feita da obra catequética que se encerrava dentro de seus próprios limites” (COSTA, 1999, p. 238).

A prioridade atribuída ao ensino superior demonstra a ênfase pela educação dos segmentos dominantes, e aponta a tendência pela qual trilhou o ensino secundário: definido em função do ensino superior:

O ensino secundário era ministrado, na época, em alguns poucos estabelecimentos, como os seminários de São José e São Joaquim, no Rio de Janeiro, este último constituindo o gérmen do Colégio Pedro II, criado em 1837. Funcionavam em diversas cidades as “aulas régias” de humanidades, dividindo estas com professores particulares o grosso de estudantes. Com o tempo, o ensino secundário foi sendo desenvolvido, por ampliação e diferenciação, mas, sempre em virtude do ensino superior, tendência persistente, aliás até os dias atuais (CUNHA, 2005a, p.70).

No século XIX, a mineração e o desenvolvimento do mercado interno repercutiram na acentuação de segmentos sociais médios, compondo uma estratificação social mais complexa que no período colonial. No momento que segue à Independência Política, esses estratos intermediários passaram a incrementar a demanda educacional, antes restrita à classe oligárquico-rural, já que a educação escolarizada era apropriada enquanto instrumento para afirmação de classe, conferindo prestígio e poder político. A educação almejada por estes segmentos foi, portanto, propedêutica e de conteúdo humanístico.

O Ato Adicional de 1834 delegou às Províncias a competência de regulamentar e promover o ensino elementar e médio, enquanto o poder central ficou responsável pelas instituições educacionais da capital e pelo ensino superior. Essa descentralização foi prejudicial ao ensino das camadas populares, pois predominava nas Províncias a autoridade de latifundiários sem interesse na educação popular. Soma-se a isso o fato de a educação média relegada às Províncias contar com uma estrutura precária, favorecendo a expansão da iniciativa privada, sobretudo confessional (ROMANELLI, 1988, p. 40).

Assim foram lançadas as bases para a constituição do sistema dual de ensino definido pela distância entre ensino secundário acadêmico e superior para as elites, e educação primária e profissional para o povo.

Paralelamente [ao ensino de primeiras letras], o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário/superior, com o objetivo de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artefices para as oficinas, fábricas e arsenais (CUNHA, 2005a, p. 71).

É importante destacar que, no período que antecede a industrialização, a tradição escolar em nosso país era humanística, destinada à formação das elites e com significado de distinção social. Por isso, Buffa e Nosella (1998) alertam que só é possível falar em dualidade escolar com o advento da indústria, momento em que o ensino profissional foi organizado com funções diversas e para um público com características específicas. Esses autores ainda enfatizam que o aspecto mais evidente desse dualismo encontra-se na origem social dos alunos. “Os alunos destinados às artes liberais não são os alunos destinados às artes mecânicas, mesmo que alguns escapem do destino provável de seu grupo” (BUFFA; NOSELLA, 1998, p. 126-127).

Apesar da expansão do ensino em nosso país e da progressiva eliminação de fronteiras legais entre as modalidades, por exemplo, a supressão do caráter de terminalidade em determinados ramos de ensino, questionamos como a dualidade é hoje percebida. Alguns depoimentos de nossa pesquisa empírica ilustram o sentido da dualidade escolar no cotidiano dos estudantes pesquisados, verificado a partir de uma interiorização dos limites frente às expectativas, que entendemos ser colocados pela posição social. Para uma aluna do curso de enfermagem, cuja fala oscila entre justificar sua busca pelo curso técnico como uma forma de “*ter um ensino*” e “*ter um sustento*”, o curso técnico é apresentado como mais compatível com sua condição social e econômica do que o ensino superior. Neste sentido, afirmou que o ensino técnico “*é uma opção mais lógica para mim*”, como se assinala no seguinte excerto:

[Comecei a fazer um curso técnico] Pelo fato de eu querer ter um ensino, ter como sustentar uma faculdade, me sustentar e ter, vamos supor assim se eu não conseguir fazer uma faculdade algum dia, ter como tirar um sustento, ter como trabalhar, saber alguma coisa. (...) é uma opção mais lógica pra mim (Rita, 18 anos, aluna de enfermagem).

Paulatinamente, o ensino profissional passou a ser associado à possibilidade de proporcionar a moralização das massas<sup>10</sup>. A ênfase na educação profissional foi calcada na idéia de superar o atraso do setor produtivo com a qualificação da mão-de-obra, de incentivar a indústria nacional pela educação do povo.

A maior parte das instituições de ensino de ofícios se dedicava à formação de artífices para a manufatura e até mesmo ao artesanato. A formação escolar de uma força de trabalho orientada para a moderna produção fabril foi retardada por tentativas frustradas de construção de fábricas de grande porte, devido à dificuldade de fazer frente à invasão de produtos manufaturados estrangeiros, principalmente ingleses, beneficiados por tratados comerciais.

No início do Império, a educação foi proclamada como importante instrumento para prevenir a emergência da desordem, na medida em que havia o constante temor de rebelião dos escravos. Já no final deste período, problematizou-se a educação dos recém-libertos, dos negros, indígenas e mestiços para que estes se transformassem na força de trabalho livre e qualificada, mediante a interiorização de comportamentos necessários ao trabalho fabril, isto é, disposta à exploração capitalista (CUNHA, 2005a, p. 183).

Como procuramos abordar, o discurso da filantropia foi uma constante na defesa do ensino de ofícios. Entretanto:

---

<sup>10</sup> Em análise do discurso dos intelectuais do Império como Rui Barbosa, Joaquim Nabuco, Cunha adverte sobre a forte presença da função moral das escolas de formação profissional (CUNHA, 2005a, p. 174).

À medida que os ideais capitalistas foram aderindo ao novo tecido social que se desenvolvia, a filantropia foi sendo parcialmente substituída, enquanto argumentação, por um discurso mais baseado na racionalidade capitalista, isto é, nas considerações baseadas no cálculo dos custos e dos benefícios do ensino de ofícios para a formação da força de trabalho industrial-manufatureira (CUNHA, 2005a, p.182).

No tocante ao público deste ensino, conforme estas mudanças se instalavam:

(...) os destinatários desse tipo de ensino foram se transferindo dos menores que não lhe podiam opor resistência (os órfãos, os miseráveis, os expostos, os desvalidos) para os filhos dos trabalhadores, sem aquelas características distintivas (CUNHA, 2005a, p. 182).

A iniciativa advinda do período republicano de maior importância no campo da educação profissional foi a criação das *Escolas de Aprendizizes Artífices*, fundadas em 1909 e mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1910, havia 19 delas destinadas à formação de operários e contramestres. Em menção ao Decreto que as instituiu, Cunha (2005b, p. 66) evidencia que os destinatários são apontados como “classe proletária” ou “filhos dos desfavorecidos de fortuna”, e sua finalidade consistia em inculcar hábitos de trabalho e de preparo técnico e intelectual. O autor aponta também que, apesar de não representarem inovações ideológicas ou pedagógicas, foram inovadoras quanto à estrutura de ensino, compondo um sistema de abrangência nacional<sup>11</sup>, sob mesma legislação e autoridade administrativa e pedagógica.

No entanto, para a instalação dessas escolas, não foram consideradas a população, a urbanização e a importância da atividade manufatureira à economia local. A maior parte foi instalada em capitais, independentemente de ser a cidade mais populosa ou com maior produção manufatureira. Quanto aos ofícios ensinados, foram priorizadas atividades mais próximas ao artesanato de interesse local que ao emprego de manufaturas para a indústria. Somente em São Paulo houve um maior esforço de adaptação das oficinas às exigências fabris.

O reduzido número de concluintes revelou a dificuldade de os alunos permanecerem na escola com mais de 12 anos de idade, já que muitos, com essa idade, tinham que trabalhar, problemática já assinalada neste contexto e que se projeta na atualidade no tocante às dificuldades de alguns segmentos sociais de baixa renda terem uma formação profissional concomitante ao ensino médio.

Na década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública essas escolas passaram a ser denominadas Liceus Industriais. Com a lei orgânica do ensino industrial de 1942, passaram a se chamar Escolas Industriais, ministradas em nível pós-

---

<sup>11</sup> Foi instalada uma escola em cada Estado, exceto no Rio Grande do Sul, onde existia o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia, chamado de Instituto Parobé.

primário, e, em 1968, receberam a denominação de Escolas Técnicas Federais. A Lei n.º 9.848, de 1994, converteu-as em Centros Federais de Educação Tecnológica, inserindo o ensino profissional tecnológico – técnico de nível superior – e cursos de pós-graduação *lato sensu*. Estas mudanças refletem alterações sofridas por todo o ensino profissional e serão retomadas ao longo deste capítulo.

### 1.3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

A formação profissional no Estado de São Paulo representou uma “efetiva força produtiva, uma construção ideológica e um projeto pedagógico” (CUNHA, 2005b, p. 115). São Paulo apresentava condições propícias ao desenvolvimento profissional, pois reunia os elementos indispensáveis à industrialização.

É possível constatar algumas tentativas de organização do ensino profissional em São Paulo já nas últimas décadas do século XIX (MORAES, 2001, p. 170), momento em que se acentuam mudanças econômicas e sociais atreladas à incipiente industrialização e urbanização. As principais transformações deste período são sintetizadas por Carmem Sylvia Vidigal Moraes (2001, p. 170) na seguinte citação:

Os últimos [anos] do regime Imperial, de intensa agitação política podem ser caracterizados como um período de mobilização e rearticulação interna das facções dominantes paulistas, que preparam as mudanças nas condições das elites dirigentes da Província e do país. Ou seja, é o momento de afirmação do projeto político republicano, liberação da mão-de-obra escrava, consolidação do projeto imigrantista e conseqüente início do processo de organização do mercado livre de força de trabalho, quando a expansão da economia cafeeira induz a uma diversificação na aplicação do capital nucleado na mercadoria de café, ao desenvolvimento orgânico das relações de produção capitalista, mesmo que de maneira extremamente fragmentada.

A partir da elevada lucratividade da cafeeicultura, foram criadas condições para que parte dos lucros fosse investida em outras atividades, como bancos, ferrovias, indústrias, usinas, impulsionando o ingresso do país em um novo processo de acumulação capitalista.

Com a vigência do período republicano, novos interesses e necessidades colocaram a importância da qualificação técnica do trabalhador, introduzindo mudanças no campo de ensino popular e profissional (MORAES, 2001). Os empreendimentos industriais e a modernização da técnica impulsionaram a formação local dos profissionais demandados pelos serviços de infra-estrutura urbana, serviços públicos, transportes e edificações. Segundo Moraes (2001, p. 174), é possível identificar nesse período a existência de cursos voltados para a formação de mão-de-obra industrial:

Organização do ensino técnico de nível médio denota a preocupação com a formação de quadros intermediários, demandados por certos setores de maior desenvolvimento, como, o caso de maquinistas e mecânicos para as companhias ferroviárias, e de agrimensores e geógrafos, tanto para a agricultura quanto para a construção mobiliária.

Iniciativas significativas provieram das estradas de ferro. As *Escolas Ferroviárias*, subsidiadas pelas ferrovias Sorocabana, Cia Paulista, Railway, Mogiana, e também pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, promoveram o ensino sistemático de ofícios para as ferrovias, como os de manutenção em equipamentos e veículos, e instalações. A clientela dessas escolas era predominantemente composta por filhos de ferroviários.

Na década de 1930, a Estrada Sorocabana introduziu princípios da Organização Racional do Trabalho tendo por base o taylorismo, caracterizado principalmente pela introdução da administração científica com a divisão de tarefas previamente determinadas e separação entre planejamento e ação. Deste modo, um longo preparo profissional deixou de ser valorizado em detrimento da aquisição de um conhecimento restrito ao exercício de tarefas específicas. Muitas vezes, a aprendizagem demandava somente alguns dias para que ocorresse a assimilação de tarefas específicas.

O Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), instituído em 1931, e a difusão do uso da psicotécnica introduziram inovações e exerceram significativa influência nos direcionamentos do ensino profissional:

A aplicação de testes para a seleção de candidatos às escolas profissionais, assim como a orientação dos aprendizes na escola dos ofícios, implicaram o descarte da concepção (herdada do Brasil escravocrata) que definia o ensino profissional como intrinsecamente destinado aos órfãos, aos pobres e aos desvalidos. Um novo critério passou a se impor, em tudo distinto da miserabilidade – a aptidão e a vocação (CUNHA, 2005b, p. 117).

Décio Saes (2007, p. 122) elucida que “a ideologia das aptidões naturais teve importância não apenas no processo de instauração da escola pública como também na organização do processo de trabalho industrial”. Segundo Saes, essa ideologia foi amplamente defendida por Taylor, preconizando a seleção do trabalhador certo para a tarefa certa, a fim de garantir o aumento da produtividade.

O Liceu de Arte e Ofícios de São Paulo, criado em 1896, diferentemente de outros Liceus que se centravam na instrução primária e em aulas de desenho, acompanhou a diversificação da produção industrial-manufatureira, desenvolvida a partir da economia cafeeira<sup>12</sup>. Outra especificidade dessa instituição consistiu em sua proximidade com a Escola

---

<sup>12</sup> A literatura sobre o ensino profissional consultada assinala uma relação de proximidade entre os sócios da sociedade mantenedora do Liceu e membros do capital cafeeiro.

Politécnica, criada em 1894 pelo poder público para a formação de engenheiros<sup>13</sup>. Ambos tinham ligação pelo corpo docente comum, diretores e articulavam as atividades de ensino superior para engenheiros e as de ensino profissional para operários: “Se os engenheiros e arquitetos eram qualificados no projeto das edificações, os mestres e operários formados no Liceu estavam capacitados a executá-los” (CUNHA, 2005b, p. 123).

Os Liceus eram organizados como empresas de caráter privado com atuação no mercado, ou melhor, como estabelecimento comercial destinado à produção de artefatos para o mercado, modelo que os diferenciava das Escolas Federais de Aprendizes Artífices. Os cursos dos Liceus eram bastante freqüentados por filhos de imigrantes italianos, altamente motivados ao aprendizado de ofícios manufatureiros e que o utilizavam em busca de ascensão social (CUNHA, 2005b, p. 126-127). Em contraponto, as Escolas de Aprendizes Artífices da rede federal tinham como principal público os órfãos e “outros desvalidos”, “mais interessados na comida gratuita que no aprendizado” (CUNHA, 2005b, p. 140).

Conforme assinala Cunha (2005b), a Escola Profissional do Liceu de São Paulo teve maior êxito no alcance dos objetivos desejados, com destaque à Escola Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, organizada em 1924. Esta incorporou o novo método de ensino, coordenado por Roberto Mange<sup>14</sup>, baseado em princípios tayloristas de organização científica do trabalho, constituindo uma nova proposta de ensino técnico, coerente com o domínio do capital sobre o trabalho. Os Cursos Ferroviários, anteriormente mencionados, foram extintos em proveito do SENAI, que incorporou seu método.

No final do século XIX, algumas reformas foram empreendidas para a criação de cursos noturnos em articulação com fábricas aos menores de 16 anos, trabalhadores ou filhos de operários. O governo federal incentivou a instalação de escolas para jovens de classe operária através de contratos com o setor privado. Porém, o governo de São Paulo seguiu uma orientação própria, criando uma rede estadual sem precedentes em outros Estados.

---

<sup>13</sup> A formação em nível superior requerida foi incitada tanto pelo capital estrangeiro, com a criação da Escola Superior de Engenharia Mackenzie em 1896, quanto pela fração dominante da oligarquia cafeeira, originando a Escola Politécnica (MORAES, 2001, p. 173).

<sup>14</sup> Roberto Mange: engenheiro suíço, um dos divulgadores da Organização Racional do Trabalho sistematizada por Frederick Taylor. Em 1931 fundou, juntamente com Armando Salles de Oliveira, o Instituto de Organização Racional do Trabalho. Ambos foram defensores do uso de controles eficientes dos custos, que, no contexto de crise de 1929, desempenharam um papel relevante.

### 1.3.1 A rede estadual paulista de educação profissional

Em 1911, o ensino profissional foi oficialmente organizado no Estado de São Paulo. A princípio foram instaladas duas escolas na capital paulista: uma de artes industriais para o público masculino e outra para o público feminino<sup>15</sup> de artes domésticas e prendas manuais. Sua criação se deu ao mesmo tempo em que o governo federal implantava as Escolas de Aprendizes Artífices.

A formação desta rede de ensino esteve articulada ao objetivo de substituição do trabalhador estrangeiro pelo nacional, e, neste aspecto, o discurso em prol da cidadania se fez presente, na tentativa de livrar a concepção do trabalho manual dos preconceitos a ele associados.

No final da década de 1920, havia mais de seis escolas em cidades do interior paulista<sup>16</sup>, momento em que ocorre a expansão da indústria paulista. A criação delas representou uma resposta do Estado de São Paulo à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Os cursos tinham duração de três anos, compostos por conhecimentos teóricos e práticos e permeados pelo propósito de formação técnica e moral.

Os formados, com idade geralmente entre 15 e 18 anos, ocupavam, em sua maioria, empregos assalariados em pequenas oficinas mecânicas ou em grandes empresas, tais como em companhias ferroviárias, Light, Companhia Telefônica, entre outras. Alguns se dirigiam ao magistério e eram contratados como mestres ou oficiais pelas escolas. Raros eram os egressos que conseguiam se estabelecer de forma autônoma, devido à indisponibilidade de capital inicial para negócio próprio (MORAES, 2001, p. 181-182).

As escolas profissionais visavam atingir uma categoria específica, filhos de operários, cujo encaminhamento profissional seria o mesmo de seus pais. O trabalho era pensado como um recurso pedagógico, como possibilidade de regeneração dos indivíduos. Assim, a função das instituições de ensino profissional não se limitava a constituir o mercado de trabalho, apresentava igualmente objetivos de moralização no contexto de expansão industrial. Com os conflitos de trabalhadores contra mecanismos de coerção advindos da expansão industrial, o ensino profissional passou a incorporar medidas de controle da sua qualificação, com forte ênfase na disciplina.

---

<sup>15</sup> O ensino profissional feminino nasceu com o propósito de formar operárias, principalmente no ramo de confecções. No entanto, durante a década de 20 o trabalho feminino passou a ser criticado, implicando em mudanças na orientação da qualificação feminina. Sob a nova concepção, a mulher trabalhadora deveria desempenhar o papel de esposa e de mãe (MORAES, 2001, p. 188).

<sup>16</sup> Localizadas em Amparo, Sorocaba, Rio Claro, Campinas, Franca e Ribeirão Preto. A distribuição de escolas no interior do Estado visava a fixação do trabalhador em cidades do interior.

Este processo ocorreu no município pesquisado e é possível afirmar que tem se reeditado com a reestruturação do sistema produtivo. Entretanto, a formação profissional, antes sob controle e disciplina rígida, passa a se efetivar de forma mais sutil, permeada por mecanismos de dominação simbólica, inculcando valores e crenças. Tal processo pode ser visualizado pela interiorização da “idéia comum” na qual a qualificação gera maior empregabilidade e adaptação ao mundo em constantes mudanças.

### **1.3.2 A origem da Escola Profissional pesquisada**

A Escola Profissional por nós abordada foi criada em 1932 e integrou a rede estadual de ensino profissional do governo de São Paulo. O projeto inicial de criação de uma escola profissional nesta cidade surgiu em 1910, com a possibilidade de aproveitar o espaço de um prédio construído para ser uma escola complementar<sup>17</sup>. Entretanto, apesar de haver um grupo que defendia sua instalação, a posição predominante considerava que, com a indústria ainda incipiente nesta região, esta escola cumpriria uma função unicamente assistencialista. Além disso, era mais coerente com os interesses da elite cafeeira municipal a instituição de uma escola humanista tradicional destinada à formação das “moças bem-nascidas” (BUFFA; NOSELLA, 1998, p.39).

A proposta de criação da Escola Profissional foi retomada em 1930, em um contexto de maior desenvolvimento industrial local. Até então, predominavam empresas de pequeno porte, muitas com caráter artesanal, e a lavoura cafeeira era a atividade principal. Buffa e Nosella (1998, p. 41-43) assinalam três marcos da industrialização no município: a instalação de uma usina elétrica em 1907, de uma ferrovia em 1908 e a intensificação da participação de imigrantes em diversas atividades, tais como em serviços urbanos, abertura de pequenas fábricas ou como empregados em indústrias locais, deslocando-se das lavouras, que não ofereciam perspectivas nem possibilidades de escolarização.

Com a crise de 1929 e conseqüente decadência de grandes armazéns e lojas, o desenvolvimento industrial passou a ser defendido como alternativa viável ao desenvolvimento da região. Destarte, colocou-se a importância da fabricação de máquinas para a indústria e também da formação de técnicos.

Os alunos podiam ingressar na Escola Profissional após concluir curso primário e tinham que ter mais de 12 anos. Muitos eram descendentes de imigrantes. “Para os filhos

---

<sup>17</sup> A legislação que instituiu as escolas profissionais continha um dispositivo que incumbia o Município do provimento do prédio para instalar a escola.

dessas famílias de imigrantes, considerando sua condição econômica e seus hábitos culturais, a escola profissional apresentava-se como possível e desejável” (BUFFA; NOSELLA, 1998, p.43).

Em sentido amplo, a Escola Profissional significou a possibilidade de continuidade dos estudos para além do ensino primário aos alunos oriundos de camadas populares, filhos de trabalhadores que não conseguiam ingressar na Escola Normal instalada no município<sup>18</sup>, o que se vincula à suposição de, atualmente, a Escola Técnica ser uma opção para aqueles que não conseguem ingressar no ensino superior.

Os alunos tinham idade bastante variada, localizados na faixa etária entre 12 e 30 anos e com concentração de matriculados principalmente entre 13 e 17 anos. Os cursos mais procurados pelo público masculino eram os de mecânica e marcenaria, e pelo público feminino, de bordado e confecção<sup>19</sup>. Verifica-se que a associação de determinadas especialidades à relação de gênero foi reproduzida ao longo dos anos, e pode atualmente ser observada através dos cursos industriais, associados às atividades de produção e voltados sobremaneira ao público “masculino”, e o curso de enfermagem, tido como “feminino”, relacionado aos cuidados pessoais.

A maior parte eram filhos de pais brasileiros, e depois de pais de origem italiana, em sua maioria, pequenos e médios comerciantes, ferroviários, lavradores, funcionários públicos e operários: “os alunos e alunas da Escola Profissional/Industrial não eram propriamente pobres e desvalidos”, “eram filhos de trabalhadores manuais, em sua maioria. Havia alguns (poucos) alunos filhos de profissionais liberais e de proprietários” (BUFFA; NOSELLA, 1998, p. 99).

A clientela da escola aumentou progressivamente, resultado do aumento populacional e também da posição de destaque da escola na formação para o trabalho. Ela desempenhou um papel relevante no processo de industrialização pela formação qualificada de alunos em busca de uma profissão, e não necessariamente de cultura. Tais considerações nos levam a indagar se atualmente os alunos buscam uma profissão através do ensino técnico, e qual a relação estabelecida com a cultura geral ou técnica.

---

<sup>18</sup> A Escola Normal, fruto de ações da elite republicana da década de 1910, consistia em um estabelecimento de ensino voltado principalmente para a formação de moças oriundas de camadas privilegiadas. Apresentava alto grau de seletividade com ingresso mediante exames admissionais e foi símbolo do ensino propedêutico (MUZZETI, 1997, p. 13).

<sup>19</sup> Estes dados referem-se ao período de 1932 a 1940 (BUFFA; NOSELLA, 1998, p.91-95).

#### 1.4 AVANÇOS E RETROCESSOS INSTITUCIONAIS NO CAMPO DO ENSINO PROFISSIONAL

O Estado, sob o comando de Getúlio Vargas, assumiu um papel de promotor da industrialização, o que justifica a preocupação com a qualificação da força de trabalho. Com a política de substituição de importações, impulsionada pela conjuntura da II Guerra Mundial, os produtos manufatureiros importados passaram a ser produzidos internamente, demandando, em curto prazo, contingentes de trabalhadores qualificados não disponíveis a princípio.

Segundo Bárbara Freitag (1980, p. 51), pela primeira vez a importância do sistema educacional foi reconhecida pelos dirigentes políticos como meio de assegurar e consolidar mudanças. Neste cenário, o ensino profissional foi incumbido de desempenhar um importante papel devido ao avanço das forças produtivas e conseqüente exigência de aumento e melhoria da capacidade de produção dos trabalhadores<sup>20</sup>.

O termo técnico foi empregado na legislação educacional<sup>21</sup> em sentido estrito pela primeira vez, designando um nível intermediário na divisão do trabalho. Até então, esse termo havia sido empregado com conotação ampla, como sinônimo de profissional ou de seu reforço, como assinala a expressão técnico-profissional (CUNHA, 2005c, p. 23).

No início do Estado Novo em 1937, o ensino técnico de nível médio foi instituído tendo como prioridade atender os segmentos que estavam à margem do sistema educacional. Segundo Machado (1982, p. 30), o aumento da demanda educacional pelas camadas populares, além de ser impulsionada pelas exigências da vida urbana, resultou da forma como a ideologia dominante passou a associar a educação como fator primordial de ascensão social. Como o ensino secundário era “reservado” às elites, buscou-se no ensino profissional uma alternativa.

Com a intensificação da industrialização e frente ao problema de carência de mão-de-obra qualificada, surgiram iniciativas governamentais de incentivo e valorização do trabalho:

(...) seria preciso valorizar a busca de qualificação profissional como algo que dignificava o trabalhador, algo que ele desejasse para seus filhos, não como um destino fatal, mas como algo dotado de valor próprio. Para tanto, o ensino profissional teria de deixar de ser destinado aos miseráveis, órfãos, abandonados e delinqüentes (CUNHA, 2005c, p. 6).

Deste modo, colocou-se a importância de selecionar trabalhadores com enfoque na aptidão e escolha dos melhores, mas mantendo o traço dualista das instituições escolares, fundado em diferenças sociais.

<sup>20</sup> As Escolas de Aprendizes Artífices constituíam a principal base para desenvolvimento do ensino profissional público.

<sup>21</sup> Decreto n.º. 20.158 de 6 de junho de 1931 - reorganização do ensino comercial.

Ao mesmo tempo em que, sob a ideologia paternalista, estas escolas aparentavam ser uma “espécie de prêmio” para as camadas populares dos centros urbanos, asseguravam a estrutura de posições sociais, pois não possibilitavam a continuidade dos estudos no ensino superior (FREITAG, 1980, p. 53). Verifica-se, hoje, que os estágios muitas vezes são vistos como uma espécie de “prêmios” concedidos aos alunos pela Escola Técnica, que em geral é mediadora entre aluno e empresas. Porém, passa-se a favorecer a exploração da força de trabalho a baixo custo, legitimando a precarização social e, novamente, dificultando a entrada no ensino superior, sobretudo quando os estágios são realizados com carga horária excessiva, como se fossem empregos.

Apesar de terem surgido idéias inovadoras visando combater o dualismo escolar discriminatório e antidemocrático<sup>22</sup>, o crescente autoritarismo no país foi desfavorável à efetivação de mudanças que proporcionassem a democratização de fato. A opção vitoriosa consistiu no modelo centralista e excludente, e no âmbito do projeto dualista de educação permaneceu o desprestígio dos cursos profissionalizantes.

A orientação do ministério de Gustavo Capanema compunha um “projeto repartido de educação” (NUNES, 2001, p. 103) ao estabelecer duas redes de escolarização: a rede primária e profissional composta pelo ensino primário, técnico e formação de docentes ao ensino básico; e a rede secundária e superior. Esse modelo foi mantido por decretos promulgados no final do Estado Novo, as chamadas “Leis Orgânicas”.

Com a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 – Decreto nº. 4.073/42 – o ensino profissional passou a compor o sistema escolar geral, definido como ramo do ensino médio<sup>23</sup> e ministrado em dois ciclos: *básico*, para a formação do aprendiz, do operário qualificado e do mestre, e *complementar*, para a formação do técnico, de professores e administradores ao ensino profissional.

Essa medida abriu possibilidades para a equiparação do ensino profissional ao secundário para fins de ingresso no ensino superior, o que ocorreu de forma gradativa. Os egressos do ensino técnico somente podiam se candidatar a alguns cursos do ensino superior, aqueles que estivessem diretamente relacionados com o curso técnico realizado.

---

<sup>22</sup> No campo do ensino profissional, estas idéias convergiram na proposta da “escola secundária unificada” de Anísio Teixeira, naquele tempo diretor de Instrução Pública no Rio de Janeiro. Esta proposta visava acabar com a escolha precoce de um ofício e unificar propósitos educacionais distantes: o ensino secundário “acadêmico” e o ensino profissional. Buscou-se também promover a abertura da escola secundária e valorizar os diplomas dos cursos profissionais.

<sup>23</sup> Naquele contexto, o ensino médio consistia na etapa após o primário de quatro anos, e, com a Lei Orgânica, passou a ser composto pelo ginásio secundário de caráter propedêutico, e pelo ensino profissional com os ramos agrícola, industrial e comercial.

Apesar de a destinação ao ensino técnico ser expressamente remetida às “classes baixas” ou “menos favorecidas”, havia uma diferenciação entre a origem e a destinação social do público do primeiro ciclo do ensino industrial e dos cursos técnicos do segundo ciclo. Geralmente, os alunos de cursos técnicos – segundo ciclo dos ramos profissionais – haviam cursado o *ginásio secundário* em vez do ramo próprio, industrial. Já o primeiro ciclo do ensino industrial, chamado de *curso básico*, era profissionalizante e possuía uma clientela de nível socioeconômico mais baixo. Este “era o ponto final na trajetória escolar”; o aluno concluía e entrava no mercado de trabalho (DIAS, 1967 *apud* CUNHA, 2005c, p. 144).

Entre 1933 e 1945, as escolas profissionais se multiplicam. O número de estabelecimentos passou de 133 para 1.368, e o número de alunos de 14.693 mil para 65.485 mil (LOURENÇO FILHO *apud* FREITAG, 1980, p. 54). A expansão da aprendizagem sistemática em esfera nacional somente foi ganhar forças devido ao projeto industrialista de desenvolvimento, adotado pelo Estado Novo, que atribuiu às empresas industriais o dever de formar seus aprendizes sistematicamente, em estabelecimentos escolares. A partir de um dispositivo constitucional de 1938, estabelecendo a criação de escolas de aprendizes industriais mantidas e dirigidas pelas indústrias e sindicatos dos empregadores, foram lançadas as bases para a criação do SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (posteriormente, da Indústria).

Entretanto, essa regulamentação não foi isenta de conflitos entre a orientação do governo e interesses imediatos dos industriais que não perceberam a princípio, que seriam os maiores beneficiados, além de existirem conflitos no interior do poder público. Este último se expressou na divergência entre a posição do ministro do Trabalho Valdemar Falcão, que julgava que o novo sistema de escolas profissionais deveria ficar a cargo somente das empresas, já que elas se beneficiariam da qualificação do trabalhador, e a posição do ministro da Educação Gustavo Capanema, que entendia que o governo deveria manter e gerir a rede de escolas para aprendizes (CUNHA, 2005c, p. 32).

O Governo Federal optou pela tese do Ministério do Trabalho:

O acordo conseguido consistia na instituição da aprendizagem industrial remunerada, na criação de um órgão privado encarregado de ministrar cursos em nome de todas as empresas, mediante ato do governo, mas dirigido pelos próprios industriais, financiado com recursos recolhidos pelos empresários via institutos de aposentadorias e pensões (CUNHA, 2005c, p. 33).

Assim se constituiu o SENAI, instituição onde sobressai uma ambigüidade entre público-privado, típica do corporativismo do Estado-Novo, onde o Estado precedeu a necessidade de formação da força de trabalho necessária à sua reprodução ampliada. Essa

ambigüidade hoje constitui um fato notável, quer seja nas escolas técnicas, quer seja na panacéia de parcerias público-privadas apregoadas pelos defensores da Reforma do Estado brasileiro, orientadas por valores mercantis.

O SENAI congregou a metodologia de ensino desenvolvida nas Escolas Ferroviárias, com a incorporação de séries metódicas de ofícios, privilegiando, ao longo de sua história, as relações intrínsecas entre divisão técnica do trabalho e processo de aprendizagem (CUNHA, 2005c, p. 66).

A organização federativa do SENAI permitiu atender demandas de formação profissional de diversas maneiras e em diferentes regiões. Sua implantação se deu de forma rápida e sua eficiência logo reconhecida por industriais e pelo governo. Nas palavras de Cunha (2005c, p. 238):

O surgimento desta instituição no campo educacional encerrou um tempo em que o ensino profissional era mais manufatureiro que industrial, para abrir um tempo em que prevaleceram os padrões da prática da fábrica, coetâneos do avanço do processo e substituição de importações na produção de bens duráveis e bens de capital.

Inicialmente, o Decreto-lei de criação do SENAI estipulava que cada empresa industrial arrecadasse mensalmente um valor fixo por empregado, mas o processo inflacionário da época impulsionou a alteração deste critério. Dois anos depois, a arrecadação passou a ser calculada com base em um percentual sobre o montante que cada empresa remunerava aos seus empregados. Posteriormente, estipulou-se que as que tivessem mais de quinhentos empregados teriam um acréscimo na contribuição.

No entanto, a Lei nº. 9.601 de 1998, que criou o emprego temporário repercutiu na redução dos encargos salariais, diminuindo de forma significativa a arrecadação do SENAI (CUNHA, 2005c, p. 221). Diante disso, uma das saídas encontradas foi a cobrança de mensalidades, acentuando o traço mercantil em detrimento do social.

De maneira geral, verifica-se que a organização das escolas profissionais se desenvolveu segundo dois modelos distintos: com ênfase na aprendizagem em oficinas, através de aulas práticas; ou pela primazia dos estudos teóricos em salas de aula. Para ilustrá-los, Cunha (2005b, p.119) recupera concepções que foram polêmicas em São Paulo anos antes da criação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), que são: *oficina-escola* e *escola-oficina*.

Em algumas instituições, verifica-se a primazia da aprendizagem em oficinas, tais como nos Liceus cuja organização se assemelhava a uma empresa e sua produção destinada ao mercado. Sob nosso ponto de vista, os empreendimentos das estradas de ferro para a

formação de trabalhadores principalmente aos serviços de manutenção em equipamentos, veículos ou instalações também se inserem nesta tendência identificada, sobretudo pela formação do operário no trabalho ou em simulação do local de trabalho. Podemos situar o SENAI como sucessor dessa iniciativa, na qual a ênfase incide na socialização do aluno nos moldes das fábricas. Trata-se de uma organização eficiente do ponto de vista do empresariado na medida em que prepara a mão-de-obra qualificada para o exercício de uma função.

Em outras instituições sobressaiu a aquisição de conhecimentos científico-tecnológicos em detrimento da prática. Nessa configuração situamos as Escolas de Aprendizizes Artífices que foram o gérmen das atuais Escolas Técnicas Federais, e também as escolas da rede Paula Souza do Estado de São Paulo, onde se insere a Escola Técnica pesquisada.

#### **1.4.1 Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024 de 1961**

A equivalência entre todos os estudos de nível médio somente foi instituída com a Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024/61, alargando a possibilidade o acesso aos concluintes de cursos técnicos a todos os cursos de nível superior. Com isso, os egressos das escolas técnicas passaram a buscar o ensino superior com maior frequência.

Esta lei também fez recuar o caráter profissional do curso básico industrial, dando-lhe um caráter ginásial técnico de iniciação vocacional, não propriamente industrial. Os cursos vocacionais visavam eliminar o caráter discriminatório promovido pela escolha prematura entre industrial ou secundário, baseada em condições socioeconômicas das famílias dos alunos. Com esta lei, o primeiro ciclo do ensino médio passou a ser denominado *ginásio*, e o segundo ciclo, *colégio*.

Tais mudanças repercutiram na alteração do nome da Escola Profissional pesquisada: em 1965 passou a ser chamada de “Ginásio Industrial Estadual”. Nesse período, não havia nela um curso técnico colegial. Mas, na década de 1970, começou a funcionar o colégio técnico como complementar do ginásio técnico, denominado “Colégio Técnico Industrial”, voltado para a formação do técnico de nível médio, que ocuparia uma posição entre o engenheiro ou cientista e o trabalhador qualificado.

Contudo, essa estrutura teve pouca duração, pois a Lei nº. 5.692/71 – Lei de 1º. e 2º. graus – fundiu o ensino secundário e profissional em uma única modalidade.

### 1.4.2 O ensino profissional no Regime Militar e na década de 1980

O governo militar foi pioneiro no amplo uso da técnica do planejamento. No campo educacional, o planejamento ocorreu sob o modelo teórico da economia da educação, denominado Teoria do Capital Humano<sup>24</sup>. A inserção do Brasil no capitalismo internacional implicaria em admitir a educação enquanto capital humano e seu investimento como possibilidade de crescimento econômico. Em consequência, as políticas educacionais desse período passaram a focar a educação como instrumentalização para o trabalho em detrimento de um processo de transmissão de cultura geral.

É neste cenário que foi gerida a Lei nº. 5.692/71, repercutindo em mudanças substanciais como a elevação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos e a profissionalização do ensino médio.

A fusão do ensino primário ao primeiro ciclo do ensino médio, o ginásio, constituiu o ensino de 1º. grau de oito anos. O secundário passou a ser denominado ensino de 2º. grau, ministrado entre 3 e 4 anos e eliminou os diferentes ramos – secundário, normal, técnico industrial, técnico comercial e agrotécnico – com a profissionalização universal e compulsória. Essa integração entre o ensino propedêutico e o profissional pretendia resolver dois problemas, como afirma Freitag (1980, p. 130):

- 1) formar profissionais em diferentes níveis e em diferentes especializações que a qualquer momento pudessem ser aproveitados pelo mercado de trabalho; 2) atenuar as tensões e os conflitos sociais surgidos com o estrangulamento da via única de ascensão social mais ou menos promissora, o estudo acadêmico.

Entretanto, a medida não surtiu os efeitos esperados: a demanda ao ensino superior não foi reduzida, e, sem investimentos em recursos materiais e humanos para adequar as escolas à lei, muitos cursos de ensino de 2º. grau profissionalizantes se tornaram “propedêuticos disfarçados”, pois não ofereciam de fato uma formação profissional.

Segundo Buffa e Nosella (1998, p. 79), essa medida representou a decadência do ensino profissional:

Esta data e esta lei parecem constituir o marco histórico de uma inflexão: até então, a Escola Profissional, Industrial e Técnica vinha evoluindo num crescendo; daí em diante perdeu o entusiasmo de seus professores e diretores e entrou num processo de decadência.

---

<sup>24</sup> Teoria do Capital Humano: teoria econômica dos anos 60 (Schultz, Becker, Denison) cuja ênfase recai na função técnica da educação. A educação é vista como forma de investimento com taxa e retorno, ou seja, como forma de se obter crescimento econômico (GOMES, 1994).

Além de tal mudança implicar em prejuízo para a identidade do ensino industrial, culminou na perda de verbas próprias de manutenção. Os colégios secundários não tinham as mesmas condições de profissionalizar, o que repercutiu na extinção do ginásio industrial, que fornecia base ao colégio industrial.

Diante do fracasso da profissionalização do 2º. grau, o governo implementou uma política já traçada com a reforma do ensino superior, estabelecida pela Lei nº. 5.540/68: a difusão de cursos superiores de curta duração fora das universidades, em escolas técnicas federais<sup>25</sup>. Essa medida contribuiu para eliminar a semelhança entre cursos superiores curtos e longos, surgindo a figura dos tecnólogos: técnicos de nível superior.

Paralelamente às iniciativas do governo federal, o governo paulista criou em 1969 o Centro Estadual de Educação Tecnológica, denominado posteriormente Paula Souza, para ministrar cursos técnicos de nível médio e de nível superior. Segundo Cunha (2005c, p. 211), a valorização que ganharam com o *status* de ensino superior representou um “desvalor” dessas instituições na medida em que implicou na manutenção de sua situação apartada da universidade.

Com o definhamento do regime militar, a (pseudo) profissionalização universal e compulsória foi amplamente criticada, desencadeando propostas direcionadas a estabelecer o ensino técnico novamente como complementar do propedêutico. Deste modo, foi implementada a Lei nº. 7.044/82, que retomou a ênfase na formação geral e dispensou as escolas da obrigatoriedade da profissionalização.

Essa lei substituiu o termo *qualificação para o trabalho* pelo termo mais genérico *preparação para o trabalho*. A habilitação profissional ficou a critério do estabelecimento de ensino e a não-definição do que significaria a preparação para o trabalho abriu a possibilidade de interpretá-la como preparação aos exames vestibulares, contemplando, assim, o anseio das instituições privadas (CUNHA, 2005c, p. 206).

De maneira ampla, o cenário educacional na década de 1980 pode ser caracterizado pelos esforços de superação do legado do projeto educativo vigente no período da ditadura militar e pela disputa para se firmar um projeto de sociedade e de educação. Ao analisar este processo, Frigotto (2006, p. 48) assinala:

Neste contexto efetiva-se o longo debate da escola pública, laica, gratuita, universal, unitária e politécnica. Sua apropriação mais efetiva concretiza-se em experiências de governos democráticos populares em algumas prefeituras e Estados.

---

<sup>25</sup> Estes cursos foram estabelecidos a partir do Decreto nº. 547/69.

O intento de estruturação de propostas educacionais alternativas centradas na democratização fez surgir as Conferências Brasileiras de Educação, espaço privilegiado de debate crítico e aberto à sociedade. No tocante ao ensino profissional, o tema da educação politécnica passou a ocupar posição de destaque e esteve presente nas discussões que antecederam a aprovação do texto da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Entretanto, os sinais de redemocratização integraram um processo de transição democrática de caráter conservador. No cenário internacional, estava em curso uma série de medidas impostas aos países periféricos, consubstanciada no “Consenso de Washington” de 1989, um programa ultraconservador monetarista que previa “ajustes” por meio de reformas. Esse programa visou, sobretudo, promover a desregulamentação da atividade econômica, a privatização do patrimônio público e a abertura das economias nacionais ao mercado para favorecer a competição internacional (FRIGOTTO, 2006, p. 42).

Assim, a década de 1990 passou a ser demarcada pelos conceitos de globalização, produtividade, livre mercado, entre outros, com uma incisiva interferência dos organismos internacionais em diversas instâncias. Na esfera educacional fez com que a educação deixasse de ser definida unicamente em termos nacionais. No âmbito da instituição escolar, passou a vigorar a idéia de descentralização administrativa e operacional, exigindo maior participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional e no interior da escola. Lúcia Bruno (1996, p. 41) avalia que as experiências têm apontado para uma tendência à adequação da rede pública às inclinações gerais do capitalismo contemporâneo, com ênfase nas funções administrativas e na gestão da escola, voltada para a redução de custos e definição de padrões de qualidade<sup>26</sup>.

No âmbito da educação profissional, Cunha (2005c, p.246) destaca a insistência do Banco Mundial na substituição do ensino técnico pelo ensino geral, seguido de educação profissional na forma de um rápido treinamento. Os organismos multilaterais desestimularam a formação especializada no nível médio custeada pelo poder público. Desta forma, a dualidade entre educação que confere habilitação profissional e o ensino propedêutico tende ser projetada para o ensino superior, a partir dos cursos para a formação de tecnólogos, que representaram uma demarcação curricular e simbólica entre os cursos profissionais e cursos de engenharia.

---

<sup>26</sup> A noção de qualidade educacional admite diferentes significados. No contexto citado, a palavra remete à qualidade do processo produtivo, tal como difundido em empresas: redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos, de força de trabalho.

### 1.5 DÉCADA DE 1990: A CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO NEOLIBERAL

A década de 1990 é marcada pela temática da globalização (ou mundialização) como uma espécie de “palavra de ordem” que, segundo Bourdieu (2001a, p.90), mascara e justifica uma política que visa universalizar interesses de tradições particulares, de potências econômicas e políticas dominantes, principalmente dos Estados Unidos.

O modelo neoliberal tem a pretensão de universalização do modelo econômico norte-americano, forma prototípica do neoliberalismo e é atrelado a um “senso comum econômico”, cujos postulados principais são calcados na autonomia do domínio econômico, pautado na idéia de que há leis universais que os governos não devem contrariar; na concepção de mercado como um meio de organizar a produção e as trocas em sociedades democráticas, com eficácia e equidade; e, na redução de despesas do Estado, principalmente, dos direitos sociais de emprego, segurança social, tidos como dispendiosos e disfuncionais (BOURDIEU, 2001a, p. 29-30).

Sob a pretensão de unificação do campo econômico, difundida em nome da livre concorrência e do livre mercado de trabalho, este projeto de sociedade, que passou a vigorar em escala planetária, contempla os interesses político-econômicos dominantes dos Estados Unidos e das organizações internacionais – Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio – por este país controlados, visando, em última instância, conduzir suas próprias atividades econômicas. É neste contexto que passa a vigorar a reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho, e, ao mesmo tempo, as vulgatas neoliberais para a legitimação da nova ordem estabelecida.

A denominada reestruturação produtiva passou a se efetivar com a adoção de novas tecnologias como a microeletrônica e a robótica, que tendem a ser articuladas às novas formas de organização e de gestão da produção, baseada principalmente no modelo japonês, o toyotismo<sup>27</sup>. Segundo David Harvey (2004, p. 140), o modo de produção flexível tem como principais características:

(...) surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego do chamado “setor de

<sup>27</sup> A reestruturação produtiva não vem sendo adotada de maneira uniforme, seguindo com rigor o modelo toyotista de produção. Existem aspectos culturais e históricos que presidem os diversos arranjos institucionais; entretanto, a tendência de subcontratos, terceirização, gerando um aumento do trabalho instável tem se generalizado progressivamente (LEITE, 1996, p. 81).

serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a “Terceira Itália”, Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão das atividades dos países recém-industrializados) (destaques do autor).

A estrutura do mercado de trabalho deste atual modelo de organização pode ser definida através da relação entre *centro* e *periferia*, onde o *centro* corresponde a um grupo de empregados cada vez menor, bem remunerados, com perspectiva de carreira e vantagens indiretas; e um grupo *periférico* que se subdivide em *empregados em tempo integral*, com habilidades facilmente encontradas no mercado de trabalho, como pessoal de setor financeiro e secretárias, e *empregados em tempo parcial*, subcontratados, contratados por tempo determinado, numericamente mais disponíveis e com menor segurança de emprego (HARVEY, 2004, p. 144-145).

Segundo Ricardo Antunes (2001), as transformações das últimas décadas são permeadas por uma crescente lógica destrutiva, cujas conseqüências afluem no aumento do desemprego, na precarização das condições e das forças humanas de trabalho. No que se refere às conseqüências para a organização da força de trabalho, o autor enfatiza:

Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era informacional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural (ANTUNES, 2001, p. 23).

A razão da crise do fordismo, modelo produtivo precedente ao modo de produção designado de flexível, foi atribuída à rigidez dos investimentos de capital fixo, dos contratos de trabalho e dos compromissos assumidos pelo Estado, impulsionando redefinições políticas. Desta forma, o neoliberalismo, entendido enquanto reação teórica e política contrária ao Estado Intervencionista, tornou-se hegemônico.

Para os teóricos neoliberais<sup>28</sup>, a raiz da crise estava no poder dos sindicatos e no movimento operário, os quais, com suas pressões para o aumento de salários e demandas por maiores gastos sociais pelo Estado, haviam entravado a acumulação capitalista. Diante dessa interpretação, entendiam que a solução estaria em manter o Estado forte para romper com o poder dos sindicatos, mas comedido nos gastos sociais e nas intervenções econômicas (ANDERSON, 1996, p. 11). Sob essa perspectiva, qualquer governo deveria ter como meta a estabilidade orçamentária, o que exigiria uma disciplina de contenção dos gastos na área social.

---

<sup>28</sup> Friedrich Hayek e Milton Friedman foram os principais ideólogos do neoliberalismo, contrapondo-se ao Estado Intervencionista desde que suas bases haviam se constituído em solo europeu.

Os primeiros governos a adotarem o programa neoliberal foram o de Margaret Thatcher, na Inglaterra em 1979, e o dos Estados-Unidos em 1980, com o presidente Ronald Reagan. Dentre as medidas adotadas estão: elevação da taxa de juros, redução de impostos sobre os altos rendimentos, eliminação de controle ao fluxo financeiro, combate às greves e estabelecimento de legislação anti-sindical, corte em gastos sociais e privatizações, produzindo altos níveis de desemprego.

Em nosso país, a eleição de Fernando Collor inaugurou um programa de reconstrução nacional, visando atender as diretrizes dos organismos internacionais de abertura de mercado, reforma do Estado e restrição dos direitos sociais (FRIGOTTO, 2006, p. 43).

Em continuidade a esse projeto, após o *impeachment* de Collor, o vice-presidente Itamar Franco assumiu a presidência e nomeou Fernando Henrique Cardoso para o cargo de Ministro da Fazenda. Submetido ao capital financeiro internacional, o país passou a enfrentar mudanças substanciais em sua política econômica e social, marcadas principalmente pela limitação das funções do Estado no âmbito social, supressão e restrição dos direitos sociais.

Os governos de Fernando Henrique Cardoso representaram a efetivação do “ajuste estrutural” recomendado pelos organismos internacionais, realizando-o por meio de reformas amparadas em políticas de desregulamentação, descentralização e privatização.

Com o propósito de impulsionar ajustes em países periféricos, desde a década de 1980 o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial passaram a exercer o poder coletivo das Nações-Estado capitalistas sobre as negociações financeiras internacionais. Estimularam os países a reduzirem gastos públicos, incentivaram cortes salariais e a condução de políticas fiscal e monetária com maior austeridade (HARVEY, 2004, p. 160).

Essas orientações estão contidas na reforma do Estado brasileiro da década de 1990, regida pela ideologia neoliberal, a qual situa a crise econômica da década de 1980 como endógena ao Estado, resultante do aumento dos gastos sociais bem como da ineficiência da máquina burocrática Estatal. Depreendem-se, a partir dos escritos de Bresser Pereira<sup>29</sup> e Nuria Cunill (1999), argumentos de definição da reforma permeados pelo discurso de fragilização do Estado e conseqüente defesa de uma nova forma de operacionalizar o setor público por meio de um setor produtivo “público não-estatal”, também definido como “terceiro setor”, “setor não-governamental” ou “sem fins lucrativos”.

---

<sup>29</sup> Luiz Carlos Bresser-Pereira é economista da Fundação Getúlio Vargas. Em 1995 assumiu o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, que vigorou entre 1995 e 1998, onde comandou a Reforma da Gestão Pública.

No cenário educacional brasileiro, no início da década de 1990 ocorreram mudanças nos encaminhamentos das discussões sobre a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, culminando no abandono do projeto apresentado à Câmara dos Deputados, o qual resultou de ampla discussão no interior da comunidade educacional<sup>30</sup>.

Enquanto o projeto que tramitava na Câmara estava em sua etapa final, em 1992 foi apresentado no Senado o projeto do senador Darcy Ribeiro, o qual desconsiderou grande parte da discussão realizada pelos parlamentares, em articulação com a sociedade civil.

Dentre as principais características do primeiro projeto, destacam-se a constituição de um sistema nacional de educação, com a antecipação de garantias de financiamento público, mecanismos de gestão e controle social, além da articulação e integração dos níveis e modalidades educacionais. O Projeto de Lei aprovado rompeu com tais princípios, estruturando-se nos moldes da política neoliberal presente no programa de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (SAVIANI, 2004).

No tocante à educação profissional, foram estabelecidos como objetivos: conduzir ao permanente “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (art. 39); desenvolver-se em articulação com o ensino regular ou por diferentes instâncias de educação continuada (art. 40); possibilitar o reconhecimento ou certificação para fins de prosseguimento nos estudos (art. 41); e foi prevista a oferta de cursos profissionais abertos à comunidade além de cursos regulares pelas instituições de ensino técnico ou profissional (art. 42).

Como afirma Saviani (2004, p. 216), não foram definidas as instâncias, competências e responsabilidades para com esta modalidade de ensino, o que revela o caráter minimalista desta lei.

### **1.5.1 Reforma do ensino técnico da década de 1990**

Um ano após a promulgação da LDB, foi instituído o Decreto Federal nº. 2.208/97. Ele introduziu a reforma da educação profissional ao orientar as escolas a escolherem uma das modalidades de ensino, separando os currículos do ensino médio propedêutico e profissional, ou seja, extinguindo a integração entre o ensino médio e o ensino técnico. Criou-se, assim, um sistema de educação profissional independente do ensino médio, vindo a aprofundar a dualidade estrutural dos sistemas de ensino.

---

<sup>30</sup> O primeiro projeto de lei foi apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988 pelo deputado Octávio Elísio, depois submetido a correções vindo a constituir o “Substitutivo Jorge Hage”, também fruto de ampla participação da sociedade.

A reestruturação da educação profissional visou criar um sistema paralelo de ensino que atendesse a demanda pelo ensino profissional do nível básico à pós-graduação; inserir a organização modular, isto é, instituir cursos por módulos independentes entre si que conferissem certificação ao término de cada módulo e, ao final do curso, habilitação profissional de nível técnico; vincular a educação profissional ao mercado, com este intervindo em questões como cursos a serem ofertados, setor da economia a ser atendido, natureza dos cursos; ofertar de cursos aligeirados; e incentivar o ensino técnico cursado após o médio ou concomitante a ele, porém em escolas diferentes (HEY, 2000, p. 100).

Com o paralelismo dos cursos, os alunos que optaram por cursar ambos na mesma escola – concomitância interna – tiveram que se submeter a uma dupla jornada, e aos que cursavam o ensino médio em outra escola – concomitância externa – a situação foi ainda mais complexa, principalmente devido às diferenças de projetos pedagógicos e às distâncias espaciais (RAMOS, 2006, p. 294).

O Ministério da Educação, sob direção do ministro Paulo Renato empreendeu reformas em todos os níveis e modalidades educacionais para adequá-las ao ajuste estrutural. Entretanto, ao contemplar as diretrizes vindas de organismos internacionais, a possibilidade de construção de um projeto educativo próprio foi renunciada.

A visão da profissionalização como preparação para funções específicas demandadas pelo mundo do trabalho foi ratificada pela reforma do ensino técnico de nível médio. Considerando o processo mais amplo de transição de um modelo produtivo a outro, a educação transitou de uma tentativa de se ajustar ao modelo fordista/taylorista de acumulação à busca por sua adequação ao modelo de flexibilização e globalização.

Neste sentido, a relação entre educação e trabalho inerente a esta modalidade de ensino fragiliza a *dimensão ontológica do trabalho*<sup>31</sup>, pois essa relação passa a ser reduzida à máxima da *empregabilidade*, lógica que preconiza a integração dos sujeitos à realidade dos mercados de trabalho e conseqüente negociação individual da capacidade de trabalho.

No tocante ao impacto da reforma para o público deste ensino, Marise Ramos (2006, p. 294) avalia que: “Sendo a educação básica a prioridade, o fato de a formação técnica

---

<sup>31</sup> É importante distinguir a dupla dimensão do trabalho. Em sua condição ontológica, “o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo em que modifica sua própria natureza” (MARX, 1971, p. 202). Neste sentido, o trabalho é fonte de produção de conhecimentos e saberes, portanto, princípio educativo. Essa perspectiva se opõe à forma histórica que adquire sob relações capitalistas de produção, degradante e alienada.

dela se desvincular gerou uma exclusão das classes populares, para as quais restou, na melhor das hipóteses, os cursos curtos de qualificação profissional”.

A autora afirma que a razão de ser do ensino médio esteve predominantemente centrada no mercado de trabalho ao longo dos anos. Enquanto vigorou o projeto nacional-desenvolvimentista, a conclusão do ensino médio ou da educação superior determinava a posição a ser ocupada na divisão social e técnica do trabalho. Entretanto, a partir de um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e direitos sociais, e com a crise dos empregos, “a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil” (RAMOS, 2004, p. 38).

De tal modo, a tônica propagada para todo o ensino médio recaiu na “preparação para a vida”, isto é, “desenvolver competências genéricas e flexíveis de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2004, p. 39).

Contraopondo as décadas de 80 e de 90, Frigotto (2006, p. 43) afirma:

Se o início da década de 1980 foi marcado pelo tema da democracia, o da década de 1990 é demarcado pela idéia de globalização, competitividade, produtividade, reestruturação produtiva e reengenharia, e “revolução tecnológica”. Um decálogo de noções de ampla vulgata ideológica em busca do “consenso liberal”.

Esta substituição na linguagem, produto da dominação simbólica, tem se efetivado no campo educacional com a substituição dos conceitos de educação integral, laica, unitária e politécnica, pelo discurso sustentado pelos termos: competências, cidadão produtivo, polivalência, empregabilidade (FRIGOTTO; CIAVATTA, p. 56). Todavia, sob a aparência de modernizador, tal discurso, hoje hegemônico, carrega seu conservadorismo, pois está alicerçado na idéia de adaptação ao novo contexto.

Esses são exemplos de alguns conceitos que passaram a ser pressupostos de qualquer discussão sobre o ensino médio e, especificamente, sobre o ensino técnico de nível médio. Produtos de um imperialismo cultural que dissimula a dominação, esses termos se fazem universais quando na realidade são particularismos, associados a uma tradição histórica peculiar. Assim, teorias com aparência sistemática e visões filosóficas do mundo, ou que se pretendem como tais, como o pós-modernismo, se tornam bastante correntes. Como afirma Bourdieu e Wacquant (1998, p. 19), os mais capciosos são, sobretudo:

(...) determinados termos isolados com aparência técnica, tais como a “flexibilidade” (ou sua versão britânica, a “empregabilidade”) que, pelo fato de condensarem ou veicularem uma verdadeira filosofia do indivíduo e da organização social, adaptam-se perfeitamente para funcionar como verdadeiras

palavras de ordem políticas (no caso concreto: “menos Estado”, redução da cobertura social e aceitação da generalização da precariedade salarial como uma fatalidade, inclusive, um benefício) (destaques dos autores).

A naturalização de esquemas de pensamento de cunho neoliberal incute um novo padrão de sociabilidade e de práticas culturais baseadas no modelo norte-americano de pauperização do Estado, mercantilização de bens públicos e generalização da insegurança social, que tendem a ser aceitos com resignação, quando não com entusiasmo (BOURDIEU; WACQUANT, 1998, p. 20). Percebidos como progressistas, são amplamente interiorizados e, paradoxalmente, passam a legitimar a segregação social, as facetas anticivilizatórias implícitas e a destruição dos direitos sociais.

Ferretti e Silva Junior (2000, p. 62) asseveram que a crise do capitalismo, iniciada nos anos 70, impôs mudanças sociais e redefinições nas esferas pública e privada, e, no âmbito educacional:

(...) essa mudança de paradigma nas políticas públicas provoca uma reforma sob essa mesma orientação, isto é, as recentes mudanças ocorridas na educação brasileira inauguram, por isso, um novo paradigma educacional, que se orienta predominantemente pela racionalidade do capital (do “mundo dos negócios”) e conduz à inequívoca subsunção da esfera educacional à esfera econômica, em processo que aqui se denomina de mercantilização da educação, orientado, no *plano simbólico-cultural*, pela lógica do modelo da competência e pela ideologia da empregabilidade ou laboralidade, nos casos do ensino médio e da educação profissional técnica (destaques nossos).

O modelo de competências originou-se no campo da economia para orientar as novas formas de gestão do trabalho exigidas pela mudança do paradigma produtivo, com uma nova organização do trabalho.

O termo qualificação profissional, considerado como um conjunto de habilidades que permitiam o desempenho de uma tarefa específica ligada a um posto de trabalho, tem sido paulatinamente identificado como ultrapassado frente às novas exigências do trabalhador flexível que deve se adaptar facilmente às mudanças. Começa a tornar predominante a designação *modelo de competências*:

Trata-se agora menos de habilidade ou saberes diretamente ligados aos postos de trabalho que de aspectos fundamentalmente mais comportamentais da subjetividade humana: capacidade de resolver problemas, de trabalhar em equipe, responsabilidade, iniciativa, valores etc. (KOBBER, 2004, p. 27).

O termo competência, que passa a ser associado às exigências do processo formativo, designa a possibilidade do uso da capacidade de trabalho conforme as novas necessidades do processo de acumulação. Sua aplicação no campo educacional, em específico nas orientações ao ensino técnico, evidencia a ênfase no viés utilitarista da educação em detrimento da aquisição de conhecimentos, calcado na idéia de que a aquisição de

competências para a obtenção de um emprego resulta do esforço individual. Neste sentido, Lúcia Bruno (2002, p. 369) afirma que o termo tem um componente disciplinador, direcionado para a subjetividade dos futuros trabalhadores, buscando conformá-los às novas exigências produtivas.

O discurso aparentemente inovador de formação do cidadão polivalente por meio de competências desempenha um papel conservador, na medida em que acentua a dualidade estrutural entre aqueles cuja posição social permite arcar com uma carreira educacional mais longa em instituições e cursos privilegiados pautados na aquisição de conhecimento, e outros cuja alternativa é a realização de cursos rápidos que “preparam para a vida”. Não faltam dados que apontem que a expansão da escolarização em nosso país tem ocorrido, de forma concomitante, em todos os níveis, com outro fenômeno: a precarização do ensino, ou seja, a expansão não tem sido acompanhada por condições que assegurem educação pública de qualidade, principalmente em se tratando de educação básica<sup>32</sup>. Essa distância exacerbada ameniza a “luta” pelo poder através do conhecimento, assegurando o monopólio do conhecimento a um grupo restrito, detentor de elevado capital econômico.

Acácia Kuenzer (2000, p. 26) assinala uma tendência de a especialização ser progressivamente deslocada aos níveis mais altos de escolarização, refletindo um estreitamento do acesso ao conhecimento. A formação do “novo homem”, que integre ciência, tecnologia e trabalho, destina-se somente aos mais privilegiados, menos suscetíveis ao risco da precarização. A recomendação do Banco Mundial condena o investimento em formação especializada, cara e prolongada para a população que ocupará os cargos “que restam”, muitos na informalidade, sob formas de trabalho intensificado e com poucos direitos (KUENZER, 2000, p.26).

De forma geral, as reformas educacionais simbolizam um retorno ao pragmatismo, tecnicismo e economicismo. A educação, de um direito social, gradativamente passa a ser concebida como um serviço, e, no âmbito da educação profissional, esta regressão se expressa de forma mais emblemática por ser de interesse direto do capital, isto é, diretamente ligada à formação de mão-de-obra. Como resultado, o aluno tende a ser visto como único responsável por sua trajetória educacional, “pautada em diferenças individuais e buscada no balcão de múltiplas ofertas do sistema e do mercado” (BUENO, 2000, p. 14).

---

<sup>32</sup> Dados de um exame federal de avaliação de aprendizagem realizado em 2005 constataram que quase a metade dos alunos do terceiro ano do ensino médio no Estado de São Paulo termina este ensino com conhecimentos em escrita e leitura esperados para um aluno de oitava série ou inferior a esta. O exame também constatou que os alunos da oitava série da rede privada tiveram desempenho maior que os que cursam o último ano do ensino médio na rede pública (ALUNOS..., 1º. out. 2007).

Hoje, o ensino técnico de nível médio é regido pelo Decreto nº. 5.154/04, o qual flexibiliza a estrutura dos diferentes ramos, propondo diversas alternativas de articulação do ensino médio com o técnico, como a integração entre ambos na mesma grade curricular, escola e ao mesmo tempo. Mas, ao mesmo tempo que possibilitou essa condição, manteve as alternativas anteriores – ensino concomitante ou subsequente – as quais haviam sido fortalecidas e ampliadas pelo Decreto nº. 2.208/97.

A carência de estudos após o restabelecimento do ensino integrado não permite avaliar seu impacto em termos qualitativos, porém dados do Censo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2006 (INEP, 2006) revelam que, em 2005, 55,6% dos alunos matriculados cursavam esta modalidade de forma subsequente. No Estado de São Paulo, apenas 4,9% do total de vagas haviam sido oferecidas de forma integrada; destas 13,1% em instituições federais, estaduais e municipais, e 86,9% em escolas privadas. Estes percentuais sugerem que as instituições públicas têm cumprido com as orientações que motivaram a reforma deste ensino na década de 1990, evitando uma formação de nível médio prolongada, consolidando-se a separação estrutural entre ensino médio e técnico.

Atualmente, a especialização tende a ser protelada ao nível superior, como os cursos para formação de tecnólogos. Entretanto, a procura por cursos técnicos de nível médio ainda é significativa.

Considerando a existência de um público mais jovem e outro que retorna aos bancos escolares para cursar o ensino técnico, pretendemos analisar quais distâncias e aproximações podem ser verificadas, a que necessidades a realização do curso técnico corresponde, e quais as expectativas educativas e profissionais futuras.

Para embasar estas indagações, apresentaremos no próximo capítulo algumas considerações teóricas baseadas nas formulações de Pierre Bourdieu, pois fornecem uma explicação sociológica que auxilia na compreensão dos condicionantes que orientam as práticas dos agentes, entendendo-as intrinsecamente relacionadas à posição ocupada no espaço social e às trajetórias.

## 2 TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS SOB A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU: CONSIDERAÇÕES SOBRE A LÓGICA DAS PRÁTICAS

A análise dos condicionantes que levaram os estudantes entrevistados a realizar o curso técnico foi fundamentada na perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu e de seus colaboradores, que consideram as escolhas dos agentes intrinsecamente relacionadas à origem e trajetória social. Adotamos esse referencial, pois oferece subsídios para a análise dos fatores sociais, econômicos e culturais presentes nas trajetórias escolares e profissionais, considerando as experiências cotidianas a partir das condições sociais que as engendram e sua interiorização.

Os estudos que enfatizam a influência da origem social no futuro escolar e na ocupação profissional ganharam relevo no contexto de declínio do entusiasmo desenvolvimentista da década de 1960 em países desenvolvidos, principalmente nos Estados Unidos, na Inglaterra e na França.

Os anos de prosperidade da economia mundial característicos das décadas de 1950 e 1960 foram acompanhados pela crença na democratização escolar<sup>33</sup>, pautada em princípios reformistas e liberais. Entretanto, no final da década de 1960, as medidas educacionais promovidas pelo poder público passaram a ser questionadas por não corresponderem a uma mudança efetiva das estruturas sociais. Como afirma Maria Alice Nogueira (1990, p. 53):

(...) o crescimento de oportunidades educacionais não beneficiava igualmente a todos, e o mito da igualdade de oportunidades e da democratização do ensino passou, então, a ser fortemente contestado a partir do final da década de 60, bem como a visão da educação como um **investimento produtivo** própria dos economistas partidários da teoria do capital humano (destaques da autora).

A disponibilidade de dados estatísticos sistematizados favoreceu o desenvolvimento de pesquisas empíricas que correlacionavam as diferenças de oportunidades de acesso à escolarização com o sucesso ou o fracasso escolar. Entretanto, as desigualdades escolares, muitas vezes, eram interpretadas como desdobramento de dons individuais. A teoria do capital humano é representativa desta óptica, e, difundida nesta mesma época, exerceu grande influência nos meios acadêmicos, órgãos governamentais e de cooperação internacional. Esta teoria prioriza o papel técnico da educação, os custos educacionais e seu rendimento, e preconiza, como função das instituições escolares, a produção da força de

<sup>33</sup> É importante destacar que, nos países assinalados, principalmente no caso da França, a luta contra as desigualdades escolares era representada pela democratização do ensino secundário acompanhada pela idéia de que esta democratização traria chances iguais de êxito para todos no sistema escolar (MUZZETI, 1999, p. 52-53).

trabalho requerida pela esfera econômica. Sob essa óptica, a educação é compreendida como forma de investimento com taxa de retorno (DURAND, 1979; GOMES, 1994).

O tecnicismo inerente à teoria do capital humano é amparado na noção de que existe uma relação entre escola e trabalho desprovida de mediações, priorizando a demanda desejável ao mercado de trabalho. Contrapondo-se a essa perspectiva, Pierre Bourdieu e sua equipe depreenderam estudos empíricos sobre o sistema escolar, considerando suas especificidades e sua autonomia relativa frente ao campo econômico.

A partir da constatação de que existe uma relação intrínseca, porém não determinística, entre desempenho escolar e origem social, o autor questiona a idéia de igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social. Para Bourdieu, tais noções são compreendidas como fruto de uma “mitologia de intelectuais”, ou seja, resultam do trabalho ideológico empreendido por intelectuais para a criação de “idéias-força”, imbuídas de um idealismo legitimador da ordem social, por exemplo, a noção de que a escola seria, por si só, libertadora. Desta forma, contribuiu para a constituição de um quadro teórico para a análise dos fenômenos sociais, dentre os quais os fenômenos educacionais, centrado em conceitos como *habitus*, campo e capital cultural.

Em seus trabalhos sobre a instituição escolar, dedicou-se principalmente à análise das chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social pelos indivíduos de diferentes posições sociais, contrastando os resultados com os ideais democráticos de igualdade, amplamente difundidos e enraizados nas mentalidades dos agentes. Os principais conceitos que perpassam toda sua obra são denominados “disposicionais” – “*concepts dispositionnels*” (BOURDIEU, 1980, p. 89) – a fim de designar que a ação depende de disposições incorporadas e assinalar a tendência de reprodução das estruturas, sobretudo quando as estruturas nas quais as disposições interiorizadas funcionem sejam idênticas ou homólogas às estruturas objetivas (DUBAR, 2005, p. 79).

A teoria elaborada por Bourdieu, também designada “teoria da prática”, permite dar inteligibilidade às mediações – sociais, simbólicas e subjetivas – entre mecanismos objetivos de dominação e as práticas dos agentes em um espaço desigual e conflituoso. As relações entre os processos objetivos e as práticas não são palpáveis ou estabelecidas de forma mecânica ou direta, mas passíveis de construção através da relação entre estruturas objetivas – campo ou espaço social – e estruturas incorporadas, denominadas *habitus* (BOURDIEU, 1996, p. 10). Para Bourdieu, a realidade social tende à reprodução, o que não se deve unicamente a uma imposição explícita advinda dos aparelhos coercitivos do Estado ou das ideologias oficiais. A tendência à reprodução opera em níveis profundos e atinge as

representações do mundo social e as “escolhas”<sup>34</sup> dos agentes. A realidade objetiva se inscreve nas formas de sociabilidade e na subjetividade dos agentes.

As propriedades de um grupo social são atreladas a condições históricas específicas e nelas se inscrevem pela *posição* ocupada em determinado espaço social e pela *oferta de bens e práticas possíveis* em uma situação.

Para fins de análise de nosso objeto, enfatizamos as *trajetórias sociais de êxitos e fracassos escolares* e as *trajetórias profissionais*<sup>35</sup>, considerando-as intrinsecamente ligadas ao capital cultural herdado na família e constituído no decorrer da socialização, assim como ao *habitus*. Segundo Bourdieu, a relação que as famílias estabelecem com o universo escolar pode revelar a propensão a investir ou não nos estudos de seus filhos, e o mesmo pode ser afirmado no tocante à relação estabelecida com o mundo do trabalho.

Em um texto denominado *A ilusão biográfica*<sup>36</sup>, Bourdieu afirma que a noção de trajetória visa analisar os processos sociais mal compreendidos que estão em jogo, e consiste em uma série de posições sucessivamente ocupadas por um agente ou um grupo em um espaço em construção, sujeito a incessantes transformações (BOURDIEU, 1996, p. 81-82):

Tentar compreender uma vida como uma série única, e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra vinculação que a vinculação a um “sujeito” cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações. Os acontecimentos biográficos definem-se antes como *alocações* e como *deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos da estrutura de distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado (destaques do autor).

A noção de trajetória se distancia da idéia de história de vida remetida à história de um indivíduo, narrada por acontecimentos lineares e sucessivos na qual a vida é assimilada como um “percurso orientado”, apreendida como expressão de uma intenção ou projeto lógico, ou ainda uma história, o que, de certa forma, associa-se à existência individual (BOURDIEU, 1996, p. 74). A trajetória congrega a análise dos processos sociais que estão em jogo, os quais são imprescindíveis para a apreensão do sentido das posições. Segundo Bourdieu (1996, p. 82), não é possível compreender a trajetória sem construir “o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado – pelo menos em certo número de

<sup>34</sup> Este termo é empregado no sentido de que os agentes não são totalmente conhecedores e conscientes das escolhas “agindo com pleno *conhecimento de causa*”, e também não são submissos a forças mecânicas (BOURDIEU, 1996, p. 42, destaques do autor).

<sup>35</sup> Consideramos as trajetórias profissionais consolidadas e também as que estão em construção na medida em que há casos de alunos mais jovens sem experiência ocupacional significativa.

<sup>36</sup> Publicado originalmente sob o título *L'illusion biographique*, na *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (jun 1986, p. 69-72). Há uma versão traduzida por Mariza Corrêa, no livro *Razões Práticas: sobre a teoria da ação* (1996, p. 74-82).

estados pertinentes do campo – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e que se defrontam no mesmo espaço de possíveis”.

A seguir, apresentamos os principais conceitos que nortearam a análise das trajetórias escolares e profissionais dos alunos entrevistados.

## 2.1 ESPAÇO SOCIAL OU CAMPO

O espaço social, “espaço de posições distintas e coexistentes” (BOURDIEU, 1996, p. 18), possibilita apreender o mundo social que tem por princípio a diferenciação, e expressar sua característica relacional. Os seres aparentes:

(...) existem e subsistem na e pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam *posições relativas* em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (*ens realissimum*, como dizia a escolástica) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos. (BOURDIEU, 1996, p.48-49, destaques do autor).

As diferenças sociais não têm sentido em si mesmas, mas ganham significação na estrutura hierárquica que está em constante mudança. Porém, mesmo que os conteúdos mudem, a diferença implícita na hierarquia e na dominação tende a permanecer intacta (VALLE, 2007, p. 124).

A estrutura do espaço social, espaço de posições sociais, não é imutável. Ela permite analisar a dinâmica de conservação e transformação da estrutura de distribuição de propriedades (BOURDIEU, 1996, p. 50). O espaço social global é descrito por Bourdieu como sinônimo de *campo*:

(...) ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Os campos são universos sociais relativamente autônomos, constituídos a partir da diferenciação progressiva do mundo social. Nas sociedades antigas, as condutas eram indiferenciadas: econômicas, religiosas, estéticas ao mesmo tempo, mas, com a evolução das sociedades, surgem “universos sociais” dotados de leis próprias, com certa autonomia, como os campos da arte, econômico, científico etc. (BOURDIEU, 1996, p. 147). Cada campo encerra interesses específicos – conhecimento e reconhecimento, categorias de percepção, sistemas de classificação, esquemas cognitivos – resultantes da incorporação de estruturas objetivas do campo, “da estrutura de distribuição do capital no campo considerado” (BOURDIEU, 1996, p. 149).

O campo constitui um espaço onde as posições dos agentes são relativamente fixadas. A estrutura do campo social é “definida em cada momento pela estrutura da distribuição de capital e dos ganhos característicos dos diferentes campos particulares” (BOURDIEU, 2001b, p. 149-150).

Entretanto, apesar da relativa autonomia dos campos, Bourdieu destaca que há uma tendência de o campo econômico impor sua estrutura aos demais:

(...) se cada campo tem a sua lógica própria e a sua hierarquia própria, a hierarquia que se estabelece entre as espécies de capital e a ligação estatística existente entre os diferentes haveres fazem com que o campo econômico tenda a impor a sua estrutura aos outros campos (BOURDIEU, 2001b, p. 135).

A primazia do campo econômico é atribuída principalmente à produção de novos discursos pelo Estado, que, sob a ideologia neoliberal, reduz a política econômica à política monetária e redefine as relações entre os diferentes campos em benefício do campo econômico.

O campo escolar também tende a ser estruturado pela lógica do campo econômico, mas isso não significa sua total mercantilização. Segundo Bourdieu, o campo escolar é orientado para a reprodução e submetido a forças externas (BOURDIEU, 2004b, p. 58-59).

Na Escola Técnica pesquisada, a lógica do capital econômico tem se revelado presente na organização escolar. Além de permear as mediações entre alunos e empresas, através dos estágios, as unidades escolares vinculadas ao Centro Tecnológico Paula Souza são submetidas anualmente a avaliações que enfatizam a qualidade, a eficiência, a eficácia, plasmada em padrões empresariais, reunidos no Sistema de Avaliação Institucional (SAI). Diante disso, Ana Maria Corrêa (2005, p. 234-235) assevera que:

(...) ao se conclamar a unidade de ensino a ter um padrão de excelência dentro de uma visão empresarial, deixa-se de lado que a visão empresarial, hoje, passa a adotar um modelo de gestão que identifica a satisfação dos trabalhadores no local de trabalho com o aumento da produtividade. Neste caso, reafirmamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais revestem-se de um conteúdo pragmático e funcional que propõe a educação de qualidade, a escola de qualidade e os alunos imbuídos de qualidade e de idealismo profissional, originada na retórica neoliberal de qualidade total das práticas escolares, como se estas não se processassem em condições conjunturais adversas.

De maneira geral, entendemos o campo social como um espaço de conflito em que os dominantes procuram assegurar sua condição de dominação. A dominação tem legitimidade porque é dissimulada enquanto tal, ou seja, é simbólica. Assim, o campo pode ser definido como um espaço de produção simbólica no qual os agentes estão em luta para inculcar categorias de (di)visão do mundo. Busca-se, deste modo, produzir o consenso social, o senso comum.

No tocante à temática do estudo que desenvolvemos, nos questionamos se o discurso da qualificação, que atualmente tem angariado forças a partir da designação competências, tem desempenhado um papel de produção do senso comum. O depoimento de um aluno por nós entrevistado sugere a interiorização deste discurso e a incessante corrida para obter um espaço no mercado de trabalho:

(...) se você tem um curso já tem um grau a mais. A pessoa vai falar ‘ah esse aqui estudou um pouco a mais’. Só que a gente já sabe que tem outro que estudou mais ainda, então se a gente parar, na hora que tiver a vaga o outro lá que já fez uns três, quatro curso. Quanto mais estudar mais chance de melhorar tanto a situação da gente e também a vida profissional (Sidnei, 34 anos, aluno de eletrotécnica).

Sob a máxima de que a qualificação, por si só, gera mais oportunidades de ascensão social e, conseqüentemente, o esforço individual é condição única para o êxito, dissimula-se o contexto de precarização dos empregos e são ignoradas as diferenças de oportunidades, geradas pelas desigualdades de posição social e reeditadas nas trajetórias.

## 2.2 POSIÇÃO SOCIAL E CAPITAL CULTURAL, ECONÔMICO E SOCIAL

As representações do espaço social e as tomadas de posição se direcionam tanto para a conservação quanto para a transformação das condições, e são engendradas pela posição ocupada pelos agentes no espaço social. A posição no espaço varia conforme a estrutura de distribuição dos diferentes tipos de capitais: *econômico, social e cultural*.

O capital cultural é o elemento da bagagem familiar com maior impacto no destino escolar (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M. A., 2002, p. 21) e permite relacionar o sucesso ou o fracasso escolar com a fração de classe e, assim, desmistificar a idéia de aptidão natural ou dom, considerando-os resultantes de investimentos em tempo e em capital cultural.

Bourdieu aprofunda o conceito de capital cultural por meio da análise de três estados, quais sejam: *estado incorporado, estado objetivado e estado institucionalizado*.

O capital cultural *incorporado* pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação ao longo de toda a socialização. A incorporação é necessária à acumulação de capital cultural, cujo trabalho de aquisição é pessoal: trata-se de um trabalho do sujeito sobre si mesmo. O capital cultural é propriedade passível de se tornar corpo, isto é, um *habitus*, parte integrante do agente e, diferente da transmissão material, própria do capital econômico, não pode ser transmitido de forma instantânea, mas de maneira dissimulada e inconsciente. Por apresentar “maior grau de dissimulação” (BOURDIEU, 1998c, p. 76) que o capital econômico, está mais propenso a funcionar como um capital simbólico.

A apropriação do capital cultural *objetivado*, que consiste na aquisição de bens culturais, depende do capital cultural incorporado, mas, diferente deste, é transmissível somente em materialidade e não no que constitui a condição de apropriação. Somente em famílias dotadas de forte capital cultural a acumulação do capital cultural objetivado ocorre com aparência de naturalidade, pois nelas, o tempo de sua acumulação é equivalente ao tempo de socialização. Sua posse está sujeita ao capital econômico, e sua apropriação específica, simbólica, ao capital cultural incorporado.

O capital cultural em seu estado *institucionalizado* consiste na posse de títulos, certificados, e representa uma espécie de “certidão de competência cultural” (BOURDIEU, 1998c, p.78). Confere reconhecimento institucional ao capital de determinado agente, permite a comparação de títulos e abre a possibilidade de conversão do capital cultural em econômico, permitindo que o capital escolar tenha valor econômico.

Segundo Bourdieu, um elevado capital cultural tem valor de raridade na medida em que “nem todos os agentes têm meios econômicos e culturais para prolongar os estudos dos filhos além do mínimo necessário à reprodução da força de trabalho menos valorizada em um dado momento histórico” (BOURDIEU, 1998c, p.75).

Nota-se que as fronteiras sociais não são definidas unicamente em função da dominação econômica, mas, desta, conjugada à dominação cultural. Ao separar alunos com capitais culturais desiguais<sup>37</sup>, o sistema escolar contribui para manter a ordem preexistente, pela manutenção das diferenças sociais preexistentes. Assim, as diferenças sociais, que variam conforme o capital herdado, tendem a ser notadas como diferenças de aptidões.

O conceito de capital social visa explicar a reunião aparentemente fortuita de indivíduos, mas que possuem disposições similares. Designa os fundamentos dos efeitos sociais compreendidos no nível dos agentes singulares e visa explicar casos em que indivíduos de similar capital econômico e cultural obtêm rendimento diferenciado. Nas palavras de Bourdieu (1998b, p. 67):

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis (destaques do autor).

---

<sup>37</sup> Separação que se dá por operações específicas legitimadas pelo princípio da racionalidade, como os exames, concursos, vestibulares.

O rendimento escolar está intrinsecamente relacionado ao capital cultural investido previamente pela família, enquanto o rendimento econômico e social de um certificado tende a depender do capital social.

Uma rede de relações resulta de estratégias de investimento social, orientadas de forma consciente ou inconsciente, visando a transformação de relações contingentes (de parentesco, vizinhança) em relações necessárias e efetivas, as quais proporcionam lucros materiais ou simbólicos – reconhecimento.

A posição social dos agentes sociais é configurada segundo a origem social e familiar. Resulta das posições relativas no espaço social, definidas pelo volume de capital global dos agentes e grupos e da composição do capital, isto é, do peso de cada capital no conjunto dos bens materiais e simbólicos.

As camadas sociais são definidas, nesta perspectiva, como um *continuum*, e apreendidas nas relações entre elas. Um grupo social pode se caracterizar pela primazia de capital cultural no volume total de capital, em detrimento do capital econômico, ou pode haver outra combinação. Designa, sobretudo, um conjunto de agentes com posições análogas no espaço social, quantidades similares de capital e proximidade de oportunidades de sucesso e de disposições.

Neste sentido, as diferentes camadas sociais são classificadas por Bourdieu como ascendentes ou descendentes, o que o leva a adotar a designação *frações de classe*. Entretanto, na condição de instrumento conceitual de análise, Pierre Bourdieu (1998d) caracteriza três grandes grupos de *camadas sociais*<sup>38</sup>. São elas: *camadas dominantes*, *camadas médias* e *camadas populares*.

As *camadas dominantes* caracterizam-se, em linhas gerais, pelo elevado acúmulo de diferentes capitais, e se subdividem em frações dominantes em capital cultural e frações dominantes em capital econômico.

As *camadas médias* ocupam uma posição intermediária no espaço social. São bastante diversificadas, formadas por quadros médios, empregados, pequenos e médios comerciantes, em geral, assalariados que não desempenham funções estritamente produtivas. Seus membros não são dotados de autonomia cultural, se espelham na camada dominante e caracterizam-se pelo respeito à ordem, pela “boa vontade cultural” e moral rígida, pois não dispõem de significativo capital ou garantias reais. Os membros assalariados das camadas

---

<sup>38</sup> Esta classificação é empregada no sentido weberiano de “tipo ideal”, compreendido como arcabouço teórico que concentra características essenciais de um fenômeno social, mas elas não são necessariamente encontradas na realidade da forma como descritas. Sua contribuição está em servir de um modelo comparativo para as análises (WEBER, 1979, p. 106).

médias superiores – engenheiros, pesquisadores etc. – são detentores de um capital que, para ser colocado em ação, depende da posse de capital econômico e só pode trazer lucro ao venderem-se como força de trabalho. Este é um exemplo da forma como ocupam uma posição ambígua, pois, ao mesmo tempo em que se afastam das camadas dominantes na estrutura de poder, aproximam-se delas pelo volume de capital cultural possuído (BOURDIEU; BOLTANSKI; SAINT-MARTIN, 1979).

Já as *camadas populares*, em geral pequenos agricultores, pequenos assalariados, são definidas pela quase ausência de capital e propensas à escolha do necessário. Prezam os deveres de solidariedade, o valor da virilidade e as relações familiares como rede de amparo e proteções. Apresentam famílias numerosas “solidária de todo um modo de sociabilidade tradicional, com trocas, festas, conflitos, etc.” (BOURDIEU; BOLTANSKI; SAINT-MARTIN, 1979, p. 106). Além disso, tendem a não vislumbrar para os seus filhos um futuro diferente de seu próprio e a realizarem baixos investimentos educativos.

Há de se destacar que o uso do termo “popular” em sentido *lato* (cultura popular, língua popular) pode abarcar diferentes significações. A esse respeito, Bourdieu (2004, p. 185) alerta que nem tudo o que se refere ao povo é, de fato, popular. Muitas vezes, o termo popular é usado como uma expressão rentável no campo político ou na produção erudita, e assim pode servir à manipulação. Bourdieu (1996, p. 17) destaca que as diferentes locuções que carregam o termo popular definem-se apenas relacionalmente, “como o conjunto daquilo que é excluído da língua legítima, entre outras coisas, pela ação contínua de inculcação e imposição mesclada de sanções que é exercida pelo sistema escolar”.

O princípio de classificação das camadas sociais resulta de agrupamentos segundo os principais condicionantes das práticas – “propriedades comuns” objetivas (bens, poderes) e incorporadas (*habitus*), e visa distinguir e agrupar agentes “parecidos entre si” e diferenciá-los dos integrantes de outro grupo (BOURDIEU, 2007, p. 97).

O pensamento de Pierre Bourdieu é marcado pelas tradições teóricas de Marx, Weber e Durkheim e, segundo Afrânio Catani (2007, p. 80), no que se refere à discussão de classes sociais, Bourdieu pretende responder ao problema da oposição epistemológica entre “classe marxiana (definida economicamente) e o *stand* weberiano (definido simbolicamente pelo estilo de vida)”. Catani (2007, p. 81-84) destaca que esta integração de princípios aparentemente antagônicos visa compreender mecanismos que asseguram a reprodução social e, neste sentido, enfatiza que há, em Bourdieu, uma preocupação central com o campo do poder, o qual é apreendido nas dimensões econômica e simbólica.

As camadas sociais constituem agrupamentos de indivíduos sob condições de existência homogêneas e com práticas similares, tais como posse de bens materiais e simbólicos; daí a importância de apreensão do *habitus* dos agentes sociais, permitindo assinalar a cultura de um segmento social e sua relação com o econômico e com o simbólico. O funcionamento das camadas sociais, pautado na segregação social, atravessa as operações cotidianas de classificação, aparentemente neutras, como os julgamentos, os gostos e as “escolhas”.

Na Escola Técnica pesquisada, verifica-se uma predominância de frações médias com escasso capital cultural e econômico. Os dados empíricos por nós coletados evidenciam muitas ambigüidades no que se refere aos comportamentos das famílias dos alunos no tocante ao sentido da posição social. Por um lado, vislumbram “um futuro melhor” para os filhos e, por outro, parecem não acreditar na efetividade real de tal ascensão. Esta contradição aparece nos discursos dos alunos em alusão às trajetórias familiares, ainda que, por vezes, seja ocultada pela fachada do discurso ideológico proclamador de que com educação e esforço é possível obter a ascensão social.

### **2.3 HABITUS: A MEDIAÇÃO ENTRE OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE**

As ações dos indivíduos são pautadas por um conjunto de disposições adquiridas socialmente a partir da formação inicial em um ambiente específico, conjugada com a posição ocupada no espaço social, conferindo normas e constrangimentos. Tais disposições corporais e cognitivas, denominadas *habitus*, são responsáveis pelas práticas e percepções dos indivíduos nos diferentes ambientes.

O *habitus* é um “princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 1996, p. 21-22). Consiste em um instrumento conceitual que possibilita a apreensão de mediações entre os condicionamentos sociais exteriores e a forma como eles são interiorizados. Visa exprimir um sistema de esquemas individuais, socialmente constituídos de disposições *estruturadas* – no social – e *estruturantes* – nas mentalidades – adquirido através das práticas e orientado para as ações cotidianas<sup>39</sup>. São diferenciados conforme as posições que os engendram, e também

---

<sup>39</sup> Objetivação e incorporação não constituem momentos separados ou mesmo antagônicos, estão em relação dialética.

diferenciadores, na medida em que operam distinções gerando “práticas distintas e distintivas” (BOURDIEU, 1996, p. 22).

Loïc Wacquant (2007b, p. 65) esclarece que o *habitus* é uma noção filosófica originária no pensamento de Aristóteles e na escolástica medieval, recuperada e trabalhada por Bourdieu almejando “transcender a oposição entre objetivismo e subjetivismo: o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade”. Wacquant (2007b, p. 67) destaca ainda que o *habitus* varia conforme o tempo, o lugar e através das distribuições de poder. Ele não é “estático” ou “eterno”, mas ao mesmo tempo é dotado de uma “inércia incorporada” (WACQUANT, 2007b, p. 67). É transferível para vários domínios da prática e perpassa as escolhas no interior de uma mesma classe, fundamentando diferentes estilos de vida.

Em consonância com os três grupos de classes teóricas definidos anteriormente, Bourdieu associa três grupos de *habitus* de classe a partir de alguns qualitativos. O *habitus* de classe consiste em classes de posições distintas e distintivas comuns a um grupo com condições análogas de existência: socializado num mesmo sistema escolar e pertencente a uma mesma geração ou a um mesmo grupo profissional (SAPIRO *apud* VALLE, 2007, p. 131). São diferenciados como as posições, e também diferenciadores, operando distinções. Ao “*burguês*” – camada dominante atribui os adjetivos: “‘distinto’, folgado, amplo (mente, gestos etc.), generoso, nobre, rico, largo (de idéias etc.), liberal, livre, flexível, natural, tranqüilo, desenvolto, seguro, aberto, vasto etc.”; ao “*pequeno-burguês*” – camada média: “‘pretensioso’, limitado, tacanho, constrangido, pequeno, mesquinho, pão-duro, parcimonioso, estrito, formalista, severo, rígido, tenso, forçado, escrupuloso, preciso etc.”; e ao “*povo*” – camada popular: “‘modesto’, *gauche*, pesadão, embaraçado, tímido, desajeitado, ‘encabulado’, pobre, ‘modesto’, ‘bonachão’, ‘natural’, franco (na maneira de falar), sólido” (BOURDIEU, 1998d, p. 109).

Essa classificação de palavras permite evidenciar que as diferenciações possuem como matriz a classificação social da classe dominante no âmbito da moral. Destaca-se que o princípio de divisão leva em consideração o modo de aquisição de estilos de vida ou de maneiras. O parâmetro para divisão consiste em maneiras das camadas dominantes caracterizadas pela *naturalidade*, em oposição ao *constrangimento*. O constrangimento se desdobra em outros dois estilos: a *pretensão* ou *recusa* do constrangimento (caracterizado pela ambição, exagero nos objetivos e na auto-estima); e a *modéstia*, isto é, a aceitação do constrangimento (BOURDIEU, 1998d, p. 109).

O *habitus* permite expressar as marcas que o mundo social imprime nos indivíduos, pela interiorização ou incorporação das estruturas objetivas oriundas do trabalho histórico de gerações sucessivas, desencadeando gostos, atitudes, formas de percepção, pensamentos e sentimentos. São padrões homogêneos encontrados nos agentes, conforme o posicionamento social, isto é, disposições interiorizadas, duráveis e transponíveis, adquiridas em condições específicas de socialização desde a mais tenra infância e que tendem a engendrar todas as práticas possíveis dentro de determinados limites e regularidades.

Sob essa óptica, o sujeito se constitui como um agente socialmente configurado. Seus gostos, preferências, aptidões, posturas corporais, tom de voz, aspirações profissionais entre outras características tendem a ser socialmente delineadas conforme sua trajetória de vida, ou seja, são construídos socialmente de acordo com a posição ocupada em um campo e revelam maior ou menor prestígio. Segundo Bourdieu:

(...) cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998a, p. 41).

As disposições interiorizadas não são normas rígidas, mas “princípios de orientação” adaptados pelos sujeitos conforme as circunstâncias do agir (NOGUEIRA, 2002, p.20). O *habitus* deve ser compreendido como produto da história, ou seja, como um sistema de disposições aberto, confrontado constantemente por experiências novas, portanto, passível de modificação.

A atitude para com o futuro consiste em uma dimensão fundamental do *ethos* de classe: o posicionamento da família sobre o percurso educacional é um elemento que exerce influência significativa no prosseguimento dos estudos e nas “escolhas”. A seguinte fala de um aluno por nós entrevistado ilustra a influência familiar nas expectativas de futuro:

Eles [os avós] estudaram em partes, na verdade pouco, mas graças a Deus tive uma família consciente de que os filhos teriam que estudar já que os pais não estudaram (...) A gente já foi educado praticamente a crescer e entrar numa [faculdade] pública, por isso que é meio intolerável assim a idéia da gente fazer uma paga (André, 19 anos, administração).

As opções pelas características da carreira escolar e dos estabelecimentos de ensino são indícios da influência do meio familiar. Assim, nas mais diferentes situações sociais, a herança social tende a ser transmutada em herança escolar. Como afirma Pierre Bourdieu (1998a, p. 51-52):

As cifras sistemáticas que ainda separam, ao final do *cursus* escolar, os estudantes oriundos dos diferentes meios sociais devem sua forma e sua

natureza ao fato de que a seleção que eles sofrem é desigualmente severa, e que as vantagens ou desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares pelo jogo das orientações precoces, que, diretamente ligadas à origem social, substituem e redobram a influência desta última.

A herança corresponde a um “conjunto de direitos de *preempção sobre o futuro*, sobre as posições sociais passíveis de serem ocupadas e, por conseguinte, sobre as maneiras possíveis de ser homem” (BOURDIEU, 1998d, p. 96, destaques do autor). É sob esta condição que é lida a distribuição, entre as classes, das chances de acesso a diferentes percursos escolares, a projeção de poderes diferenciais sobre o sistema escolar e, por conseguinte, os lucros materiais e simbólicos.

As chances de escolha dos produtos ofertados são atreladas à posição do agente e de seu grupo no sistema de estratificação. Em referência a esse aspecto, Valle (2007, p. 126), tendo por base as considerações desenvolvidas por Bourdieu, afirma:

Na medida em que os sistemas de classificação são engendrados pelas condições sociais e que a estrutura objetiva de distribuição dos bens materiais e simbólicos se dá de forma desigual, toda escolha tende a reproduzir as relações de dominação, certos estereótipos e as posições ocupadas num determinado campo.

As categorias de percepção do mundo social são resultantes da incorporação de estruturas objetivas do mundo social. Conseqüentemente, os agentes tomam o mundo como ele é, e tendem mais a aceitá-lo como natural do que a se rebelarem: “o mundo social é, em grande parte, aquilo que os agentes fazem, em cada momento, contudo eles não têm probabilidades de o desfazer e de o refazer a não ser na base de um conhecimento realista daquilo que nele são capazes em função da posição nele ocupada” (BOURDIEU, 2001b, p. 150).

Segundo Bourdieu, as ações têm por base um “senso prático”, um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão – gosto – que são estruturas cognitivas duradouras e esquemas de ação que orientam a percepção da situação bem como a resposta adequada: “O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos no esporte, o senso do jogo, arte de *antecipar* o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo” (BOURDIEU, 1996, p. 42, destaques do autor).

O senso prático ou conhecimento prático do mundo é o princípio da experiência ordinária no mundo social. Esta experiência produz *habitus*, sistema de disposições duráveis e transponíveis – *transposables* – estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes (BOURDIEU, 1980, p. 88). São princípios geradores e organizadores das práticas e representações que podem ser objetivamente adaptados a determinado propósito sem supor a visão consciente dos fins e da matriz expressa das operações necessárias para

alcançá-los. Consistem em uma espécie de regras e regulamentos, sem, contudo, serem produtos da obediência às regras: são coletivamente orquestradas sem serem produto da ação organizada de um maestro (BOURDIEU, 1980, p. 88-89).

As chances objetivas de êxito ou ascensão por meio do sistema escolar<sup>40</sup> não são verificadas em todas as frações de classe de maneira uniforme. Os valores escolares são mais fortemente aderidos por estratos médios, por indivíduos oriundos de famílias dotadas de um *ethos* de ascensão social, para os quais êxito social se confunde com êxito escolar. Em sua maioria, os alunos por nós pesquisados possuem essas disposições, entretanto a expectativa de êxito pela via escolar muitas vezes passa a ser atenuada no decorrer das trajetórias devido às condições objetivas específicas que os levam a redefinir as atitudes para com o futuro, tal como a visão do ensino superior público como algo muito distante:

Saí do ensino médio prestei vestibular, depois fiz cursinho e prestei de novo, mas eu não passei. (...) Aí parei e prestei vestibulinho aqui. (...) De certa forma vi que a realidade é bem mais difícil do que eu imaginava porque eu sempre sonhei em entrar na UFSCar. (...) Mas aí eu vi que não era um sonho tão próximo do que eu tinha porque eu não consegui passar (Carina, 21 anos, aluna de informática).

No tocante aos comportamentos das famílias em relação à escola, Bourdieu (1998a, p. 50) explica que:

Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social.

As aspirações estão relacionadas às probabilidades de se conseguir algo. As disposições e predisposições para com a escola são atreladas às condições sociais em que se constituem, engendrando “esperanças, aspirações, motivações, vontades” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 215), isto é, as condições objetivas tendem a incutir aspirações e também condições de satisfação. Na maioria dos casos por nós analisados, a grande aspiração consiste no ingresso no ensino superior, como ilustra o depoimento citado da aluna de informática. Mas é provável que as experiências observadas no grupo social e vividas pelos alunos os tenham levado a (re)definir os projetos, passando a priorizar uma formação que confira maiores possibilidades frente ao mercado de trabalho.

O processo de socialização ocorre através da filiação de classe pela incorporação do *habitus*, adquirido por meio da experiência duradoura de uma posição social e que tende, por um lado, à conservação, mas pode tornar-se um mecanismo de inversão. O *habitus*

---

<sup>40</sup> Para Bourdieu, na medida em que a sociedade se racionaliza, o destino social passa a ter maior correspondência com o destino escolar (BOURDIEU, 1998a, p. 59).

permite analisar como ocorre a reprodução, mas também as rupturas com o meio de origem, gerando a mudança. Como assinala Ortiz (1983, p.26) acerca da teoria bourdieusiana, as opiniões e práticas podem entrar em contradição com a posição do agente no espaço social, ocorrendo um desajuste do *habitus* com a situação objetiva, possibilitando mudanças ou reestruturação dele. Entretanto, a mudança deve ser ponderada, uma vez que o *habitus* primário, disposições adquiridas na infância, e por isso, bastante duradouras e decisivas, tende a influenciar as novas experiências. Ou seja, as experiências novas tendem a ser percebidas em função do *habitus* primário.

O *habitus* é produto da história (BOURDIEU, 1980, p. 91), engendra práticas individuais ou coletivas em conformidade com as condições historicamente produzidas, assegurando a presença ativa de experiências passadas. É “história incorporada, feita natureza” (BOURDIEU, 1980, p. 94) que coloca em cada organismo esquemas de percepção, de pensamento e de ação que tendem, mais seguramente que todas as regras estabelecidas formalmente e todas as normas explícitas, garantir a conformidade das práticas e sua constância através do tempo. São objetivamente ajustados à lógica característica de um campo, de onde antecipam o futuro objetivo excluindo os disparates, como ilustra a expressão “isso não é para nós”, que demonstra sanções advindas de incompatibilidades entre o senso prático e as condições objetivas (BOURDIEU, 1980, p. 93).

A internalização da exterioridade permite a atuação de realidades diversas das que circundam determinado *habitus*, mas segundo a lógica específica dos organismos em que foi incorporado de maneira sistemática e durável, e não mecânica (BOURDIEU, 1980, p. 92). Em síntese, segundo Bourdieu, o *habitus* possibilita a livre produção de todos os pensamentos, percepções e ações, desde que inscritos nos limites inerentes às condições particulares de sua produção. Espontaneidade sem consciência nem vontade, o *habitus* se opõe tanto à necessidade mecânica, às coisas sem historicidade das teorias mecânicas, quanto à liberdade reflexiva, dos sujeitos “sem inércia” das teorias racionalistas (BOURDIEU, 1980, p. 95).

Na leitura de Bonnewitz (2005, p. 77), o *habitus* é composto pelo *ethos*, constituído por “princípios ou valores em estado prático, a forma interiorizada e não-consciente da moral que regula a conduta cotidiana” a qual se opõe à ética, “forma teórica, argumentada, explicitada e codificada da moral”, e também pela *hexis corporal*, relacionada às posturas, às relações com o corpo interiorizadas ao longo da trajetória.

Afrânio Catani (2002, p. 67) destaca que o conceito de *habitus* apareceu pela primeira vez na obra *A Reprodução*, e foi elaborado a partir do conceito de *ethos*, este mais presente nos primeiros trabalhos de Bourdieu.

De acordo com Bourdieu, as condutas não são orientadas de forma disparatada, tampouco resultam de um cálculo racional. As ações são orientadas por razões nem sempre conscientes, ou melhor, os princípios das escolhas nem sempre têm por base o cálculo racional das probabilidades de sucesso. Dessa forma, corrobora o postulado do conhecimento sociológico, contrapondo-se, ao mesmo tempo, à noção segundo a qual os agentes realizam atos gratuitos. Como as condutas comumente tendem a ser identificadas com a busca racional de fins econômicos, uma ação gratuita é entendida como sem sentido, absurda, ou com significado de não lucrativa (BOURDIEU, 1996, p. 139).

A noção de “interesse” é empregada no sentido de um instrumento de ruptura com a visão mistificadora das condutas, contrapondo-se à idéia de desinteresse e também à noção de indiferença. Segundo o autor, o interesse pode ser entendido no sentido de *illusio*, palavra de origem latina que deriva de *ludus*, jogo. Visa expressar o sentido de atrelamento a um jogo que tem importância para os envolvidos: “*Interesse* é ‘estar em’, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos” (BOURDIEU, 1996, p. 139, destaques do autor).

Neste sentido, a *illusio* é a relação encantada, como o jogo, gerada pela cumplicidade entre estruturas mentais e estruturas objetivas do espaço social, pois “os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos” (BOURDIEU, 1996, p. 139-140).

Assim, é refutada a visão utilitarista que considera as ações dos agentes sempre pautadas por objetivos conscientes, segundo a lógica da maior eficácia e do menor custo, na medida em que se considera que há uma relação ontológica entre *habitus* e campo. Os objetivos das práticas não são colocados como finalidades, e os futuros não são sempre compreendidos prontamente como futuros porque o *habitus* – “corpo socializado” – é “um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo” (BOURDIEU, 1996, p. 144).

Bourdieu também contraria a concepção de que a ação tem por base o princípio econômico e que, portanto, seria voltada para o lucro material. Essa associação é procedente do “economicismo”, que busca estender as leis de funcionamento do campo econômico para todos os campos. Destacamos, contudo, que a crítica ao “economicismo” em Bourdieu é dirigida à visão neoclássica, e não exatamente às proposições presentes nas obras de Karl Marx. Não obstante, Bourdieu problematiza a noção de primazia da dimensão econômica e

considera que a dimensão simbólica perpassa todos os campos, tais como o científico, o político e o econômico.

Nesta perspectiva, a postura sociológica tem por fundamento “compor as estruturas mais profundamente ocultas dos diferentes mundos sociais que constituem o universo social, e também os <mecanismos> que tendem a assegurar a reprodução ou que engendram a transformação” (BOURDIEU, 1989, p. 7, tradução nossa). Bourdieu adverte que a correspondência imediata entre estruturas objetivas e *habitus* é um dos casos possíveis das relações entre as estruturas e disposições. O *habitus* também pode explicar casos em que as práticas são inadaptadas às condições presentes por se ajustarem a condições esgotadas ou já abolidas (1998d, p. 85). Mudanças nas condições objetivas tendem a gerar uma defasagem entre as condições do *habitus* e aquelas a que ele deve se ajustar: o ajuste antecipado entre o *habitus* e as condições objetivas constitui, parafraseando Bachelard, “um caso particular do possível” (BOURDIEU, 1998d, p. 85).

A relação de reprodução praticamente perfeita somente tem validade nos casos em que as condições de produção do *habitus* correspondem à realidade objetiva. Neste caso, há uma tendência a gerar expectativas e práticas compatíveis com as condições objetivas:

Na realidade, disposições inculcadas pelas possibilidades e impossibilidades, liberdades e desejos, facilidades e interdições inscritas em condições objetivas (apreendidas cientificamente pelas probabilidades estatísticas) engendram disposições objetivamente compatíveis com determinadas condições (BOURDIEU, 1980, p. 90, tradução nossa).

Enquanto tendência, é possível dizer que quanto mais fracas as oportunidades escolares colocadas aos sujeitos de determinada categoria social, mais modestas as ambições escolares e mais limitados os projetos de ascensão social. Bem assim, as práticas mais improváveis tendem a ser excluídas antes de qualquer exame, a título de “impensáveis” (BOURDIEU, 1980, p. 90; 1998d, p. 89). Os depoimentos a seguir ilustram certo sentido dos limites:

Pretendo [continuar estudando] até onde der, quanto mais curso melhor. (...) Superior não, pensei em fazer curso de gestão empresarial, cursos mais fáceis (Pedro, 18 anos, aluno de eletrotécnica).

Letras é uma segunda opção de curso. Como agora eu vou ter que pagar faculdade se eu não conseguir passar esse ano [em uma pública] que eu vou tentar mais uma vez, meu plano é pagar Letras (Carina, 21 anos, aluna de informática).

Eu fui o que mais foi incentivado por eles, eu também fui o que começou a trabalhar mais tarde. Eles faziam questão que eu estudasse, acho que pelo o que eles haviam passado, tinham condições de me dar isso. Então... por eles eu tinha feito faculdade. Eu até tentei entrar na faculdade quando eu terminei [o segundo grau], mas não consegui (...) eu queria também... Depois que eu não passei resolvi começar a trabalhar (Robson, 38 anos, aluno de eletrônica).

## 2.4 ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO

Partindo da perspectiva sociológica bourdieusiana, pode-se afirmar que as motivações decorrem de estratégias raramente assentadas em uma intenção racional, calculada ou consciente (BOURDIEU, 1996, p. 145). Sob essa óptica, as práticas dos agentes são dotadas de sentido e razões nem sempre conscientes para quem as pratica, já que o princípio das escolhas não tem continuamente por base o cálculo racional das probabilidades de sucesso:

(...) a maior parte das ações humanas tem por base algo diferente da intenção, isto é, disposições adquiridas que fazem com que a ação possa ser e deva ser interpretada como orientada em direção a tal ou qual fim, sem que se possa, entretanto, dizer que ela tenha por princípio a busca consciente desse objetivo (BOURDIEU, 1996, p. 164).

As ações encerram um paradoxo: são dotadas de uma lógica específica, “trazem a marca da razão sem serem produto de uma meta racionalizada” (BOURDIEU, 1998d, p. 83). Não resultam sempre de um cálculo racional, são dotadas de uma finalidade objetiva, de um “senso prático” sem se organizarem em direção a um fim explicitamente constituído. São inteligíveis e coerentes sem resultarem de uma ação deliberada e ajustada a um futuro ou de um projeto ou plano racionalmente projetado (BOURDIEU, 1998d, p. 83).

É possível que os agentes regulem as práticas em função do futuro e dominem os mecanismos econômicos pela previsão. Entretanto, a apropriação do futuro pelo cálculo racional também depende de condições objetivas para efetivá-las:

A competência econômica não é, portanto, uma aptidão universal e uniformemente distribuída: a arte de avaliar e perceber as chances, ver na configuração presente da situação o futuro “*apprésenté*” (como diz Husserl para opô-lo ao futuro imaginário do projeto), a aptidão para antecipar o futuro por uma espécie de indução prática ou até lançar o possível contra o provável por um risco calculado, são outras tantas disposições que não podem ser adquiridas senão sob certas condições, isto é, dentro de certas condições sociais. (BOURDIEU, 1998d, p. 91, destaques do autor).

Para Pierre Bourdieu, o *habitus*, sistema de disposições que carrega consigo a experiência anterior, engendra práticas e ações que visam, em última instância, a manutenção ou a melhoria da posição do agente na estrutura social ou em determinado campo. Assim, as estratégias são geradas pelo *habitus*, através da antecipação de práticas ao futuro:

Tudo se passa como se o futuro objetivo, que está em potência no presente, não pudesse advir senão com a colaboração ou até a cumplicidade de uma prática que, por sua vez, é comandada por esse futuro objetivo; como se, em outras palavras, o fato de ter chances positivas ou negativas de ser, ter ou fazer qualquer coisa predispuesse, predestinando, a agir de forma que estas chances se realizem (BOURDIEU, 1998d, p.111).

As práticas resultam da dialética entre o *habitus*, que repousa em práticas anteriores, e as significações prováveis que advêm do “mundo presumido”, pressentido e prejudgado (BOURDIEU, 1998d, p. 111).

O conceito de estratégia visa substituir as designações: regras, modelos e estruturas. Implica em situar o ponto de vista dos agentes sem, contudo, transformá-los em calculadores racionais (BOURDIEU, 2004b, p. 22).

As estratégias não se restringem àquelas explicitamente orientadas, decorrentes de um cálculo racional. Decorrem do *habitus* e se manifestam, por exemplo, pela limitação da taxa de fecundidade, pelo investimento econômico, através da opção pelo estabelecimento e pela modalidade de estudo, entre outros fatores.

São denominadas estratégias de reprodução porque são objetivamente orientadas para conservar ou aumentar o patrimônio e para manter ou melhorar a posição do grupo na estrutura social (BOURDIEU, 1998d, p. 113), ou seja, consistem em “seqüências objetivamente ordenadas de práticas que todo grupo deve produzir para reproduzir-se enquanto grupo” (BOURDIEU, 1998d, p. 115).

As estratégias resultam da disposição em relação ao futuro, determinada pela probabilidade objetiva de reprodução do grupo social ou por seu futuro objetivo e dependem do volume e da estrutura de capital a ser produzido – volume atual e potencial de capital econômico, cultural e social do grupo social e seu peso na estrutura do patrimônio. Da mesma forma, dependem do estado do sistema dos instrumentos de reprodução e das probabilidades de acesso aos instrumentos, que são permeados por relações de força entre as classes.

Observamos regularmente uma correlação muito estreita entre as probabilidades objetivas cientificamente construídas (as chances de acesso a tal ou tal coisa), e as esperanças subjetivas (as <<motivações>> e as <<necessidades>>), mas não que os agentes ajustem conscientes suas aspirações e chances como um cálculo exato, como faz um jogador que regula seu jogo em função de uma informação perfeita das chances de ganhar (BOURDIEU, 1980, p. 90, tradução nossa, destaques do autor).

Mudanças do volume e da estrutura de capital, ou do estado do sistema dos instrumentos de reprodução – probabilidade de acesso aos instrumentos – podem acarretar na *reestruturação das estratégias de reprodução*, repercutindo na alteração ou manutenção da estrutura de um patrimônio. Por exemplo, o que Bourdieu e Passeron (1979) denominam “explosão escolar”, ou seja, a expansão do acesso às instituições escolares, trouxe como conseqüência a inflação dos diplomas e uma intensificação escolar, uma imposição que surte efeito em todas as camadas sociais, que passam a buscar o sistema escolar para manter ou melhorar a posição social. Exemplo significativo ocorreu na década de 1930 em nosso país,

quando com a crise de 1929, vindo a ocasionar a falência de comerciantes de camadas médias, integrantes desta classe, que anteriormente tinham sua reprodução assegurada pelo capital econômico, intensificaram a busca por maior escolarização, empregando estratégias de reconversão do capital econômico em capital escolar. E, como procuramos mostrar no capítulo anterior, a educação almejada não foi a que conferisse habilitação técnica requerida pela intensificação da industrialização, mas a propedêutica, associada às elites e símbolo de *status* social.

As estratégias podem ser muito variadas. São denominadas *estratégias negativas de reprodução*, quando visam evitar o esfacelamento do patrimônio e podem ser concretizadas, por exemplo, através da limitação do número de filhos (BOURDIEU, 1998d, p. 115).

Já as estratégias positivas de reprodução abarcam: *estratégias sucessoriais*, quando o patrimônio é transmitido com baixa degradação; *estratégias educativas*, compreendidas como investimento em longo prazo e que não se reduzem à sua dimensão estritamente econômica; *estratégias profiláticas*, que visam a preservação do patrimônio biológico – preservação da saúde; *estratégias econômicas*, destinadas a reproduzir o patrimônio econômico; *estratégias de investimento social*, voltadas para instaurar ou manter relações sociais úteis; *estratégias matrimoniais*, para assegurar a reprodução biológica da fração social sem comprometer a reprodução social pelo casamento desigual; e *estratégias ideológicas*, que visam a naturalização dos privilégios (BOURDIEU, 1998d, p. 116).

As estratégias de fecundidade estão relacionadas às chances de ascensão social objetivamente oferecidas aos membros de um segmento social. A esse respeito, Bourdieu (1998d, p. 99) afirma que “As classes populares, cujas chances de acesso à classe dirigente em duas gerações são praticamente nulas, têm taxas de fecundidade muito elevadas que decrescem ligeiramente quando aumentam as chances de ascensão intergerações”. Como foi mencionado anteriormente, as camadas populares tendem a realizar baixos investimentos educativos e a não vislumbrarem para os seus filhos um futuro substancialmente diferente de seu próprio.

Os integrantes de camadas dominantes podem ter elevado número de filhos, porém conforme uma lógica peculiar: o custo do filho é baixo comparando-se com a elevada renda e altos investimentos. Já os segmentos médios, caracterizados pela ambição de ascensão social, tendem a limitar o número de descendentes e são impelidos a realizar investimentos educativos muitas vezes desproporcionais aos seus recursos.

As camadas médias, que aspiram à ascensão, muitas vezes denominadas por Bourdieu de “pequena-burguesia”, são definidas pelas “chances objetivas que não teriam se não tivessem a ‘pretensão’ de obtê-las e se não acrescentassem, por conseguinte, aos seus recursos em capital econômico e cultural, ‘recursos morais’” (1998d, p. 100). O aspecto moral é percebido pela restrição ou pelo poder de limitação, como na redução de despesas, limitação de nascimentos e em outros casos que impliquem em formas de economia. Assim sendo, nota-se que o *habitus* não é baseado somente nas chances objetivamente associadas à posse de um capital. Em alguns casos, está relacionado com o *sentido da trajetória individual e coletiva*:

Mais precisamente, as disposições frente ao futuro e, por consequência, as estratégias de reprodução, dependem não só da posição sincronicamente definida da classe e do indivíduo na classe. Mas do sentido da trajetória coletiva do grupo do qual faz parte o indivíduo ou o grupo (e.g. fração de classe, linhagem) e, secundariamente, do sentido da trajetória particular de um indivíduo ou a um grupo englobado em relação à trajetória de um grupo englobante (BOURDIEU, 1998d, p. 101).

A relação prática com a instituição escolar é orientada pelo sentido da trajetória da linhagem de duas ou três gerações e pela sua relação com a instituição escolar transmitida por meio de julgamentos, conselhos ou preceitos.

As *estratégias educativas* consistem em investimentos a longo prazo, que não se reduzem à sua dimensão estritamente econômica. Dentre as estratégias educativas, enfatizamos *as estratégias de investimento escolar*. Quanto maior o capital cultural de um grupo social e o peso relativo deste capital cultural em relação ao econômico, maiores as chances de investimento das famílias em educação escolar de seus filhos. Por outro lado, há também uma tendência de as famílias investirem em educação escolar quando outras estratégias de reprodução forem menos eficazes.

A partir dos estudos de Bourdieu, verificamos que, com a não-disponibilidade de informações atualizadas para vislumbrar em tempo as “apostas” possíveis (BOURDIEU, 1998d, p. 94), desprovidas de capital econômico, importante para esperar o incerto retorno financeiro a longo prazo, e de capital social para encontrar alternativas diante do fracasso, as camadas médias e populares tendem a fazer “maus” investimentos escolares. O momento em que ocorre a orientação para determinado ramo de ensino tem grande peso na continuidade da trajetória escolar e nos resultados passíveis de serem obtidos:

Em um domínio no qual, como em outros, a rentabilidade das aplicações depende consideravelmente do momento em que estes são efetuados, os mais desprovidos não são capazes de descobrir os ramos de ensino mais cotados – estabelecimentos, seções, opções, especialidades, etc. – senão *com atraso*, quando já estariam desvalorizados se, porventura, tal desvalorização não veio a acontecer pelo simples fato de terem tornado acessíveis aos menos favorecidos (BOURDIEU, 1998d, p. 94, destaques do autor).

O capital de informações sobre o sistema de ensino consiste em uma das partes mais rentáveis do capital cultural. Os benefícios da escolha por um estabelecimento de ensino podem ser antecipados por meio de exemplos na família, pais, irmãos, e/ou da disponibilidade de informações sobre as diferentes formações e o rendimento atual e potencial diferenciado destas. Substancialmente, esses fatores tendem a definir “bons” investimentos escolares e são exemplos de que o sucesso escolar e social vincula-se à origem social (BOURDIEU, 1996, p. 42).

Quanto às estratégias econômicas, também há uma tendência de as camadas populares e médias realizarem investimentos mais baixos, de menores riscos, enquanto os investimentos das camadas dominantes apresentam maiores riscos, porém maior lucratividade.

Apesar de as estratégias serem apresentadas separadamente, na realidade social “todas as estratégias são objetivamente orquestradas” (BOURDIEU, 1998d, p.117) na medida em que resultam da compatibilidade de práticas de determinado segmento social, isto é, estão inter-relacionadas.

As mudanças de estratégias e de instrumentos de reprodução resultam de uma avaliação subjetiva das condições de manutenção ou ascensão de uma posição social e das probabilidades de acesso a essas condições. A orientação nos rumos possíveis de escolarização dos filhos e, particularmente, na “escolha” profissional exprime as esperanças e estimativas sobre o futuro do grupo social. A percepção do futuro mantém uma relação dialética com a evolução da atividade econômica e com as estratégias de reprodução. (BOURDIEU; BOLTANSKI; SAINT-MARTIN, 1979, p. 162).

Cabe mencionar que não somente as chances de reprodução explicam as estratégias, mas também o que se denomina sistema das chances diferentes de lucro que os diferentes mercados – mercado de trabalho, mercado escolar – oferecem aos possuidores de um patrimônio<sup>41</sup>. O mercado de trabalho e o mercado escolar são entendidos como universos sociais onde se encontram, respectivamente, diferentes postos de trabalho e instituições escolares com características econômico-socioculturais peculiares e disponíveis a atender diferentes clientelas.

Ao recorrer ao léxico da economia pensando a escola e até mesmo a família em paralelo a um mercado, Bourdieu explicita que não pretende seguir o uso habitual desta noção, segundo o qual as condutas são orientadas pela racionalidade econômica e objetivam o

---

<sup>41</sup> Patrimônio é empregado no sentido econômico, cultural e social de determinada fração de classe.

maior lucro possível. Para Bourdieu, os lucros nem sempre são buscados como tais, resultando mais de um senso de aplicação. Este termo é empregado para conotar que a oferta e procura por diferentes “produtos” variam conforme a posição ocupada no campo e que há uma relação de atribuição de valor. Nas relações escolares e familiares, vigoram sanções positivas e negativas, controlando o desempenho. As famílias tendem, desse modo, a fortalecer o que é “aceitável” e desincentivar o que não o é (BOURDIEU, 2007, p. 82).

## 2.5 DIMENSÕES SIMBÓLICAS DA REALIDADE SOCIAL

A realidade social implica em uma relação de sentido e de forças, pois as relações de poder são compostas pelo poder material e simbólico. Os diferentes segmentos sociais são envolvidos em uma luta simbólica de imposição de determinada visão de mundo conforme interesses específicos.

As estruturas fundamentais dos sistemas de preferências socialmente constituídos, princípio gerador e unificador das escolhas em matéria de instituições escolares, disciplina, esporte, cultura ou opiniões políticas, podem ser compreendidas na relação que os agentes estabelecem com as divisões objetivas do espaço social (DURAND, 1979, p. 8).

Wacquant (2007a, p. 54) afirma que Bourdieu é capaz de mostrar que:

(...) a dominação emerge na e por meio da *relação particular de “ajustamento” i-mediato e infraconsciente entre estrutura e agente*, que se obtém sempre que os indivíduos constroem o mundo social por meio de princípios de *visão* que, tendo emergido deste mundo, são padronizados depois de suas *divisões* objetivas (destaques do autor).

A *dominação simbólica* é compreendida como dominação cultural. Sendo assim, a *violência simbólica* consiste na imposição de categorias de percepção do mundo social e somente é exercida porque é desconhecida enquanto tal. Isto é, ela é resultante da dominação dissimulada e corresponde a uma forma particular de coerção que não pode ser exercida sem cumplicidade, e, para que isso ocorra, não se realiza de forma consciente ou voluntária.

As relações de dominação são imbuídas de um poder simbólico, implicando no reconhecimento e aceitação, pelos agentes, das relações de força dominantes:

Os <<sistemas simbólicos>>, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular do mundo social), supõe aquilo a que Durkheim chama o *conformismo lógico*, quer dizer <<uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências>> (BOURDIEU, 2001b, p. 9, destaques do autor).

As diferentes classes e frações são envolvidas em uma luta simbólica de imposição de determinada visão de mundo, conforme os interesses de cada grupo. A luta pode ser conduzida pelos conflitos da vida cotidiana ou por especialistas da produção simbólica, quando criam novos *eufemismos* para o trabalho de dissimulação e transfiguração da realidade social. Segundo Bourdieu, o que está em jogo é o “poder de impor – e mesmo de inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão (taxinomias) arbitrários – embora ignorados como tais – da realidade social” (BOURDIEU, 2001b, p. 12).

Existe uma correspondência entre campo de produção ideológica e campo de luta de classes. A função ideológica do discurso dominante tende a impor uma ordem como natural “por meio da imposição mascarada (logo, ignorada como tal) de sistemas de classificação e de estruturas mentais objetivamente ajustadas às estruturas sociais” (BOURDIEU, 2001b, p. 14).

As representações do mundo social guiam as atividades cotidianas, tais como as formas de apreensão do mundo, as motivações, as regras de conduta e os julgamentos de valores. Entretanto, os agentes sociais justificam o sentido de suas representações e ações a partir de categorias próprias de percepção. Esse comportamento contrasta com a postura sociológica, que procede à análise através da explicação por variáveis que podem não ser as mesmas dos agentes: “As categorias nas quais descrevemos o universo social ou nossas práticas e representações não são produtos individuais, mas produtos sociais” (BONNEWITZ, 2005, p. 29). A produção do discurso é atrelada às condições sociais, mas esta relação, na prática cotidiana, em geral não é assim percebida.

O elemento subjetivo é apreendido pela interiorização das relações de força, percebidas aparentemente como naturais e, por isso, legitimadas. Ou seja, as hierarquias que organizam o espaço social tendem a ser vistas com aparência de neutralidade.

## **2.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE CULTURA GERAL E CULTURA TÉCNICA**

Em *La noblesse d'État* (1989) Bourdieu analisa a cultura geral e a cultura técnica em um estudo sobre as *Grandes Écoles*, buscando, a partir das propriedades distintivas da clientela destas escolas, desvelar como é produzida uma “nobreza do Estado” e como é justificado o privilégio. Parte do princípio de que, com o Estado Moderno e seus mitos republicanos – meritocracia, escola libertadora – perpetuou-se uma lógica de segregação social similar à do Antigo Regime.

A <cultura geral> e também seu produto asseguram conhecimentos especializados, particulares, parcelados, e a seus destinatários, que passam a ter um sentimento de possuir acesso aos fundamentos de verdade, à *ciência*, matriz de todas as *técnicas* particulares, designada aos simples agentes *executores*. (1989, p. 119, tradução nossa, destaques do autor).

O sentimento de posse do conhecimento, que confere distinção ou destaque, explica o aparente desperdício que leva à aquisição de inumeráveis conhecimentos que não serão utilizados, e da mesma forma, o dispêndio de tempo de uma aprendizagem bem superior à necessária para adquirir capacidades ao desempenho de uma função. Estabelece-se, assim, uma dupla contradição “entre exigências técnicas e exigências sociais”, âmago da relação que as frações dominantes conservam em busca de efeitos que são bem reais, principalmente às frações estáticas no campo econômico, como uma estratégia de reprodução. Desta forma, ao passo que a este grupo são comumente atribuídas características distintivas, como inteligência, refinamento, cultura, por outro lado, as camadas populares e segmentos inferiores de camadas médias se situam, ou são induzidas, ao lado da força, virilidade, pragmatismo e eficácia (1989, p. 119-120).

O jogo de oposições entre cultura geral e cultura especializada, ensino geral e ensino técnico, concepção e execução, teoria e prática, síntese e análise é definido paradoxalmente como a fronteira social mais evidente e também a mais negada enquanto tal. A dualidade de organizações pedagógicas traduz uma relação de oposição sistemática entre categorias de instituições de acordo com a origem de seus alunos. Neste sentido, os diferentes mercados de trabalho, assim como os mercados escolares, constituem diferentes mercados de estilos de vida e de representação do mundo.

Segundo Claude Grignon (1971, p. 108), o ensino técnico caracteriza-se, principalmente, pelas relações orgânicas mantidas com a economia, buscando satisfazer exigências econômicas, associadas às orientações inerentes ao campo escolar, às normas de funcionamento do sistema escolar, tal como o direcionamento geral do ensino, elaboração de programas etc. Assim, o autor afirma que a especificidade do ensino técnico encerra um paradoxo fundamental ao buscar contemplar exigências provenientes de esferas com lógicas distintas. Conforme explica, “a formação profissional é considerada simultaneamente um fenômeno nela mesma e meio de formação moral e cultural” (GRIGNON, 1971, p. 148, tradução nossa). Por um lado, existe a necessidade de responder ao imperativo técnico da produção, exercendo uma função propriamente técnica, e, ao mesmo tempo, coloca-se a necessidade de moralizar, o que evidencia sua dimensão simbólica.

A finalidade, a identidade e os princípios do ensino profissional são definidos em termos escolares, mas carregam uma demarcação simbólica em relação ao ensino propedêutico ou tradicional. É calcado no fazer, em oposição ao gosto pelo gosto, ao saber enciclopédico, ao refinamento sofisticado. Sendo um ensino que, na hierarquia das instituições escolares ocupa um lugar inferior, também se caracteriza pela inculcação de uma postura a ser interiorizada, pela disciplina, constituindo, segundo Grignon (1972, p. 150), um meio eficaz para dotar os alunos de um “*habitus moral*”.

Enfim, concordamos com Durand (1979, p. 8) quando assinala que, apesar das peculiaridades da sociedade francesa e principalmente de sua organização escolar, as formulações de Bourdieu e de seus colaboradores podem nos auxiliar na compreensão de outras formações sociais nas quais as relações de dominação impõem uma figuração ideológica.

Para Bourdieu, o trabalho científico visa estabelecer o conhecimento não somente do espaço das relações objetivas entre as diferentes posições características do campo, mas também do espaço das relações necessárias estabelecidas pela mediação do *habitus* de seus ocupantes, entre estas posições e as tomadas de posições correspondentes: “entre os pontos ocupados neste espaço e os pontos de vista sobre este mesmo espaço, que participam na realidade e no devir deste espaço” (BOURDIEU, 2001b, p. 150).

Partindo das considerações e conceitos aqui definidos, analisaremos, a seguir, as trajetórias escolares e profissionais de quatorze estudantes que cursam ensino técnico de nível médio das diversas modalidades oferecidas. Buscaremos verificar, em um primeiro momento, as especificidades destes estudantes com base no *habitus* de classe, na medida em que a origem social constitui o ponto de partida de uma trajetória (BOURDIEU, 2007, p. 105), para posteriormente analisarmos as trajetórias dos alunos entrevistados.

### **3 CATEGORIA SOCIOPROFISSIONAL DE PERTENCIMENTO SOCIAL DOS ALUNOS ENTREVISTADOS: O ESPAÇO DE POSIÇÕES E O ESPAÇO DE DISPOSIÇÕES**

As posições dos agentes sociais, de acordo com a perspectiva bourdieusiana, são configuradas de acordo com o espaço de disposições presentes na origem social e familiar. As posições relativas no espaço social definem-se, sobretudo, pelo *volume de capital global* dos agentes e grupos – capital econômico, cultural e social – e pela *composição do capital*, isto é, pelo peso de cada capital no conjunto dos bens materiais e simbólicos. Desta forma, a origem social é caracterizada pela posição ocupada nas relações de produção, identificadas principalmente a partir da categoria profissão e da renda, conjugada às disposições interiorizadas, constitutivas de cada segmento social ou fração de classe, isto é, pelo *habitus*.

Nogueira, Romanelli e Zago (2003, p. 9) destacam que, em nosso país, não há uma tradição consolidada de estudos sobre as relações entre as famílias e práticas de escolarização dos filhos. No entanto, afirmam que o campo da sociologia da educação recentemente tem contribuído com estudos de trajetórias escolares em diferentes segmentos sociais, tendo em vista a realidade material e simbólica das famílias, possibilitando avançar na compreensão da relação estabelecida com a educação escolar e com o trabalho.

Dentre os estudos que possuem este enfoque, destacamos, no que concerne às práticas das famílias de *segmentos populares*, um estudo realizado por Nadir Zago (2003) sobre percursos escolares e relações com o trabalho em meios populares caracterizados por elevados índices de analfabetismo, evasão e reprovação, bem como desta mesma autora, um estudo sobre o acesso de estudantes de camadas populares que ingressam na universidade (2006). As práticas das *camadas médias* com escassa herança cultural e reduzidos recursos econômicos constituíram objeto de estudo de Geraldo Romanelli (2003), depreendido a partir uma pesquisa com “estudantes-trabalhadores” que cursam uma faculdade privada não prestigiada. Já as orientações de estudantes oriundos de camadas médias intelectualizadas podem ser verificadas em um estudo de Maria Alice Nogueira (2003) sobre estudantes de uma universidade pública, filhos de professores universitários e pesquisadores. As disposições presentes em *camadas privilegiadas*, com destaque às estratégias educativas de estratos mais elevados econômica e culturalmente, foram objeto de estudo de Zaia Brandão e Isabel Lellis (2003), realizado com alunos de uma privilegiada instituição privada de ensino superior, filhos de membros de elites acadêmicas.

Apresentamos, neste capítulo, uma análise do perfil dos estudantes a partir dos depoimentos obtidos nas entrevistas realizadas com quatorze estudantes que cursam o terceiro módulo<sup>42</sup> dos sete cursos técnicos oferecidos, sendo dois alunos de cada especialidade. Separamo-los em dois agrupamentos para fins de análise, conforme dispõe a seguinte tabela:

**Tabela 4: Alunos entrevistados com nomes fictícios**

Cursos	Grupo 1 (G1)		Grupo 2 (G2)	
	Alunos	Idade	Alunos	Idade
Enfermagem	Rita	18	Paula	26
Administração	Marina	17	André	19
Informática	Ricardo	17	Carina	21
Eletrônica	Tiago	17	Robson	38
Eletrotécnica	Pedro	18	Sidnei	34
Mecânica	Alexandre	18	Mário	33
Mecatrônica	Jeferson	17	Milton	28

Os alunos do **Grupo 1** têm idade até 18 anos e apresentam *trajetórias escolares contínuas entre os ensinos médio e técnico*, isto é, não houve interrupção entre a realização de um curso e outro, seja porque são feitos concomitantemente ou porque o ingresso no curso técnico ocorreu logo em seguida à conclusão do ensino médio. Já os alunos do **Grupo 2** possuem idade igual ou superior a 19 anos, e apresentam *trajetórias escolares descontínuas entre a finalização do ensino médio e o ingresso no curso técnico*; são estudantes que ingressaram no ensino técnico ao menos um ano após a conclusão do ensino médio.

Em um primeiro momento, os depoimentos foram analisados com base na categoria socioprofissional de pertencimento social, compreendida a partir da profissão e a escolaridade dos pais e familiares ascendentes; nível sociocultural dos familiares ascendentes e membros da família extensa; características demográficas do grupo familiar – tamanho e composição familiar; capital econômico, capital cultural e capital social. Consideramos, também, as estratégias de reprodução que as famílias utilizam, muitas vezes sem um projeto explícito, para a manutenção ou ascensão social, as quais indicam o sentido da trajetória do grupo familiar.

Posteriormente, destacamos alguns elementos comuns ao segmento social analisado, entendidos como constitutivos do *habitus*, que podem auxiliar na compreensão da busca pelo curso técnico.

<sup>42</sup> O terceiro módulo corresponde ao terceiro semestre e é a etapa final dos cursos, exceto do curso de enfermagem, composto por quatro módulos. Detalhes sobre a organização do ensino técnico na Escola Técnica pesquisada bem como acerca da metodologia empregada constam na Introdução deste trabalho.

### 3.1 UMA ANÁLISE DA POSIÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS ENTREVISTADOS

Em um estudo sobre o ensino profissional, Claude Grignon (1971, p. 63) aponta que esta modalidade de ensino é frequentemente associada à idéia de “escola do povo”, mas destaca que somente para integrantes de estratos menos desfavorecidos da classe do povo, ou ainda de segmentos mais baixos das classes médias é que o ensino profissional se coloca como possibilidade objetiva de adquirir uma aprendizagem no ambiente escolar. Esta análise foi feita tendo como base os *Collèges d’enseignement technique* (CET), estabelecimentos de ensino técnico elementar francês, mas é possível perceber muitas características comuns com o ensino profissional em nosso país, por exemplo, a desvalorização do ensino técnico na hierarquia dos ensinos quando comparado ao propedêutico, a herança cultural da antiguidade clássica, imprimindo um desvalor ao trabalho manual.

Como foi disposto no primeiro capítulo, o ensino profissional no Brasil foi inicialmente destinado às crianças pobres, órfãs. Mas, paulatinamente, teve suas exigências de escolarização prévia aumentada e maior seletividade, representando uma mudança no direcionamento deste ensino e também no perfil da clientela.

As escolas técnicas públicas, principalmente as federais, angariaram certo prestígio tanto pela formação profissional de qualidade quanto, paradoxalmente, pelo ensino propedêutico, já que eram incumbidas da formação técnica e também geral (CUNHA, 2005c, p. 182). Entretanto, elas tiveram sua função questionada devido à atribuição deste papel propedêutico. Muitas pessoas, de fato, procuravam as escolas técnicas por ser uma escola pública de melhor qualidade que as demais escolas públicas, representando uma possibilidade de ingressar no ensino superior.

A partir da década de 1970, as escolas técnicas federais e estaduais, assim como colégios militares e escolas de aplicação de universidades, passaram a ser muito procuradas por jovens oriundos de segmentos médios com escasso capital econômico em busca de um curso gratuito de segundo grau, momento em que, devido à expansão do ensino acompanhada de sua deterioração nos 1º. e 2º graus, quem tinha condições financeiras migrou para a rede particular de ensino. Como afirma Cunha (2005c, p. 147), essas escolas técnicas constituíam uma “alternativa rara” para o ensino público, gratuito e de qualidade, e “quem não podia pagar tinha de se contentar com o ensino público deteriorado ou com o simulacro de qualidade nas escolas privadas de segunda categoria, que eram, aliás, mais numerosas do que aquelas”.

A partir dos depoimentos fornecidos pelos estudantes do ensino técnico, tendo principalmente como referência a escolaridade e os rendimentos de familiares, verificamos que os alunos entrevistados são pertencentes a uma *fração de classe média com escassa herança cultural e econômica*. Entendemos que eles não dispõem de elevado patrimônio econômico e cultural, mas possuem disposições que os orientam para a diferenciação das condições sociais e econômicas do grupo familiar.

As camadas médias, de maneira ampla, estabelecem uma relação com a escolaridade dos filhos marcada pela pretensão de ascensão social pela escolarização. Entretanto, apresentam uma relação mais laboriosa, ansiosa e até mesmo “forçada” com o capital escolar, em oposição à relação “natural” com este capital presente nas camadas dominantes. No entanto, Geraldo Romanelli (2003, p. 102) salienta que:

(...) as camadas médias não constituem um universo social homogêneo, havendo segmentos diversos em seu interior, seja em função de condições sócio-econômicas, seja devido ao capital cultural de que dispõem. Por isso, os integrantes de cada segmento dessas camadas desenvolvem práticas específicas, objetivando o sucesso escolar dos filhos.

Verificamos que a maior parte dos pais dos alunos entrevistados ocupa profissões de baixa remuneração e não qualificadas, mas possui características que a diferenciam das geralmente encontradas em segmentos de camadas populares. Zago (2003), em uma pesquisa sobre escolarização em meios populares, destacou a presença, no grupo estudado, de altos índices de analfabetismo, incidência de reprovação e evasão, abandono escolar precoce, vulnerabilidade material e social, ingresso precoce no mercado de trabalho, trabalhos irregulares e ocupações precárias, significativa diferença entre idade cronológica e escolar – o que torna mais improvável a conclusão de um ciclo escolar – além de verificar que, nas famílias investigadas, a escola não ocupa o centro da vida, estando “a reboque da vida social” (ZAGO, 2003, p. 24)<sup>43</sup>. Tomando essas disposições como tendência, classificamos os alunos entrevistados como pertencentes a uma fração de camada média, com pouco capital, mas orientada para a ascensão social, ainda que alguns apresentem características que os vinculem à origem propriamente de segmentos populares.

Reunimos os alunos em três subgrupos de acordo com características similares no tocante à posição social. Em um primeiro subgrupo, congregamos todos os alunos do Grupo 1 e duas alunas do Grupo 2. Posteriormente, os alunos do Grupo 2 dos cursos industriais, os quais, além de terem a uma faixa etária mais elevada que os demais, possuem características

---

<sup>43</sup> Não ignoramos, com isso, a existência de casos de longevidade escolar em meios populares, como ilustra outro estudo desta mesma pesquisadora (ZAGO, 2006), mas entendemos que, em termos de probabilidades objetivas, são menos frequentes.

familiares muito próximas, tais como menor escolaridade dos pais, maior valorização do trabalho em detrimento dos estudos etc. E, por fim, um aluno do Grupo 2, por se diferenciar dos demais, já que é oriundo de uma família com maior capital econômico e cultural.

Nos casos identificados a seguir, observamos que os pais dos alunos possuem um *status* profissional que não difere substancialmente das ocupações desempenhadas pelos avós. O fator diferenciador entre estas gerações consiste no acesso a uma maior escolarização, bem como na limitação do número de filhos, o que pode consistir em uma estratégia orientada para a busca de ascensão social. Possuem essas características todos os alunos do Grupo 1, Paula (G2, enfermagem) e Carina (G2, informática).

Os avós desses alunos possuem, em sua maioria, escolarização elementar, sendo o ensino primário de quatro anos o grau máximo atingido. As avós, majoritariamente, são do lar e, em alguns casos, apresentam menor escolaridade que seus cônjuges. Os avôs que exercem ocupações urbanas – como as de metalúrgico, vigilante, motorista, cobrador de ônibus, auxiliar em hospital – apresentam maior escolarização do que aqueles com ocupações relacionadas à área rural – sitiantes e trabalhadores rurais, como é possível observar no seguinte quadro:

**Quadro 1: Escolaridade e ocupação dos avós e pais dos alunos**

Alunos	Avós paternos		Avós maternos		Pai		Mãe	
	Escolaridade	Ocupação	Escolaridade	Ocupação	Escolaridade	Ocupação*	Escolaridade	Ocupação*
Rita	alfabetizados funcionais	trabalhadores rurais	avô: primário avó: primário inc.	avô: metalúrgico avó: do lar	2º grau inc. técnico (Senai)	torneiro mecânico	2º grau incompleto	do lar
Marina	primário	avô: cobrador ônibus avó: do lar	(não sabe se são escolarizados)	avô: vendedor avó: do lar	1º grau	jardineiro (func. público)	2º grau	inspetora de alunos (func púb)
Ricardo	primário incompleto	avô: metalúrgico avó: cozinheira	(não sabe se são escolarizados)	avô: trab. rural avó: do lar	2º grau	técnico manut. elevadores	1º grau incompleto	do lar
Tiago	primário	avô: aux. hospital avó: do lar	avô: alfab. funcion avó: não alfab.	avô: pedreiro avó: do lar	1º grau	autônomo	1º grau	faxineira
Pedro	(não sabe se são escolarizados)	sitiantes	(não sabe se são escolarizados)	trabalhadores rurais	1º grau	vigilante	2º grau	serviços gerais
Alexandre	primário incompleto	avô: motorista avó: do lar	primário incompleto	avô: mestre obras avó: do lar	1º grau	serralheiro	2º grau e técn. aux. enfermagem	auxiliar enfermagem
Jéferson	(não dispõe de informações)	(não dispõe de informações)	primário incompleto	avô: não informado avó: doméstica	2º grau	torneiro mecânico	2º grau	doméstica
Paula	primário incompleto	avô: pedreiro avó: lavadeira	não alfabetizados	avô: trab. rural avó: do lar	primário	motorista	primário	lavadeira
Carina	primário incompleto	avô: vigilante avó: do lar	primário incompleto	avô: pedreiro avó: do lar	1º grau	fundidor	1º grau	faxineira

\* Representa a última ocupação.

O aumento dos anos de escolaridade da geração dos pais em relação à dos avós pode ser atribuído às mudanças na política educacional do país a partir da Lei nº. 5.692/71, que estendeu a escolaridade obrigatória de quatro anos – antigo primário – para oito anos, com o ensino de primeiro grau. Somente os pais de Paula possuem o primário, o que pode se justificar pelo momento em que estudaram, anterior à extensão da escolaridade pelo poder público, assim como pelo baixo capital cultural de seus avós. Por esse motivo, Paula se aproxima dos alunos do Grupo 2 dos cursos industriais, que serão posteriormente apresentados. Entretanto, entendemos que o fato de ter protelado seu ingresso no mercado de trabalho, priorizando os estudos, a coloca mais próxima aos demais alunos deste subgrupo.

No tocante às taxas de fecundidade, verificamos que 50% dos avós possuem entre 3 e 5 filhos, ou seja, nove dentre as dezoito famílias consideradas, somando-se os avós paternos e maternos. Nos casos de avós com menor escolaridade e ocupações rurais, o número de filhos é maior, mas em apenas aproximadamente 16%, o que corresponde a três famílias, constata-se um número superior a 10 filhos. Em síntese, a taxa de fecundidade média nas famílias dos avós é de 6,4 filhos, enquanto dos pais é de 2,3 filhos.

A redução da taxa de fecundidade representa para esta fração de classe uma estratégia que visa melhorar a posição social quando outros meios são escassos, como por exemplo, a não-disponibilidade de significativo capital econômico e cultural.

É baixa a incidência, nesse grupo de alunos, de mães que não exercem atividades remuneradas, fruto de uma maior inserção da mulher no mercado trabalho nas últimas décadas. Entretanto, em alguns casos em que possuem igual escolaridade ou até mesmo superior à de seus cônjuges, exercem atividades hierarquicamente mais desvalorizadas, como no caso de mães que são faxineiras e domésticas.

Esse fato reflete a dominação de gênero, que tem por fundamento a divisão sexual do trabalho de produção e reprodução biológica e social, na qual a mulher tende a ocupar um papel inferior na hierarquia social. Entretanto, as desigualdades tendem a ser vistas como legítimas, uma vez que, segundo Bourdieu (2005, p. 72), as disposições “femininas” são inculcadas na família e na ordem social, reforçando a dicotomia sexual. Sendo assim, a subordinação da mulher não deixa de se expressar com sua maior presença no mercado de trabalho e com a extensão da escolaridade.

Na mesma direção, verificamos que as mães que são do lar já exerceram atividade remunerada antes de se casarem: “[Minha mãe] já trabalhou na adolescência dela, trabalhou em loja, no comércio e indústria também. Hoje ela exerce... é revendedora [de cosméticos], mas não é um serviço fixo” (Rita, G1, enfermagem). Na maior parte dos casos assinalados, as

mães interromperam o trabalho com o nascimento dos filhos, e voltaram a exercer atividade remunerada depois que eles ingressaram na escola, como sintetiza a fala de Alexandre: “*Quando eu era pequeno, ela não trabalhava*”. Tendo em vista que a maior parte desses alunos nasceu entre 1989 e 1990, momento em que creches estavam mais difundidas, acreditamos que os reais motivos desta conduta demandam pesquisas mais acuradas sobre o assunto.

Os progenitores, que em uma sociedade patriarcal tendem a ter para si a incumbência do sustento da família, ocupam nesta fração de classe profissões que demandam pouca qualificação. Em alguns casos, os pais dos estudantes não possuem emprego de longa data, como é o caso de Rita ao elucidar que seu pai “*já trabalhou em diversos empregos, empresas pequenas, grandes [na área de mecânica]. No geral ele trabalhou nisso e uma época ele trabalhou de construtor civil*”, e, apesar de ter tido várias ocupações, para a aluna sua família apresenta estabilidade financeira:

É estável sempre. No ano passado a firma dele teve que fechar e ele mudou de empresa. Mas, na medida que for, ele consegue serviço rápido e fica. Teve uma época que entrava e no serviço e saía de serviço, não ficava fixo em lugar nenhum, agora parece que tá fixo.

Por conta das constantes mudanças de emprego, e principalmente pela queda na renda quando trabalhou de pedreiro, algumas vezes, Rita contou com a ajuda de alguns parentes: “*Material e uniforme meu pai dava, mas às vezes um sapato ou alguma roupa [os parentes ajudavam a comprar] sim*”. Destacamos, contudo, que nesses casos assinalados, os pais foram apontados como os únicos ou maiores responsáveis pelos dispêndios do grupo familiar.

Verifica-se que a instabilidade profissional não significa, necessariamente, instabilidade financeira. Destacamos que a estabilidade financeira deve ser compreendida em seu aspecto relacional, pois seu significado varia dependendo da posição social e da relação estabelecida com o capital econômico. Para a maior parte dos alunos entrevistados, os quais não dispõem de um patrimônio econômico significativo, a estabilidade parece ser sinônimo de evitar o desemprego e assegurada através de escassas práticas de consumo.

Os pais de Marina (G1, administração) são funcionários públicos e, apesar de terem estabilidade no emprego, ela afirma que “*estabilidade econômica eu já diria que não, por isso é que eles sempre incentivaram eu e minha irmã a estudar*”. Esse depoimento ainda ilustra o potencial atribuído à escola para a melhoria da posição social, relação bastante presente nos depoimentos e que entendemos ser constitutivo do *habitus* desses alunos. Seus pais não tiveram escolarização além da obrigatória, e a interrupção dos estudos não impediu

que obtivessem emprego, como ilustra a fala de Marina: “*meu pai parou [de estudar] porque na época dele não tinha muita necessidade de estudo e ele trabalhava em lugares bons*”. O fato de seu pai ter conseguido emprego mesmo sem muita escolarização – terminou o primeiro grau – possivelmente incute a idéia de que, se tivesse estudado, as oportunidades seriam ainda maiores, influenciando a expectativa de ascensão social através dos estudos, a qual projeta para a trajetória dos filhos.

O pai de Ricardo (G1, informática) tinha 20 anos de trabalho em uma empresa, mas há cerca de três anos: “*ele ia ser mandado embora, e entre fazer acordo e sair, ele preferiu fazer acordo*”. Para Ricardo “*a estabilidade sempre tava ótima, empresa multinacional, ganhava bem, tudo certinho*”. A demissão fez com que mudassem de cidade e passassem por momentos mais difíceis:

No primeiro ano do ensino médio por meu pai tá parado, ficou quase seis meses parado, sobrevivendo de seguro-desemprego, então foi complicado. E aqui no começo também, até eu arrumar meu estágio porque as contas começaram a acumular e não é o mesmo salário do que tá agora. Acho que depois que consegui arrumar estágio passou.

Este excerto ilustra a importância atribuída ao estágio; no momento da entrevista, Ricardo afirmou que parte da bolsa de estágio que recebe destina-se a ajudar nos gastos da casa, e que “[*Hoje*] *de certa forma, passa uns ‘apertos’, mas tem [estabilidade] sim*”.

Pedro (G1, eletrotécnica), filho de pais separados, mora com o pai que é vigilante e afirmou que “*perto de outros parentes que tenho até que tenho [estabilidade] sim*”. Pedro trabalha desde os 15 anos e contribui em casa “*quando precisa*”, sendo o mesmo verificado com relação a Alexandre (G1, mecânica).

Tiago (G1, eletrônica) e Paula (G2, enfermagem) são os alunos que apresentaram maior estabilidade financeira. Tiago, filho de autônomo, afirmou que seu pai “*estabiliza a casa*”, mas lembra: “*quando eu era pequeno, era mais difícil quando meu pai trabalhava para os outros*”. A família de Paula adquiriu maior estabilidade depois que seu pai se aposentou 3 anos atrás e continuou trabalhando, aumentando os rendimentos familiares. Entendemos que tais condições, de certa forma, favoreceram que protelassem o ingresso no mercado de trabalho ao menos até a conclusão do ensino técnico.

Verificamos, deste modo, que, apesar de baixo poder aquisitivo, os alunos entrevistados afirmam que suas famílias possuem certa estabilidade econômica. De fato, eles possuem condições de subsistência asseguradas, atingidas pela redução do número de filhos e escassas práticas de consumo. Além disso, há uma grande valorização da aquisição da casa própria como forma de melhorar as condições da família – todos os alunos entrevistados

possuem casa própria, o que também, em nosso ponto de vista, evidencia que não pertencem aos segmentos populares propriamente ditos.

Com relação ao capital cultural, que é incorporado pela inculcação e assimilação de disposições duráveis, verificamos que possuem escassa herança cultural, porém, na maioria dos casos, dispõem de relativo capital escolar. A existência deste capital, institucionalizado na forma de saberes escolares, pôde ser percebida por meio do histórico escolar relatado que os identifica como bons alunos, das práticas de leitura esporádicas na família e hábitos adquiridos na instituição escolar.

Carina afirmou que lê com bastante frequência *“Eu gosto de ler bastante, livros assim... ficção, Ágata Christie”* e acredita que adquiriu esta prática mais em função do ambiente familiar do que na escola: *“Minha mãe [costuma ler], ela gosta muito de livros de ficção também”*. Rita tem o hábito de estudar em casa e de leitura frequente, e relata que adquiriu esta prática na escola:

Primeiramente foi incentivo de uma professora da quarta série. Ela *fazia a gente ler* o livro pra ter a prova. Daí pra frente fiz a carteirinha e comecei a pegar livro. Depois pegava na biblioteca. Aqui [na Escola Técnica] pego mais livro técnico.

Marina também afirmou que lê com frequência: *“Livro eu gosto, leio bastante. Gosto da literatura brasileira, gosto de Fernando Pessoa, essas coisas”, “De certa forma foi [a escola que ajudou a adquirir estes hábitos], principalmente no ensino médio que tinha que ler literatura”*. Como podemos observar nos depoimentos de Rita e de Marina, a relação com o capital cultural é marcada pela obrigatoriedade colocada pela escola, e difere substancialmente da naturalidade decorrente da assimilação da cultura legítima no meio familiar desde tenra infância, ou seja, da valorização da “cultura livre”, instrumento de conhecimento e de reconhecimento típicos de camadas privilegiadas (BRANDÃO, LELLIS, 2003, p. 520).

No depoimento de Ricardo, é possível notar uma grande valorização da cultura escolar engendrada no âmbito familiar e também nas relações sociais: *“Sempre fui muito curioso. Via muito minha mãe lendo e sempre queria saber o que ela tava lendo, o que interessava”*. Afirma ainda:

Eu amo ler. Nas férias eu li quatro livros. Agora tenho que ler os livros da Federal [exigidos pelo exame vestibular]. Quando eu tava na oitava série li um livro do Edgar Alan Poe bom, li o Código da Vinci, Anjos e Demônios e Ponto de Impacto. Nas férias, li um livro sobre a Segunda Guerra. (...) Esse livro sobre a Segunda Guerra meu pai tinha lido, ele não conseguiu terminar, ele falou que era bom e eu já tinha terminado de ler quase todos, li dois livros de Sidney Sheldon. Um da minha mãe e outro da amiga da minha mãe.

Ricardo conheceu em sua vizinhança estudantes universitários de pós-graduação, e o contato com eles pode ter exercido a função de um capital social, auxiliando na aquisição de capital cultural:

Debato [política] mais na escola e com os amigos que eu tenho, cubanos aqui, que foi por onde me interessei pela física, que ele é físico, faz pós-doutorado. Fui na apresentação da tese de doutorado dele, e conheci um professor de física da USP, do Congo... e o círculo social deles é pessoal estrangeiro e acadêmico.

Assim como Ricardo, Jéferson deposita grande valor ao capital escolar. Filho de doméstica, órfão de pai, e com referências profissionais na família que não diferem de sua mãe – quando perguntamos as ocupações profissionais mais frequentes em sua família Jéferson mencionou a avó e a tia, ambas domésticas – a escola ocupa na vida de Jéferson espaço privilegiado de reversão do atual quadro. Vencedor de um concurso escolar estadual, é bolsista desde que cursa a oitava série, e os rendimentos ganhos são investidos em capital cultural objetivado *“freqüento sempre livraria pra ver se tem livro novo”* e institucionalizado: *“a primeira bolsa apliquei em um computador, a segunda paguei um curso [de extensão na área de ciências exatas] que fiz no ano passado”*.

O aluno Tiago tem acesso aos livros da área técnica que estuda em casa: *“Eu tenho em casa porque meu pai [autônomo] trabalha nesta área também. No trabalho dele sempre teve que aprender isso, então ele tem vários livros”*. Entretanto, a maior parte destes alunos tem acesso aos livros e materiais didáticos através de bibliotecas: *“Vou muito na biblioteca municipal”* (Ricardo, informática); *“Só pego [livros] em biblioteca, o custo do livro é caro”* (Rita, enfermagem). Salientamos também que todos esses estudantes possuem computador em casa, e a grande maioria também tem acesso à *internet*.

De maneira geral, o capital escolar orienta as práticas dos alunos entrevistados, mas observa-se que a relação estabelecida com a cultura se distancia das práticas culturais mais distintivas, estratégias de otimização do capital cultural, como assistir peças de teatro, ir a museus, realizar viagens no exterior, características de frações de classe média com elevado capital cultural e econômico e de camadas privilegiadas (NOGUEIRA, 2003, BRANDÃO e LELLIS, 2003).

Esses estudantes apresentam um passado escolar como bons alunos, marcados pelo esforço e dedicação, resultantes da valorização familiar ao capital escolar. Entretanto, como afirma Nadir Zago (2006, p. 230), *“já se tornou senso comum a afirmação de que as políticas públicas voltadas para a educação básica não têm contribuído para garantir um ensino de qualidade”*. Diante dessa constatação, uma trajetória brilhante durante a escolarização básica não é sinônimo de prosseguimento dos estudos universitários, que, como

será explorado no próximo capítulo, compõe os projetos da maioria dos estudantes entrevistados. Tal estratégia, vale dizer, pode ter limitações mesmo quando se efetiva o ingresso, como aponta Zago (2006, p. 236) em uma pesquisa realizada com estudantes universitários de frações populares com trajetórias de êxito escolar, evidenciando que a entrada no ensino superior não oculta as diferenças sociais existentes entre estudantes de diferentes origens.

O capital social, isto é, a rede de relações duráveis de conhecimento e reconhecimento mútuo que pode permitir o aumento do rendimento econômico e social de um certificado, limita-se, no caso dos estudantes por nós pesquisados, às relações duráveis estabelecidas por laços de parentesco ou proximidades no grupo social, as quais, em geral, não proporcionam lucros materiais ou simbólicos além das condições em que já estão inseridos. Trata-se de relações que funcionam mais como uma rede de amparo para a obtenção de estágio ou emprego, bastante freqüente em uma sociedade com relações patrimonialistas como a brasileira. É sugestivo o exemplo de Carina, que teve a ajuda de seu pai para obter o estágio na empresa onde ele trabalha “[Consegui o estágio] por conta do curso e porque meu pai trabalha lá”, “meu pai me ajudou a entrar lá”.

Quando perguntamos se os alunos têm por base os empregos dos pais, foram unânimes em responder negativamente:

Sinceramente não. Eu vou seguir o pensamento dele [de seu pai]: que a vida de meus filhos seja melhor que a minha. Não reclamando, mas que seja melhor, acho que é o que todo mundo espera (Ricardo, informática, filho de técnico em manutenção de elevadores).

Não, ser diferente. Por mim quero ser diferente (Rita, enfermagem, filha de torneiro mecânico).

Nunca tive base no que eles [trabalham]... Minha mãe falava ‘estuda, senão vai ser lavadeira que nem eu’. Até hoje ela fala ‘se você não estudar vai ficar que nem eu, tá vendo sua mãe e onde eu tô hoje, você tá tendo oportunidade’ (Paula, enfermagem, filha de motorista e lavadeira).

Não, nem do meu pai, nem o que eu tô tendo (Pedro, eletrotécnica, operador de máquina e filho de vigilante).

Eu vejo o quanto pra eles foi sacrificante, o quanto foi difícil (Carina, informática, estagiária e filha de fundidor e faxineira).

Já quando fizemos a mesma pergunta, porém com base nas condições socioeconômicas dos pais, foram bastante incidentes respostas em que assinalam a pretensão de ter o mesmo nível de vida, ou melhorar um pouco:

Um pouquinho melhor. Não é ruim, que a gente vive bem. Como bem, graças a Deus. Mas assim, um pouquinho melhor pra tá mais estabilizado, tranquilo (Paula, enfermagem).

Eles tão bem de vida até, de preferência melhor né? (Pedro, eletrotécnica).

Nota-se que, apesar de apresentarem especificidades, todos os alunos possuem *habitus*, entendido como “princípio unificador e gerador das práticas”, “forma incorporada de condição de classe e dos condicionantes que ela impõe” (BOURDIEU, 2007, p. 97), que os orientam a buscar diferenciação da condição socioprofissional, e, conseqüentemente, econômica e cultural dos pais. Nesse sentido, a longevidade escolar pela superação da educação básica, conciliada com a busca por um *status* profissional, apresenta-se como caminho para a obtenção de uma inserção social diferenciada do grupo familiar, estimulada na forma de disposições interiorizadas no próprio grupo familiar.

Os quatro alunos do Grupo 2 que fazem os cursos industriais: Robson (eletrônica), Sidnei (eletrotécnica), Mário (mecânica) e Milton (mecatrônica) pertencem a uma fração de camada média com características que coincidem, em alguns aspectos, com as dos alunos apresentados primeiramente. Possuem baixo patrimônio cultural e econômico, orientação para a ascensão social, porém apresentam *origem social que os aproxima das camadas populares*.

Esses alunos já obtiveram relativa ascensão em relação aos seus pais e observa-se que situações identificadas em alguns progenitores dos alunos do grupo anterior se repetem para os deste grupo. São alunos de faixa etária superior aos anteriormente apresentados, possuem entre 28 e 38 anos, e a maioria já constituiu a própria família. Além disso, possuem genitores não alfabetizados ou com baixa escolaridade, todos tendo exercido, no início da trajetória profissional, trabalhos rurais. Mesmo que o trabalho rural não seja a última ocupação, esta está associada a trabalhos manuais, como ilustra o seguinte quadro:

**Quadro 2: Escolaridade e ocupação dos avós e pais dos alunos**

Alunos	Avós paternos		Avós maternos		Pai		Mãe	
	Escolaridade	Ocupação	Escolaridade	Ocupação	Escolaridade	Ocupação*	Escolaridade	Ocupação*
Robson	não alfabetizados	trabalhadores rurais	não alfabetizados	trabalhadores rurais	não alfabetizados	ajudante geral	não alfabetizados	do lar
Sidnei	não alfabetizados	trabalhadores rurais	não alfabetizados	feirantes	não alfabetizados	trabalhador rural	fez Mobral	do lar
Mário	primário incompleto	trabalhadores rurais	primário incompleto	trabalhadores rurais	primário	jardineiro (func. público)	primário incompleto	do lar
Milton	avó: alfáb. funcion. avó: primário inc.	trabalhadores rurais	primário incompleto	trabalhadores rurais	primário	granjeiro	primário	granjeira

\* Representa a última ocupação.

Robson e Sidnei são os alunos cujos pais e avós praticamente não tiveram escolarização e, não incidentalmente, possuem famílias com maior taxa de fecundidade. Apesar de não conseguirem estimar o número dos filhos dos avós, afirmaram que tiveram muitos, e seus pais, respectivamente, 11 e 13 filhos.

Os avós de Mário e Milton apresentam alguma escolaridade elementar, o que pode ter condicionado o fato de seus pais também terem freqüentado escolas. Seus avós tiveram elevado número de filhos: os avós paternos e maternos de Mário tiveram 8 filhos, e de Milton mais de 14, porém os pais de Mário já tiveram 3 e de Milton 4, o que representa uma estratégia de reprodução pela limitação número de filhos.

O pai de Robson faleceu quando ele tinha 8 anos, e, sendo filho caçula, foi praticamente criado pelos irmãos mais velhos. Seus irmãos o incentivaram a estudar e, de certa forma, protelaram sua entrada no mercado de trabalho:

Eu fui o que mais foi incentivado por eles, eu também fui o que começou a trabalhar mais tarde. (...) O que mais estudou foi eu. Abaixo de mim tenho dois irmãos que terminaram o ensino médio fazendo supletivo depois, e do restante, a maioria é só o primeiro grau mesmo.

Os doze irmãos de Sidnei “*fizeram o terceiro colegial ou pararam na oitava série*”, e em sua maioria trabalham em indústrias. Dentre os demais familiares “*alguns têm estudo, mas o básico mesmo. Alguns fizeram até a oitava série, terceiro colegial*”. Os irmãos de Mário e de Milton cursaram até o segundo grau, exceto uma irmã de Mário, que não o concluiu.

As famílias de Robson e de Mário são provenientes de cidades da região onde está localizada a Escola Técnica e trabalhavam na área agrícola. A vinda para esta cidade ocorreu em busca de melhores trabalhos na área urbana. A família de Sidnei é natural do Paraná, e, em suas palavras: “*mudamos de lá porque a situação tava difícil*”, “*trabalho era meio difícil, a locomoção dos filhos, os filhos às vezes ficava meio doente... ficava ruim.*” Segundo este aluno, as condições da família eram bastante precárias: “*Quando a gente veio pra cá mesmo, a gente ficou... as pessoas doavam coisas pra gente*”.

Milton é natural de Pernambuco e sua família se mudou para a cidade de São Paulo, onde viveu até seus 21 anos. Mudaram-se para o interior porque sua mãe precisou fazer um tratamento de saúde na região, e seu pai, desempregado na época, veio acompanhá-la e conseguiu emprego na cidade.

A rotatividade no espaço social em busca de melhores oportunidades de trabalho é característica do grupo familiar desses quatro alunos e os aproxima das disposições presentes em camadas populares. Todos eles relataram acontecimentos que denotam complicações na

trajetória do grupo familiar. Afirmaram ter passado por dificuldades econômicas, porém avaliam sua condição atual como mais estável:

Hoje eu diria que tá estável, porque durante esse período de quando eu saí da escola até hoje eu consegui fazer um currículo bom profissionalmente. Então hoje, por ter esse currículo, na empresa que eu tô hoje eu tô melhorando, tive... comecei trabalhando na produção, tive promoções e hoje sou líder de turma. Tá melhorando o salário, então tá dando pra estabilizar economicamente (Robson, 38, eletrônica).

Pelo menos se a gente quer comprar uma coisa, a gente consegue comprar. A gente vai em luta e consegue comprar, os outros não precisam mais doar pra gente. Não é totalmente ruim, é razoável (Sidnei, 34, eletrotécnica).

Destes, somente Milton é solteiro e mora com os pais. Robson tem dois filhos e três enteados; Sidnei tem uma filha e Mário, um filho. Todos possuem casa própria e não apresentam práticas freqüentes de bens de consumo, compram roupas raramente, “*quando necessário*”. Possuem computador em casa, e Mário e Milton possuem também acesso à *internet*.

Eu tenho [computador], mas não uso muito, porque é mais assim pra fazer um impresso, um trabalho, porque não tem *internet*, não tem nem telefone. Acesso *internet* na escola às vezes, porque agora mandei algum currículo e às vezes procuro, ou quando mandam fazer trabalho, é tudo pela *internet*. Aí eu tenho que correr atrás de algum lugar, num *cyber* ou no meu sogro que lá tem (Sidnei, eletrotécnica).

Sidnei relata algumas dificuldades com relação ao capital econômico, como ilustra o fato de não possuir telefone em sua casa. Por outro lado, sua filha de 7 anos freqüenta uma escola particular. Mas, quando procuramos analisar o motivo do encaminhamento da filha à rede privada, considerada como de maior qualidade que o ensino público atual, verificamos que não se trata de uma estratégia de ascensão via escola, mas talvez a única alternativa para que ele e sua esposa possam trabalhar: “*Ela estuda de manhã, das oito ao meio dia, numa escolinha particular. Ela já passou da idade de ficar lá, mas tem que ficar porque não tem outro lugar, aí eles aceitam. Ela fica lá na escolinha e à tarde vai pra escola pública, tá fazendo o segundo ano*”. Para este aluno e sua esposa, a condição ideal e almejada é identificada com a obtenção de um emprego com melhor salário por Sidnei; daí a importância do curso técnico para ele, para que a esposa possa parar de trabalhar e cuidar da filha.

Investir em educação pelo fato de não ter com quem deixar a filha difere substancialmente de enxergar na escola uma forma de adquirir mais conhecimentos. Assim, apesar de a escola ser vista como indispensável para que o filho “*seja alguém na vida*”, as orientações das práticas nem sempre são voltadas para a maximização de rendimentos por esta via, como uma espécie de ausência das regras do jogo.

Destacamos que a maior parte dos alunos do Grupo 2, assim como Sidnei, são também pais; possuem maior tempo de experiência ocupacional e constituíram suas próprias famílias. Com isso, passaram a transferir as expectativas de estudos para os filhos e de trabalho para eles mesmos, diferentemente dos demais alunos, em sua maioria do Grupo 1, os quais, sendo mais jovens, priorizam a expectativa dos estudos para si próprios.

Nesta direção, observamos nos alunos de maior faixa etária, uma tendência de a projeção de melhores perspectivas de futuro via escola serem transferidas para os filhos: “*Eu quero que ele [o filho] estude, que seja alguém na vida, senão...*” (Mário, mecânica)

Segundo Bourdieu, as frações de classe média que aspiram à ascensão caracterizam-se pela antecipação de um futuro que, muitas vezes, só poderá ser vivido por intermédio dos filhos: “Espécie de projeção imaginária de sua projeção passada, o futuro ‘que sonha para o filho’ e no qual se projeta desesperadamente devora seu presente” (1998d, p. 102). Para a formação de capital, essas frações se utilizam da restrição do consumo e do número de descendentes, muitas vezes um único filho incumbido de prolongar a trajetória ascendente do grupo, como sintetiza o seguinte depoimento:

A vida deles [dos pais] foi muito mais difícil que a da gente. É como a minha em relação a do meu filho, entendeu? Como eu falo pra minha mulher: o que meu pai não podia dar pra mim, hoje eu tô podendo dar pro meu filho, o que eu não tinha eu posso dar pro meu filho (Mário, mecânica).

O capital social desses alunos também é limitado às relações familiares ou de pessoas do mesmo grupo social: colegas de trabalho, ou que frequentam a mesma igreja, e são voltadas, principalmente para auxiliar na obtenção de emprego. Como ilustra a fala de Mário ao perguntarmos como obteve o atual emprego, em uma empresa em que já havia trabalhado:

(...) fiquei sabendo que ia abrir uma linha nova na fábrica, porque meu irmão já tava lá. Foi assim: a primeira vez que eu tava lá, eu levei meu irmão. Levei um currículo dele e chamaram, e dessa segunda vez eu falei ‘levei um currículo meu lá’. Ele levou e chamou também.

Ao analisarmos o capital cultural, verificamos que esses alunos e suas famílias não apresentam práticas culturais consolidadas, por exemplo, de leitura. A necessidade de trabalhar e o ínfimo tempo livre de que dispõem também dificultam estas práticas: “*Eu gosto de ler, mas não tenho o hábito porque não me dá tempo*” (Robson, eletrônica). “*Leio mais revista. Eu assino a Super Interessante*” (Mário, mecânica).

Observamos que a passagem pela instituição escolar pode ter permitido certa reestruturação do *habitus* através da aquisição de capital escolar. Mas, em geral, foi sendo abandonada, como evidencia o depoimento de Milton ao narrar que, até a oitava série era um dos melhores alunos de sua turma, revisava os conteúdos escolares em casa, era dedicado e

esforçado. No entanto, aponta que “*faltou muito isso quando era pra eu crescer, pegar firme num curso técnico ou num vestibular*”. Hoje não tem mais o hábito de estudar em casa e, nos finais de semana:

Sábado e domingo eu procuro me divertir, me distrair. Antigamente, eu estudava, na época do cursinho mesmo, eu tava namorando com uma pessoa e a gente acabou o namoro por isso. Sábado eu ia no cursinho, no domingo eu ia estudar, eu era bem voltado pra isso. Depois minha cabeça foi mudando, e deixei meus finais de semana pra isso (Milton, 28, mecatrônica).

No geral, esses alunos se caracterizam pelo “esforço”, tanto escolar como no trabalho e refletem outros casos já que, nestes cursos industriais assinalados, não são raros os alunos que trabalham o dia todo e vão para a Escola Técnica no período noite. São alunos e trabalhadores empenhados para melhorar a posição social, e o curso técnico representa, neste contexto, uma estratégia a curto prazo na própria trajetória, tem um fim em si mesmo, o que difere da visão dos demais estudantes entrevistados, que, em sua maioria, enxergam no ensino técnico um meio de prolongar os estudos ou mesmo possibilitar o acesso e a permanência no ensino superior.

Identificamos, por fim, que o aluno André (G2, administração) é *oriundo de camadas médias altas com elevado patrimônio econômico, atribuído à ascendência paterna*. Seus avós paternos tiveram somente dois filhos e, apesar de terem ensino primário, obrigatório na época, possuem ocupações privilegiadas na hierarquia social: seu avô trabalhou como contador na prefeitura de São Paulo, e sua avó na Secretaria de Educação, o que não deixa de representar a presença de significativo capital cultural.

Porém, embora seu pai tenha cursado ensino superior, não concluiu seus estudos, ou seja, não possui capital cultural legitimado pela instituição escolar e não obteve uma ocupação profissional estável. Neste sentido, observamos que a aquisição de capital cultural está intimamente atrelada à intencionalidade do sujeito, e, neste caso, o abandono da possibilidade colocada em termos de probabilidades objetivas em seu meio familiar, implicou em um declínio na condição socioeconômica da família que veio a constituir, e, conseqüentemente, hoje ocupa posição relativamente similar à dos demais estudantes entrevistados.

No que tange à geração de seus avós maternos, evidenciamos similaridades com os avós dos demais alunos. Tiveram baixa escolaridade, profissões rurais e elevado número de filhos. Com relação à vertente familiar paterna, há diferenças evidentes: “*A família por parte de minha mãe era da roça mesmo, área rural, treze filhos minha avó foi ter. Já a família do*

*meu pai mais civilizada, tradicional em São Paulo, meus avós trabalhavam na prefeitura, os dois”.*

A família de André é natural da cidade de São Paulo e mudou para o interior por ser uma cidade com menores índices de violência: *“meu pai ficou com medo de criar a gente lá. E como meu pai tem uma família tradicional aqui, então a gente veio pra cá, que é um reduto”.* Seu pai já trabalhou como autônomo com negócios imobiliários, e sua mãe em uma joalheria antes de seu primeiro filho nascer, segundo o entrevistado *“embora nem precisasse”*, já que as condições econômicas eram elevadas.

Quando perguntamos sobre a escolaridade e profissão de membros da família extensa, afirmou que seu tio paterno fez duas faculdades, é professor universitário e promotor público e *“por parte de mãe é mais complicado, tem gente na construção civil ainda”.* Apesar de os pais não estarem trabalhando, as condições econômicas são estáveis: *“a gente tem a renda dos três filhos [em referência à sua, de seus irmãos mais velhos] dos alugueis, sem falar dos pais dele”*, porém *“um pouco antes de mudar pra cá teve um pouco de crise, a gente até mudou pra cá pensando que ia ser melhor, foi nessa época que chegou a atrasar pagamento de escola particular sabe...”*. A partir de então, os filhos começaram a estudar em escola pública. Hoje, o irmão mais velho é bolsista do Programa Universidade para Todos (Pró-Uni)<sup>44</sup> e faz estágio; a irmã concluiu o ensino médio e trabalha; e o irmão mais novo cursa ensino médio na rede pública.

A renda de André e de seus irmãos é empregada com eles mesmos. Apesar de não possuírem um elevado capital econômico, têm acesso aos variados bens de consumo: *“o que o meu pai ganha já é suficiente pra manter. Às vezes precisa de alguma coisa a gente empresta depois devolve, é tipo classe média. Não tem nada que reclamar não, Speedy, Net, cada um tem um carro praticamente”.*

André teve a maior parte de sua escolarização em instituições particulares, e hoje afirma ter muita facilidade com os estudos e hábito de leitura *“eu gosto de estudar”*. *“Eu leio bastante Super Interessante, Veja, e mesmo jornal”*. *“Eu vejo muito TV a cabo e internet”*. *“Estudo muito história, geografia, mas não necessariamente o que tão me passando [na escola]”*.

---

<sup>44</sup> Programa do Governo Federal que tem por finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais, em instituições privadas de educação superior, e oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos às instituições que aderem ao Programa.

Tem o hábito de freqüentar biblioteca pública e, apesar de não comprar muitos livros, afirmou que: “*normalmente pego da minha família ou eles compram e depois eu leio*”.

Nas horas vagas:

Fico muito no *Msn* e *Orkut*, coisa de jovem, depois quando vou estudar vou no *Wikipédia*, e pego alguma coisa mais de humanas, história, geografia. Se bem que sempre me dei muito bem com história, geografia, português, inglês. Não preciso estudar muito, já vem meio fluído.

É provável que a facilidade com os estudos tenha se originado no ambiente familiar e em sua trajetória em escola particular que, considerando o mercado escolar, está mais associada à transmissão de códigos legítimos que as atuais escolas públicas. Além disso, seu percurso escolar foi marcado por investimentos em atividades extracurriculares como língua estrangeira, informática, além de atividades esportivas, características de famílias com maior capital econômico e cultural.

Nas entrelinhas da entrevista, percebemos um fator que muito o aproxima dos demais estudantes: uma valorização do trabalho como fundamento moral e também necessidade financeira. André aspira continuar estudando, fazer uma faculdade, e, em seu caso, o trabalho, apesar de ser aparentemente uma opção individual, é uma estratégia que visa reverter o declínio da posição social, assumida por todos os integrantes da família nuclear, como assinala o seguinte depoimento: “*Agora já faz uns dois três anos que todos os filhos estão trabalhando, só o mais novinho que não tá, tá vagabundo, e quer que eu ajude ele a fazer um currículo, mas tá todo mundo trabalhando agora*”.

Ao dizer, em relação ao irmão mais novo, que ele, por ser estudante “*tá vagabundo*”, reafirma a primazia do trabalho em detrimento da dedicação exclusiva aos estudos, e não deixa de encerrar um paradoxo comum nesse segmento social analisado, uma vez que, a maior dedicação aos estudos seria mais provável, senão condicionante, para o ingresso em uma universidade pública, o que é uma expectativa bastante presente no depoimento deste e de outros alunos entrevistados: “*A família inteira quer fazer [faculdade] pública*”.

O mesmo pôde ser verificado, quando perguntamos se pretendia conseguir um trabalho após o término do contrato de estágio: “*Ah sim, agora nem por questão de precisar, como eu te falei, por questão de honra. Era gostoso ficar em casa assim, bastante, mas às vezes sei lá, fica meio monótono*”. A idéia do trabalho como “*uma questão de honra*” denota, na realidade, uma “*questão de habitus*”, ou seja, sua fala é toda articulada às condições interiorizadas que o levam a pensar e orientar suas ações tendo a inserção profissional em primeiro plano.

### 3.2 O IDEAL DA LONGEVIDADE ESCOLAR E A NECESSIDADE DO TRABALHO

A necessidade do trabalho, no sentido moral e de subsistência, é o elemento comum a todos os estudantes entrevistados, integrando seus *habitus*. Quando questionamos acerca da interrupção da escolaridade dos pais de Rita antes da conclusão do segundo grau, ela afirmou: “*Eu acho que é porque... aquele fator da gente ter que trabalhar*”. Nota-se que o trabalho é incorporado pela aluna como parte das disposições de sua posição social, na medida em que não afirma que foi porque seu pai teve de trabalhar, mas, sim, “*da gente ter que trabalhar*”, apesar de nunca ter exercido atividade remunerada.

Podemos afirmar, portanto, que a orientação ao trabalho compõe o *ethos* destes estudantes, e observa-se uma contradição vivida por alguns pais entre o ideal – a longevidade escolar – e o necessário – o trabalho –, a qual é reeditada na trajetória dos filhos como uma espécie de “propensão ao provável pela qual se realiza a causalidade do futuro objetivo em todos os casos de correspondência entre as disposições e as chances” (BOURDIEU, 1998d, p. 98). O trabalho se apresenta, assim, como uma necessidade nem sempre explícita, mas orientada pelas disposições interiorizadas, assumindo a aparência de naturalidade. Neste sentido, parece-nos que a realização de um curso técnico, sobremaneira associado ao mercado de trabalho e com exigências de ingresso menores que o ensino superior público, é compatível com as disposições interiorizadas para o trabalho e representa uma alternativa diante da dificuldade objetiva de prolongarem os estudos por outros meios.

Esta disposição interiorizada e durável condiciona o fato de que o prolongamento dos estudos além do ensino médio esteja necessariamente atrelado à inserção profissional, principalmente no caso dos alunos do Grupo 1, já que os do Grupo 2, em sua maioria, já exercem atividade remunerada, não lhes restando outra escolha. De maneira geral, nas famílias as disposições para o trabalho são mais presentes do que para longos investimentos escolares. Como é possível observar no caso de Jéferson, aluno com elevado capital escolar, que tem se esforçado para passar no vestibular após a conclusão do ensino técnico e do ensino médio, porém que está ciente de que “*ela [sua mãe] vai deixar eu prestar vestibular uma vez, se eu não passar aí vou ter que procurar um trabalho. Se eu não passar ela quer que eu trabalhe*”.

O incentivo ao prolongamento dos estudos pela superação da educação básica, grau máximo alcançado pelos pais, esbarra na ausência de exemplos consolidados de longevidade escolar além ensino básico também na família extensa:

A maioria [dos familiares têm escolaridade] igual meu pai e minha mãe. Eu tenho apenas uma tia que tem curso superior, em psicologia. Meus primos e primas têm praticamente minha e idade ou mais novos. Alguns estão estudando, outros já pararam (Rita, enfermagem).

Um [tio] trabalha na roça, outro de marceneiro... não foram muito espertos na vida... Tenho um primo que estuda aqui, faz informática, o outro de São Paulo faz SENAI. Que estudam, que eu saiba, é isso daí (Pedro, eletrotécnica).

Apesar das especificidades que remetem a cada aluno, apontadas no decorrer deste capítulo, enfatizamos que todos os entrevistados possuem disposições interiorizadas que os impulsionam a melhorarem a posição social. Para tanto, o prolongamento da escolaridade apresenta-se como fundamento para se livrarem de trabalhos precários, associados ao trabalho manual, os quais são freqüentes no meio familiar. Assim sendo, em um primeiro momento, podemos afirmar que a opção pelo curso técnico consiste em uma estratégia que integra esta disposição verificada nesta fração de classe; uma espécie de prática que antecipa ao futuro objetivo, considerando as condições objetivas das famílias que os impulsionam ao trabalho.

Partindo da perspectiva de que os investimentos possuem um duplo sentido – podem significar o investimento com orientação explícita; mas também desconhecidos enquanto tais, imbuídos pelo sentido de *illusio*, isto é, crença e engajamento no jogo (BOURDIEU, 2007, p. 83) – verificamos que o ensino técnico se apresenta como um investimento profissional e educativo mais “palpável” para estes estudantes. Como evidenciam a fala de Rita – o ensino técnico é “*uma opção mais lógica para mim*” – e a de Jéferson, ao referir-se a este ensino como “*a melhor opção*”.

O prolongamento da escolaridade no âmbito do ensino superior configura-se para esses alunos como uma barreira social, e, para tanto, outras estratégias de escolarização são lançadas. O que difere substancialmente de segmentos sociais mais privilegiados, com significativo capital econômico e cultural, caracterizados pelo investimento em maior tempo de dedicação aos estudos, e, para os quais a formação profissional tende a ser protelada ao ensino superior, “destino inevitável” para algumas frações. Para tais segmentos, a formação é primordial e o trabalho (socialmente valorizado), consequência dela.

Cabe destacar que o ensino superior está mais presente nas pretensões dos alunos que optam pelo ensino técnico mais cedo (Grupo 1) do que nas daqueles com maior faixa etária (Grupo 2), para os quais tal ensino não é cogitado ou é projetado, porém para instituições e/ou cursos menos seletivos, ou, ainda, foi abandonado como possibilidade, devido ao ingresso no mercado de trabalho e constituição de família, passando a ser vislumbrado para os filhos.

As disposições ou *habitus* de valorização do trabalho foram igualmente constatadas na pesquisa de Geraldo Romanelli (2003) realizada a partir de depoimentos de dez “estudantes-trabalhadores”, universitários de uma faculdade particular não privilegiada em Ribeirão Preto, membros de uma fração de camada média que muito se aproxima da fração aqui estudada. Segundo Geraldo Romanelli (2003, p. 110), mesmo não sendo explícito, o ingresso dos filhos no mercado de trabalho faz parte das disposições das famílias de um segmento das camadas médias:

(...) para as quais a divisão etária do trabalho funda-se em princípios que, justamente por estarem implícitos, não são enunciados de modo claro. A estratégia de pais e mães para encaminharem os filhos para o trabalho assume um caráter de *naturalidade*, de tal modo que os próprios filhos incorporam o que já está previsto como se fosse fruto de sua decisão (destaque do autor).

Diante da escassez de capital econômico e cultural, as pretensões que fogem à inclinação ao trabalho, somente são passíveis de se realizarem com muito esforço, sacrifícios, privações e renúncias. Por isso, Bourdieu (2007, p. 316) afirma que, nas camadas médias que buscam ascensão, a pretensão muitas vezes converte-se em “pré-tensão”.

No capítulo seguinte, analisaremos as trajetórias escolares e profissionais dos alunos entrevistados, buscando verificar os condicionantes presentes nos percursos que, conjugados às disposições familiares aqui descritas, estimularam a cursarem o ensino técnico.

Nesta direção, procuraremos responder as seguintes indagações: Quais os condicionantes para a realização do curso técnico? Como a necessidade de realizar este curso foi se concretizando? Considerando que as disposições presentes na família os orientam para a busca de um *status* profissional que os afastem das ocupações mais precárias, menos qualificadas, é possível afirmar que, para estes estudantes, a realização do curso técnico contribui, de fato, com a busca por um *status* profissional diferenciado? Quais suas aspirações e expectativas futuras no tocante ao estudo e ao trabalho, tendo em vista que, no momento da entrevista, estavam em fase de conclusão do curso técnico?

#### 4 TRABALHO, EDUCAÇÃO E A “CAUSALIDADE DO PROVÁVEL”: VISÕES, EXPECTATIVAS, VALORES E CRENÇAS DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO E À ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Apresentamos neste capítulo, com base nos depoimentos dos estudantes entrevistados, a análise dos condicionantes que os motivaram a buscar uma formação técnica de nível médio bem como o significado atribuído a este ensino. Enfatizamos que nos interessa, sobretudo, compreender, a partir da posição social e das trajetórias educacionais e profissionais, a que necessidades correspondem a realização deste curso, e quais as disposições para com o futuro no tocante à educação e ao trabalho.

Sob a perspectiva bourdieusiana, a conjugação entre a posição social e as disposições incorporadas, denominadas *habitus*, possibilita relacioná-los com as tomadas de posição e escolhas dos agentes em determinado domínio. As diferentes posições sociais engendram diferenças de *habitus*, implicando em especificidades nas trajetórias sociais e individuais, quer seja no tocante à formação educativa, quer seja em relação à prática laboral.

Como explicita Bourdieu (2007, p. 104), a posição de origem e a trajetória individual não são estatisticamente independentes. A reorientação de uma trajetória para outra pode ser associada a acontecimentos individuais ou coletivos, os quais são geralmente atribuídos ao acaso, mas que são passíveis de explicação a partir da posição e das disposições dos que vivem tais reorientações:

(...) nem todas as posições de chegada são igualmente prováveis para todos os pontos de partida: eis o que implica a existência de uma correlação bastante forte entre as posições sociais e as disposições dos agentes que as ocupam, ou, o que vem a dar no mesmo, as trajetórias que levaram a ocupá-las e que, por conseguinte, a *trajetória modal* faz parte integrante do sistema dos fatores constitutivo de classe (BOURDIEU, 2007, p. 104, destaques do autor).

Os acontecimentos biográficos não possuem um sentido teleológico, “não seguem uma linearidade progressiva e de causalidade, linearidade de sobrevôo que ligue e dê sentido a todos os acontecimentos narrados por uma pessoa” (MONTAGNER, 2007, p. 251). O sentido de uma trajetória não é dado *a priori*; ele escapa ao próprio sujeito, mas pode ser construído considerando o “campo dos possíveis, oferecido objetivamente a determinado agente” (BOURDIEU, 2007, p. 104). A esse respeito, Miguel Montagner (2007, p. 252) elucida que, “mesmo perdendo parte da riqueza da vastidão humana, o que podemos realizar é a objetivação do *habitus*, justamente resultado estável mas não imutável desse processo de interiorização do social e de incorporação, na pele, de nossa *persona* social”.

Desta maneira, procuramos analisar as mudanças sucessivas que os entrevistados vivenciaram e vivenciam e que acabam por sedimentar e/ou reestruturar um *habitus* relacionado à origem e posição social, tendo em vista que o *habitus* primário, atribuído às disposições presentes no ambiente familiar, é a impressão primeira e arraigada do ambiente social sobre o indivíduo. Pretendemos destacar traços pertinentes presentes nos percursos escolares e profissionais, os quais, conjugados às disposições duráveis, permitam dar inteligibilidade aos condicionantes que desencadearam a realização do curso técnico, ao sentido desta escolarização para os estudantes entrevistados, assim como às expectativas educacionais e de trabalho.

#### **4.1 TRAJETÓRIAS ESCOLARES: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Os comportamentos das famílias quanto à escolarização dos filhos variam conforme a posição ocupada no espaço social, implicando em diferentes formas de organização do tempo, dispêndios financeiros, relação entre escola e trabalho, enfim, em diferentes estratégias educativas e significações atribuídas à educação escolar.

Para analisar as trajetórias escolares dos alunos entrevistados, utilizamos a categoria *estratégia educativa*, entendida como disposição para com o futuro realizada por meio de investimentos na escolarização, não somente econômicos, e não necessariamente resultantes de um planejamento racional ou calculado. Buscamos compreender tais investimentos por meio dos estabelecimentos escolares que os alunos freqüentaram (escola pública ou privada); do critério de escolha dos estabelecimentos; da relação idade-série; do posicionamento dos pais para com a escolarização dos filhos, tais como ajuda nos deveres, presença em reuniões, valorização do capital escolar e incentivo aos estudos; do desempenho escolar; das informações dos familiares sobre instituições e carreiras escolares; da projeção dos pais sobre os filhos em termos de escolaridade. A análise também foi pautada na visão dos alunos sobre a escolarização passada e nas avaliações que fazem sobre as oportunidades que a escolarização mais recente pode conferir.

A partir das falas dos alunos acerca de seus percursos escolares, observamos que, em sua maioria, cursaram o ensino infantil e realizaram a escolarização básica em idade adequada às séries cursadas. Constituem exceção três alunos do Grupo 2 – Sidnei, Mário e Milton – que fazem cursos industriais e, como apresentado no capítulo anterior, são oriundos de camadas populares com trajetórias familiares marcadas por deslocamentos no espaço, filhos de pais que exerceram profissões manuais com baixa escolaridade.

O percurso escolar de Sidnei foi marcado por interrupções e reprovações, o que pode ser atribuído principalmente à relação distante de sua família com o capital escolar e à iniciação precoce no trabalho. Ele é o único aluno do grupo estudado que não contou com incentivos familiares para o estudo: *“Todo o esforço foi nosso mesmo, minha mãe não se importava se eu fosse pra escola ou não. A gente ia porque via que precisava”*. As dificuldades para com os conteúdos escolares são relatadas a seguir:

Precisava de reforço, eu estudava de manhã e ia no reforço à tarde. Não conseguia acompanhar as matérias. Depois teve um tempo que reprovei, depois teve um tempo que eu não queria ir pra escola, queria trabalhar. Minha mãe trabalhava na roça e eu queria ir pra roça também.

Os pais de Mário o incentivaram a estudar, mas, sendo filho mais velho, teve que interromper os estudos durante o segundo ano do segundo grau – em suas palavras para *“ajudar na despesa da casa”*. Mário relatou que havia recebido uma proposta para trabalhar como jogador de futebol e, por isso, teria que deixar os estudos. Mas este período coincidiu com a interrupção da atividade remunerada de sua mãe e, como seu pai se opôs ao exercício profissional pela via do esporte, foi impelido a começar a trabalhar em um mercado:

Meu pai... Deixa eu contar pra você: teve uma época que ele não queria nem que eu trabalhasse, ele queria mais que eu estudasse. Nessa época eu tava fazendo o primeiro [em uma escola pública no centro da cidade], segundo grau. Só que apareceu a oportunidade de eu ir jogar bola, eu ia até pra fora na época. Nossa, deu o que fazer... Tive que sair da escola, [ele] queria que eu trabalhasse, aí não fiz uma coisa nem outra e acabei indo trabalhar.

Milton teve toda sua escolarização com defasagem entre idade e série, como explicita:

Eu entrei em idade regular, mas na época eu comecei a estudar em Pernambuco. Quando eu voltei pra São Paulo eu tava com 9 ou 10 anos e comecei tudo de novo. Na época era muito inferior o ensino em relação a São Paulo. Minha mãe optou por isso, então comecei tudo de novo. Meus estudos sempre foram atrasados. Chegou uma época que foi questionado: ‘por que você não tá no supletivo’, eu falei: ‘já que tô até aqui, vou acabar’.

Verificamos, na trajetória deste aluno, que seus pais depositaram certo valor na escolarização dos filhos, o que se deixa transparecer pela decisão de recomençar os estudos devido à qualidade de ensino. A seguinte fala complementa o sentido atribuído à escolarização, como sinônimo de superação das dificuldades vivenciadas pelos pais:

Quando eu converso muito com minha mãe, hoje, apesar de eu tá com 28 anos, até hoje ela pega no pé no estudo sabe... Entre aspas, porque na verdade eles querem que a gente estude pra não acontecer o que aconteceu com eles. Pela minha idade avançada já era pra eu tá com faculdade e tudo, pela minha idade.

Nos demais casos, percebemos que a relação entre família e escola também é permeada pela valorização da escolarização dos filhos e incentivo, ao menos até a educação básica. Até esta escolarização, na maioria dos casos analisados, tanto os alunos do Grupo 1 de

todos os cursos, como os do Grupo 2 dos cursos de administração, informática e enfermagem, que dentre os entrevistados são os mais jovens, apontam uma primazia dos estudos em detrimento do trabalho, e, de forma geral, o prolongamento do tempo de escolaridade é assimilado como meio de superar barreiras de classe e de enfrentar o espectro do desemprego.

Em muitos casos, os pais interromperam os estudos para trabalhar, justificando que era possível obter trabalho desta maneira: *“meu pai parou [de estudar] porque na época dele não tinha necessidade de estudo e ele trabalhava em lugares bons. Ele se arrepende um pouco, mas meu pai é bem esclarecido, ele sabe bastante coisa”*. Mas, cientes de que, no momento em isso ocorreu, se tivessem continuado os estudos obteriam maior ascensão, buscam assegurar que o mesmo não aconteça com os filhos, como ilustra o excerto:

Sempre incentivaram muito a tá correndo atrás, estudar, que era muito importante. Eles não estudaram então isso eles queriam dar pra gente (...) Até hoje [minha mãe] fala, se você não estudar vai ficar que nem eu, ‘tá vendo sua mãe e onde eu tô hoje. Você tá tendo oportunidade’ (Paula, G2, enfermagem).

Entretanto, em um contexto caracterizado pela inflação de diplomas e precarização dos postos de trabalho, a maior escolarização não significa, necessariamente, garantia de melhor inserção social e profissional. O prolongamento dos estudos pelos filhos parece deixar de ser uma “escolha”, já que a “opção” pelo trabalho é dificultada diante de escassas oportunidades. Deste modo, a realização de um curso voltado para a formação profissional se apresenta, para os sujeitos da pesquisa, mais como resultante de um imperativo, segundo o qual é preciso prolongar a escolaridade para enfrentar a disputa no mercado de trabalho, do que como uma escolha de fato.

A maior parte dos alunos foi alfabetizada na escola. Apenas Ricardo teve uma base inicial familiar: *“Minha mãe me ensinou a escrever com quatro anos, minha irmã também, e agora a gente tá ensinando meu irmãozinho”*, o que atribui ao fato de reconhecerem que *“o ensino público é muito fraco”*. André foi alfabetizado na escola, mas atribui à sua família a maior base educacional: *“na verdade a base educacional melhor foi em casa. Minha mãe pegava no final da tarde e ficava horas comigo me ensinando, meu pai também. Quando chegou na quinta, sexta série, ela deixou a gente se virar”*.

Na maioria dos casos, os pais acompanharam a escolarização dos filhos freqüentando reuniões, verificando o desempenho, “cobrando” melhorias, e auxiliando nos estudos em casa, *“até onde eles podiam”*: *“Sempre valorizaram [os estudos], sempre apoiaram. Até a quarta série [ajudavam no dever de casa] sim, depois da quarta série, até por eles não conseguirem mesmo, então comecei a me virar sozinha”* (Rita, G1, enfermagem).

De maneira geral, a escolarização é vista como a “*condição de liberdade*”, possibilidade de “*ser alguém na vida*”: “*Eles falam que é importante estudar pra gente ter nossa liberdade depois (...) Independência financeira e de todas as formas, porque o estudo liberta as pessoas*” (Rita, G1, enfermagem). A associação da escolarização à liberdade, à possibilidade de ser alguém na vida ou alcançar um porto seguro é paradigmática nos alunos entrevistados; ela está em sintonia com o disseminado discurso que deposita a possibilidade de mudança social na instituição educacional e, conseqüentemente, articula o êxito ou o fracasso ao esforço individual.

Com isso, não pretendemos dizer que uma maior escolarização não seja desejável, mas que a tão almejada e incessante longevidade escolar tem se apresentado cada vez mais “necessária” e também cada vez mais “insuficiente”, nos termos empregados por Segnini (2000) em uma análise das atuais relações entre educação e trabalho.

A relação direta entre educação e trabalho, fortemente apregoada como uma espécie de salvação, tem como pano de fundo a busca pela legitimação das mudanças na esfera econômica que atingem a organização do mercado de trabalho, e, portanto, beneficiam os segmentos mais privilegiados, detentores de elevado capital. Mas, para que isso se desenvolva, é preciso que ocorra um processo de legitimação, por meio da inculcação de determinadas idéias capazes de promover a coesão pela dissimulação da realidade social.

Partindo das disposições presentes no grupo familiar dos alunos analisados, verificamos que o incentivo aos estudos esbarra na escassez de exemplos concretos de longevidade escolar além do ensino básico no meio familiar e na conseqüente ausência de informações sobre as instituições escolares, sobre os caminhos possíveis via escolarização. As informações sobre o prolongamento dos estudos além do elementar, ou seja, o ensino obrigatório oferecido pelo poder público, são adquiridas por meio de amigos ou outros exemplos fora do grupo familiar. Quando perguntamos se os pais indicavam algum caminho a seguir, se dispunham de alguma informação sobre possíveis caminhos, as respostas mais representativas foram as seguintes:

Meu pai falava, como ele trabalha com eletrônica, que eu aprendesse que pelo menos era uma profissão. Mas curso específico não (Ricardo, G1, informática).

Sempre falaram pra eu fazer alguma coisa que eu gostasse. Queriam que eu continuasse estudando, mas não falavam ‘você vai ter que fazer... Direito’ (Alexandre, G1, mecânica).

Não, meus pais nunca falavam sobre isso. Eles incentivavam, mas nunca falavam. Sempre fui eu que ia atrás (Carina, G2, informática).

Não, essa parte a gente que chegava em casa falando a respeito. Eles falavam em fazer o que gosta. Falavam que tinha que correr atrás do que quer e dava força naquilo (Paula, G2, enfermagem).

Entendemos que a aparente “liberdade de escolha”, assimilada pela expressão “fazer o que gosta” conferida pelos pais às trajetórias dos filhos, justifica-se pela ausência do “sentido do jogo”, característico das práticas de famílias com maior capital econômico e cultural, para as quais a posse de informações sobre diferentes carreiras faz parte de suas estratégias. Em alguns segmentos sociais, os investimentos escolares podem ser pensados a partir da idéia de *illusio*, isto é, ter as regras do jogo de forma não explícita, as quais são mais propensas ao êxito. Como assinala Bourdieu (1989), as informações sobre os estabelecimentos escolares, sobre as profissões de maior prestígio e acerca das indicações até elas consistem em uma das partes mais rentáveis e importantes que integram o capital cultural.

Em um estudo de trajetórias de estudantes de camadas intelectualizadas, as pesquisadoras Brandão e Lellis (2003, p. 519) elucidam que “Ter o ‘senso do jogo’ significa ter a capacidade de acionar estratégias corretivas e mesmo preventivas em face do primeiro sinal de risco de insucesso, como é o caso da aula particular”. Investimentos em atividades extracurriculares também integram as práticas das frações com maior capital cultural e econômico, como aulas de artes, esportes, língua estrangeira, práticas não muito frequentes para os alunos entrevistados. Os estudantes que freqüentaram alguma atividade esportiva ou artística, como de dança, karatê, realizaram-na através de projetos comunitários, e investimentos em língua estrangeira foram constatados em apenas três alunos: Marina (G1, administração), André (G2, administração) e Carina (G2, informática). Entretanto, verificamos que André, aluno oriundo de camadas médias com maior capital que os demais, tem como parte de suas disposições conhecimentos sobre os caminhos mais promissores através das instituições escolares:

A família inteira quer fazer [faculdade] pública. A gente já foi educado praticamente a crescer e entrar numa pública. Por isso que é meio intolerável assim, a idéia da gente fazer uma paga. Meu pai se conforma que meu irmão não entrou numa pública porque ele entrou por meio público e não paga nada.

Metade dos alunos entrevistados cursou até o ensino médio no período da manhã e não exerceram atividade remunerada até esta etapa de escolarização. A outra metade estudou parte ou todo o ensino médio à noite, para conciliar com o trabalho.

André foi o único aluno entrevistado que estudou a maior parte em escola privada, mas, a partir da oitava série, passou a freqüentar uma escola pública. Os demais tiveram toda a escolarização em escola pública, o que atribuem ao fato de não terem condições financeiras para arcar com esta despesa: “*Não por falta de vontade dos meus pais, mas por situação financeira mesmo*” (Marina, G1, administração). Outros destacaram, além do fator

econômico, que, independentemente de serem públicas ou particulares, as escolas proporcionariam as mesmas condições:

Porque eu acho que também não tenho uma renda muito boa pra poder pagar uma escola particular e acredito que as escolas públicas têm um potencial... é normal, o ensino é a mesma coisa, depende do aluno (Tiago, G1, eletrônica).

Eu não gosto de estudar em escola particular porque eu acho que é jogar dinheiro fora. Apesar do ensino ser melhor, eu não queria ter mais esta despesa pra casa (Jéferson, G1, mecatrônica).

O critério mais incidente para a escolha dos estabelecimentos escolares foi a localização. Os pais dos alunos, em geral, optaram por estabelecimentos escolares próximos de suas residências e, secundariamente, consideraram a qualidade de ensino ou “a melhor escola” dentre as mais próximas: “*eles [os pais] iam onde ficava mais fácil para se locomover*” (Mário, G2, mecânica); “*eles decidiam pela localidade e nível de ensino*” (Alexandre, G2, mecânica).

Verificamos, ainda, que os alunos atribuem maior proximidade para com a figura materna nas questões escolares. Enquanto a identidade dos pais é mais voltada para o trabalho, a das mães, mesmo as que desempenham ocupação profissional, é atribuída à vida familiar e doméstica, o que entendemos ser um traço peculiar à fração de classe analisada:

Incentivam sim, como eu falei, minha mãe me ensinou [a escrever] com quatro anos... Minha mãe ajuda no que ela pode, porque ela não teve... eu e minha irmã temos mais escolaridade que ela, então não tem como ela ajudar a partir daqui, o apoio que ela pode dar, ela dá. (...) Meu pai, nunca tive muito contato com ele porque ele trabalhava, chegava tarde, eu estudava de manhã (Ricardo, G1, informática).

Os alunos entrevistados relataram trajetórias de bom desempenho escolar. Para estudarem na Escola Técnica, passaram por um processo seletivo. Alguns haviam se preparado anteriormente para o exame vestibular em universidades públicas, cujas exigências são maiores, como é o caso de Rita, Paula, André, Carina e Robson. Por isso, não tiveram dificuldades de serem aprovados e, de certa forma, já esperavam este resultado. Como ilustra a fala de Rita: “*minha mãe falava ‘se você passar’, mas eu sabia que ia passar*”.

Os incentivos familiares para prolongar as trajetórias escolares além do ensino básico são permeados por ambigüidades, como expressa o depoimento que acabamos de citar, demonstrando uma incerteza por parte da mãe, quanto às reais possibilidades de escolarização da filha ao afirmar: “*se você passar*”. Tal incerteza expressa o senso dos limites por parte dos pais, combinado com a pretensão de superação das barreiras escolares por parte dos filhos, a qual é interiorizada no próprio ambiente familiar.

#### 4.1.1 O efeito paradoxal da expansão escolar e a visão dos alunos sobre as oportunidades de escolarização

Segundo Bourdieu (1998a, p. 59), à medida que a sociedade se racionaliza, o destino social passa a ter maior correspondência com o destino escolar. Porém, a oferta de educação escolarizada para categorias sociais antes excluídas do sistema escolar e a expansão da escolaridade para segmentos que já tinham acesso culminaram em um efeito paradoxal da “democratização”<sup>45</sup> (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 220).

A presença de novas clientelas no sistema escolar não provocou uma alteração na essência da estrutura de distribuição diferencial dos benefícios escolares e sociais. Com a chegada de novas clientelas, “a estrutura de distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlatos foi mantida no essencial mediante uma translação global das distâncias” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 221).

A manutenção das distâncias é efeito do aumento dos investimentos educativos por categorias que já utilizavam o sistema educacional. A intensificação do uso do sistema escolar fez acirrar a concorrência pelos títulos escolares e, como conseqüência, as camadas dominantes e médias ricas em capital cultural e econômico intensificaram o uso que já faziam da escola visando assegurar sua reprodução, ou seja, manter sua posição social. Mudam-se as proporções, mas as diferenças substanciais são mantidas. Como afirma Bourdieu (1998e, p. 179), “a luta de concorrência eterniza, não condições diferentes, mas a *diferença das condições*”.

Partindo do princípio de que tende a haver uma correlação entre as instituições escolares e o espaço de posições sociais de seus públicos (BOURDIEU; PASSERON, 1992, BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 219), verifica-se que mesmo com a ampliação do sistema de ensino e diversificação dos ramos escolares, a clivagem entre os diferentes tipos de estabelecimentos escolares permanece intrinsecamente relacionada às diferenças entre as clientelas.

A diversificação dos estabelecimentos de ensino e a aparência de democratização dissimulam o fato de as instituições mais propícias a conduzir às posições de poder continuarem tendo o caráter de exclusividade que tinham no passado (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 223).

---

<sup>45</sup> Este processo é analisado por Bourdieu e Champagne (1998) com base nas transformações do sistema escolar francês ocorridas na década de 1950, proporcionando a entrada de segmento sociais antes alijados da escolarização. Entretanto, podem ser transpostos às transformações estruturais verificadas no cenário brasileiro iniciadas na década de 1970.

Assim, a orientação dos agentes sociais para determinado segmento escolar, bem como as dificuldades, ansiedades, aspirações e expectativas sentidas por alunos preparados para carreiras mais promissoras, via ensino superior diferem substancialmente das encontradas nos estudantes que cursam o ensino técnico, que por sua vez são diferentemente sentidas por aqueles que não chegam a concluir a escolarização básica obrigatória legalmente estabelecida<sup>46</sup>.

No tocante à avaliação que os alunos entrevistados fazem acerca da escolarização passada, verificamos que as posições são bastante divididas, e quando relacionada à outra questão correlata, sobre a existência ou não de igualdade de oportunidades de escolarização, as respostas apontam que a visão sobre estas questões não está isenta de contradições. Por exemplo, Rita acredita que todos têm as mesmas oportunidades e diferem com relação ao esforço pessoal: *“Sim, têm as mesmas oportunidades de estudar, porém alguns estão cansados do jeito que vive e não tá mais assim, ligando, mas todo mundo tem as mesmas oportunidades”*. Entretanto, esta aluna respondeu que as escolas que freqüentou não lhe deram uma boa base:

*Aluna: – Não, acho que não [deram uma boa base]. Acho que pra você competir com pessoas do ensino particular não dá. Eles ensinam o que você tem que saber pra você viver, pra você sobreviver no mundo, mas não o essencial pra você conseguir passar no vestibular. Isso é fato, todo mundo sabe.*

*Entrevistadora: – O que seria esse ensino pra sobreviver?*

*Aluna: – Ela ensina a fazer uma conta, algumas coisas de aspectos biológicos pra você saber pelo menos se virar, o básico ensina. No ensino médio foi menos até que no fundamental, porque quando chega no ensino médio, pelo menos na escola pública, as pessoas [os alunos] ficam menos motivadas porque eles já tão acostumados com aquela rotina, então relaxam.*

Da mesma forma, Milton assinalou em seu depoimento que não teve boa escolarização: *“O que eu aprendi, aprendi lá, mas poderia ter aprendido muito mais. Só que eu não culpo a escola que estudei, acho que vai muito dos alunos”*. Mas, inversamente, avalia que não existem oportunidades iguais:

*Acho que não [têm mesmas oportunidades] por causa das condições. Muitos se esforçam pra estudar, mas trabalham, e eu acho que dificulta um pouco. Já aqueles que têm uma condição melhor, têm a chance de, depois da aula, pesquisar, estudar, têm mais tempo pra isso. Porque você chegar com a cabeça cansada de ouvir chefe em cima de você e ir pra uma escola, sei lá, é muito complicado.*

Por outro lado, Tiago está satisfeito com as escolas em que estudou. Avalia que deram uma boa base de conteúdos e acredita que as oportunidades são diferentes, o que

---

<sup>46</sup> A Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios de 2005 (PNAD/IBGE) revelou que apenas 45% da população entre 15 e 17 anos estava matriculada no ensino médio.

atribui, principalmente, à falta de condições materiais: “*por exemplo, se tiver que comprar um livro, não vai conseguir comprar*”. Mas, para ele, o rendimento entre pessoas de diferentes condições sociais pode ser igual, dependendo do “esforço”. Nesta mesma direção, Paula acredita que teve boa escolarização, porém atribui as diferenças ao interesse dos alunos:

Não posso falar que a parte financeira que faz a diferença, acho que a vontade do aluno. A gente vê, tem gente que tem um pouquinho mais de renda e não vai bem. Tem o caso de uma aluna lá que vive com um salário mínimo, paga aluguel, tem que se manter e vai bem.

O acesso de determinadas camadas sociais a níveis de ensino mais elevados não é isento de contradições, uma vez que a multiplicação de diplomas tem como contrapartida a desvalorização deles, fenômeno que, segundo Bourdieu, tende a se tornar “uma constante estrutural” (1998e, p. 170). Neste contexto, os alunos provenientes de famílias com baixo capital econômico e cultural estão mais propensos ao fracasso após um investimento em um longo percurso educacional muitas vezes pago com sacrifícios, pois o maior acesso provoca uma mudança no valor econômico e simbólico dos diplomas.

Bourdieu e Champagne (1998, p. 221) afirmam que, diante dessa situação, o “fracasso” gera uma exclusão mais intensa, pois a chance aparentemente foi concedida. Ao desconsiderar as condições objetivas que permeiam os percursos educacionais e/ou profissionais, principalmente fatores relacionados à origem social, assinala-se uma tendência de responsabilização dos indivíduos por suas trajetórias. As condições implícitas às escolhas são comumente vistas como subjetivas, individuais.

Observamos esta atribuição de sentido, que nos permite pensar em termos de uma “culpabilização”, principalmente nas trajetórias de alunos com maior faixa etária. Tais alunos interiorizaram a idéia de que “tiveram a oportunidade” de estudar, mas, por algum motivo de ordem pessoal, não souberam aproveitá-la: “*Apesar de eu ter tido [chance] de fazer um cursinho e tentar entrar numa pública, eu não soube aproveitar essa chance, entendeu? A chance eu tive*” (Milton, G2, mecatrônica).

O sentimento de culpa também oculta um sentimento de exclusão. No sentido empregado por Bourdieu e Champagne (1998) e Bourdieu (1999), a exclusão deve ser compreendida de forma relativa, pois é possível verificar esse sentimento nos mais diferentes contextos e estratos sociais, inclusive nos mais propensos aos níveis elevados de êxito.

Destacamos que este sentimento de culpa tende a ser reforçado pelos efeitos sociais do neoliberalismo, pela “conversão coletiva à visão neoliberal” (BOURDIEU, 1999, p. 217), inculcando gradativamente a “demolição” da idéia de serviço público, com uma tendência

de restrição de recursos para a esfera social. O vencedor é idealizado como aquele que se esforça independentemente das condições objetivas, sem auxílio do poder público, e consegue obter êxito econômico. Além disso, é difundida a noção de que a luta contra as desigualdades é ineficaz, já que elas são consideradas inevitáveis, e, deste modo, a luta pela “liberdade” é difundida como a única plausível. Porém, na prática, essa luta assume o sentido de um individualismo exacerbado.

Considerando que a identidade social tende cada vez mais a ser associada à instituição escolar e, conseqüentemente, um maior número de postos de trabalho passam a ser reservados aos detentores de determinados diplomas, o fracasso escolar tende a ser vivido “como uma catástrofe” em todos os segmentos sociais. Como afirmam Bourdieu e Champagne (1998), o conhecimento dos efeitos práticos da expansão da escolarização, reveladora de que o acesso não corresponde diretamente ao êxito escolar e de que o êxito não corresponde ao acesso à determinadas posições sociais, propicia uma mudança na visão dos agentes sociais em relação à escola. Tal mudança é caracterizada por um maior relativismo da função “libertadora” ou “democratizadora” do sistema escolar.

A instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva; essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 221).

Paulatinamente, as famílias passam a conhecer na prática os efeitos do sistema de ensino, mas a visão que têm destes resultados, distorcidos por vulgatas pedagógicas com noções vagas, tende a imputar as causas das diferenças a “fatores sociais mal definidos” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 220), tais como a ausência de condições materiais na escola ou no meio familiar, incapacidade dos professores etc.

Essa percepção sobre as desigualdades frente à instituição escolar foi bastante presente nos relatos dos alunos. Na visão da maior parte deles, pessoas de diferentes posições sociais não possuem as mesmas chances de escolarização. Entretanto, os motivos apontados são os mais variados: diferenças de qualidade de ensino, dificuldades financeiras, falta de interesse dos alunos, falta de transporte, ausência de incentivos.

O rendimento escolar, contudo, é entendido pelos alunos como passível de ser igual, mediante maior empenho, dedicação ou “*força de vontade*”: “*Oportunidade todo mundo tem. Pra isso tem biblioteca municipal, todo mundo tem acesso a livros pra tá estudando*” (Marina, G1, administração).

A maior presença das camadas médias e populares nos bancos escolares fez com que as desigualdades de acesso fossem substituídas por diferenças de currículo, por meio de cursos que delimitam os percursos. De toda forma, mesmo com a obtenção de determinado certificado, a origem social atua como fator decisivo no acesso ao emprego, já que a posse de determinado certificado está associada ao valor do capital global de seu portador. Isso demonstra que o alcance de maior escolarização dos filhos em relação aos pais não altera substancialmente a estrutura social, na medida em que perpetua a tendência de destinação social de estratos dominantes às profissões e instituições de maior prestígio.

O percurso escolar é permeado por mecanismos de eliminação mais intensos quanto mais elevado o grau da carreira escolar. O acesso ao ensino superior demonstra uma seleção direta ou indireta com peso desigual sobre os sujeitos de diferentes origens sociais (BOURDIEU, 1998a, p. 41).

A partir de fatores ligados às trajetórias dos estudantes entrevistados, avaliamos que o ensino superior público, cuja seletividade em nosso país é maior do que em instituições privadas, representa uma “barreira social” para a fração de classe dos alunos, mas consiste no nível de ensino que foi e/ou ainda é almejado por muitos deles.

Dentre os sete entrevistados do Grupo 1, Rita pleiteou uma vaga no ensino superior público ao concluir o ensino médio, o que compõe suas pretensões após a conclusão do curso técnico. Deste grupo, cujos alunos são mais jovens, Marina, Ricardo, Alexandre e Jéferson também vislumbram o ingresso no ensino superior.

Já os sete alunos do Grupo 2, que apresentam trajetórias descontínuas entre o término do ensino médio e o ingresso no ensino técnico, Paula, André, Carina e Robson concorreram a uma vaga no ensino superior em instituições públicas e fizeram um ano de curso preparatório pré-vestibular. Milton também frequentou um curso preparatório, mas desistiu antes mesmo de chegar a prestar os exames. Desses alunos, voltarão a pleitear a entrada em curso superior público apenas André e Carina, alunos mais jovens do Grupo 2 e solteiros. Verifica-se, desta forma, que o ideal de ascensão refluí. Resignam-se a melhores trabalhos e passam a projetar o ideal de escolarização para as trajetórias dos filhos.

## 4.2 TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E RELAÇÕES FAMÍLIA-TRABALHO

A análise das trajetórias profissionais foi realizada de maneira ampla, incluindo as atividades desenvolvidas por meio de estágios. Este critério foi adotado porque muitos estudantes estão iniciando a trajetória ocupacional e os estágios integram a inserção no mercado de trabalho. Entretanto, não entendemos que os estágios devem ser compreendidos como atividade profissional, mas como parte do processo formativo.

Procuramos, deste modo, analisar os percursos profissionais a partir da idade de início no trabalho/estágio, da relação das famílias para com o trabalho e das projeções profissionais que os pais vislumbram para seus filhos. No tocante à relação entre trabalho e estudos, questionamos os alunos quanto à possibilidade de conciliação entre trabalho e estudos e quais as maiores dificuldades encontradas para cursar o ensino técnico.

Apresentamos, no quadro a seguir, a relação das atividades profissionais desempenhadas pelos alunos do Grupo 1:

**Quadro 3: Trajetórias profissionais dos alunos do Grupo 1**

Alunos	Tiago	Pedro	Alexandre	Ricardo	Marina e Jéferson	Rita
Atividades profissionais	empacotador em mercado (temporário de férias)	office boy (15-17 anos) estágio (2 meses) operador máq. (1 mês)	operador/extrusor (16-18 anos) operador máq. (2 meses)	estagiário (operador de videoconferência (1 ano)	nunca exerceram atividade remunerada	estágio obrigatório não remunerado
Última ocupação	–	operador máq. (9 meses)	serralheiro (3 meses)			

Marina, Jéferson e Rita nunca exerceram atividade remunerada. Marina estava à procura de estágio na época da entrevista. O estágio para curso de administração não é obrigatório e há uma tendência de as empresas preferirem estagiários que estejam iniciando o curso, para que contratem os alunos pelo maior tempo possível na condição de estagiários, eximindo-se dos encargos contratuais. Esta aluna não procurou estágio no início do curso técnico, pois, durante o primeiro ano, ainda cursava o último ano do ensino médio, afirmando ter sido “*meio puxado*”. Jéferson pretende organizar seu último ano do ensino médio, o qual será concluído um semestre depois do curso técnico, para fazer o estágio obrigatório e estudar para o vestibular, preferindo pensar em trabalho posteriormente. E Rita, apesar de nunca ter exercido atividade remunerada, tentou, no último ano do ensino médio, ingressar ao mercado de trabalho. Fez um curso profissionalizante, mas, segundo ela, a timidez dificultou que obtivesse uma vaga.

Esses alunos tiveram maior possibilidade de prolongar a formação escolar anterior ao ingresso no mercado de trabalho, em conformidade com uma de nossas hipóteses. Não obstante, a realização do curso técnico sem a necessidade de trabalhar é encarada por Rita como uma espécie de concessão, um esforço além da “obrigação” de seus pais: *“ele [seu pai] poderia muito bem ter falado pra mim trabalhar. E agora ele tá me dando força ainda pra terminar pelo menos o técnico”*.

Os pais de Marina, neste sentido, esforçam-se para que ela prolongue os estudos para se livrar de ocupações com menor qualificação, mais desvalorizadas socialmente: *“Assim, eles não me incentivam a pegar um serviço que nem mercado, de domingo a domingo. Eles incentivam a trabalhar em coisas da área mesmo, em administração, fazer um estágio, pra pegar experiência”*. E desejam que ela ingresse no ensino superior: *“O estágio eles querem mesmo que eu faça pra pegar prática pra trabalhar, mas a faculdade é primordial na vida do meu pai. Ele quer que eu faça de qualquer jeito”*.

Há de se destacar que esses alunos explicitam que, após a finalização do curso técnico, terão que romper com a condição exclusiva de estudantes, o que evidencia as ambigüidades vividas pelas famílias entre favorecer o prolongamento escolar dos filhos e as disposições que orientam ao trabalho, como afirma Jéferson: *“ela [sua mãe] vai deixar eu prestar vestibular uma vez, se eu não passar aí vou ter que procurar um trabalho. Se eu não passar, ela quer que eu trabalhe”*.

A primeira experiência profissional de Ricardo é seu atual estágio na área de informática. Procurou estágio logo no início do curso, o que atribuiu ao seguinte fato: *“Eu gastei demais no telefone e meu pai me pressionou muito a trabalhar”*. Porém, apresenta uma visão bastante positiva de sua atividade: *“eu mais aprendo lá [no estágio]”*, apesar da dificuldade de conciliar o ensino médio de manhã, o estágio logo em seguida com duração diária de seis horas e o ensino técnico no período noturno, como evidencia em sua fala: *“tô aprendendo a fazer fotossíntese, porque eu não almoço mais”*.

Tiago teve um trabalho temporário durante um período de férias no ensino médio, como empacotador em um mercado, incentivado pelo seu pai que soube da existência de vagas para jovens. Mas acredita que as condições de sua família não exigem urgência para o ingresso no mercado de trabalho. Existe uma preocupação em primeiro concluir o ensino médio e o curso técnico, realizados de forma concomitante por este aluno.

Já Pedro e Alexandre possuem trajetórias profissionais muito próximas: começaram a trabalhar com idade entre 15 e 16 anos e não exercem atividades relacionadas ao curso técnico, o que nos permite verificar certa aproximação com os alunos do Grupo 2 dos

cursos industriais, apesar da diferença etária entre eles. O ingresso cedo no mercado de trabalho é encarado com naturalidade: “[Comecei a trabalhar] Porque eu tinha 15 anos, na época todo mundo trabalhava. Fiz patrulheiro também, pra ver se eu conseguia emprego” e isso não está associado às condições financeiras de sua família – “o que meu pai podia me dar, ele me dava” (Pedro, G1, eletrotécnica).

Esse aluno começou a exercer atividade remunerada como *office boy*. Fez estágio logo no início do curso na área de eletrotécnica e teve oportunidade de continuar na mesma empresa, porém afirmou: “os caras exploravam muito, então saí fora e procurei outra coisa. Completei o estágio de 120 horas lá, deu mais, deu umas 220 horas (...) Dava quase uma carga horária de um dia inteiro pra ganhar uma miséria”. Posteriormente, obteve emprego em outra empresa na linha de produção, mas desistiu pois “eram muito fora da lei”, até chegar ao atual emprego, também na linha de produção.

Alexandre começou a trabalhar como operador de extrusor<sup>47</sup> em uma fábrica de embalagens e deixou o emprego porque a fábrica faliu. Em seguida, trabalhou em outra fábrica do mesmo ramo, como terceirizado, mas estava em “desvio de função”, por isso deixou este emprego: “Era pra eu ser extrusor e acabei virando auxiliar. Virando não, acabaram me usando como auxiliar”. Até começar a trabalhar junto com seu pai em uma serralheria.

A maior parte dos alunos afirma que seus pais não os incentivam a trabalhar. Porém, mesmo não sendo um projeto explícito, nota-se que, pelas condições materiais e principalmente pelas disposições interiorizadas, são impulsionados ao exercício de atividades remuneradas. Não necessariamente pela necessidade de contribuir com os dispêndios da casa, mas devido a uma valorização da independência financeira e assimilação do trabalho como constitutivo de maturidade. O encaminhamento para o ensino técnico, apresentado pelos alunos como uma escolha puramente pessoal, é aceito com entusiasmo pelos pais, como ilustra o depoimento de Ricardo: “Eles ficaram muito felizes quando falei, na sétima série, que no ensino médio ia fazer curso técnico e ter uma profissão no segundo ano [do ensino médio]”.

O *habitus* das famílias desses alunos para com o trabalho aproxima-se da análise de Geraldo Romanelli (2003, p. 110) em uma pesquisa com estudantes-trabalhadores, ao elucidar que o ingresso no mercado de trabalho, nos casos por ele analisados, decorreu de uma relação específica entre família e trabalho, na qual os pais parecem deixar implícito que, a partir de determinado momento, não são mais os únicos responsáveis pela satisfação das necessidades dos filhos, e os filhos incorporam esta orientação como suas.

---

<sup>47</sup> “Na indústria de plásticos, máquina que impele a massa plástica contra um molde vazado, a fim de conformá-la na configuração desejada” (Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0).

Esta mesma disposição está presente entre os alunos mais jovens do Grupo 2, como explicita a fala de André, em menção ao seu pai: “*Não chegou a falar porque a gente precisa vai ter que trabalhar. Na verdade eu quis, acho que tava na hora de criar um pouco de vergonha na cara, pensei ‘vou prestar [o ensino técnico], trabalhar logo’*”.

Apresentamos, a seguir, as trajetórias profissionais dos alunos do Grupo 2:

**Quadro 4: Trajetórias profissionais dos alunos do Grupo 2**

Alunos	Paula	André	Carina	Robson	Sidnei	Mário	Milton
Atividades profissionais	trabalhos temporários: comércio, padaria, secretária	estagiário em um banco (há 1 ano)	empacotadora em mercado (2 anos)	estágio área mecânica; torneiro mecânico; operador operador ind.; inspetor de qualidade	trabalh. rural; servente de pedreiro; serviços gerais/hotel;	ajudante/mercado; vidraceiro; mecânico; torneiro; açogueiro; operad. ind.	camelô; ajudante/mercado; porteiro; operador industrial
Última ocupação	estágios obrigatórios não remunerados		estagiária (há 1 ano)	líder de turma (1 ano e meio)	operador ind. (12 anos)	inspetor qualid. (há 1 ano)	inspetor qualid. (3 anos)

A partir dos dados assinalados, observa-se que Paula, André e Carina, até mesmo por serem mais jovens, possuem menor experiência profissional que os demais deste Grupo. Paula começou a procurar emprego após a conclusão do ensino médio, e seu depoimento explicita contradições em relação às orientações presentes no meio familiar:

*Aluna:* – Meu pai, quando eu era mais nova, ele incentivava o estudo. Minha mãe falava de fazer patrulheiro, fazer alguma coisa, e ele falava ‘não, deixa ela estudar, se ela gosta de estudar, deixa ela estudar’. Então ele incentivava mais os estudos. Só que chegou uma certa época, ele se arrependeu de não ter deixado eu começar cedo.

*Entrevistadora:* – Em que momento isso ocorreu?

*Aluna:* – Depois que eu terminei o terceiro colegial, porque eu ia atrás e não conseguia nada. Então foi onde ele viu que [eu] devia ter ido antes. Agora minha mãe sempre incentivou eu ir atrás de trabalho, mas como era meu pai ‘estuda’, e eu também gostava de estudo...

A trajetória desta aluna foi mais voltada para os estudos e para o trabalho em casa, enquanto a de seu irmão, mais novo que ela, direcionada à inserção profissional: “*desde os oito anos eu assumi tudo em casa. Cozinho, limpo a casa, faço tudo. Agora começou os estágios minha mãe ficou perdida*”; “*eu sempre fui mais de estudar e meu irmão de trabalho*”, o que aponta diferenças de socialização em função da relação de gênero.

É importante evidenciar, como afirmam Bourdieu e Passeron (1979, p. 77), que, além da origem social, o sexo é um dos condicionantes das “escolhas” profissionais. Apesar das mudanças engendradas com a maior representatividade das mulheres no mercado de trabalho, as suas ocupações continuam sendo associadas às posições subalternas e de cuidados

ou assistência, ao passo que as ocupações masculinas são relacionadas à produção. Isto é, enquanto há uma definição tradicional do que vem a ser as atividades femininas – as especialidades consideradas femininas – outras especialidades parecem estar praticamente reservada aos homens, evidenciando a permanência apesar das mudanças:

(...) as próprias mudanças da condição feminina obedecem sempre à lógica do modelo tradicional entre o masculino e o feminino. Os homens continuam a dominar o espaço público e a área do poder (sobretudo econômico, sobre a produção), ao passo que as mulheres ficam destinadas (predominantemente) ao espaço privado (doméstico, lugar da reprodução) em que se perpetua a lógica da economia dos bens simbólicos, ou a essas espécies de extensões deste espaço, que são os serviços sociais (sobretudo hospitalares) e educativos, ou ainda aos universos da produção simbólica (áreas literária e artística, jornalismo etc.) (BOURDIEU, 2005, p.112).

Este fator pode ter condicionado a entrada de Paula de forma mais tardia no mercado de trabalho. Apesar de verificarmos, entrecruzando seu percurso educacional e profissional, que a tentativa de ingresso no ensino superior público conciliou com a busca por emprego.

Já o aluno André encara seu estágio em um banco como um “primeiro emprego”. Não poderia ser muito diferente, já que as funções por ele desempenhadas são típicas de funcionários: abertura de contas, empréstimos. O depoimento seguinte é sugestivo deste fenômeno de distorção das funções do estágio, convertendo-o em um trabalho precário já que mal remunerado e isento de encargos contratuais por parte das empresas:

Eu tava [trabalhando] no atendimento, agora *fui promovido*, vamos dizer assim. Me colocaram com maior responsabilidade, abertura de contas, empréstimos, essas coisas. (...) [eu] queria trabalhar em emprego público, você vê que os três que passei [três seleções de estágio] eram públicos.

A apropriação do estágio como uma inserção de estudantes no mercado de trabalho de forma precária e até mesmo marginal foi objeto da tese de Ada Almeida (2008), realizada a partir de um estudo de caso com estudantes dos ensinos médio e técnico de instituições públicas, que fazem estágios não obrigatórios, denominados, estágios socioculturais. Esse tipo de estágio, não obrigatório para a obtenção de um certificado de conclusão do curso é ofertado a alunos do ensino técnico e também do ensino médio, por empresas de diversos setores. Almeida evidencia que tal modalidade vem se caracterizando como *emprego* em vez de *formação*, desde o momento em que os estudantes são selecionados até as atividades desempenhadas. Ademais, a autora assinala que “na hora de receber o salário e os direitos sociais e trabalhistas, o estagiário é considerado estudante, jovem, sem qualificação e sem experiência profissional”, ao passo que, no momento de definição de suas atribuições, é considerado tal qual um funcionário contratado (ALMEIDA, 2008, p. 50).

Existe uma idéia amplamente difundida entre os alunos, segundo a qual há muitas empresas interessadas nos alunos da Escola Técnica. Mas nos parece que existem critérios específicos, dentre eles, a idade. Em se tratando da seleção de alunos para os estágios, Almeida (2008, p. 51) destaca que a escolha, muitas vezes, é pautada em critérios discriminatórios como vestimentas, aparência, opção sexual, cor da pele.

O depoimento de André corrobora essas considerações, na medida em que afirmou que, comparando com as pessoas com quem disputou a vaga por estágio, imagina ter sido decisivo o fato de ser jovem e não ter tido experiência anterior no mercado de trabalho. Consideramos que esse fator possa facilitar a aceitação, por parte do aluno, das condições colocadas pelas empresas. Apesar de a relação entre as atividades desenvolvidas em estágio e os conteúdos aprendidos no curso técnico não ter sido explorada em nossa pesquisa empírica, o caso deste aluno é elucidativo de que existe uma incompatibilidade. Os conhecimentos empregados em sua “função” não possuíam relação direta com os conteúdos do ensino técnico, mesmo porque ele disputou as vagas com alunos do ensino médio.

A separação entre os ensinos médio e técnico a partir da década de 1990, além de introduzir a possibilidade desta modalidade de estágio não obrigatório, gerou uma redefinição do que vem a ser o estágio obrigatório nos cursos técnicos. Antes da reforma desses ensinos, o aluno cursava três anos de ensino médio combinados com alguma especialidade e, no quarto ano, realizava o estágio<sup>48</sup>, após a assimilação dos conteúdos, com duração de um ano na etapa final, para adquirir experiência e se tornar habilitado a exercer uma função técnica. Atualmente, considerando-se a realidade da Escola Técnica onde os alunos estão matriculados, os estágios são obrigatórios apenas em três modalidades: eletrônica, eletrotécnica e mecatrônica, com duração mínima de apenas 120 horas. Além disso, podem ser realizados desde o início do curso, sem exigência de um mínimo de conhecimento prévio.

Este processo, contudo, é paradoxal. A entrada no curso técnico, para Carina, por exemplo, representou uma possibilidade de obter uma ocupação melhor, mais qualificada e com perspectiva de efetivação, apesar de não deixar de ser uma ocupação que se insere na lógica dos estágios socioculturais, que combina uso de mão-de-obra qualificada e baixa remuneração.

Diante desta constatação, entendemos que a atual organização dos estágios e dos cursos refletem a nova organização do mundo do trabalho, com a redução dos postos de trabalho e sob o imperativo de adequação do trabalhador às constantes mudanças.

---

<sup>48</sup> Em algumas modalidades, caso o aluno não realizasse o estágio, adquiriria o certificado de auxiliar técnico.

Em uma pesquisa realizada com alunos egressos da Escola Técnica onde realizamos a pesquisa, dos cursos de eletrônica, eletrotécnica e mecânica formados entre 1993 a 1995 – portanto, que cursaram o ensino médio e técnico integrados – tendo por objeto a analisar a carreira ocupacional e a percepção dos egressos sobre a formação técnica, Luiz (1999) verificou que a maior parte dos ex-alunos ingressaram no mercado de trabalho em ocupações não relacionadas à área técnica e que, durante a realização do curso, obtiveram uma mudança no quadro ocupacional, aproximando-os das áreas técnicas. Entretanto, as oportunidades de progressão na carreira ocupacional após a conclusão do curso eram limitadas, quando não inexistentes.

A partir dos dados da pesquisa, depreendemos que a realização do curso representava uma mudança na trajetória profissional durante ele. Nessa direção, entendemos que o estágio desempenhava uma função importante para esta “adequação” entre os estudos e a função desempenhada<sup>49</sup>. Nossa pesquisa, por sua vez, constatou algo distinto, pois todos os alunos do Grupo 2 por nós entrevistados, dos cursos industriais, ainda desempenhavam funções industriais não diretamente relacionadas à área técnica e, o aluno de eletrotécnica do Grupo 1, que havia finalizado o estágio, encontrava-se em situação semelhante.

Robson é o único dentre os entrevistados que iniciou sua trajetória profissional em área especializada: havia cursado ensino técnico em mecânica na década de 1980, na mesma escola em que hoje é matriculado. Porém, esse fator não impediu que viesse a ocupar, ao longo de seu percurso, funções menos qualificadas. Seu atual emprego como líder de turma não exige habilitação técnica, mas afirmou que, como trabalha com componentes eletrônicos, o que aprende no curso o tem ajudado no trabalho. Observamos no depoimento a seguir, que o fato de ter tido progressão profissional no trabalho é atribuído, por este aluno, mais à experiência profissional do que à escolaridade:

Durante esse período de quando eu saí da escola até hoje eu consegui fazer um currículo bom profissionalmente. Então hoje, por ter esse currículo na empresa que eu tô hoje eu tô melhorando, tive... Comecei trabalhando na produção, tive promoções e hoje sou líder de turma.

Os demais ingressaram no mercado de trabalho ocupando funções não qualificadas, tais como de ajudante de pedreiro, camelô, porteiro, vidraceiro, e a passagem para a indústria como operadores industriais representou uma melhoria profissional:

No hotel o serviço era tranqüilo. Ajudava um senhor, serviços gerais. O salário não era bom e eu já tinha namorada e um dia ia ter que casar, e com aquele salário não ia conseguir nada. Fiz uma ficha [em uma indústria] e me chamaram (Sidnei, eletrotécnica).

<sup>49</sup> Antes da entrada no curso, 66,7% dos egressos exerciam funções não relacionadas ao curso técnico, taxa que foi reduzida para 35,7% durante a realização do curso (LUIZ, 1999, p. 105).

Este aluno trabalha há 12 anos em uma empresa como operador industrial e relatou que no início realizava funções “mais pesadas”:

Em 95 mesmo, esse meio ano que entrei lá até no final do ano, eu penei porque eu tava terminando o terceiro [do ensino médio], e me colocaram num serviço bem ruim mesmo. Fiquei mais ou menos um ano nesse serviço aí. Nossa... vinha pra escola só porque era o último ano mesmo.

Com o tempo, passou a ocupar funções menos penosas, mas sempre como operador industrial. Sidnei demonstrou estar incomodado com a falta de oportunidades dentro da empresa: “*ultimamente tá todo mundo desanimado lá*”. E, assim como os demais alunos que trabalham em indústrias, ele alimenta a expectativa de promoção na empresa, ou empregos melhores: “*se caso eu conseguir coisa boa lá eu fico, senão vou procurar outros caminhos*”.

Mário relata ter recebido algumas promoções quando trabalhou em um mercado, e o posterior ingresso na indústria representou uma opção mais condizente às suas disposições:

Na época mesmo, com meu desempenho lá, entrei no açougue, me passaram pra encarregado de caixa, encarregado de fundo, aí já fui fazer treinamento pra ser gerente de loja, sabe, aí eu que não quis. Achei que ia ser muita responsabilidade, aí saí e fui pra [indústria] a primeira vez.

Ele começou a trabalhar em uma indústria, na área de inspeção, mas, após alguns anos, não vislumbrando mudança de função, voltou ao mercado: “*Voltei pro mercado de novo, mas aí fiquei só no açougue. Treinava o pessoal pro açougue, mas ficava só no açougue. Nada de gerente, mandar nos outros não, tá louco*”.

Entendemos que a não-aceitação de uma carreira que poderia ser promissora financeiramente, a recusa de “*mandar nos outros*”, é constitutiva de seu *habitus* de classe: a possibilidade de melhoria de capital econômico esbarra nas disposições de classe incorporadas. Verifica-se um contraste entre a pretensão de obter ascensão profissional e as disposições interiorizadas. A *pretensão*, que possivelmente exigiria mudança das disposições, e a *recusa* demonstram a existência de dois interesses contraditórios, podendo desencadear na “*incerteza da posição*” (BOLTANSKI, 1986, p. 14). A existência de esquemas incompatíveis, como elucida Boltanski (1986, p. 14), expressa-se com maior força no campo das relações de poder em duas instâncias: na ocupação profissional e nas relações fora do âmbito do trabalho.

A possibilidade de “subir na vida” por meio de uma promoção, às vezes a única da vida, significa também expor-se aos riscos que ela comporta. Por isso, Boltanski (1986, p. 12) afirma que o êxito pode se tornar a “causa da ruína”. Cada profissão exige determinada maneira de se comportar, e a naturalidade com a maneira esperada é característica somente dos que representam, de forma legítima e autêntica, aquilo para o que estão voltados.

Devido aos horários não fixos de trabalho e à pretensão de melhorias, porém, sem demandar mudanças significativas do *habitus*, Mário voltou para a indústria, mas, desta vez, a exigência para ocupar o mesmo cargo era maior: “*o pessoal começou a exigir, quem fosse pro teste tem que ter curso técnico ou faculdade, no mínimo tinha que ter o curso técnico, senão não entra*”. E afirma que, se não tivesse iniciado o curso técnico: “*Hoje provavelmente eu taria na linha de produção, mas não na parte de inspeção*”. Ou seja, os requisitos para desempenhar o cargo que ocupou alguns anos antes aumentaram: há uma exigência de maior qualificação – leia-se certificação – para o desempenho das mesmas funções. Neste contexto, em um primeiro momento, avaliamos que o certificado técnico tem o papel de auxiliar na concorrência por um posto de trabalho, mas não está relacionado ao desempenho de funções técnicas específicas.

Nota-se que, para os alunos dos cursos industriais, o ingresso no curso técnico não proporcionou uma reorientação na trajetória profissional. Em alguns casos, foi importante para a manutenção ou melhoria nos empregos, como sintetiza a fala de Robson: “*mudou a visão de como eu era visto lá dentro*”. Mas não proporcionou que passassem a atuar na área técnica, o que se distancia da constatação mencionada anteriormente a partir da pesquisa de Luiz (1999) acerca da progressão que o curso técnico proporcionava aos alunos durante a realização dos cursos.

Observamos ainda que os alunos do Grupo 2, alguns já com suas próprias famílias e maior tempo de experiência no mercado de trabalho, destacam problemas enfrentados para conciliar o trabalho e os estudos, dificultando a trajetória escolar:

Eu acho que atrapalha um pouco, pois se torna cansativo. Que nem no caso, se o cara for solteiro e souber levar, mas que nem eu, casado, já tenho que dividir trabalho, família e estudo (Mário, mecânica).

Eu acho que sim, atrapalha bastante. No momento tô conseguindo [conciliar estudo e trabalho], mas acho que se a carga horária fosse menor, seria mais fácil, porque às vezes você vem cansado e acaba dormindo na sala de aula. Isso acontece muito comigo. Inclusive eu tenho bastante falta, porque eu penso que se for pra eu vir dormir, eu fico descansando em casa, pelo menos no outro dia eu venho inteiro (Milton, mecatrônica).

Destacamos que alguns alunos do Grupo 2 de maior faixa etária, não unicamente na condição de filhos, mas também de pais, assumem para eles mesmos a incumbência do trabalho e passam a projetar nos filhos o ideal de longevidade escolar. Assim, verifica-se que vislumbram a inserção social de seus filhos de modo diferente de seu próprio. Para tanto, enfatizam a importância da educação escolar para os filhos já que, em função das condições objetivas presentes em seus percursos, passam a diminuir as expectativas frente às possibilidades de maior escolarização para eles.

Já os alunos do Grupo 1 avaliam o trabalho positivamente. Todos deste grupo acreditam que o desempenho de atividades profissionais não atrapalha os estudos. Provavelmente, essa visão decorre do desejo de ingressar no mercado de trabalho. Como assinala Bourdieu (2001b, p. 96), determinadas atitudes inculcadas pela experiência no mundo social podem dispor jovens a aceitarem, ou mesmo a desejarem, a entrada no mercado de trabalho, “identificado como mundo dos adultos”. Tais atitudes tendem a ser reforçadas pela experiência do trabalho e por outras atitudes que ela implica. O trabalho é visto, portanto, com naturalidade e é incorporado como fruto de decisão individual, representando independência financeira e maturidade.

#### **4.3 CONDICIONANTES ECONÔMICOS E SOCIOCULTURAIS PARA A ORIENTAÇÃO AO ENSINO TÉCNICO E O MITO DA ESCOLHA**

A atitude frente às “escolhas” expressa um sistema de valores implícitos ou explícitos decorrentes da *posição social* e da *trajetória social* ou *individual*. A concepção do que vem a ser a “escolha”, palavra dotada de uma conotação de liberdade, deve, portanto, ser questionada. Seu emprego exige cautela para que a realidade social não seja desconsiderada. Conforme assinala Zago (2006, p. 232), “falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização”. A autora ainda adverte que “Para a grande maioria, não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que apresentam menor risco de exclusão”.

Apesar de as ações serem concretamente realizadas, as chances objetivas de efetivá-las são estruturadas no âmago da realidade social a que pertencem os agentes, tendendo a eliminar o desejo de algo muito distante das possibilidades objetivas colocadas por condições sociais específicas. Se as chances objetivas forem ínfimas, o desejo tende a não existir ou a ser eliminado no transcorrer da trajetória:

De maneira geral, as crianças e suas famílias se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas atraem a ação transfigurada das condições objetivas (BOURDIEU, 1998a, p. 49).

Nesse sentido, Bourdieu (1998a, p. 47) aponta que a incompatibilidade entre as aspirações e as possibilidades objetivas de efetivação tende a gerar “demandas sem efeito”:

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de se desejar o impossível.

Sob esta óptica, a tendência de correlação entre as práticas sociais e a origem não ocorre de maneira mecânica, é resultante de dois desdobramentos:

(...) por um lado, o *efeito de inculcação* diretamente exercido pela família ou pelas condições originais de existência; por outro o *efeito da trajetória social* propriamente dita, ou seja, o efeito exercido sobre as disposições e as opiniões pela experiência de ascensão e declínio – nesta lógica, a posição de origem é apenas o ponto de partida de uma trajetória, a referência em relação à qual define-se o *sentido* da carreira social (BOURDIEU, 2007, p. 105, destaques do autor).

Essa explicação justifica os casos em que indivíduos de mesma fração de classe tenham tomadas de posição divergentes. Não é sempre que ambos os efeitos – de inculcação e de trajetória – incidem na mesma direção.

A partir dessa perspectiva, indagamos quais motivos que desencadearam a opção pela realização do curso técnico para os alunos entrevistados, em que momento e circunstância os alunos vislumbraram a entrada no ensino técnico e qual o significado atribuído a esta formação.

Do mesmo modo, passamos a questionar: Os alunos buscariam adquirir um *status* profissional através do ensino técnico? Os alunos do Grupo 2 teriam vislumbrado o ingresso no curso técnico no momento em que fizeram o ensino médio? Em caso positivo, o que os impediu de cursar quando tinham a faixa etária dos alunos do Grupo 1? Qual a relação dos estudantes do curso técnico com o ensino superior, ou seja, o ensino superior faz ou fez parte das aspirações? Em caso positivo, quais práticas desenvolvidas para viabilizar esta pretensão? Caso tenha sido abandonada, quais os motivos? Quais as diferenças e similitudes entre as motivações para a realização do curso técnico encontradas nos alunos do Grupo 1 e do Grupo 2?

Mencionamos no capítulo anterior que, devido à existência de disposições interiorizadas que orientam os alunos ao trabalho, a realização do curso técnico consiste em uma estratégia para obterem uma inserção profissional “mais qualificada” que a comumente disponível aos detentores de certificado do ensino médio, ou ainda, àqueles já inseridos no mercado de trabalho; visa aprimorar a trajetória profissional.

Tendo por base a análise das trajetórias, verificamos que a orientação para o ensino técnico relaciona-se ao fato de a maior parte deles possuir trajetórias educacionais marcadas por bom desempenho escolar. Mesmo assim, a longevidade escolar, através do ensino superior, não constitui uma realidade muito próxima ou “palpável”, seja pela limitação de capital econômico para custear uma faculdade privada, seja pelo fato de a escolarização não ter dado condições suficientes que possibilitassem a aprovação no exame vestibular.

Dentre os alunos do Grupo 1, foi mais incidente a associação do ensino técnico a uma “*garantia*”, uma “*segunda opção*” caso a pretensão principal, o ingresso no ensino superior não se concretize. Ou ainda, caso leve um tempo para que consigam ser aprovados nos exames de ingresso das universidades públicas, os quais são assimilados como muito difíceis, possam ter uma forma de auto-sustento, já que esta é a mensagem implícita ou explícita transmitida pela família e assimilada pelos estudantes, constituindo seus *habitus*. É o caso de Rita (enfermagem), Marina (administração), Ricardo (informática) e Jéferson (mecatrônica).

Rita prestou vestibular uma vez após sair do ensino médio. Não foi aprovada e, no mesmo período, procurou o curso técnico em enfermagem, em suas palavras, para “*ter como sustentar uma faculdade, me sustentar e ter, vamos dizer assim, se eu não conseguir fazer uma faculdade algum dia, ter como tirar um sustento, ter como trabalhar, saber alguma coisa*”. Quando fazia o ensino médio, não pensava em cursar ensino técnico, sua pretensão era somente a faculdade:

Eu sempre quis fazer faculdade depois que eu saísse [do ensino médio]. Aí eu ia fazer cursinho, só que cursinho é caro, eu ia fazer o [cursinho] público, só que perdi o tempo das inscrições. Aí tava na inscrição da Escola Técnica, e eu tentei. Aí pensei: ‘se eu passar eu vou, e se não passar vou trabalhar pra pagar um cursinho’.

Considerando que a aluna almeja o ensino superior e que seus pais se eximirão dos custos com o prolongamento dos estudos além do curso técnico, Rita afirmou que sua entrada na Escola Técnica foi “*uma opção mais lógica para mim*”, e que possui “*outros sonhos*”. Destacamos que a expressão “*opção mais lógica*” não tem sentido em si mesma; é, antes de qualquer coisa, reveladora do sentido da posição social.

O sentido da posição é, sobretudo, o sentido do que pode e do que não pode. “<<Permitir a si mesmo>> implica uma aceitação tácita da posição, um sentido dos limites (<<isso não é para nós>>) ou, o que é a mesma coisa, um sentido das distâncias” (BOURDIEU, 2001b, p, 141). Desta forma, por exemplo, a expressão “isso não é para nós” significa mais do que não dispor de meios para tanto, manifesta a necessidade interiorizada e exprime impossibilidade e interdição.

Assim como Rita, no início do ensino médio, Marina tinha como pretensão somente a faculdade, mas afirmou que, a partir do contato, em sua escola, com pessoas que haviam ingressado na Escola Técnica de forma concomitante ao ensino médio, decidiu prestar a prova de seleção e cursá-lo antes de finalizar o ensino médio. A primeira vez que participou da seleção não foi aprovada, assinalou que não tinha experiência em provas “*fora da escola*”, e isso a fez avaliar a dificuldade de ingressar em uma universidade pública. Seus pais a

alertaram sobre este assunto: *“Falavam que era difícil, mas eu só fui perceber que era difícil no terceiro ano, que comecei a ver como que era mesmo”*.

Diante desta experiência, para Marina o curso técnico é uma precaução: *“vai que não consigo entrar numa faculdade, então, pelo menos faço o curso técnico”*. De acordo com a hierarquia das classificações sociais, ela vê o ensino técnico como melhor que o ensino médio, mas não apreendido como ideal: *“E [fazer este curso] não vai me impedir de tá estudando pra entrar na faculdade no próximo ano”*.

Ricardo e Jéferson ingressaram no ensino técnico quando estavam no segundo ano do ensino médio; por isso irão concluir o técnico um semestre antes do ensino médio. Ricardo planejou fazer um curso técnico de nível médio ainda quando cursava o ensino fundamental, estimulado pelo ambiente escolar quando estudou em Campinas, cidade onde existem duas escolas públicas de ensino técnico bastante disputadas. Ele chegou a fazer curso preparatório na oitava série do ensino fundamental, mas a entrada na escola almejada coincidiu com a mudança de cidade de sua família:

Eu preferi continuar com minha família. Meu pai falou que se desdobraria pra pagar uma república porque valeria a pena até, às vezes me arrependo. Fiquei triste porque eu estudava 11 horas por dia tirando a escola regular, só dormia em casa... A escola era boa, 35 por vaga, prova toda dissertativa, eu passei.

Após esta experiência, Ricardo afirmou que *“ensino médio não bastava eu... depois que eu comecei a fazer o cursinho em Campinas consegui colocar isso na minha cabeça, que ser aluno de meio período não bastava pra mim, porque eu quero ser alguém”*. Este excerto, além de expressar o grande potencial atribuído à longevidade escolar para *“ser alguém”*, como analisado anteriormente, aponta a insuficiência do ensino médio para estes alunos, na medida em que não confere condições ou conhecimentos para enfrentar os desafios relacionados às expectativas. Na luta pela classificação social, os alunos buscam o ensino técnico almejando ter um diferencial, como uma forma de ultrapassar a escolaridade obrigatória a que uma grande massa passa a ter acesso e que não é vista como sinônimo de garantias: não confere acesso no mercado de trabalho de forma mais qualificada, tampouco assegura o acesso ao ensino superior público<sup>50</sup>.

A vinculação da escolarização com a expectativa de *“ser alguém na vida”*, é paradigmática aos alunos do Grupo 1 e, nesta direção, o depoimento a seguir é sugestivo para compreendermos os condicionantes que os levam a buscar o ensino técnico, o que entendemos

---

<sup>50</sup> Pesquisa Mensal de Emprego realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística revelou que dentre 2 milhões de pessoas desocupadas em seis regiões (São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife, Salvador e Porto Alegre) em fevereiro de 2008, 52,8% tinham pelo menos o ensino médio concluído. O aumento do desemprego entre pessoas com ensino médio é atribuído, pelos pesquisadores do IBGE, ao crescimento de acesso ao ensino superior e às demandas das empresas (AUMENTA..., 27 mar. 2008).

ter relação com a busca por uma diferenciação social através de um emprego melhor e como meio de prolongar a escolaridade, porém sem deixar de ser visto como uma “*segunda opção*”:

*Eu nunca quis ser vendedor, eu quero ser acadêmico, eu sempre quis isso sabe, mais de mim mesmo. Passar numa universidade pública hoje em dia estudando só no ensino público é complicado, e eu terminando aqui já vou ter uma profissão, pelo menos é uma segunda opção. E eu não pretendia fazer Informática na faculdade quando entrei aqui, queria fazer Física. Então, se não desse certo eu já tinha uma profissão como técnico. Mas eu já gostava de mexer no computador, mas aqui me apaixonei por programação. Então mudou muito, eu não pretendo mais fazer Física, não pura.*

Jéferson cursa também o ensino médio na Escola Técnica<sup>51</sup>, uma escolha que nos pareceu bastante planejada e orientada para ser aprovado no vestibular: “*é a melhor escola pública da cidade*”, “*optei pelo curso [técnico] que parecia mais interessante, mais próspero*”. Quando cursava a oitava série, definiu que iria concorrer a uma vaga na Escola Técnica: “*seria bem útil assim, sair do ensino médio e já ter o diploma, seria a melhor opção, e como coincide assim, acaba o curso técnico e logo depois acaba o médio...*”. Novamente notamos que a expressão “*melhor opção*” parece designar o sentido da posição e neste contexto exprime: precaução contra trabalhos pouco qualificados, aprimorando o currículo profissional e como garantia de subsistência até a entrada no ensino superior. Como afirmamos anteriormente, Jéferson é um aluno que se destaca pelo seu desempenho escolar, mas sabe que, a partir do momento que concluir o ensino médio, assim como os demais alunos que não exercem atividade remunerada, terá que ingressar no mercado de trabalho.

Como podemos verificar, a realização de um curso técnico para os alunos do Grupo 1 está sobremaneira associada à pretensão de ingresso na universidade pública, “*é uma segunda opção*” e, ao mesmo tempo, com a incerteza da possibilidade de cursar o ensino superior: “*se eu não conseguir fazer uma faculdade algum dia, [o ensino técnico ajudará a] ter como tirar um sustento, ter como trabalhar, saber alguma coisa*”. Enquanto aos alunos do Grupo 2, como veremos, está diretamente vinculada a uma estratégia para a obtenção de rendimentos via estágio ou trabalho.

Além disso, o curso técnico é visto como um curso que auxiliou a definir a especialidade que poderá ser cursada na universidade, dilema que faz parte desta etapa da vida de muito jovens, principalmente daqueles que não têm “o sentido do jogo”: não possuem informações, parâmetro no grupo social ou familiar sobre as diversas carreiras e ramos de ensino, ou um senso prático de investimento de “bons investimentos” educacionais.

---

<sup>51</sup> Há dois anos consecutivos a Escola Técnica em que os alunos estão matriculados é classificada em 1º. lugar no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dentre as escolas públicas na cidade onde está inserida. Em 2007 foi classificada como 12ª. dentre todas escolas do município.

Foi bastante incidente, entre os alunos do Grupo 1, o fato de imaginarem que, caso não ingressem no ensino superior futuramente, terão uma forma de auto-sustento e insistirão até obter o pretendido: *“vai que não consigo entrar numa faculdade, então pelo menos faço o curso técnico. E não vai me impedir de tá estudando pra entrar na faculdade”* (Marina, administração). Partindo das considerações desenvolvidas por Bourdieu, entendemos que a conciliação entre trabalho e estudos não impede a continuidade dos estudos, mas tende a torná-la mais improvável: o êxito futuro está relacionado ao passado escolar mais longínquo, *“(...) as escolhas precoces comprometem muito fortemente as oportunidades de atingir tal ou tal ramo do ensino superior e de nele triunfar. Em síntese, as cartas são jogadas muito cedo”* (BOURDIEU, 1998a, p. 52).

Ao analisarmos algumas características das posições sociais e as trajetórias dos alunos, assinalamos uma disposição durável que os orienta ao trabalho, a qual acaba por inculcar condutas assimiladas como naturais que tendem a limitar as possibilidades de longevidade escolar, principalmente pelo comprometimento do tempo de dedicação aos estudos, necessário ao ingresso em uma universidade pública.

Diferentemente dos demais estudantes do Grupo 1, Tiago ingressou no curso técnico almejando atuar na área, ter uma profissão. O curso técnico representa para ele *“uma coisa a mais”* e, quando pleiteou uma vaga para o ensino médio na Escola Técnica, já pensava em cursá-lo. Inclusive, ele afirmou que não sabia que os cursos eram separados e que por isso teria que prestar outra prova: *“Sempre falavam que essa escola era boa, e ela é, eu acredito. Antigamente, parece que quando você fazia o ensino médio já colocavam o ensino técnico. Depois eu vi que não era, mas... que tem que fazer a prova”*. Tiago não pensa em fazer ensino superior e, apesar de ter afirmado em um primeiro momento que ninguém o influencia em suas escolhas e decisões, relatou que seu pai, autônomo, lia livros de eletrônica para auxiliar em seu trabalho, área em que Tiago está matriculado, o que parece ter influenciado.

Os demais estudantes do Grupo 1, Pedro e Alexandre, são trabalhadores desde o ensino médio e ambos disseram que nem pensavam em fazer curso técnico. Pretendiam continuar trabalhando, sem planos de prosseguir os estudos e decidiram se inscrever por incentivo de conhecidos e familiares, e também por pensarem que o curso técnico poderia auxiliar na obtenção de um emprego. À revelia dessas associações, no momento da entrevista ambos estavam trabalhando em áreas não relacionadas aos cursos. A entrada no curso técnico para estes alunos não provocou mudança na trajetória profissional, o que muito os aproxima dos alunos do Grupo 2 dos cursos industriais. A remuneração obtida com um emprego,

mesmo que pouco qualificado, é vista como prioritária sobre a possibilidade de atuar na área técnica recebendo o valor pago pelos estágios, os quais, em geral, são inferiores.

Dentre os alunos do Grupo 2, a opção pelo curso técnico, apesar de algumas especificidades que serão descritas a seguir, está associada à não-obtenção de êxito por outros caminhos, seja a não-progressão no trabalho ao longo da trajetória profissional, seja nos estudos de nível superior. O estudo é menos idealizado em comparação aos alunos do Grupo 1, para os quais, em sua maioria, o trabalho é visto como importante para prolongar os estudos; diversamente, o trabalho para os alunos deste Grupo é assimilado como atividade principal e o ensino técnico como meio de obter melhores trabalhos. Em alguns de alunos que são pais – Robson, Mário e Sidnei –, passa-se a investir na trajetória escolar dos filhos: suas trajetórias são marcadas pela intenção de trabalhar para dar maiores condições de estudos aos filhos.

No caso da aluna que cursa enfermagem, a orientação para o ensino técnico resultou de um “desinvestimento” da pretensão de ingresso no ensino superior público; para os alunos de administração e informática, consistiu em um meio de ingresso no mercado de trabalho viabilizando a pretensão de ingresso no ensino superior não necessariamente público; e para os alunos dos cursos industriais, já empregados na área industrial, porém em atividades sem relação estreita com os cursos que fazem, é pautada na pretensão de progressão no atual emprego ou visa auxiliar futuramente na obtenção de outro trabalho.

A partir do depoimento de Paula (enfermagem), verifica-se que a entrada no curso técnico resultou de uma reorientação de suas práticas. Vejamos abaixo como relatou o período entre o término do ensino médio até o início no ensino técnico:

*Aluna:* – Assim que me formei no terceiro colegial prestei vestibular pra Biblioteconomia, não passei, fiz cursinho, fui pior ainda... Aí prestei mais três vezes Biblioteconomia e uma Letras. Aí vai procurar emprego, não consegue, sempre pedindo experiência. E sempre fazendo bico, padaria, supermercado.

*Entrevistadora:* – *Isso lhe trouxe desapontamentos?*

*Aluna:* – E como! Porque você tá ali correndo atrás. Fiz curso de atendimento, recepcionista. Sempre procurando alguma coisa, mas não era suficiente. Sempre procuravam a experiência do trabalho. E é aquela coisa, se não dá chance como você vai conseguir a experiência? E eu fiquei desanimada e falava que não ia prestar mais nada até decidir o que queria. (...) Até que meu irmão começou a me incentivar a procurar alguma coisa (...) Meu irmão começou a estudar lá, então eu tinha informação, manual, tudo, aí fui me informando.

Paula acabou desistindo de prestar vestibular para ingressar em uma universidade pública e reorientou sua trajetória para a realização do curso de enfermagem, segundo ela, por ser “*uma área que tem emprego*”. Observamos que o encaminhamento para o mercado de trabalho esteve presente neste intervalo de tempo. Ao mesmo tempo que fazia curso preparatório para o vestibular, “*corria atrás*” de algum trabalho, limitando suas

possibilidades de dedicação aos estudos. Paula chegou a mencionar certo arrependimento de não ter trabalhado durante o ensino médio, já que se deparou com a exigência de experiências profissionais, bem como de não ter se direcionado para o curso técnico anteriormente: *“Hoje eu falo que se tivesse me tocado antes, já taria formada e trabalhando na área”*.

Enquanto tendência, o percurso escolar é permeado por mecanismos de eliminação mais intensos quanto mais elevado o grau de ensino, e o acesso ao ensino superior resulta de uma seleção diferentemente vivenciada conforme as posições sociais. A seleção a que nos referimos relaciona-se a mecanismos sociais e pode ser visualizada em termos de probabilidades estatísticas, como nos mostra a Síntese de Indicadores Sociais realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2003, revelando que 59,9% dos estudantes matriculados no ensino superior público brasileiro estão entre os 20% mais ricos, enquanto apenas 3,4% são oriundos dos segmentos sociais mais pobres (MAIS..., 13 jun. 2003).

No caso de Paula, o abandono do projeto de cursar o ensino superior representa uma renúncia às aspirações escolares e sociais inspiradas pela própria escola, e demonstra, como elucida Bourdieu (2007, p. 104), que o desinvestimento provocado pelas tentativas não exitosas e conseqüentes frustrações:

(...) leva os agentes a *ajustarem suas aspirações a suas possibilidades objetivas*, conduzindo-os, assim, a desposarem sua condição, a tornarem-se o que são, a contentarem-se com o que têm, inclusive mediante o empenho em se enganarem a si mesmos em relação ao que são e têm, com a cumplicidade coletiva, além de assumirem a perda de todos os demais possíveis, abandonados, aos poucos, pelo caminho, e de todas as expectativas como irrealizáveis à força de terem permanecido irrealizadas (destaques nossos).

As opções de André e Carina pela formação técnica também sugerem uma reavaliação das pretensões pela adequação das aspirações às oportunidades percebidas como mais próximas, diante dos obstáculos com os quais se depararam ao longo de seus percursos.

Ao terminar o ensino médio, a família de André investiu em um curso preparatório ao vestibular, mas, como não foi aprovado, procurou o curso técnico por *“frustração de não ter conseguido entrar numa [faculdade] pública”* (...) *Como não passei pensei ‘vou fazer essa prova aí’ [da Escola Técnica]. (...) “passei em terceiro aqui”*.

A necessidade do curso superior, para ele, foi evidenciada desde o momento em que perguntamos sua data de nascimento, primeira pergunta da entrevista: *“Não tenho faculdade ainda, já devia com 17 anos ter entrado em uma”*, e se relaciona ao sentido de sua posição, como procuramos enfatizar anteriormente. A trajetória de declínio de sua posição levou a diminuir os investimentos familiares em escolarização, como demonstra sua reorientação da escola privada para a pública, vindo a limitar o projeto de ingresso em uma universidade pública:

Eu terminei o colegial no [ensino público] depois eu fiz o cursinho, caro também, mas minha avó custeou por sinal. Prestei [vestibular] desde 2005. Direito na Usp já prestei três vezes, e na UFSCar duas vezes. Eu cheguei a fazer uma faculdade privada [em uma cidade próxima], passei com uma nota boa na prova e me deram um bom desconto. (...) Mas aí não ia ficar viável pra mim ficar indo pra lá todo dia e pagar metade.

André estava entusiasmado, pois com o ensino técnico conseguiu obter um estágio, sua primeira experiência profissional e motivo de orgulho. Observa-se uma conformação com o que conseguiu obter em termos escolares e profissionais e uma apologia do ensino técnico: *“Dizem que agora vale mais a pena fazer um curso técnico que uma faculdade, então sei lá...”*. Essa afirmação expressa uma imprecisão a partir da generalização de todos os cursos técnicos, igualando-os e colocando-os com bastante positividade. Tais associações provavelmente são reforçadas pelo discurso institucional e midiático, em um contexto em que cursos mais curtos tendem a ser desvalorizados na concorrência do mercado de trabalho, refletindo a dominação simbólica por meio de uma espécie de incentivo ao ensino profissional na forma de cursos rápidos, porém, parafraseando Saviani (1996, p. 146), “para os filhos dos outros”.

Na verdade, apesar de morar perto da Escola Técnica, André não sabia de sua existência antes de orientar sua opção para uma alternativa mais “palpável”, o que também tem uma conotação de posição social: *“Meu irmãozinho que tava passando e deram um folheto daqui da escola, não foi por ninguém falar não, e minha mãe falou ‘por que você não presta?’. Eu nem sabia que tinha essa escola, morando aqui perto”*.

Carina, assim como André, pretendia cursar uma faculdade pública e, após ter feito curso preparatório e prestado vestibular algumas vezes, procurou a Escola Técnica a fim de ter uma oportunidade de trabalho melhor do que vinha desempenhando como empacotadora em um supermercado. Apesar de ter informações sobre a Escola Técnica: *“Eu sempre ouvi falar muito bem dessa escola, conheci pessoas que estudaram aqui”*, durante o ensino médio não pensava em fazer curso técnico, pretendia unicamente ingressar na universidade pública. A Escola Técnica somente passou a fazer parte de seus planos quando começou a perceber as dificuldades de ingresso na faculdade almejada.

*Aluna:* – Saí do ensino médio prestei vestibular, depois fiz cursinho e prestei de novo, mas eu não passei. Aí parei e prestei vestibulinho aqui.

*Entrevistadora:* – O que isso significou pra você?

*Aluna:* – Eu, eu... de certa forma vi que a realidade é bem mais difícil do que eu imaginava, porque eu sempre sonhei em entrar na [universidade pública]. Fazer o curso de imagem e som, sempre foi minha vontade, o que eu quis fazer. Mas aí eu vi que não era um sonho tão próximo do que eu tinha, porque eu não consegui passar.

Enfatizamos que sua pretensão anterior foi definida como algo muito distante, “*não era um sonho tão próximo*”, o que representa o ensino superior público como uma barreira social. Além disso, a frase ilustra as contradições entre as aspirações e a realidade, entre as disposições interiorizadas de ascensão e as limitações objetivas. Assim como Paula, Carina conciliou a preparação para o vestibular com o desempenho de atividades no mercado de trabalho. A opção pelo ensino técnico ocorreu a fim de obter uma profissão, uma oportunidade no mercado de trabalho melhor que as disponíveis aos detentores de certificado do ensino médio, já que a possibilidade de adquirir um *status* profissional por meio do ensino superior estava comprometida.

*Entrevistadora: – O que lhe levou a fazer o curso técnico?*

*Aluna: – A oportunidade no mercado de trabalho. Porque... como eu tentei muitas vezes fazer o vestibular e não consegui passar, eu não podia ficar sem uma profissão, e o ensino técnico me chamou a atenção. Principalmente a área de informática que é o que me dou bem.*

A orientação da trajetória de Paula, Carina e André ilustra o que Bourdieu designa com a expressão “voar mais baixo” (1998d, p. 95), ou seja, a reavaliação das oportunidades objetivas pela experiência, diminuindo as pretensões iniciais:

A amplitude do desvio necessário para passar a uma trajetória mais baixa mede, então, a importância do trabalho de desinvestimento que deve ser empreendido para “voar mais baixo”, como se diz comumente, isto é, para superar os efeitos do superinvestimento favorecido pela indiferenciação inicial das trajetórias.

Para Carina e André, o curso técnico consiste em uma mediação para superar o investimento econômico e psicológico e a correlativa frustração, mas não é a única. Diferentemente de Paula, também do Grupo 2, que abandonou a trajetória passada, o objetivo desses alunos ainda é a realização do ensino superior, mas agora projetado em cursos menos concorridos, mais acessíveis financeiramente, oferecidos por faculdades privadas.

Deste modo, as práticas passam a ser reorientadas por *aspirações efetivas*, adquiridas em condições sociais específicas, e, segundo Bourdieu, são as que orientam de fato as práticas distanciando-se das *aspirações sonhadas*, as quais, parafraseando Marx, originam “desejos sem efeito, sem ser real, sem objeto” (MARX, 1968 *apud* BOURDIEU, 1998d, p. 89). A reorientação para o curso técnico consiste em uma disposição prática para o futuro. Tem o sentido de realização de uma “causalidade do provável”, “espécie de dialética entre o *habitus*, cujas antecipações práticas repousam sobre toda a experiência anterior, e as significações prováveis, isto é, o dado que ele toma como uma apercepção seletiva de uma apreciação oblíqua dos índices do futuro” (BOURDIEU, 1998d, p. 111).

Nesta mesma direção, Claude Grignon (1971, p. 64) nos auxilia a pensar sobre as efetivas possibilidades de “escolha”:

Porque os comportamentos de um indivíduo tendem a se tornar objetivamente ajustados às possibilidades que lhes são realmente ofertadas, dadas pela posição que ocupa no sistema social, os mecanismos de seleção social, longe de classificar os indivíduos em função de suas características naturais, possuem um poder de imposição particular que predispõe os indivíduos a adquirir um conjunto de características socialmente requeridas à sua classe de pertencimento (tradução nossa).

Para os alunos dos cursos industriais do Grupo 2, a realização do curso técnico representa uma estratégia que visa a manutenção ou melhoria do emprego que desempenham, ou um meio de auxiliar a obtenção de outro emprego. Neste subgrupo, cujos alunos têm idades entre 28 e 38 anos, a ambição escolar através do ensino superior é menos presente do que em outros casos analisados, ou até mesmo ausente, o que demonstra uma auto-seleção, entendida como inaptidão, falta de dinheiro, falta de tempo etc.

Robson é técnico em mecânica e fez o curso técnico integrado ao ensino médio, na década de 1980. O retorno na Escola Técnica ocorreu, segundo ele, para “*Melhorar no atual emprego. Adquirir conhecimento da área de eletrônica para isso*”. E acrescenta: “*Na verdade quando eu entrei nessa firma que eu tô hoje em dia, eu vi que eu tinha que aprender alguma coisa de eletrônica*”. Robson visa adquirir conhecimentos da área de eletrônica para ajudar em seu trabalho, e foi uma iniciativa pessoal, como forma de se especializar, não uma exigência da empresa: “*Não [exigiam o curso], inclusive eu entrei na firma e três meses depois abriu a inscrição [para a Escola] e já fiz*”.

Já Sidnei, que trabalha como operador industrial há 12 anos, revelou que há muito tempo gostaria de ter feito cursos profissionais, pois acredita que teria melhorado as oportunidades de trabalho dentro da fábrica. Quando fazia o segundo grau, tentou fazer um curso no SENAI, mas naquele momento, esta possibilidade foi relatada como distante:

*Aluno:* – Se minha mãe tivesse estudo ela já teria talvez colocado todo mundo pra estudar, assim, uma escola técnica ou escola que nem o SENAI que tinha aprendizado para menor. *Eu me senti prejudicado neste sentido*, de não ter feito um SENAI antes. (...) Tentei um curso lá. Não consegui vaga porque era muito concorrido. Aí surgiram outros cursos lá que não era tão interessado pelo povo e sobrou vaga. Aí acabei fazendo um de seis meses lá.

*Entrevistadora:* – *Que curso você fez?*

*Aluno:* – Eu fiz de ajustador, ajustador mecânico, mas eu queria mesmo de mecânica. Depois não consegui, e fiz pelo menos esse daí que deu uma noçãozinha, ajudou né, ajudou na minha vida profissional. (...) Fiz esse curso de seis meses e fiquei parado [nos estudos] até o ano passado quando fiz vestibulinho pra entrar na Escola Técnica.

Apesar de ter afirmado que o curso técnico anteriormente realizado ajudou na vida profissional, verificamos que não correspondeu a uma progressão de cargo efetiva: “*Ajudou assim... lá não ajudou em nada. Ajudou a mim em casa, em termos de conhecimento. Às vezes*

*você pega e vai fazer alguma coisa em casa e tem uma noção de como fazer. Lá também, mas pouca coisa. Por exemplo, fazer um ajuste numa peça”.*

No depoimento de Sidnei, observamos que procurou fazer o curso técnico para obter uma melhoria no emprego: *“procuerei essa escola mesmo para conseguir oportunidades”*, ainda que, apesar de indicar possibilidades, as condições atuais de trabalho não impliquem em mudanças, como assinalamos a seguir:

*Aluno: – Foi mesmo as condições do mercado. A gente tá dentro de uma firma e vê que não tem condições de crescer se não tiver ali um papel comprovando que você tem um curso. Então se não tem aquele papel, você fica sempre naquilo. Ou tem aquele papel, ou sei lá.*

*Entrevistadora: – Você conhece pessoas que fizeram cursos? Melhoraram as oportunidades?*

*Aluno: – Conheço. Melhorou, com certeza. Porque às vezes aparece vaga e não tem como preencher se não tem curso, não sabe nada sobre aquela área.*

Verifica-se que a importância da realização do curso está atrelada principalmente à obtenção de um certificado, e sua busca é associada à expectativa de promoção profissional.

Sidnei destacou também: *“[a escola] tem nome, dizem que a escola é boa, o ensino e que tem sempre empresas de olho nos alunos daqui”*. Porém, conforme assinalamos anteriormente, as empresas têm critérios e interesses específicos, relacionados principalmente à diminuição do custo de mão-de-obra.

Mário começou a fazer o curso técnico por exigência do cargo que passou a desempenhar: *“Quando a gente foi pro teste na fábrica, o pessoal começou a exigir, quem fosse pro teste tem que ter curso técnico ou faculdade, no mínimo tinha que ter o curso técnico, senão não entra”*. Mas também associa a realização deste curso a uma oportunidade de obter um emprego melhor, pois, paradoxalmente, apesar de exigirem que estivesse cursando ensino técnico ou faculdade, a área de atuação não requer conhecimentos específicos. Como aponta em seu depoimento: *“Na área que eu tô na fábrica não é tanto de mecânica, é uma área de inspeção, não tem nada a ver com mecânica”*.

A exigência de maior qualificação, porém, apenas para dar acesso a um emprego, é um mecanismo que as empresas têm utilizado para selecionar mão-de-obra qualificada em funções que pouco exigem de conhecimentos específicos, diante da ampliação da concorrência por postos de trabalho e aumento de pessoas com maiores qualificações.

Mas Mário parece apreender que, com o curso técnico, pode continuar na mesma função, ao passo que o ideal seria obter melhor colocação profissional e melhoria salarial a partir dos conhecimentos adquiridos: *“Eu queria fazer o curso técnico assim, mais pra, não só pra ter conhecimento como pra melhorar minha situação financeira”*. Para tanto, pretende

procurar outros empregos caso seu atual não possibilite mudanças: *“Eu tô fazendo mais pra, se aparecer alguma oportunidade ou na área de mecânica lá, mas em outro setor, ou fora eu vou tentar procurar, entendeu?”*.

Milton fez um curso técnico em administração em São Paulo, após concluir o ensino médio, mas nunca exerceu função relacionada a essa formação. Optou por fazer o curso técnico na área industrial principalmente para auxiliar no trabalho: *“pra ajudar no trabalho atual e ajudar a procurar emprego na região também, ou de repente, conseguir dentro do próprio serviço onde trabalho”*.

Na realidade, a realização do curso técnico está associada às dificuldades objetivas de acesso a uma escolarização vista por ele como mais promissora, e sua atual situação, é vista como resultante da falta de esforço individual: *“Acho que por não ter condição de fazer faculdade, apesar de eu ter tido [possibilidade] de fazer um cursinho e tentar entrar numa pública, eu não soube aproveitar essa chance, entendeu? A chance eu tive”*. A possibilidade de fazer o curso técnico é definida no depoimento a seguir:

Eu tinha vontade de fazer enfermagem e não passei. No semestre anterior de entrar aqui eu prestei mecânica, passei e não vim fazer o curso. Apesar de eu trabalhar em fábrica eu tinha implantado que queria enfermagem, não me interessei pela área de mecânica.

(...) Na verdade o curso que faço é mais por causa do trabalho mesmo e porque eu sei que mesmo se eu sair deste serviço, tendo o curso de mecatrônica em mãos é uma vantagem a mais na hora de uma entrevista, um currículo, alguma coisa neste sentido, principalmente aqui que é uma área industrial.

A trajetória passada transmite uma tensão sobre o futuro, delimitando as ambições “razoáveis” e, conseqüentemente, o preço a ser pago para realizar as pretensões (BOURDIEU, 2007, p. 316). Neste sentido, Milton foi abandonando a possibilidade de prolongar os estudos por meio da universidade pública, de modo que a pretensão de mudar de área parece tornar-se cada vez mais distante, uma vez que “mudar de área”, segundo seu depoimento, seria um projeto mais arriscado quanto maior a idade. Além disso, visualiza possibilidades de ascensão profissional e de incentivo nos estudos com a concessão de bolsas em faculdades privadas pela empresa onde está empregado.

De forma geral, os alunos do Grupo 2 dos cursos industriais, pelo fato de terem trajetórias profissionais na área industrial, não buscam obter uma profissão através curso técnico; tampouco o apreendem como uma garantia para outro caminho, como o ensino superior. Antes de tudo, orientam a escolha pelo curso técnico, principalmente para terem uma certificação que legitime a ocupação de cargos melhores, ou auxilie na busca de outros empregos na área industrial, como no caso do aluno que afirma buscar *“ter uma vantagem a*

*mais na hora de uma entrevista, um currículo*”, aumentando o poder de barganha no mercado de trabalho. Assim, projetam os estudos superiores para os filhos.

O ensino técnico tem por objetivo conferir certificação técnica aos concluintes e esteve historicamente associado à obtenção de uma profissão específica. A partir das considerações de Bourdieu e Boltanski (1998), entendemos a profissão como uma taxonomia social, principal forma de promover a *classificação social* e, por isso, é instrumento de luta simbólica entre as classes pela definição do mundo social, para a constituição das distintas posições sociais.

Esses autores afirmam que, assim como a terminologia de parentesco em outras sociedades, a profissão é uma “categoria oficial” do direito que emana principalmente do sistema escolar, como explicita a seguinte citação:

(...) o sistema de ensino introduz, pouco a pouco todas as profissões – mesmo as menos racionalizadas e as mais abandonadas à pedagogia tradicional – no universo hierarquizado do certificado escolar, de modo que o efeito de naturalização e de eternização das classificações que ele tende a produzir em razão de sua inércia estende-se, progressivamente, a toda a estrutura social. Assim, a luta das classificações é uma dimensão – mas sem dúvida a mais bem oculta – da luta de classes (BOURDIEU; BOLTANSKI, 1998, p. 144).

A luta pela classificação social por meio da profissão é presente em todas as frações de classe, mas diferem conforme as condições objetivas, volume e estrutura de capital econômico, social e cultural que os agentes possuem e que imprimem especificidades às trajetórias.

#### **4.3.1 O significado da formação técnica**

Somente no depoimento de um aluno do Grupo 1 (Tiago, eletrônica) e de uma aluna do Grupo 2 (Paula, enfermagem), notamos que existe uma relação direta entre a busca de certificação na área técnica e a pretensão de exercer uma profissão. Tendo em vista que a aquisição de um *status* profissional não tem correspondência com a realização do curso técnico para a maioria dos alunos entrevistados, buscamos analisar, a seguir, o significado da realização do curso técnico para eles.

De maneira geral, é possível verificar que o ensino técnico, para os alunos do Grupo I, representa uma “*garantia*”, é visto como uma forma de ter um “algo a mais” que o certificado do ensino médio, o qual não conferiu diretividade às trajetórias escolares e/ou profissionais. Além disso, visa viabilizar o prolongamento da escolaridade, projetada através da conciliação com alguma atividade profissional.

Para os alunos Grupo 2, muitos deles inseridos em atividades profissionais em indústrias, as experiências cotidianas revelaram que, com o ensino médio, as oportunidades tornaram-se muito limitadas, restando-lhes trabalhos temporários ou pouco qualificados sem perspectiva de progressão. Nesses casos, entendemos que buscam a Escola Técnica pelo fato de outros meios de prolongar a escolaridade serem dificultados ou até mesmo assimilados como “impensáveis”. Há também os alunos deste Grupo, como Carina e André, para os quais a realização do curso técnico possui um significado próximo ao atribuído pelos alunos do Grupo 1, porém passaram a projetar a possibilidade de realizar o ensino superior em instituições particulares.

Desta forma, buscamos compreender se, na visão dos estudantes, o curso técnico confere mais conhecimentos e maiores oportunidades no mercado de trabalho, assim como explorar a ausência de correlação entre a habilitação que será conferida e *status* profissional, isto é, a pretensão ou não de seguir uma profissão correlata ao certificado técnico.

Apesar de a maioria não identificar os cursos como um *status* profissional, ou apenas “*caso as coisas não derem certo*”, “*como segunda opção*”, verifica-se que os alunos avaliam os cursos positivamente: atribuem importância aos conteúdos de suas especialidades e demonstram uma visão bastante otimista quanto às possibilidades de conferir acesso ao mercado de trabalho ou melhores empregos. Em alguns momentos, transmitem uma imagem idealizada deles e parecem reproduzir um “discurso pronto”, pouco vinculado com a realidade. Associam os cursos como importantes: “*do ponto de vista financeiro*” e “*por satisfação pessoal*” (Rita, G1, enfermagem); “*vai ajudar no meu bem estar no futuro, minha estabilidade econômica*” (Alexandre, G1, mecânica); “*dá pra trabalhar em bastante áreas, informa bastante*” (Jéferson, G1, mecatrônica); “*é importante dentro de minha área de trabalho*”, “*profissionalmente o curso ajuda bastante*” (Milton, G2, mecatrônica).

O depoimento de Milton evidencia o curso técnico com um caráter mais instrumental, na medida em que confere maior valor ao certificado, associação bastante recorrente entre os alunos, principalmente entre os de maior faixa etária:

[É importante] mais por melhorar currículo, certificado. (...) Creio eu que pelo curso em si é, se você tá concorrendo com alguém que só tem o curso de mecânica... embora hoje em dia avaliam muito a pessoa também, mas de repente, se tiver uma igualdade, creio eu que o curso vai pesar na hora de escolher.

Apesar disso, destaca dificuldades para o aprendizado, entendendo ser “*um curso difícil*” e não muito de seu interesse: “*eu acho que eu levo muito... ‘empurrando com a barriga’, mas o interessante mesmo é que aprendesse de verdade*”. No entanto, acredita que

poderá auxiliar no crescimento dentro do atual emprego e na “concorrência” no mercado de trabalho, ou seja, atribui importância à obtenção de um certificado e o associa à expectativa de promoção profissional, como evidencia o seguinte excerto:

(...) Pra mim [o curso técnico] é importante dentro da minha área de trabalho, e pra minha família é uma expectativa a mais pra eles. Eles falam ‘de repente o Milton tem uma promoção’. Se eu tiver uma *promoção* vai aumentar o salário e eu ajudo mais em casa. Então, assim, um fato ajuda o outro (Milton, G2, mecatrônica).

A este respeito, Michel Villetti (1975) enfatiza que nem sempre um diploma, por maior prestígio que possa conferir, assegura o avanço de uma carreira profissional. Esse autor buscou elucidar fatores implícitos que contribuem para favorecer a rápida ascensão aos cargos prestigiosos em empresas, contribuindo para a compreensão dos motivos que fazem com que algumas pessoas permaneçam na mesma função durante anos, enquanto outras, às quais denomina de “jovens quadros”, obtêm rápida ascensão. Verifica-se que, em termos de tendência, o diferencial está justamente na origem social. Porém, além da origem social elevada, esses jovens também se beneficiam de práticas específicas, como a conversão de capital social em competência rara, e, assim, as promoções mais favorecidas ganham a aparência de legítimas. Em suas palavras:

A velocidade da carreira e a rapidez das promoções deve, para ser percebida como legítima no campo empresarial, aparecer como relativamente independente da origem social (“sabemos que ele é filho do patrão, mas ao mesmo tempo ele é muito capaz, muito competente”) (VILLETTI, 1975, p. 98, tradução nossa).

Além da expectativa de promoção, destacamos também, a partir da fala de Milton, certo fetiche para com sua opção na área de mecatrônica, curso que tem apresentado maior procura dentre os cursos industriais e que parece ser menos especializado ou polivalente – coerente com as exigências do mercado de trabalho – e carrega uma associação com a noção de desenvolvimento, avanço tecnológico etc.:

Sim, com certeza [possibilitará mais chances], hoje em dia é uma área expandida, na mecatrônica principalmente que você mexe com mecânica, eletrônica. Pode trabalhar na área de máquinas, de manutenção, pode trabalhar na área de informática.

A partir do depoimento de Ricardo e de André, verifica-se que a importância do curso está associada à experiência conferida através do estágio que eles realizaram durante todo o curso, e também aponta o papel do curso técnico como uma vantagem na competição pela vaga do estágio, projetada também, futuramente, para a disputa no mercado de trabalho:

*Entrevistadora:* – Qual a relevância do curso técnico para você?

*Aluno:* – Toda, eu já tenho uma profissão, no segundo semestre já tenho a graduação em programador. Já tendo graduação de programador vou sair daqui... O estágio vai ser a comprovação de que valeu a pena ter começado esse

curso. Eu competi com duas pessoas mais velhas que eu, com mais experiência, e consegui o estágio e fiquei muito feliz, muito orgulhoso de mim mesmo, meus pais também. Acho que é essa a importância, a busca do saber sempre (Ricardo, G1, informática).

*Aluno:* – Ah, eu acho que facilitou pra arrumar emprego. Eu acho que se eu tivesse com um currículo e não tivesse esse curso... sei lá *por concorrência*. (...) Dá uma segurança. (...) Me ajuda a entender melhor como as coisas funcionam, principalmente no banco. A administração tem suas malícias. Os dois me ajudam bastante, me dá um conhecimento que muita gente da minha idade com as mesmas condições eu sei que não tem (André, G2, administração).

Outros alunos destacam a importância da formação técnica, mas possuem uma visão mais crítica com relação ao tempo dos cursos, falta de conhecimentos prévios etc. É o caso de Pedro, que não se sente preparado para atuar na área de estudos: *“Não me arrependo não [de ter ingressado na Escola Técnica], mas se eu sair daqui e cair numa empresa que fala ‘faz isso e isso’ que aprende aqui, não sei não”*. Na realidade, com a nova organização dos cursos em três semestres e desvinculados do ensino médio, os alunos não têm uma base de conhecimentos gerais comuns, não possuem todos a mesma formação escolar anterior. Aqueles que não adquiriram conhecimentos gerais requisitados para o curso técnico, sentem-se prejudicados, como se observa na seguinte fala: *“Tem coisas que passam pra gente aqui e falam, isso é coisa de ‘primeiro, segundo ano’, e falo que nunca vi isso na minha vida”* (Mário, G2, mecânica).

Diferentemente da organização anterior à reforma do ensino técnico, em que o aluno estagiava no último ano do curso e no período de um ano, atualmente, em alguns cursos o estágio deixou de ser obrigatório<sup>52</sup>, e, nos casos em que é obrigatório, exige-se carga horária de apenas 120 horas. No caso de Pedro, o estágio foi feito em um período de dois meses e logo no início do curso, quando não havia adquirido uma base de conhecimentos da área, não contribuindo para sua formação ou para redirecionar sua trajetória profissional.

Essa incompatibilidade entre o pretendido no momento de ingresso no curso técnico e sua situação atual, em que está concluindo o curso e trabalhando como operador de máquina, fez com que Pedro pensasse que não soube escolher a área técnica, e afirmou querer se livrar de sua atual condição. Ele revelou que gostaria de mudar de área, o que esbarra novamente na ausência de informações sobre os possíveis caminhos, como ilustra sua fala: *“se eu falar pra você que depois que eu sair daqui nem sei o que eu vou fazer”*.

Neste sentido, alguns alunos apontam pontos fracos na atual organização do ensino técnico, principalmente no tocante à duração dos cursos, que parecem ser insuficientes

<sup>52</sup> Os estágios são obrigatórios para os cursos de enfermagem, eletrônica, eletrotécnica e mecatrônica. No curso de enfermagem integram a grade horária e não são remunerados; nos demais têm carga horária mínima de 120 horas e partem da iniciativa do aluno, que pode procurar em empresas ou ser encaminhado pela escola. O curso de mecânica exige um trabalho de conclusão de curso; de informática e administração, um trabalho em grupo.

para uma preparação que embase a atuação especializada, como evidencia a seguinte fala: “Às vezes é meio autodidata aqui, você tem que se virar pra aprender”. Ou, ainda, com relação à ausência de material didático específico:

A apostila que a gente tem é tirado *xerox* de livro. Deveria ter um segmento pra gente. Paula Souza não só isso daqui, é no Estado de São Paulo, então acho que dá pra bolar um material didático pra sair em todas as escolas. (...) Depois que você termina o curso e vai trabalhar nesta área, há duvidas, você vai aprender na prática mesmo. O livro seria algo pra pesquisar, dar uma base (Milton, G2, mecatrônica).

Verifica-se também uma freqüente associação da importância do curso técnico com os conhecimentos práticos, como indica o depoimento acima, quando o aluno afirma: “você vai aprender na prática mesmo”. Na verdade, a primazia da prática aparece mais como uma crítica dos alunos ao fato dos cursos serem “mais teóricos”: “Ele não tem muita aula prática, é mais teórico aqui. Então, mesmo assim dá pra aproveitar bastante” (Mário, G2, mecânica).

A educação profissional é *locus* privilegiado para a apreensão da dicotomia entre os saberes científicos e a experiência, o que entendemos ser resultante de relações de força simbólicas e segregação construídas historicamente e assimiladas durante os percursos sociais. A dominação simbólica implica na existência de relações de força que se instauram e perpetuam por meio do conhecimento e do reconhecimento, assimilados de forma incorporada e não intencional. Para que haja dominação simbólica, é preciso que os dominados compartilhem com os dominantes esquemas comuns de visão e de apreciação, sem serem percebidos como instrumento de dominação.

A primazia da prática presente nos depoimentos expressa a relação estabelecida com o capital cultural, desvinculada da visão de que a atuação prática está intrinsecamente atrelada à aquisição de conhecimentos teóricos, sistematizados cientificamente. A partir das atuais orientações das políticas educacionais para o ensino técnico, a valorização da prática em detrimento da teoria é reeditada pela expressão “saber fazer” e principalmente pelo discurso das “competências”. Como abordamos no primeiro capítulo, esses termos expressam a valorização do saber tácito, não sistematizado, resultante da experiência vivida ao longo da trajetória, ou, ainda, preconiza a adaptação acrítica à intensificação e precarização do trabalho na reestruturação produtiva.

De forma geral, verificamos que a importância do curso técnico está, sobremaneira, associada à melhoria das expectativas no mercado de trabalho. A realização do curso é mais associada a um caráter instrumental, de obtenção de um certificado para auxiliar na concorrência, do que à efetiva aquisição de conhecimentos específicos, não importando se

a disputa envolve a ocupação de um cargo relacionado diretamente à habilitação técnica. Ou seja, enfatiza-se mais a possibilidade de o certificado do curso proporcionar uma vantagem na disputa por uma vaga, da qual não se espera, necessariamente, que irá requerer uma formação especializada, como é ilustrativo o depoimento: *“O contratante lá pode pensar que o cara é interessado pra estudar. Talvez nem pra trabalhar na área entendeu? Mas [pode pensar]: ‘se tem esse curso vou botar pra trabalhar’”* (Pedro, G1, eletrotécnica).

Poucos alunos afirmaram que pretendem *atuar na área técnica* e, quando essa possibilidade é explicitada, na verdade o é como uma *fase transitória*. Na maioria dos casos, principalmente dentre os alunos de menor faixa etária, o *status* profissional não é atribuído à realização do curso técnico, mas protelado para o ensino superior:

Pretendo, pretendo continuar na enfermagem enquanto não fizer minha faculdade. E depois que tiver minha faculdade pretendo continuar na área da saúde (Rita, G1, enfermagem).

De administração não [pretendo seguir como profissão]. Eu tive aula de gestão ambiental e gostei muito então acho que vou fazer alguma coisa mais assim, biologia, pra depois fazer a pós em gestão ambiental (Marina, G1, administração).

Quando os alunos afirmam que pretendem seguir a profissão na área técnica, posteriormente a projetam como *“uma base”* para a efetiva aspiração: o curso superior. *“Pretendo. (...) Se eu passar na Federal esse curso vai ser uma base* (Ricardo, G1, informática). Assim como neste depoimento, a fala de Carina ilustra esta ambigüidade: *“Eu acho que eu tenho que sair daqui sabendo muito bem, porque é uma opção entendeu? É um caminho que eu posso tomar, pode ocorrer de eu querer seguir esta profissão”*. E, ao perguntarmos se pretende seguir a profissão na área técnica, a aluna respondeu enfaticamente: *“Não. A minha área é humanas, então eu vou prestar faculdade na área de humanas”*.

Entendemos que essa imprecisão, esboça ambigüidades presentes nas trajetórias destes alunos entre o ideal – o prolongamento dos estudos – e o necessário – o trabalho –, relação esta permeada por mecanismos que os levam a afastar as possibilidades vistas como *“mais promissoras”* profissionalmente via educação, associadas à ascensão social.

Nos depoimentos dos alunos dos cursos industriais do Grupo 2 que desempenham funções ligadas à produção industrial, também não observamos uma relação direta entre formação e intenção de atuar em determinada especialidade técnica, como evidencia a fala de Robson: *“Na verdade eu já faço alguma coisa, mas não quero fazer especificamente isso”*. O que está de acordo com a tendência de não especialização, induzindo o trabalhador a se adequar às constantes mudanças, e coerente com a constatação de que algumas vagas no interior das empresas exigem certificação, mas não para atuar em área especializada, apenas

como forma de seleção em um contexto de elevada disponibilidade de mão-de-obra e acirrada concorrência pelos empregos disponíveis.

Desta forma, o perfil do aluno que o curso técnico passa a demandar não é aquele que vislumbra uma identidade profissional como técnico, aproximando-se, antes, da lógica de formação por competências e da perspectiva de educação continuada.

A partir das considerações desenvolvidas até o momento, depreende-se que o curso técnico: 1) para a maior parte dos alunos do Grupo 1, bem como aos alunos do Grupo 2 que aspiram ao ensino superior, é associado a uma possibilidade de *atuação profissional provisória*, já que o *status* profissional é projetado para o ensino superior; 2) para os alunos do Grupo 2 dos cursos industriais, inseridos em atividades profissionais em indústrias, é assimilado com um *caráter instrumental*, na medida em que é visto como importante na obtenção de emprego, e, nesse sentido, sua relevância está na concorrência e não na atuação específica na área de formação; 3) é associado à obtenção de um emprego na área técnica em poucos casos, como no curso de enfermagem, que explicita uma relação mais direta entre formação e emprego.

O ensino técnico integrado, como aponta a pesquisa de Luiz (1999, p. 103), era freqüentado majoritariamente por alunos jovens, que ingressavam com idade para cursar o ensino médio, para os quais “a escola técnica era procurada por uma parcela da população que procura uma melhoria de emprego, ou seja, ocupações com alguma especialização”. Além disso, a maior parte dos alunos obtinha um redirecionamento profissional para a área técnica ao menos durante a realização do curso. Neste aspecto, observamos que a atual organização é menos favorável ao redirecionamento no mercado de trabalho, ao menos para os que já estavam inseridos em atividades profissionais antes do ingresso na escola, os quais, durante a sua realização, não tiveram uma reorientação profissional.

O curso de enfermagem constitui um caso à parte, já que existe uma relação mais direta entre habilitação e formação: só é possível atuar na área técnica em enfermagem após conclusão do curso e mediante registro em órgão específico, o Conselho Regional de Enfermagem (COREN). Vejamos esta relação nos relatos abaixo no tocante à importância do curso:

Vai [conferir mais oportunidades] porque *se eu não tivesse fazendo eu não poderia trabalhar na saúde* (Rita, G1, enfermagem).

[É importante] Na minha formação, o aprendizado não só dentro da enfermagem, mas com a convivência com as pessoas. A lição de vida que a gente tira, então é... pra mim tá sendo muito importante. E amanhã, *primeiro a parte do emprego né?* Quando tiver formada (Paula, G2, enfermagem).

A atuação profissional na área de enfermagem é vista como mais garantida. É o único curso cujo exercício profissional deve ser regulamentado e, não por acaso, é o curso mais concorrido da escola<sup>53</sup>. Subentende-se que a relação mais direta diploma-cargo<sup>54</sup> na área de enfermagem deve-se ao fato de existir um órgão de proteção que disciplina a atuação nesta área obrigatoriamente mediante certificação e registro em órgão específico, diferente dos demais cursos em que há uma confusão entre o termo técnico, referente à formação em curso técnico ou designando função de trabalho, a qual pode ser desvinculada da formação certificada. A alta empregabilidade deste segmento revela que o uso do trabalho de técnicos, mais propensos à adaptação nas atuais condições de trabalho, prevalece sobre o uso do trabalho de egressos do curso superior nesta área, e reafirma, por assim dizer, a tese da intensificação e precarização do trabalho.

Considerando a baixa correspondência entre a realização dos cursos técnicos e a pretensão de atuação na área, inferimos que os significados a ele atribuídos – associados, em geral, a uma condição transitória ou vistos como relevantes quando outras alternativas são dificultadas – estão relacionados às dificuldades objetivas de atuação. Parece-nos que o rendimento econômico e social dos certificados técnicos é prejudicado pela confusão entre ocupação e certificação, que o termo técnico sugere. Desta forma, desenvolvemos a seguir considerações acerca do valor nominal dos certificados técnicos, as quais envolvem condicionantes históricos e relações de força e de poder.

#### **4.3.2 O valor nominal do certificado técnico**

Como procuramos abordar no primeiro capítulo (p. 34), o termo técnico foi empregado pela primeira vez em legislação na década de 1930. Na década de 1940, quando foi formada a primeira turma de técnicos industriais, o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CFEA) decidiu acatar a decisão de registrar estes profissionais como técnicos de grau médio, estabelecendo as funções que lhes eram atinentes, as quais podem se resumir na atribuição de “auxiliar de engenheiros”, sendo-lhes conferidas as funções de:

---

<sup>53</sup> Relação candidato-vaga para o 1º semestre de 2007: enfermagem: 13,1; administração: 8,6; informática: 5,8; mecatrônica: 6,7; mecânica: 3,7; eletrônica: 3,5; eletrotécnica: 2,1. (Informações obtidas no site [www.vestibulinhoetec.com.br](http://www.vestibulinhoetec.com.br)).

<sup>54</sup> A relação diploma-cargo não é regulamentada no Brasil como ocorre na França, onde existe uma relação mais estreita entre a realização de determinado curso, ou seja, o capital escolar e um cargo ou carreira dentro de uma empresa. Porém, entendemos que os Conselhos Profissionais exercem, de certa maneira, uma regulamentação do exercício profissional, favorecendo a correlação aos diplomados em algumas áreas.

Conduzir trabalhos de sua especialidade, projetados e dirigidos por profissionais legalmente habilitados (de nível superior); projetar e dirigir trabalhos que não exigissem a responsabilidade de um engenheiro, desde que obtivessem a autorização prévia do Conselho Regional de Engenharia; exercer a função de desenhista, na sua especialidade em pontos do território nacional onde não houvesse engenheiros; exercer as funções de Auxiliar de Engenheiros nas repartições públicas, independente de prova de habilitação (CUNHA, 2005c, p. 116).

Entretanto, a definição legal da categoria profissional do técnico industrial remonta ao ano de 1968, com a Lei nº. 5.524, mais de 20 anos depois e quando já haviam sido formados mais de 25 mil técnicos pelo sistema de ensino organizado em 1942<sup>55</sup>. Segundo Cunha (2005c, p. 115), essa medida visou atingir dois alvos: “garantir o privilégio preexistente dos profissionais de nível superior e elevar os requisitos educacionais para o desempenho da função do técnico industrial”. Mas seu ponto mais importante foi a tentativa de tornar obrigatória a escolaridade específica para o desempenho das funções de técnico industrial (CUNHA, 2005c, p. 116).

A partir desse dado, referente ao técnico industrial, mas que pode ser estendido para outras habilitações técnicas, observa-se que a problemática da definição de um estatuto para os concluintes de uma formação em nível técnico esbarra no poder das corporações de profissionais de ensino superior, imbuídas da função de exercer o controle de segmentos internos no mercado de trabalho. Confirma essa disposição, o fato de o Decreto que regulamentou a Lei acima mencionada – Decreto nº. 90.922/95 – ter sido instituído somente 27 anos depois da referida Lei.

Segundo Cunha (2005c, p.119), esse Decreto restringiu o campo de atuação dos “técnicos industriais de 2º. grau”. As possibilidades de atuação destes profissionais ficaram ainda mais especificadas, como mostra o exemplo: “Os formados em edificações foram autorizados a projetar e dirigir edificações até 80 m<sup>2</sup>, que não constituíam conjuntos residenciais, bem como realizar reformas, desde que não impliquem em estruturas de concreto armado e metálicas”. Limitações similares atingiam outros profissionais técnicos.

A morosidade para a regulamentação profissional sugere que portadores de posições privilegiadas se sentiam ameaçados pela entrada de novos profissionais no mercado de trabalho, e a definição legal do campo de atuação dos técnicos ilustra a atuação dos conselhos profissionais em resguardar uma fatia do mercado aos profissionais de nível superior, mantendo os técnicos como seus auxiliares.

---

<sup>55</sup> Em 1942, o ensino técnico foi organizado passando a fazer parte dos cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação, em articulação com demais modalidades de ensino.

Estas medidas espelham as hierarquias estabelecidas no campo profissional e também no campo escolar, onde o ensino técnico ocupa um lugar inferior quando comparado ao ensino superior. A partir dos dados de nossa pesquisa, verificamos que a realização do curso técnico, algumas vezes é assimilado pelos alunos como um “desvio” da trajetória escolar: *“Pela minha idade avançada já era pra eu tá com faculdade e tudo, pela minha idade”* (Milton, G2, mecatrônica); *“Não tenho faculdade ainda, já devia com 17 anos ter entrado em uma”* (André, G2, administração).

Os alunos dos cursos industriais, para atuarem na área técnica, podem obter registro profissional no Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA), órgão que expede a carteira profissional necessária para exercer legalmente o cargo. Todavia, o registro profissional por alunos formados em cursos técnicos industriais é uma prática incomum. Como afirma Ana Paula Hey (2000, p. 105) o credenciamento existe, porém não é reconhecido pelo sistema produtivo.

Os alunos por nós entrevistados nem mesmo dispunham informações a esse respeito. Na mesma direção, a pesquisa de Luiz (1999, p. 94) com egressos dos cursos técnicos industriais evidenciou que 80% dos alunos que integraram a amostra da pesquisa não haviam adquirido o registro depois de formados, o que atribuíram a diversos fatores como a não-exigência por parte da empresa (27,1 %), falta de interesse (30%), falta de informação sobre o assunto (18,6%); ou pelo fato de nunca terem exercido ocupações na área técnica, estarem providenciando ou alegarem não haver necessidade (4,3%).

Esses dados refletem a distorção diploma-cargo nos cursos industriais, o que pode ser atribuído à ausência de fiscalização do desempenho de funções técnicas. Muitos desempenham essas funções sem formação em escola técnica, enquanto formados em cursos técnicos podem ocupar cargos sem equivalência em funções, e sem proteção profissional específica. Tal “confusão” pode constituir uma estratégia que visa proteger os detentores de certificados de ensino superior, como evidencia o histórico de definição legal do estatuto do profissional técnico. Além disso, parece ser uma estratégia dos proprietários de capital econômico, interessados em mão-de-obra a baixo custo. Considerando que “o valor vinculado, do ponto de vista objetivo e subjetivo, a um título escolar só se define na totalidade dos usos sociais que dele podem ser feitos” (BOURDIEU, 1998e, p. 160), o portador do certificado técnico tende a ter seu uso social subestimado.

Guardadas as devidas proporções das diferentes relações diploma-cargo no Brasil e na França, a partir das considerações de Bourdieu e Boltanski (1998) é possível inferir que a relação entre diploma e cargo é objeto de luta: os vendedores da força de trabalho desejam

valorizar seus diplomas, e os compradores buscam obter pelo menor preço as capacidades que presumem ser garantidas pelos diplomas:

(...) a força de um diploma não se mede pela força de subversão (portanto, unicamente pelo número) de seus detentores, mas pelo capital social de que são providos e que acumulam em decorrência da distinção que os que são providos e que acumulam em decorrência da distinção que os constitui objetivamente como grupo e pode servir também de base para agrupamentos intencionais (BOURDIEU; BOLTANSKI, 1998, p. 136).

Desta maneira, a luta depreendida pela relação diploma e cargo, quando tomada sob uma perspectiva individual é fragilizada, e a posição dos dominantes, assimilada inconscientemente como legítima, tende a predominar. Por outro lado, a instituição escolar também tem seu papel nos conflitos do mercado de trabalho. O diploma, quando reconhecido, confere certa liberdade frente ao sistema econômico e, quanto menor a autonomia da instituição escolar que produz o diploma em relação à economia, mais o diploma que ela assegura será dependente do sistema econômico (BOURDIEU; BOLTANSKI, 1998, p. 136).

Assim, o valor do diploma não é unicamente pessoal, confere poder legítimo e evoca todos os portadores de diplomas e a autoridade do sistema escolar que lhes assegura:

O sistema de ensino desempenha um papel capital nos conflitos, transações ou negociações individuais ou coletivas que se desenrolam entre os detentores dos meios de produção e os vendedores de sua força de trabalho sobre:

- 1) a definição do cargo: as tarefas que seus ocupantes devem executar e também, ao mesmo tempo, as que eles podem recusar;
- 2) as condições de acesso ao cargo: as propriedades que devem possuir seus ocupantes (essencialmente diplomas, por vezes, também, a idade, etc.);
- 3) a remuneração oferecida aos ocupantes do cargo e o lugar dessa remuneração em uma hierarquia de remunerações;
- 4) o nome do cargo, se preferirmos, da posição (BOURDIEU; BOLTANSKI, 1998, p. 141).

O diploma é uma competência de direito que pode ou não corresponder à competência de fato. Isso ocorre porque as relações entre o sistema de ensino e mercado de trabalho não se dão de forma direta. O sistema de ensino possui relativa autonomia, tem um efeito de *garantia escolar sobre o mercado de trabalho*. Assim, quanto mais próxima a relação entre diploma e cargo e quanto mais o cargo depender do diploma, maior tende a ser o valor atribuído econômica e simbolicamente.

Neste contexto, as defasagens decorrentes da relação entre diploma e cargo do profissional de nível técnico, de forma não explícita, fazem com que os estudantes assimilem a realização do curso técnico como um “*trampolim*” para outra pretensão, atribuindo a ele uma condição provisória, o que não deixa de estar associado com um “senso prático” resultante da percepção de que a realização do curso não encerra muitas garantias.

#### 4.4 A OBJETIVAÇÃO DAS RELAÇÕES DOS ESTUDANTES COM AS FORÇAS PRESENTES NO CAMPO PROFISSIONAL E EDUCACIONAL: A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

Após verificar que, na maioria dos casos analisados, a realização do curso não é idealizada como um *status* profissional e, considerando que a identidade social tende a se pautar na identidade profissional, passamos a questionar quais as pretensões dos estudantes no tocante à educação e ao trabalho. Os alunos pretendem continuar estudando, quais estratégias desenvolvem nesta direção?

Segundo Bourdieu, as ações dos sujeitos resultam de um “sentido prático”:

Sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e divisão (o que comumente chamamos de gosto) de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto de incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. (BOURDIEU, 1996, p. 42).

A atitude para com o futuro consiste em uma dimensão fundamental do *habitus*, isto é, a projeção do futuro é possibilitada pelo *habitus*, “natureza socialmente constituída”, que tende a se ajustar às exigências imanentes do jogo (BOURDIEU, 2004b, p. 23). Espécie de “sentido prático” que orienta o que é preciso fazer em determinada situação, o *habitus* permite situar o agente no mundo social, promover ajustes de acordo com as transformações e projetar-se no futuro (VALLE, 2007, p. 131).

Como assinala Valle com base na perspectiva bourdieusiana (2007, p. 127), “a escola e a família lembram repetidamente que é necessário obter títulos escolares” para evitar o desemprego ou para ocupar cargos privilegiados e mais bem remunerados, o que não é totalmente enganoso. Porém, esse fato não pode implicar na justificação da ordem estabelecida, caracterizada pela desigualdade de acesso aos bens materiais e simbólicos. Também consideramos que o maior acesso à educação, por si só, não é suficiente para gerar mais empregos e promover uma sociedade mais justa.

A esse respeito, Segnini (2000, p. 75) destaca que o crescente desemprego, inerente ao próprio crescimento econômico, não tem poupado as pessoas com escolarização, o que evidencia que a formação profissional e a maior escolarização são necessárias, mas não bastam por si só:

O desemprego crescente de trabalhadores escolarizados, sobretudo nos setores mais modernos da sociedade, é tomado como um dos argumentos para tornar relativa essa perspectiva instrumental da educação que se expressa como se fosse capaz de garantir o emprego ou, até mesmo, o trabalho.

Essa autora enfatiza que pesquisas acerca da reestruturação em diversos setores têm demonstrado um processo de maior intensificação do trabalho, e não o aumento do

desempenho de atividades mais elaboradas, com conteúdos sofisticados, como em geral se associa ao trabalhador ora requerido, do qual é exigida maior escolaridade e qualificação (SEGNINI, 2000, p. 76).

Tal associação, presente no discurso segundo o qual “as empresas estão mais exigentes” e que, portanto deve-se investir em qualificação, parece servir, sobretudo, para legitimar a crescente exclusão frente ao mercado de trabalho.

Os dados de nossa pesquisa de campo, no tocante às aspirações e expectativas de futuro quanto à escolarização e ao trabalho, revelou ser significativa a presença de uma espécie de “idéia- força”<sup>56</sup> que associa educação diretamente ao emprego. Com exceção de um aluno, todos os demais possuem pretensões de continuar estudando, seja por meio do ensino superior, seja por meio de outros cursos técnicos, como explicitamos a seguir.

Os alunos do Grupo 1 que não trabalham ou fazem estágios, como Rita (aluna de enfermagem), interiorizaram a idéia segundo a qual: “*quando eu terminar o curso aqui vou ter que me auto-sustentar*”. Essa projeção ganha sentido considerando as especificidades dos estudantes que compõem nossa amostra, nos quais identificamos a presença de um *ethos* que impulsiona ao trabalho, e, por isso, a perspectiva de continuidade dos estudos é projetada na conciliação com a atividade ocupacional, como analisamos anteriormente.

A breve afirmação de Rita sintetiza todas as pretensões após a conclusão do curso: “*Eu pretendo arrumar um emprego, pra conseguir pagar um curso, pra mim conseguir entrar numa faculdade*”. A aluna acredita que, com o curso técnico, caso não ingresse de imediato em uma faculdade, terá condições de custear um curso preparatório ao vestibular. Marina, que estava à procura por um estágio na época da entrevista, gostaria de estagiar para “*pegar prática pra trabalhar*”, e afirmou que pretende: “*Se eu tiver estagiando e entrar na faculdade, pegar um estágio da faculdade depois. Pro ano que vem quero prestar vestibular, quero entrar numa faculdade*”.

Como marca que o *habitus* imprime nos sujeitos, em alguns momentos as pretensões não são isentas de contradições e imprecisões, como na fala de Ricardo que ora exprime a intenção de continuar exercendo atividade remunerada após terminar o curso técnico: “*eu quero ter um emprego sério mesmo*”, e ora cogita a dedicação exclusiva aos estudos universitários:

---

<sup>56</sup> Esta noção é empregada por Bourdieu (1984) ao abordar a força social que determinadas idéias assumem quando adquirem caráter de cientificidade, como instrumento de dominação simbólica, e é explorada por Kober (2004) ao referir-se ao “poder avassalador” da idéia de que é preciso estudar para obter melhor posição no espaço social, tornando-se empregável. Segundo a autora, esta causalidade direta presente em todos os setores sociais mais confunde do que esclarece os reais fatores envolvidos nas relações sociais, políticas e econômicas.

Então, eu tô tentando regular meu contrato até o final desse semestre [pois conclui o curso técnico, mas continua sendo aluno de ensino médio], aí se eu passar na Federal ou na USP não tem como, vou ter que me dedicar cem por cento. (...) Quero continuar no estágio e não trabalhar durante uns quatro anos que espero estar na faculdade, ou então só depois do segundo ou terceiro ano.

Jéferson, que também tem a pretensão de ingressar em uma universidade pública, afirmou: *“estágio eu pretendo fazer porque é obrigatório, pelo menos um ou dois meses, agora trabalhar eu já não sei... porque eu quero prestar vestibular no final do ano, e queria deixar o segundo semestre só pra isso. Depois queria pensar nisso, depois”* (...) *“no futuro queria... ganhar bem”*. Para que sua pretensão se realize, a escola tem um papel primordial, por conseguinte, mesmo que não ingresse no ensino superior em seguida, não pretende interromper os estudos:

*Entrevistadora: – É importante pra você continuar estudando?*

*Aluno: – Com certeza.*

*E: – Você não pensa em interromper os estudos e só trabalhar?*

*A: – Se possível não, quero fazer alguma coisa, um curso.*

*E: – Você pensa em fazer algum curso?*

*A: – Eu queria fazer, terminado mecatrônica, informática talvez.*

No horizonte de continuar estudando “até o fim da vida”, o curso técnico é uma alternativa reeditada por ser mais concreta, colocada novamente em seu projeto, e somente possibilitada devido à sua atual organização em cursos de curta duração que permitem o reingresso de alunos que já cursaram alguma habilitação.

Todos os alunos mencionados acima possuem informações sobre as instituições e cursos pleiteados, o que é favorecido pelo fato de a cidade onde estão localizados possuir duas universidades públicas. Eles enfatizaram que não pretendem se dedicar unicamente ao trabalho no futuro próximo, mas conciliar o trabalho com os estudos. As falas a seguir evidenciam a interiorização da perspectiva de educação continuada: *“Pretendo [continuar estudando], não vou parar”* (Rita, G1, enfermagem); *“Provavelmente vou morrer estudando”* (Ricardo, G1, informática).

Apesar de muito presente, a perspectiva de educação continuada não pode ser generalizada. As peculiaridades do processo de interiorização das oportunidades objetivas engendram as esperanças e desesperanças por meio de experiências de sucessos e derrotas presentes no interior do grupo familiar ou sentidas através da própria trajetória.

As vantagens e desvantagens percebidas equivalem às vividas em termos de influência sobre os comportamentos, o que permite explicar o único caso em que o aluno entrevistado afirmou não ter intenção de dar continuidade aos estudos. Diante da experiência de seu irmão mais velho que, ao mesmo tempo em que cursava ensino superior em instituição

privada, trabalhava na linha de produção em uma indústria, e, ao concluir seus estudos permaneceu na mesma atividade ocupacional:

*Entrevistadora: – Você pretende continuar estudando?*

*Aluno: – Ainda não tenho idéia, mas acredito que não.*

*Entrevistadora: – Por quê?*

*Aluno: – Ah, não sei falar. Sei lá, não gostaria de fazer uma faculdade... eu sei que seria melhor pra mim...*

Entendemos que o “*melhor para mim*”, diante do consenso geral de prolongamento dos estudos como sinônimo de melhorias, não tem correspondência, para este aluno, a uma melhor colocação no mercado de trabalho. Tendo como referência a experiência concreta do irmão – em um contexto de “inflação dos diplomas” – esta é a realidade que o circunda. A inexistência de referências exitosas no meio familiar ou grupo social de prolongamento dos estudos também justifica a ausência da pretensão de continuidade nos estudos, centrando suas expectativas futuras na intenção de “*entrar na área*”, ou seja, ser empregado na área técnica que está cursando.

Já Pedro e Alexandre, os únicos que trabalham dentre os alunos do Grupo 1, a continuidade dos estudos é projetada para instituições e/ou cursos mais acessíveis, “*mais fáceis*”.

Pedro não se sente preparado para atuar na área em que está fazendo o curso, tampouco pretende continuar em sua atual situação ocupacional, como operador de máquinas. Diante disso, afirmou que, após a conclusão do curso: “*Não sei não, mas acho que vou fazer mais curso*” (...) “*Vou tentar aqui, em outro lugar também*”. O entrevistado afirmou que gostaria de “*mudar de área*”, o que pode ser um efeito da percepção de que a experiência escolar não concedeu resultados práticos em sua trajetória profissional: “*Não quero mais na área, não sei como é que fala, na área de firma assim, eletrônica. Quero mais na área, não sei se é humanas que fala, de RH de empresa, informática*”. Por outro lado, disse que talvez fizesse outro curso na área industrial. De qualquer forma, afirmou: “*Pretendo [continuar estudando] até onde der, quanto mais curso melhor*”.

Percebe-se que, apesar de ter uma visão que abranda a potencialidade de educação continuada por meio da não-diretividade de sua trajetória com o curso que está concluindo, Pedro não abre mão da possibilidade de continuar estudando, pois existe uma enraizada associação entre escolarização e emprego que permeia todas as relações sociais.

Ao questionarmos se acredita que com estudo poderá obter um emprego melhor, disse: “*Meu pai fala (...) ele falou que se pudesse pagar uma faculdade pra mim ele pagava. Passar em pública eu sou meio ruim*”. Portanto, a continuidade dos estudos não é projetada no ensino superior: “*Superior não, pensei em fazer curso de gestão empresarial, cursos mais fáceis*”.

Nesta mesma direção, Alexandre espera “*conseguir um trabalho melhor, um emprego que me dê estabilidade econômica*”. E, para isso, aspira continuar estudando “*gostaria de fazer engenharia mecânica*” (...) “*por gostar da área, e financeiramente também*”. Alexandre pretende prestar o vestibular em uma universidade privada: “*vou prestar USP também, mas... é mais difícil*”.

Como observamos ao analisar as motivações para a realização do curso técnico, a possibilidade de ingresso em uma faculdade privada passou a integrar os projetos de André e Carina após tentativas sem êxito de ingresso em faculdades públicas. Para Carina, o curso técnico, por lhe ter proporcionado estágio, é avaliado como uma estratégia importante para a realização do curso superior:

*Entrevistadora: – Qual é a sua expectativa profissional após a conclusão desse curso?*

*Aluna: – Continuar porque no meu estágio tudo indica que eu vou ser efetivada. Continuar trabalhando, pagar minha faculdade. Se precisar trabalhar na área ou ir trabalhando por fora.*

*E.: – Você pretende continuar estudando?*

*A.: – Claro. Eu queria fazer Letras pra me especializar na área de inglês, em tradução. Ser tradutora.*

As pretensões de André são variadas e até mesmo opostas, e são parte da definição de sua posição no espaço social. Abarcam: prestar concurso público para continuar na área bancária, fazer o exame vestibular em faculdade pública e privada, e, se não passar na pública novamente, cursar uma particular: “*Meu pai já falou pra mim, ‘se você não entrar eu pago uma’, mas eu quero entrar numa pública. Se eu não entrar esse ano eu vou falar pra ele, que eu posso ajudar, mas ele não pediu pra ajudar, sempre pagou tudo sozinho*”. Assim como Jéferson, para não “correr o risco” de ficar sem estudar, caso os projetos principais não se efetivem, vislumbra ainda fazer outro curso técnico, novamente “*por frustração*” e como mediação até o ingresso no ensino superior:

*Entrevistadora: – Qual é a sua expectativa profissional após a conclusão desse curso?*

*Aluno: – São as melhores possíveis. Por sinal, o próprio professor até falou pra mim daqui uns dois meses já começar a mandar currículo. Eu vou ver se volto no [órgão em que havia sido chamado para fazer estágio, mas optou por outro], apesar de ser puxado pelo menos tenho um estágio até terminar a faculdade.*

*E.: – Você pretende continuar estudando?*

*A.: – Pretendo, agora até o fim da vida.*

*E.: – Tem algum curso que gostaria de fazer após a conclusão deste?*

*A.: – Eu e esse amigo meu ia prestar informática, acho que a gente vai prestar informática. Então acabando esse a gente vai ver se emenda outro curso.*

*E.: – Por quê?*

*A.: – Talvez até por frustração, mas eu acho que como a gente gosta de informática e é um ramo que tem crescido bastante.*

Paula e os alunos dos cursos industriais do Grupo 2 também pretendem continuar estudando, e a possibilidade de fazer outro curso técnico parece suprir essa intenção. Ela gostaria de desempenhar alguma atividade profissional relacionada ao curso antes de seu término, e também vislumbra prestar concursos na área: *“eu quero fazer alguma coisa tipo acompanhante, pra poder suprir o curso, quero prestar concurso, como tô sabendo que vai ter algum concurso agora, então eu quero prestar e não vai ser chamado já”*. E sintetiza sua expectativa profissional na seguinte frase: *“Conseguir logo um emprego e ir em frente”*.

Quanto à continuidade dos estudos, verifica-se que a pretensão de cursar ensino superior foi abandonada por esta aluna, e a possibilidade de fazer *“um curso mais rápido”* é uma estratégia de concorrência no mercado de trabalho:

Eu pensava em fazer a faculdade de enfermagem padrão, mas é uma área que tá meio saturada se for ver. É pouco enfermeiro por setor. (...) Eu vi na prática diária isso que é muito pouca enfermeira padrão mesmo, já é pouco técnico dentro de uma Santa Casa, teria que ter muito mais. É pouco, pra um corredor, dois técnicos, um enfermeiro de manhã, um a tarde, então tá saturado essa parte. Depois de me formar no técnico, penso em fazer a enfermagem em segurança do trabalho. É um curso mais rápido e financeiramente é um curso bom.

As expectativas dos alunos do Grupo 2 dos cursos industriais, na condição de trabalhadores industriais, referem-se à melhoria no atual emprego ou à possibilidade de buscar outros empregos, implicando uma associação com a noção de “empregabilidade”, pois, fazendo o maior número de cursos possíveis, acreditam que terão mais chances no mercado de trabalho. Vejamos o relato abaixo:

Eu pretendo melhorar onde eu tô mesmo, e tá apresentando um campo favorável pra isso. Eu tô pretendendo ficar esses seis meses parado [nos estudos, após concluir o atual curso] e como eu tenho uma base de eletrônica e pra eu entrar num outro curso de eletrotécnica eu não vou ter que fazer o primeiro módulo, eu tô pensando em começar o segundo módulo em eletrotécnica.(...) Na verdade é um complemento do que eu tô fazendo agora. E como onde eu trabalho envolve eletrônica, eletrotécnica acho que quanto mais eu me aprimorar pra mim vai ser melhor (Robson, eletrônica).

Sidnei já fez um curso técnico de ajustador mecânico e, de certa forma, associou a sua importância mais ao auxílio no ambiente doméstico do que à fábrica. Mesmo assim, avalia como importante a possibilidade de continuar estudando: *“Continuar estudando até eu gostaria. Às vezes até aqui, fazer de novo o vestibulinho, não sei se vai dar certo, mas eu vou tentar de novo outro curso. Tô meio em dúvida se faço mecânica ou eletrônica”*. E afirmou que sua expectativa consiste em:

*Aluno: – Tentar ver se consegue colocar em prática o que aprende. Em casa mesmo coloca em prática a maioria das coisas que a gente aprende. Também eu queria ir pra frente, fazer não só em casa, mas na firma também, melhorar.*

*Entrevistadora: – Você gostaria de continuar no atual emprego?*

*Aluno:* – Então, ultimamente tá todo mundo desanimado lá, mas não sei te falar. Se caso eu procurar coisa boa lá eu fico, senão vou procurar outros caminhos.

Assim como Sidnei, Mário almeja melhorias no atual ou em outro emprego: *“Minha intenção mesmo é pegar a área de mecânica, que é a área que eu gosto”*. Seu objetivo maior consiste em *“Crescer, vou ver se consigo melhorar um pouco as coisas, vamos ver como vai ficar”*. Para tanto, a pretensão de continuar estudando também tem um papel fundamental:

*Entrevistadora:* – Tem algum curso que gostaria de fazer após a conclusão deste?

*Aluno:* – Então ou fazer eletrônica ou fazer um curso no SENAI. Vou ver, se passar aqui...

*E.:* – Por que você pretende fazer outro curso?

*A.:* – Então, pra ter o máximo conhecimento possível na área de mecânica, pra ter mais chances lá fora.

Milton afirmou, na mesma direção: *“com este curso de mecatrônica, eu espero ter uma promoção pra trabalhar como cadista, alguma coisa assim, nem que depois tenha que fazer outro curso”*. Sua perspectiva de continuidade nos estudos oscila entre continuar na mesma área e fazer outros cursos, ou mudar de área, o que seria possível pela realização do curso técnico em enfermagem: *“se eu não prestar pra enfermagem, vou prestar eletrônica e pegar firme pra aprender”*.

Caso permaneça na área industrial, Milton deseja fazer um curso superior, com a possibilidade de ser incentivado pela empresa em que trabalha, contando com auxílio no pagamento das mensalidades: *“Esse ano a empresa tá abrindo as portas não pra técnico, mas pra curso superior, e eles vão ajudar com bolsas. Quem já tava cursando numa faculdade particular, eles já tão ajudando, desde que seja um curso que interessa à empresa”*.

O depoimento de Sidnei abaixo sintetiza os demais e sugere o que Kober (2004) designou como “tarefa de Sísifo” ao se referir à atual configuração da qualificação profissional, que, sob muitos aspectos, parece ser uma noção perversa: transfere para a individualidade dos sujeitos a responsabilidade de se tornarem “empregáveis” em um contexto de crise dos empregos:

Se você tem um curso já tem um grau a mais. A pessoa vai falar ‘a esse aqui estudou um pouco a mais’. Só que a gente já sabe que tem outro que estudou mais ainda. Então se a gente parar, na hora que tiver a vaga, o outro lá já fez uns três, quatro curso. Quanto mais estudar, mais chance de melhorar tanto a situação da gente e também a vida profissional. (...) Com este curso que eu tô terminando, com mais este outro [que pretende fazer], *você vai juntando tudo e fica mais fácil* entender no dia-a-dia, ou lá na fábrica onde eu tô, ou outro lugar que seja.

Podemos inferir, desta maneira, que a intenção de busca por mais diplomas, mais cursos técnicos, ou como nos casos dos alunos que almejam a qualificação através do ensino superior, pós-graduação etc., parece significar que, com o que obterão, não serão valorizados no mercado de trabalho, fundamentalmente os que estão empregados em áreas industriais e que não desempenham função compatível com a formação em área técnica. Sob o imperativo de educação continuada e da qualificação profissional, desenvolvem outra estratégia a partir da interiorização de que a conclusão do curso pode não alterar substancialmente a situação profissional.

Nesse sentido, a atual organização modular dos cursos técnicos, desvinculada do ensino médio, é coerente com as novas habilidades exigidas sob a atual lógica de organização do trabalho, e reflete, sobretudo, os direcionamentos sobre as relações entre educação e trabalho que passaram a predominar na década de 1990, permeadas pela noção de qualificação e competência. Deprendemos que, na luta pela qualificação, os alunos são instigados a “coleccionar” o maior número possível de cursos, visando se precaver contra as incertezas no campo profissional ou melhorar as condições de trabalho. As conseqüências deste fato, entretanto, ficam abertas à realização de futuras pesquisas.

Os alunos, ao menos até o momento das entrevistas, não haviam se beneficiado com a expansão do ensino superior. Assim, acumular diplomas, certificados de cursos parece ser uma “estratégia prudente”, uma conduta que, segundo Boltanski (1986, p. 8), é freqüente quando a família não tem elevado capital cultural e econômico, e consiste em uma estratégia de precaução contra o revés profissional: é uma forma de enfrentar a concorrência no mercado de trabalho com os novos diplomados, bem como o efeito da desvalorização geral dos títulos escolares.

O contexto atual de rápidas transformações no campo profissional, diferentemente da fase monopolista, a qual favorecia funções especializadas, imprime mudanças na configuração dos cursos técnicos, tornando-os coerentes com a lógica de educação continuada para a “empregabilidade”. A mensagem disseminada é que o aluno se qualifique devido às exigências no mercado de trabalho, e possam se adaptar às funções não especializadas. Conseqüentemente, os alunos do segmento social analisado, para os quais o ensino superior não é uma realidade muito próxima, passam a buscar cursos técnicos como incremento do currículo, como uma forma de aumentar as chances de emprego, isto é, tornarem-se empregáveis.

A educação progressiva ou continuada, entendida como uma “nova determinação social”, traz consigo um novo sistema simbólico de legitimação, coerente com a lógica

destrutiva do campo econômico. As relações de força dominantes tendem a ser reproduzidas nas visões sobre o mundo social pela idéia de constante qualificação, e, com isso, toda a problemática de geração de empregos e melhoria social é transferida para a esfera da individualidade do educando, como se fosse o único responsável pelo sucesso ou fracasso.

Esta atribuição de sentido é reforçada pelo discurso institucional e presente em diversas instâncias, como nos meios de comunicação. Para ilustrar uma forma como esse discurso de dominação simbólica é disseminado, reproduzimos, a seguir, duas mensagens transmitidas pela Escola Técnica pesquisada, distribuídas em um folheto de “boas vindas” à escola:

### **O QUE AS ESCOLAS NÃO ENSINAM**

Discurso que o dono da Microsoft, Bill Gates, recentemente ditou em uma escola equivalente ao ensino médio nos EUA.

Ele falou por cerca de 5 minutos sobre ‘A Política de vida fácil para os alunos’ para que os estudantes tenham um conceito da realidade e como esta política tem levado as pessoas a falharem em suas vidas posteriores à escola. Todos esperavam um discurso de mais de 1 hora, mas falou nesses poucos minutos, foi aplaudido por 10 minutos sem parar e foi embora.

Eis aqui 11 coisas que os alunos não estão aprendendo na escola, segundo Bill Gates:

- 1 - A vida não é fácil – acostume-se com isso.
- 2 - O mundo não está preocupado com sua auto-estima. O mundo espera que você faça alguma coisa útil por ele ANTES de sentir-se bem com você mesmo.
- 3 - Você não ganhará R\$ 20.000,00 assim que sair da escola. Você não será vice-presidente de uma empresa com carro e telefone à sua disposição sem que você tenha conseguido comprar seu próprio carro e telefone.
- 4 - Se você achou seu professor rude, espere até ter um chefe. Ele não terá pena de você.
- 5 - Vender jornal velho ou trabalhar durante as férias não está abaixo de sua posição social. Seus avós têm uma palavra diferente para isso: eles chamam de oportunidade.
- 6 - Se você fracassar, não é culpa de seus pais. Então, não lamente seus erros, aprenda com eles.
- 7 - Antes de você nascer, seus pais não eram tão críticos como agora. Eles só ficaram assim por pagar as suas contas, lavar as suas roupas e ouvir você falar que eles são ‘ridículos’. Então, antes de salvar o mundo para a próxima geração, querendo consertar a geração de seus pais, tente limpar seu próprio quarto.
- 8 - Sua escola pode ter eliminado a distinção entre vencedores e perdedores. A vida não é assim. Em algumas escolas você não repete mais de ano e tem quantas chances você precisar. Isto não parece em nada com a vida real. Se pisar na bola, está demitido, rua!!!. Tente sempre fazer certo na primeira vez!
- 9 - A vida não é dividida em semestres. Você não terá sempre os verões livres e é pouco provável que outros empregos o ajudem a cumprir suas tarefas no fim de cada período.
- 10 - Televisão NÃO é VIDA REAL. Na vida real, as pessoas têm que deixar o barzinho e ir trabalhar.
- 11 - Seja legal com os alunos CDFs (aqueles estudantes que os demais julgam uns babacas). Existe uma grande probabilidade de você vir a trabalhar PARA um deles.

Bill Gates

O folheto encerra-se com a seguinte mensagem: “Uma dica: NUNCA PARE DE ESTUDAR, DE SE CAPACITAR PROFISSIONALMENTE! Um ótimo curso! Lembrem-se de uma fórmula de EINSTEIN: *SUCESSO = 10% DE TALENTO PESSOAL + 90% DE SUOR*” (destaques conforme fonte original).

Ambas as mensagens ilustram a forma como a ideologia do mérito pessoal, e a função moralizadora do trabalho são veiculadas. Sob nosso ponto de vista, uma análise dessas mensagens exige que se considere o público para o qual são destinadas, permitindo ilustrar as facetas da dominação simbólica.

Claude Grignon (1971, p.19) elucida que a dimensão simbólica, presente no ensino técnico, constitui a forma socialmente determinada da resposta que o sistema social confere à necessidade propriamente técnica de assegurar a reprodução dos fundamentos materiais. A partir dessa óptica, o autor analisa a função antagônica do ensino técnico, cujos fundamentos encontram-se tanto no sistema de ensino quanto no sistema econômico.

Para que as esferas econômica e social possam se reproduzir, segundo Grignon (1971, p. 51), faz-se necessário que o sistema de ensino elimine os que possuem valor econômico e social mais baixo, destinados à execução de tarefas mais simples, com menor remuneração e prestígio. Porém, para que os sistemas econômico e social possam funcionar, os membros de segmentos inferiores devem ser dotados de competências e saberes para o desempenho de tarefas, e para que escutem instruções de todo o tipo emitidas para eles.

É preciso fazê-los interiorizar um conjunto de disposições morais suficientes e suficientemente duradouras para que reconheçam a legitimidade de uma ordem social onde são inclinados a acatar a arbitrariedade que lhes reserva a pior parte (GRIGNON, p. 52, tradução nossa).

Apesar de as considerações desenvolvidas por Grignon serem datadas, e, portanto, se referirem a um momento em que o ensino técnico era incumbido de uma formação ao desempenho de tarefas específicas, o que não entendemos ser o caso atual, suas considerações permitem refletir sobre a função moralizadora e a dominação simbólica estendidas para a atualidade de forma altamente dissimulada. Voltadas a um público específico, àquele que enxerga no ensino profissional uma forma de melhoria das oportunidades, ou que somente tem este ensino como possibilidade objetiva de prolongarem os estudos, as mensagens incutem a idéia da responsabilidade individual, da igualdade de oportunidades, da meritocracia.

É interessante notar que os enunciadores das “fórmulas” são personalidades inquestionáveis: Bill Gates, símbolo máximo de êxito profissional, sucesso nos negócios, riqueza; e Einstein, cujo nome possui uma aura que ausenta de dúvidas o que a ele estiver

vinculado. Tal como as representações socialmente reconhecidas como científicas encerram uma força social própria, o nome dos enunciadores não deixa de ser um recurso para legitimar os argumentos.

Destacamos três pontos principais quanto às “verdades” transmitidas nas mensagens. O primeiro ponto consiste em um questionamento da especificidade da instituição escolar: ao afirmar que “*as escolas não ensinam*” o que a realidade de fato exige, não imprimem nos alunos “*o conceito de realidade*”, e por isso, os alunos seguem uma “*política de vida fácil*” que não leva ao “*sucesso*”, entendemos que a crítica se dirige ao fato de as escolas estarem desvinculadas da realidade, por não se pautarem pelo utilitarismo do campo econômico. Desta forma, é preconizada a lógica de adaptação social de forma acrítica, e já que não há oportunidades para todos, o meio para vencer é levar a competição ao extremo: “*na vida há vencedores e perdedores*”. É assim que, “segundo Bill Gates”, a escola deveria preparar os alunos, o que, de certa forma, está contido na pedagogia das competências.

Em segundo lugar, há uma noção pragmática e utilitarista do trabalho. O trabalho está em primeiro lugar na vida, e deve-se desempenhá-lo sem muita reflexão, seguindo o pressuposto de que “o trabalho dignifica o homem”. Em última instância, transmite a idéia que a função do trabalho é o acúmulo de riquezas, o consumismo. Desta forma, sua finalidade é reduzida à aquisição de bens materiais, a qual é indício de sucesso e deve ser buscada mediante esforço individual. Veicula ainda a idéia de que qualquer trabalho é uma oportunidade, como sugere o exemplo de vender jornal velho. No entanto, questionamos para quem estes preceitos são válidos. Considerando o espaço social com várias dimensões, como sugere Bourdieu (1999), e, partindo do plano macrosocial, onde é possível pensar em termos de dominantes e dominados, estas considerações de Bill Gates são direcionadas para aqueles sobre os quais não é possível pensar que podem fazer alguma escolha.

Por fim, as mensagens afirmam o fracasso ou sucesso como unicamente individuais, conforme a ideologia do mérito pessoal. As desigualdades culturais e materiais são ignoradas, e o sucesso é assimilado como resultante unicamente do esforço.

Décio Saes (2007, p.114) afirma que o funcionamento do sistema escolar exige proclamar fidelidade ao princípio do mérito. O autor faz uma importante distinção entre a *ideologia do dom*, na qual a capacidade intelectual é congênita, adquirida desde o nascimento e, por conseguinte, o sucesso ou o fracasso são atribuídos a elementos inatos; e a *ideologia da competência adquirida ou do mérito*, cujo cerne é o esforço pessoal, o senso de responsabilidade e de iniciativa. Segundo o autor, a ideologia do mérito é a que ocupa lugar principal na prática pedagógica. A ideologia da competência adquirida é, portanto, dominante

na condição de *ideologia de classe média* e como ideologia profissional da categoria docente (SAES, 2007, p. 122).

A luta simbólica de imposição do monopólio de nomeação legítima do ponto de vista dominante faz-se desconhecer como ponto de vista particular, situado e datado (BOURDIEU, 1984, p. 41). O ponto de vista dominante, que procuramos analisar a partir dos três eixos destacados acerca das mensagens transmitidas pela escola, está presente no discurso do Estado, assumindo aparência de cientificidade e cada vez mais capilarizado em diversas instâncias sociais e nas mentalidades.

Contudo, o discurso que preconiza o esforço individual e a corrida pela qualificação pautada na idéia de que o mercado de trabalho está sedento por profissionais qualificados entram em contraste com o aumento do desemprego, principalmente na população jovem. Como destacamos anteriormente a partir das considerações desenvolvidas por Segnini (2000, p. 76), esse discurso também conflita com a maior intensificação do trabalho de forma generalizada, incluindo pessoas com maior qualificação, em vez do emprego delas em atividades mais elaboradas, com conteúdos sofisticados e mais bem remunerados.

Segundo Bourdieu (1984, p. 21), os efeitos da codificação do conhecimento ou “efeitos de teoria” visam à homogeneização da realidade social, à naturalização de um ponto de vista assegurando a dominação, e a eficácia simbólica está associada ao poder de quem enuncia.

Entendemos que as expectativas apresentadas pelos estudantes são engendradas por este discurso cada vez mais recorrente sobre a qualificação, orientando atitudes e comportamentos: a busca pela qualificação se apresenta como “lugar comum”. Entretanto, as condições para a realização e assimilação desta “idéia-força” variam conforme o lugar ocupado no espaço social, fator que é dissimulado.

Devido à estandardização da instituição escolar e à hierarquização de posições e ocupações em função da escolaridade, a escola aparenta ser um meio seguro de acesso ao mercado de trabalho (VALLE, 2007, p. 127). É necessário, porém, questionar esta relação direta, pois o campo escolar tem uma lógica distinta do mercado de trabalho, além de considerar que os graus de acesso aos diferentes ramos escolares e às instituições escolares são bastante diversificados.

Na perspectiva de educação continuada, as escolhas mais decisivas são tomadas de forma mais precoce, porém as conseqüências das escolhas tendem a surgir cada vez mais tarde, ou seja, tudo contribui para que os alunos adiem “o balanço final”, “a hora da verdade”

sobre a escolarização (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 222). A intensificação da escolarização é efeito da concorrência de grupos em luta pela classificação, contra a desclassificação (BOURDIEU, 1998e, p. 148). Segundo Bourdieu, (1998e, p. 171), as estratégias para escapar da “desclassificação” são um dos fatores mais importantes de transformação das estruturas sociais, para recuperar trajetórias de classe, prolongar o acesso a uma trajetória abandonada, ou visar a ascensão.

O crescimento maciço da população escolarizada incutiu transformações na organização e no funcionamento das instituições escolares, mas a democratização de fato está longe de se efetivar. A exclusão anteriormente realizada em níveis mais elementares de ensino, cujas fronteiras eram bem definidas entre os ramos de ensino, ensinamentos e diplomas, é constantemente reeditada, projetada nos níveis de escolarização mais altos e modalidades mais promissoras. A assimilação desta condição é expressa na fala de um dos alunos entrevistados:

Antigamente quarta série era valorizada, depois virou nada, tinha que ter primeiro e segundo grau. Chegou uma época que se você não tinha segundo grau não conseguia nada. Hoje o técnico é fundamental, então futuramente não vai ser nada, se não tiver faculdade... (Milton, G2, mecatrônica).

Quando o acesso ao ensino era restrito a determinados segmentos sociais, operava-se uma exclusão manifesta. Neste contexto, onde as fronteiras eram bem caracterizadas, as divisões escolares eram interiorizadas como divisões sociais, produzindo identidades sociais mais bem definidas (BOURDIEU, 1998e). A expansão do acesso ao sistema escolar tende a favorecer e autorizar determinadas aspirações, sem deixar de impor o ajustamento de “níveis de aspiração” a barreiras e níveis escolares, como notamos nas trajetórias de alguns alunos do Grupo 2, que reorientaram suas pretensões após tentativas sem sucesso de ingresso no ensino superior público. Neste sentido, os níveis de aspiração continuam sendo ajustados, porém por meios tidos como democráticos, como o exame vestibular, e pela interiorização de que a chance foi concedida, mas por motivos individuais, não aproveitada.

Segundo Bourdieu, hierarquias não muito rigorosas geram uma confusão das fronteiras e hierarquias entre eleitos e excluídos, entre diplomas valorizados e desvalorizados, e tal confusão contribui para provocar uma eliminação “mais branda”, acompanhada por uma aceitação também mais sutil dessa exclusão (BOURDIEU, 1998e, 173).

A maior incidência de profissões não muito definidas hierarquicamente também dá margens para elevadas aspirações. Essas novas profissões sugerem um “futuro indeterminado” (BOURDIEU, 1998e, p. 174) e levam ao tratamento do estado atual sempre

como provisório. E como será abandonado, não se investe neste futuro nem o abandona para redefinir a “vocação”, apenas protela-se indefinidamente:

Compreende-se que esses agentes em ‘liberdade provisória’ tenham vínculo com a educação permanente (ou com a permanência no sistema de educação) que – antítese perfeita dos sistemas dos grandes concursos, destinados a marcar os limites temporais e significar de uma vez por todas e o mais cedo possível que o que acabou está acabado – oferece um futuro aberto, sem limites (BOURDIEU, 1998e, p. 174).

A educação permanente ou continuada é, portanto, coerente com lógica que vê no futuro a liberdade. No entanto, esse futuro parece ser sempre protelado na medida em que se avança: “Tudo se passa como se a nova lógica do sistema escolar e do sistema econômico encorajasse a adiar, pelo maior tempo possível o momento em que acaba por se determinar o limite que, por vezes assume a forma de uma ‘crise pessoal’” (BOURDIEU, 1998e, p. 175).

A inflação de títulos escolares traz a desvalorização de determinadas formações, e, aos poucos, obriga membros de todas as classes a “intensificar sem cessar sua utilização da escola e contribuir, assim, por sua vez, para a superprodução de diplomas” (BOURDIEU, 1998e, p. 159).

No atual cenário de globalização e neoliberalismo, velhas idéias aparecem com “novas roupagens”, como no caso da qualificação que ganha significação com a noção de competências, acirrando a dominação material e simbólica. Ao mesmo tempo em que é proclamado que os indivíduos devem se qualificar para a “empregabilidade”, ou seja, para a adequação às constantes mudanças, paradoxalmente, o novo regime de acumulação se reproduz à custa de altos índices de redução dos postos de trabalho e emergência de formas precárias de trabalho: contratos temporários, terceirização etc.

Nesse contexto, os estudantes por nós entrevistados assimilam a realização do ensino técnico como uma estratégia para enfrentar as adversidades, evitando a “desclassificação”. Entretanto, muitas questões ficam em aberto quanto às possibilidades efetivas que encontrarão de continuidade dos estudos, no tocante à inserção profissional ou às melhorias almejadas nos atuais empregos. Questiona-se também como os estudantes assimilam a possibilidade de inexistência de acordo entre formação e desempenho de determinadas funções, colocada na atualidade em termos de tendência. Dito de outra forma, como as condições precárias de trabalho, colocadas como possibilidade objetiva, são apreendidas, assumidas e suportadas em função das trajetórias individuais e sociais?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados e análises da presente pesquisa, cujo objetivo principal consistiu em compreender os condicionantes que levam os entrevistados a buscar o ensino técnico de nível médio, verificamos que esta orientação está pautada tanto no imperativo de prolongar os estudos, em consonância com a perspectiva de educação continuada e da lógica das competências, quanto na necessidade – moral e concreta – do trabalho, de acordo com a posição social e com as disposições interiorizadas, denominadas *habitus*.

A atual organização do ensino técnico, como um curso mais rápido que no passado e procurado por alunos mais jovens e também por alunos de maior faixa etária que voltam a freqüentar uma escola após maior tempo de conclusão do ensino médio, nos possibilitou contrastar as motivações que os levam a buscar o ensino técnico, os significados a ele conferidos, bem como as pretensões e expectativas de futuro com relação aos estudos e ao trabalho.

Em linhas gerais, verificamos que os alunos mais jovens depositam maior expectativa de ascensão social via escola que os alunos de maior faixa etária. Nesse sentido, para os alunos de menor faixa etária, a busca pelo ensino técnico é pautada, em sua maioria, na possibilidade de inserção no mercado de trabalho, para que esta possibilite a futura manutenção no ensino superior, que consiste na grande pretensão. Não vislumbram a atuação profissional na condição de técnicos de nível médio e aspiram, em sua maioria, realizar um curso superior em instituições públicas. O ensino técnico é assimilado por eles como uma “*garantia*”, já que, considerando a posição social e o *habitus*, alcançar o ensino superior não é interiorizado como muito próximo, seja pela dificuldade de aprovação nos seletivos exames das faculdades públicas, seja pela indisponibilidade de capital econômico para custear instituições privadas.

Já os alunos de maior faixa etária evidenciam, em sua maioria, abandono das expectativas e das pretensões de profissionalização via ensino superior. Trata-se de alunos com maior vivência das probabilidades objetivas de êxito ou de fracasso, e a orientação para o ensino técnico, em alguns casos, resulta de um trabalho de “desinvestimento”. Muitos, quando mais jovens, tinham intenção de ingressar no ensino superior público, mas foram abandonando-a ao longo de suas trajetórias, principalmente devido à necessidade do trabalho. Os mais jovens dentre eles passaram a projetar a possibilidade de cursar o ensino superior em faculdades menos seletivas, privadas, vislumbrando esta possibilidade na conciliação com alguma atividade profissional. Para os de maior faixa etária dentre eles, o curso técnico

apresenta um caráter mais instrumental, integrando uma estratégia para ajudar na concorrência por melhores empregos. Para esses alunos, muitos dos quais constituíram suas próprias famílias, as possibilidades objetivas de prolongar a escolaridade por outros meios são parcas e passam a ser projetadas para os filhos.

O discurso segundo o qual é preciso prolongar os estudos a fim de se precaver contra as incertezas do mercado de trabalho, com ênfase nas competências e qualificação profissionais, tem sido cada vez mais intensificado e foi bastante evidenciado no grupo estudado. Nesse aspecto, buscamos enfatizar que este discurso aparentemente inovador integra um processo de precarização do trabalho através do aumento de contratos temporários, subempregos e desemprego, que tem atingido principalmente a população jovem. Como salienta Segnini (2000, p. 73):

(...) a *educação* e a *formação profissional* aparecem hoje como questões centrais pois a elas são conferidas *funções essencialmente instrumentais*, ou seja, capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego (destaques nossos).

A produção de novos discursos que articulam a educação como panacéia aos problemas sociais e, especificamente, os que preconizam a aquisição de competências e a empregabilidade como forma de enfrentar o desemprego e a precarização dos empregos, visam, em última instância, assegurar a reprodução do campo econômico. São disseminados com aparência de universalidade e de neutralidade, fazendo acirrar a corrida pela qualificação profissional, ao mesmo tempo que tendem a transferir para a individualidade dos sujeitos a responsabilidade de se tornarem empregáveis.

Para os alunos pesquisados, cuja maior parte possui renda familiar de no máximo sete salários mínimos e escasso capital cultural – destaca-se, neste aspecto, a limitação que a esfera econômica impõe à esfera cultural –, a educação assume um papel primordial de mudança social. No entanto, contrastando as trajetórias dos alunos mais jovens com as dos alunos com maior faixa etária, ficou evidente o abandono, por parte destes últimos, de expectativas consideradas “mais promissoras” via escolarização e a orientação para a busca de melhorias via trabalho. Para buscar tais melhorias, novamente a importância da escola é colocada, porém sob uma perspectiva menos idealizada e com uma função mais instrumental. Deste modo, verificamos que o ideal de longevidade escolar presente nos discursos é, na realidade, frágil quando analisadas as disposições interiorizadas – *habitus* e relações estabelecidas com o capital cultural – e as condições materiais que os impulsionam ao trabalho. Essa relação foi bastante evidente no caso dos alunos de maior faixa etária,

impelidos a “voar mais baixo” parafraseando Bourdieu, ou seja, a ajustar as pretensões às possibilidades objetivas.

Os mais jovens aspiram trabalhar para prolongar os estudos via ensino superior, obter uma profissão valorativamente superior que o ensino técnico confere. Por sua vez, os alunos de maior faixa etária, em sua maioria, acreditam que, quanto mais cursos rápidos realizarem, maiores possibilidades terão de barganha no mercado de trabalho. No decorrer de suas trajetórias, o ideal de ascensão via escola refluí e eles passam a projetar esta possibilidade para as trajetórias dos filhos, ou seja, para que estes tenham um futuro melhor a escola é novamente exaltada.

Em um contexto de trabalhos escassos, precários e de maior exigência de habilidades, competências, qualificações – nem sempre para ocupar cargos melhores, mas devido ao aumento da concorrência – novas vulgatas passam a ser disseminadas, colocando a empregabilidade na ordem do discurso.

Para manter a ordem social ou o poder dos dominantes, faz-se necessário um trabalho de dissimulação da realidade através de uma espécie de integração lógica. Neste sentido, “velhas idéias”, como as que inspiram a igualdade de oportunidades, a liberdade de escolha, são constantemente reeditadas com “novas roupagens”, reforçando o individualismo exacerbado, a meritocracia e, assim, legitima-se a distribuição desigual de capital cultural na corrida para a “colocação no mercado de trabalho”.

Questiona-se, contudo, o discurso amplamente difundido acerca do imperativo da qualificação da força de trabalho, justificado por exigências de empresas para a seleção da força de trabalho, articulada comumente com mudanças tecnológicas, necessitando um trabalhador polivalente, com maiores competências. Este discurso legitimador das precárias condições de trabalho e do desemprego é colocado pela reorganização do campo econômico e reforçado pelo retrocesso dos atributos do poder público em tudo o que se refere aos direitos sociais.

A responsabilidade individual é exaltada sob uma lógica de cunho individualista, que, com a globalização, passou a ser difundida em escala planetária e, segundo Bourdieu (2001a, p. 31), muito se próxima ao *ethos* calvinista, no sentido de que Deus ajuda os que ajudam a si próprios. Assim, o desemprego e o fracasso econômico são atribuídos unicamente aos indivíduos, tal como transmite de forma paradigmática, o termo empregabilidade (*employability*), ou seja, cada um deve ser “empresário de si mesmo”, bem como a apologia à aquisição de competências.

As mudanças do campo econômico levam a atribuir a educação como fator primordial de mudança social, passando a integrar as disposições interiorizadas que orientam as práticas. Entretanto, são criados mecanismos pelos segmentos dominantes que visam promover diferenciações sociais por meio de diferentes formas de contemplar a tão almejada qualificação.

Nessa direção, a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu e colaboradores possibilitou compreender as orientações ao ensino técnico e a busca pela qualificação tendo por base a posição social dos estudantes, analisada a partir do volume de capital econômico, cultural e social, as disposições interiorizadas e as vivências, estudadas a partir das trajetórias educacionais e profissionais. Desta forma, questionamos a noção de qualificação e a necessidade de educação continuada como imperativos que se colocam de forma igual para todos, com aparência de universal e apregoando a igualdade de oportunidades. Se a crise dos empregos e sua precarização fazem acirrar a concorrência por capital cultural, esta corrida é vivenciada por meio de diferentes estratégias, as quais variam de acordo com a posição no espaço social e com as especificidades que as trajetórias imprimem.

Para os estudantes entrevistados, considerando o segmento social a que pertencem – caracterizado por escasso capital econômico e cultural –, o ensino técnico, historicamente um nível de ensino menor quando comparado com o propedêutico, consiste em uma maneira de buscar a qualificação. Seja como uma “*garantia*” ou um “*trampolim*” aos estudos universitários, seja pela necessidade financeira de terem que se responsabilizar com as próprias despesas, reforçada pela presença de um *habitus* de valorização do trabalho, na medida em que a mensagem transmitida pela família oscila entre o ideal de longevidade escolar, não muito palpável para este segmento social, e a necessidade do trabalho.

Os alunos mais jovens possuem expectativas de qualificação via ensino superior, porém sua concretização é assimilada como algo distante. Não possuem exemplos concretos na família ou no grupo social que assegurem maior certeza desse caminho. Além disso, as disposições de valorização do trabalho também se impõem como símbolo de maturidade, responsabilidade, independência. Assim, as expectativas de escolarização engendradas na família – os pais conferem grande valor aos estudos que não tiveram – e inspiradas na própria escola são atenuadas.

A análise de trajetórias permitiu verificar que os pais dos alunos obtiveram certa ascensão social em relação aos avós. Os pais, em geral, avançaram um pouco mais em termos de escolaridade em relação aos avós e não prosseguiram os estudos além do elementar, pois as dificuldades de obter um emprego eram menores que as atuais. Apesar de muitos não terem

estabilidade profissional, os sujeitos de pesquisa afirmam ter alcançado relativa estabilidade econômica. No entanto, observamos que aos filhos, mesmo estudando “*até o fim da vida*”, estão colocadas maiores dificuldades frente ao mercado de trabalho. Assim, se os pais tinham a opção de interromper os estudos para trabalhar, para os filhos, não estudar pode significar não obter um trabalho, e prolongar a escolaridade parece ser condição para manter a mesma posição no espaço social e não exatamente propiciar a idealizada ascensão social.

De toda forma, a busca pelo ensino técnico é amparada no fato dele se apresentar como um meio mais “palpável” de prolongar a escolaridade, em consonância com as disposições interiorizadas que levam à valorização do trabalho e com as dificuldades vividas e observadas de obtenção de um primeiro emprego ou de melhorias nos empregos obtidos.

Em síntese, verificamos, principalmente, que o ensino superior constitui uma barreira escolar e social, pois existem obstáculos de ordem econômica e sociocultural que dificultam a longevidade escolar, através deste ensino, para os sujeitos da pesquisa; foi possível assinalar dificuldades frente à inserção ou progressões no mercado de trabalho e apontar que a realização do curso técnico, durante o período de sua realização, não possibilitou redirecionamento profissional para os entrevistados; e, com exceção ao curso de enfermagem, que possui uma relação mais direta com o mercado de trabalho, verificamos uma tendência de os alunos não projetarem a formação técnica como possibilidade de atuação profissional.

Pesquisas realizadas na década de 1990, como as de Cecília Luiz (1999) e Ana Paula Hey (2000), levantaram questões sobre qual seria o perfil do público que se interessaria pelos cursos técnicos após sua reestruturação iniciada naquela década, sobre como o ensino técnico se caracterizaria e qual função social desempenharia ao cumprir com as determinações legais que o redefiniram como um curso aligeirado.

A presente pesquisa possibilitou verificar que o ensino técnico é apontado como uma “*segunda opção*” para os alunos que não se beneficiaram com a expansão do ensino superior, ao menos até o momento em que a pesquisa foi realizada e, ao identificar o ensino técnico como pouco representativo para uma carreira profissional na área de habilitação, sugere que a ínfima correspondência entre ensino e possibilidade de atuação é uma conseqüência do aligeiramento e da descaracterização do ensino técnico engendrados pela reforma deste ensino, em consonância com mudanças ocorridas no setor produtivo.

Estas mudanças, como destaca Hey (2000, p. 118), sem dúvida, alijaram ainda mais a possibilidade de o ensino técnico ser pensado a partir da formação do trabalhador em sentido mais amplo, de formação geral, técnica, tecnológica e que possibilite exercer de fato

sua inserção política e social da vida na sociedade. Também é possível inferir que, sendo pouco representativo para uma carreira profissional na área de formação, aumenta-se o abismo simbólico – quando pensamos que muitos estudantes somente têm esta possibilidade objetiva de prolongar os estudos – entre este ensino e os cursos mais prestigiados de nível superior.

Os estudantes do ensino técnico assimilam a perspectiva da educação continuada pela interiorização da idéia segundo a qual é preciso “coleccionar” o maior número de certificados de cursos possíveis, com o objetivo de enfrentar a concorrência no mercado de trabalho. Essa estratégia sugere que, com o curso que estavam concluindo, não terão reorientação profissional. Isso ocorre também entre os mais jovens, que almejam o ensino superior, mas, ao mesmo tempo, não possuem certeza de sua efetivação. Neste sentido, os cursos técnicos, com organização curricular breve – objetivamente uma alternativa mais concreta – constituem uma estratégia incerta contra a desclassificação social e reproduzem o imperativo da competência e da qualificação profissionais.

As análises presentes nesta dissertação visaram também questionar as reais possibilidades de escolha com relação aos estudos e ao trabalho, colocadas aos estudantes entrevistados tendo em vista o segmento social a que pertencem e as condições objetivas interiorizadas, que tendem a orientar as opções, expectativas e aspirações de futuro.

Pretende-se, assim, contribuir para o estudo das relações entre educação e trabalho, com foco na temática da qualificação profissional e da formação técnica de nível médio, a partir do cotidiano de estudantes, tendo em vista o contexto de mudanças no mundo do trabalho e os processos objetivos de dominação.

Acreditamos ainda que as relações entre estudo e trabalho, tendo por base as disposições para o futuro, as relações estabelecidas com o mundo do trabalho e os significados conferidos à escolarização, como procuramos desenvolver, seriam mais bem compreendidas a partir de uma articulação com pesquisas realizadas nas modalidades de ensino médio e superior, incluindo cursos tecnológicos e acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. **O estudante do ensino médio e técnico e precarização do trabalho: perspectivas e adaptação - um estudo de caso de jovens estagiários.** 149f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, 2008.

ALUNOS do 3º. ano têm nota de 8ª. série. 1º. out. 2007. **Folha de S. Paulo.** Caderno Ribeirão, C3.

AUMENTA o desemprego entre os que têm ensino médio, diz IBGE. 27 mar. 2008. **UOL empregos.** Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/empregos/ultnot/2008/03/27/ult880u6495.jhtm>>. Acesso em: 31 mar. 2008.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 9-37.

ANTUNES, R. Reestruturação capitalista e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L.; PARO, V. (Org.). **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001. p. 13-27.

BOLTANSKI, L. Os executivos autodidatas. **Revista de Administração de Empresas.** Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 5-25, jan.-mar., 1984.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu.** 2. ed. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOURDIEU, P. Structures, *habitus*, pratiques. In: BOURDIEU, P. **Le sens pratique.** Paris: Minit, 1980. p. 87-109. (Collection “Le Sens Commun”).

\_\_\_\_\_. Trabalhos e projetos. Tradução de Alícia Auzmendi. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983. p. 38-45. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

\_\_\_\_\_. Um «livre à brûler»? In: BOURBIEU, P. **Homo academicus.** Paris: Minit, 1984. p. 9-52.

\_\_\_\_\_. **La noblesse d'État**: Grandes Écoles et esprit de corps. Paris: Minuit, 1989. (Collection "Le Sens Commun").

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. Você disse "popular"? Tradução de Denice Barbara Catani. **Revista Brasileira de Educação**. n. 1, jan.-abr./1996, p. 16-26.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a. p. 39-64.

\_\_\_\_\_. O capital social - notas provisórias. Tradução de Denice Barbara Catani e Afrânio Mendes Catani. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. p.65-69.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. Tradução de Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c. p.71-79.

\_\_\_\_\_. Futuro de Classe e Causalidade do Provável. Tradução de Albert Stuckenbruck. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998d. p. 81-126.

\_\_\_\_\_. Classificação, desclassificação e reclassificação. Tradução de Denice Barbara Catani. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998e. p. 145-183.

\_\_\_\_\_. O espaço dos pontos de vista; A demissão do Estado. In: BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. 3. ed. Vários Tradutores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 11-13; p. 215-223.

\_\_\_\_\_. **Contrafogos 2**: Por um movimento social europeu. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 4. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

\_\_\_\_\_. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. Tradução de Sergio Miceli. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004a. p. 203-229.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia da Silveira e Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. 4. ed. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. Tradução de Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 127-144.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L.; SAINT-MARTIN, M. As estratégias de reconversão. Tradução de Maria Alice Machado de Gouveia. In: DURAND, J. C. G. (Org.) **Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. p. 105-176.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. Tradução de Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 217-227.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A Comparabilidade dos Sistemas de Ensino. Tradução de Maria Rita Garcia Loureiro e José Carlos Garcia Durand. In: DURAND, J. C. G. (Org.). **Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. p. 69-104.

\_\_\_\_\_. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, Livro 2, 1992.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. Sobre as artimanhas da razão imperialista. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 17-32.

BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 509-526, ago. 2003.

BRASIL. **Lei nº. 9.394** de 20 de dezembro de 1.996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001, 102 p. (Série fontes de referência. Legislação; n. 38).

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 2.208** de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º. do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº. 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 07 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 5.154** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Federal nº. 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 07 mar. 2007.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. (Org.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 15-48.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 15-45.

\_\_\_\_\_. Formação profissional: qualificação ou competência? In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S. **O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 367-371.

BUENO, M. S. S. Orientações nacionais para a reforma do Ensino Médio: dogma e liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 7-23, mar. 2000.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **A Escola Profissional de São Carlos**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 1998.

CATANI, A. M. A Sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 57-75, abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Um convite aos clássicos: o trabalho sociológico de Pierre Bourdieu. **Educação e Linguagem**. São Bernardo do Campo, Ano 10, n. 16, p. 72-85, jul.-dez./2007.

CORRÊA, A. M. F. **A identidade institucional da escola técnica paulista como espaço organizacional e cultural**: unificação e diferenciação. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2005.

COSTA, E. V. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. 7. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: FLCSO, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: FLCSO, 2005b.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: FLCSO, 2005c.

\_\_\_\_\_. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.89-107, maio-ago. 2000. Edição especial.

DESEMPREGO entre jovens brasileiros dobrou entre 1995 e 2005, mostra estudo. 05 mar. 2007. **Agência Brasil Online**. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/03/04/materia.2007-03-04.0528329323/view>> Acesso em: 22 jan. 2008.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martis Fontes, 2005.

DURAND, J. C. G. Apresentação. In: DURAND, J. C. G. (Org). **Educação e hegemonia de classe**: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 7-27.

FERRETTI, C. J.; SILVA JUNIOR. J. R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 43-66, mar. 2000.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 11-34

\_\_\_\_\_. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. p. 55-70.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. p. 25-53.

GOMES, C. A. **A Educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, 1994.

GRIGNON, C. **L'ordre des choses: les fonctions sociales de l'enseignement technique**. Paris: Minuit, 1971. (Collection "Le Sens Commun").

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 3. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HEY, A. P. **A posição social e profissional do engenheiro e a formação do técnico: possíveis relações**. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação profissional técnica de nível médio no censo escolar**. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: [http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/educacao\\_profissional2006.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/educacao_profissional2006.pdf). Acesso em: 30. out. 2007.

KOBER, C. M. **Qualificação profissional: uma tarefa de Sísifo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

LEITE, M. P. A qualificação reestruturada e os desafios da formação profissional. **Novos Estudos**, Cebrap, São Paulo, n. 45, p. 79-96, jul. 1996.

LÜDKE, M. Entrevista com Pierre Bourdieu. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, p. 3-8, 1991.

LUIZ, M. C. **Carreira ocupacional e formação do técnico de ensino médio**: percepção dos egressos. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 1999.

MACHADO, L. R. S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

MAIS ricos dominam a universidade pública. 13 jun. 2003. **Folha Online**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13064.shtml>>. Acesso em: 26 mar. 2008.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de produzir mais valia. In: MARX, K. **O Capital**. 2. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, Livro 1, Terceira Parte, 1971. p. 201-223.

MONTAGNER, M. A. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 240-264, jan./jun. 2007.

MORAES, C. S. V. Instrução “popular” e ensino profissional: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, D. G.; HILSDORT, M. L. S. (Org.). **Tópicos em história da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 169-204.

MUZZETI, L. R. **Trajetória social e mercado matrimonial**: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 1997.

\_\_\_\_\_. Consenso ou conflito: contribuições das teorias de Émile Durkheim e de Pierre Bourdieu. **Boletim do Departamento de Didática**, Araraquara, SP, v. 16, n. 15, p. 43-60, 1999.

NAGLE, J. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, v. 2, Tomo III, 1985. p. 260-291.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. Introdução. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 9-15.

NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 46, p. 49-58, abr./jun. 1990.

\_\_\_\_\_. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes de camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 125-154.

NUNES, C. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: BOMENY, H. (Org.). **Constelação Capanema**: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p. 103-125.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-36. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

RAMOS, M. N. O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 37-52.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G., ZAGO, N. (Org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 99-123.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

SAES, D. A. M. A ideologia docente em *A Reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Educação e Linguagem**. São Bernardo do Campo, Ano 10, n. 16, p. 106-126, jul.-dez./2007.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SEGNINI, L. R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, vol. 14, n. 2, p. 72-81, 2000.

SILVA JUNIOR, J. R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

VILLETTI, M. L'accès aux positions dominantes dans l'entreprise. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n. 4, p. 98-101, 1975.

WACQUANT, L. Lendo o "Capital" de Bourdieu. **Educação e Linguagem**. São Bernardo do Campo, Ano 10, n. 16, p. 37-62, jul.-dez./2007a.

\_\_\_\_\_. Esclarecer o *Habitus*. **Educação e Linguagem**. São Bernardo do Campo, Ano 10, n. 16, p. 63-71, jul.-dez./2007b.

WEBER, M. A "objetividade" do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, G. (Org.). **Max Weber**. Tradução de Amélia Cohn e Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 1979. p. 79-127. (Coleção grandes cientistas sociais).

WEREBE, M. J. G. A Educação. In: HOLANDA, S. B.; CAMPOS, P. M. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, v. 4, Tomo II, 1985. p. 365-383.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: As contradições da obrigatoriedade escolar. In: ZAGO, N.; NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 17-43.

\_\_\_\_\_. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

## APÊNDICE A – CARTA DE INFORMAÇÃO E AUTORIZAÇÃO

### 1 - Identificação e Proposta:

Deborah Maria Stefanini, aluna do curso de mestrado em Educação da UFSCar, visa realizar um estudo intitulado “Percurso escolar e formação profissional: um estudo de trajetórias e estratégias de alunos do ensino técnico”.

### 2 - Objetivos e procedimentos:

O estudo tem como objetivo analisar trajetórias e estratégias de alunos do ensino técnico de nível médio visando desvelar os mecanismos que influenciam nas escolhas por esta modalidade de ensino, bem como conhecer o significado que esta formação representa para eles.

Para a realização da pesquisa serão utilizados os seguintes procedimentos: aplicação de um questionário para uma turma de alunos de cada curso oferecido; realização de entrevistas com 14 alunos que tenham participado da aplicação do questionário.

### 3 - Aspectos éticos:

A direção, a coordenação, os professores e os alunos participantes serão informados sobre os objetivos do estudo. Neste documento informamos a direção e a coordenação e solicitamos a autorização para realização do estudo.

As entrevistas serão realizadas de forma que não prejudiquem as atividades escolares, e a participação dos alunos será voluntária, ou seja, a eles caberá a decisão de participar ou não. Tal se concretizará, formalmente, mediante apresentação de Termo de Consentimento Esclarecido. Neste último explicitamos o anonimato dos sujeitos e a finalidade estritamente acadêmica do estudo.

Data:    /    /

---

Autorização da Instituição (Direção ou Coordenação)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Bittar  
Coordenadora do Programa de Pós-  
Graduação em Educação

---

Deborah Maria Stefanini  
Estudante de Pós-Graduação em  
Educação

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Deborah Maria Stefanini é aluna de pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Na condição de pesquisadora, com interesse em coletar dados sobre alunos do ensino técnico, realizará entrevistas com alunos que estejam cursando este ensino.

Sua participação na pesquisa é voluntária, havendo liberdade para não responder perguntas e desistir da entrevista quando quiser. A entrevista terá duração média de 100 minutos, será gravada em áudio e a pesquisadora seguirá um roteiro, ouvindo, anotando e gravando as respostas. Suas respostas poderão ser utilizadas na publicação dos resultados da pesquisa, mas sua identificação será mantida em absoluto sigilo.

Os dados serão guardados e usados estritamente para fins educacionais. Sua participação contribuirá para ampliar o conhecimento existente sobre: formação de alunos do ensino técnico, relações educação e trabalho.

A sua autorização neste Consentimento Livre e Esclarecido será concedida mediante o preenchimento de seu nome e sua assinatura.

Eu, ....., concordo em participar voluntariamente da pesquisa de Deborah Maria Stefanini. Declaro que li e entendi todas as informações referentes ao estudo e que todas as minhas dúvidas e perguntas foram adequadamente respondidas.

Assinatura: .....

Data: ...../...../.....

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

Prezado(a) aluno(a), solicito sua contribuição para a realização de uma pesquisa, respondendo às seguintes questões:

1. Nome/iniciais do nome (não obrigatório): .....
  2. Idade:.....
  3. Contando com você, quantas pessoas moram em sua residência? .....
  4. Renda familiar (soma da renda de todos que residem em sua casa):
 

<input type="checkbox"/> até R\$ 1.140,00	<input type="checkbox"/> de R\$ 1.141,00 a R\$ 1.900,00
<input type="checkbox"/> de R\$ 1.901,00 a R\$ 2.660,00	<input type="checkbox"/> de R\$ 2.661,00 a R\$ 3.800,00
<input type="checkbox"/> de R\$ 3.801,00 a R\$ 4.560,00	<input type="checkbox"/> mais de R\$ 4.561,00
  5. Você mora em:     residência própria     alugada
  6. Qual a escolaridade de seu pai: .....  
     sua mãe: .....  
     outro(a) responsável: .....
  7. Qual a idade e profissão de seu pai:.....  
     de sua mãe: .....  
     de outro(a) responsável: .....
  8. Você exerce atividade remunerada? Onde? Qual função desempenha? .....  
     .....
  9. Desde que idade você trabalha?.....
  10. Recebe alguma bolsa de estudos?     sim     não
  11. Antes de ingressar nesta escola você estudou:
 

<input type="checkbox"/> sempre em escola pública	<input type="checkbox"/> sempre em escola privada
<input type="checkbox"/> a maior parte em escola pública	<input type="checkbox"/> a maior parte em escola privada
  12. Faz algum curso?  língua estrangeira                       artes (ex: desenho, pintura)  
                                    dança     outro. Qual? .....
  13. Você concluiu o ensino médio?
 

<input type="checkbox"/> Sim. Em que ano? .....	Em que escola?.....
<input type="checkbox"/> Não. Que série cursa? .....	Em que escola? .....
  14. Você aceitaria conceder entrevista para auxiliar uma pesquisa sobre formação profissional e relações entre educação e trabalho? Obs: sua identidade será preservada e os resultados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa educacional.
 

<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Sim
- Tel. para contato:.....e/ou e-mail:.....

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual sua data de nascimento?
2. Quantas pessoas compõem sua família? Qual a idade?
3. Onde nasceu? A sua família é de São Carlos?
4. Você sempre morou em São Carlos? Qual o motivo da mudança de cidade?
5. Em que bairro você mora?
6. Qual era a profissão de seus avós maternos e paternos? Qual o nível de instrução deles?
7. Eles vieram da zona rural ou urbana? Quantos filhos tiveram?
8. Qual a escolaridade de seu pai e de sua mãe? Por que eles (não) prosseguiram os estudos?
9. Qual a escolaridade de seus tios e tias, primos e primas?
10. Qual era/é a profissão de seu pai? Ele já trabalhou em outros lugares?
11. Sua mãe exercia/exerce atividade remunerada? Quando sua mãe começou a exercer atividade remunerada?
12. Quais eram/são as condições de emprego de seus pais?
13. Em que faixa você situaria sua família?
14. Seus pais eram/são separados?
  - a. Isso afetou seu percurso escolar?
  - b. Em que série você estava quando eles se separaram?
  - c. Afetou as condições econômicas?
15. Sua família e seus parentes se dão bem? Vocês se encontram com frequência?
16. Alguém da família tem problema de saúde?
17. Houve algum falecimento em sua família? Em que momento?
18. Em seu círculo familiar tem algum parente que fez algum curso/estudo que lhe chamou a atenção?
19. Tem algum parente que exerce alguma profissão que lhe chamou a atenção?
20. E na vizinhança ou no círculo de amizades?
21. Quantos irmãos você tem? Qual a escolaridade de seus irmãos? Eles fizeram/ fazem algum curso? Estudaram em idade regular?
22. Seus irmãos exercem atividades remuneradas?
23. Você e seus irmãos ajudam financeiramente sua família/seus pais?
24. Você cursou o ensino infantil?
25. Você começou a cursar a 1ª. série em idade regular?
26. Você sabia ler ou escrever antes de ingressar na escola? Com quem aprendeu?
27. Onde estudou da primeira à oitava série? E do primeiro ao terceiro ano do ensino médio?
28. Você mudou de escola? Por quê?
29. Em que período estudou?

30. Quem escolhia seus estabelecimentos escolares? Seus pais se preocupavam em escolher a melhor escola?
31. A escola era perto de sua casa? Como fazia para chegar lá?
32. Como você se relacionava com seus colegas na escola? E com professores?
33. Quais eram suas notas mais freqüentes?
34. Seus pais valorizavam a escola? Incentivavam o estudo em casa?
35. Seus pais verificavam a realização de suas tarefas escolares? Ajudavam no dever de casa?
36. Houve reprovação? Em que série?
37. Qual era/é a posição de seus pais em relação à sua escolarização?
38. Qual era a posição de seus pais diante do resultado escolar? Eles viam suas notas escolares? Valorizavam-nas?
39. Seus pais iam à escola, conversavam com os professores?
40. A sua família se esforçava para que você estudasse?
41. Seus pais se esforçavam para comprar material escolar?
42. Você teve alguma ajuda de parentes ou amigos para realizar seus estudos?
43. Você tinha horário pra estudar? Quem estipulava?
44. Você tinha/tem lugar específico para estudar em sua casa?
45. Você sempre estudou em escola pública? Por quê?
46. Quem lhe dava mais conselhos: seu pai ou sua mãe? Eles queriam que vocês fossem como eles? O que eles falavam?
47. Seu percurso escolar foi marcado por dificuldades econômicas?
48. Como é sua vida econômica hoje?
49. O que lhe levou a fazer o curso técnico?
50. (Para Grupo 2) Depois que você saiu do ensino médio, fez outro(s) curso(s)? Você pensava em fazer algum curso?
51. Quando você ingressou no ensino médio tinha pretensões de fazer o curso técnico? Como esta possibilidade foi se concretizando?
52. Onde você trabalha? Faz/ pretende fazer estágio?
53. Há quanto tempo tem o atual emprego? Que função desempenha?
54. Começou a trabalhar com quantos anos? O que você fazia?
55. Teve outros trabalhos? Outras funções? Por que mudou de emprego?
56. O trabalho atrapalha os estudos? É possível conciliá-lo com o curso? Por quê?
57. Como conseguiu o(s) emprego(s)?
58. Seus pais o incentivavam/incentivam a trabalhar?
59. As condições econômicas de sua família impulsionam você e seus irmãos ao trabalho? Há ligação?
60. Você e seus irmãos têm carteira assinada?

61. Você pretende continuar no atual emprego?
62. (Para Grupo 2) Seu atual nível de vida é melhor que o dos seus pais?
63. Você guarda algum dinheiro para continuar estudando?
64. A sua família lhe dava explicações sobre o funcionamento do sistema de ensino? Indicou-lhe alguma profissão/ Algum caminho a seguir?
65. Quais os motivos que o levaram a escolher o curso de técnico?
66. Você queria fazer este curso? Teve alguma ajuda? Como obteve informação?
67. Você pretende seguir esta profissão?
68. Esta profissão está de acordo com o desejo de sua família?
69. Você tem enfrentado alguma dificuldade para fazer o curso? Quais as maiores dificuldades que você tem enfrentado?
70. Qual a importância desse curso para você e para sua família?
71. Foi difícil conseguir uma vaga?
72. Sua entrada neste curso era esperada?
73. Você teve alguma reprovação ou algum problema no decorrer deste curso? Qual o motivo?
74. Você frequenta regularmente o curso?
75. Hoje sua família participa de sua vida escolar? Em sua opinião, quais os motivos que justificam tal comportamento?
76. As escolas que frequentou no ensino fundamental lhe deram uma boa base? E o ensino médio?
77. O que você faz nas férias?
78. Você lê jornais, revistas? Alguém lhe indica?
79. Você frequenta bibliotecas? Compra livros? Qual o tipo de leitura mais gosta?
80. Como é o material que você usa no curso? Você compra livros da área técnica?
81. Você toca algum instrumento? Com quantos anos começou a aprender?
82. Sua família tem o costume de ver TV? Quais programas preferidos? São discutidos?
83. Quais programas você gosta de assistir?
84. Sua família tem o hábito de discutir política? Tem algum partido político?
85. Vocês recebem amigos em casa? Frequentam a casa deles?
86. Sua família possui veículos? Quantos?
87. Como você vem para a escola?
88. Sua família possui computador? Você tem acesso à internet? O que costuma acessar?
89. Sua família tem casa própria? Quando comprou? A compra mudou a situação da família?
90. Onde costuma se alimentar?
91. Você compra roupas?
92. Você namora/é casado (a)? Há quanto tempo?

93. Qual a escolaridade do(a) namorado(a)/esposo(a)? Ele(a) trabalha?
94. Tem filhos? Qual idade? Estudam?
95. Você o(s) incentiva a estudar?
96. Você pratica algum esporte?
97. Você tem algum hábito ou vício?
98. Você tem hábito de ler?
99. Você acredita que a escola de alguma forma o ajudou a adquirir esses hábitos ou costumes?
100. Quais as matérias em que você se saía melhor?
101. Como é seu rendimento escolar no interior do curso? Você se esforça bastante?
102. Você acredita que os alunos que possuem diferentes condições sociais têm as mesmas chances diante do sistema de ensino?
103. Você acredita que é possível ter o mesmo rendimento?
104. Quais as atividades no interior do curso que lhe chamam a atenção? Por quê?
105. Como é a linguagem de seus professores? Erudita/termos técnicos? Essa linguagem é a mesma que a usada no ambiente familiar?
106. Qual é a sua expectativa profissional após a conclusão desse curso?
107. Você pretende continuar estudando?
108. Tem algum curso que gostaria de fazer após a conclusão deste? Qual e por quê?
109. Qual a importância do que você aprende na escola para sua vida?
110. Quem são os alunos desse curso, qual a camada social a que eles pertencem?
111. Você acha que esse curso lhe proporciona mais chances de conseguir um trabalho?
112. Você acredita que o curso lhe proporcionará condições de adquirir conhecimentos que lhe confirmem destaque?
113. Sua família acredita que, com estudo, é possível arrumar um emprego melhor?
114. O que você costuma fazer nas horas vagas/finais de semana?
115. Você frequenta alguma Igreja? Frequenta quais atividades organizadas pela Igreja?
116. Existe alguma observação, algum comentário que você gostaria de fazer que não foi colocado?

## APÊNDICE E – PERFIL DESCRITIVO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS

**Grupo I**

**Rita** tem 18 anos e ingressou no curso técnico em *enfermagem* logo após concluir o ensino médio. Nunca exerceu atividade remunerada e faz estágios obrigatórios em hospitais, quando estes integram a grade horária das disciplinas. Ela mora com os pais e com duas irmãs mais novas. Seu pai é torneiro mecânico, possui segundo grau incompleto e habilitação técnica em mecânica pelo SENAI. Sua mãe é do lar, revende cosméticos em casa e também possui segundo grau incompleto. Toda a escolarização de Rita ocorreu em escola pública e no período diurno, exceto no último ano do ensino médio, quando cursou o período noturno pois fez *patulheiro*, um curso que visa a inserção profissional de jovens. Apesar disso, não conseguiu trabalho, o que atribuiu principalmente à sua timidez. Ao concluir o ensino médio, pleiteou o ingresso em uma universidade pública para o curso de Letras, mas, não tendo sido aprovada, ingressou no ensino técnico, o que em suas palavras foi “*uma opção mais lógica para mim*”. O curso técnico para ela representa um “*trampolim*” para o que designa ser seu grande sonho: a faculdade de medicina e, além disso, uma garantia para “*tirar um sustento, ter como trabalhar, saber alguma coisa*”. Apresenta renda familiar de aproximadamente três salários mínimos e define sua posição social como “*média baixa*”.

**Marina** tem 17 anos, ingressou no curso técnico em *administração* quando estava no último ano do ensino médio em uma escola estadual. No momento da entrevista, já havia concluído o ensino médio e estava à procura por estágio. Nunca exerceu atividade remunerada e até o ensino médio estudou no período diurno. Sua família é composta pelo pai, pela mãe e uma irmã mais nova. Seu pai possui primeiro grau completo, é funcionário público e trabalha como jardineiro, e sua mãe tem segundo grau completo e também é funcionária pública, atuando como inspetora de alunos. Marina vislumbra a entrada em uma universidade pública, incentivada pelos pais, como sintetiza em sua fala: “*a faculdade é primordial na vida do meu pai*” e acredita que o curso técnico o ajudará a obter um estágio e não impedirá de prestar o vestibular até conseguir uma vaga no ensino superior, além de ser visto como importante para sua futura manutenção em uma faculdade. Apresenta renda familiar entre três e cinco salários mínimos e classifica sua família como classe “*média baixa*”.

**Ricardo** tem 17 anos, é aluno de *informática* e faz o ensino médio no período da manhã, em outra escola pública. O ingresso no curso técnico ocorreu quando iniciou o segundo ano do ensino médio e ele faz estágio em uma secretaria pública como operador de videoconferência. Sua família é composta pelos pais, e dois irmãos mais novos que ele. Seu pai exerce uma função técnica e tem segundo grau completo, e sua mãe é do lar e possui ensino fundamental incompleto. Sempre estudou em escola pública e, quando terminava o ensino fundamental, fez um cursinho particular preparatório para um curso técnico bastante concorrido, quando morava em Campinas. Ricardo foi aprovado, mas não chegou a cursar, pois teve que mudar de cidade devido ao emprego de seu pai. Esta experiência significou para ele que “*ser aluno de meio período não bastava para mim, porque eu quero ser alguém*”. Os esforços vultosos para conciliar ensino médio de manhã, realizar o estágio logo em seguida com carga horária diária de seis horas e, ao sair do estágio, ir à escola técnica são evidenciados em sua fala: “*tô aprendendo a fazer fotossíntese, porque eu não almoço mais*”. O curso técnico representa para ele “*uma segunda opção*”, “*um porto seguro caso não dêem certo as coisas este ano*”, pois sua pretensão é o ensino superior. A renda familiar é de aproximadamente três salários mínimos e considera sua família como classe “*média baixa*”.

**Tiago** tem 17 anos, cursa *eletrônica* e faz ensino médio no período da manhã na própria escola técnica. Ingressou no curso técnico quando estava no segundo ano do ensino médio, não trabalha e não faz estágio. Trabalhou como empacotador em um supermercado no período de férias, quando ingressou no ensino médio. Pretende fazer estágio, obrigatório para seu curso, somente quando concluí-lo, pois acredita que, com a estabilidade financeira que seu pai proporciona, ainda não há necessidade de estagiar ou trabalhar. Tiago mora com os pais e um irmão mais velho, que tem ensino superior e trabalha como operador industrial. Tem uma irmã casada, com ensino médio e que trabalha como atendente em uma farmácia. Seu pai é autônomo e sua mãe faxineira, ambos com primeiro grau completo. Sempre estudou em escola pública e, segundo ele, o ingresso no curso técnico ocorreu para ter “*uma coisa a mais*”. Quando concluir o ensino técnico e o ensino médio Tiago pretende “*entrar na área, se eu conseguir*”. A renda de sua família é entre cinco e sete salários mínimos e a classifica como “*nem classe média baixa, nem alta*”.

**Pedro** tem 18 anos, cursa eletrotécnica e ingressou no ensino técnico logo após terminar o ensino médio. Toda sua escolarização ocorreu em escola pública e fez ensino médio no período noturno, pois começou a trabalhar desde os 15 anos como *office boy* em um banco.

No momento da entrevista trabalhava na linha de produção. Seus pais são separados e ele mora com o pai, com a madrasta e um irmão mais novo. Ele tem uma irmã mais velha, secretária em uma loja de aluguel de *internet*, que possui ensino médio. Seu pai é vigilante, tem ensino fundamental completo, e sua mãe trabalha como ajudante geral e tem ensino médio completo. Afirmou que decidiu fazer curso técnico para “*melhorar a condição de vida*”, pois acredita que irá ajudá-la a conseguir um emprego melhor e disse que pretende fazer outros cursos técnicos. Apresenta renda familiar entre três e cinco salários mínimos e não soube classificar sua família em termos de classe social, apenas destacou que seus pais têm casa própria, apesar de não terem remuneração muito alta.

**Alexandre** tem 18 anos e é aluno de *mecânica*. Assim como Pedro, ingressou quando concluiu o ensino médio. No momento da entrevista, trabalhava como serralheiro com seu pai. Sempre estudou em escola pública e cursou a maior parte do ensino médio no período noturno. Ele começou a trabalhar desde os 16 anos como operador de extrusor, mas perdeu este emprego poucos meses antes da entrevista devido à falência da empresa. Sua família é composta pelo seu pai, sua mãe e um irmão mais novo. Seu pai é serralheiro e tem segundo grau completo, e sua mãe tem diploma de curso técnico em auxiliar de enfermagem e estava afastada de seu emprego em um hospital. Somente pretende fazer estágio na área, caso apareça oportunidade melhor que seu atual trabalho, já que o estágio não é obrigatório para este curso. Escolheu o curso técnico “*por gostar da área e financeiramente também*” e, ao mesmo tempo, afirmou que não vê problemas em continuar no atual trabalho – “*não tenho preconceito nenhum, eu gosto da profissão*”; pretende pleitear uma vaga para o ensino superior em uma universidade privada. Tem renda familiar entre três e cinco salários mínimos e considera sua família como classe “*média baixa*”.

**Jéferson** tem 17 anos, é aluno de *mecatrônica* e cursa ensino médio na escola técnica, no período matutino. Seu ingresso no curso técnico ocorreu quando começou o segundo ano do ensino médio. Teve sua escolarização toda em escola pública, no período diurno e nunca trabalhou. Pretende realizar o estágio obrigatório antes de concluir o curso técnico, pois, como terminará este curso um semestre antes do ensino médio, planeja usar seu tempo preparando-se para o vestibular. Seu pai é falecido, exercia a profissão de torneiro mecânico e cursou o segundo grau. Sua mãe é empregada doméstica e possui segundo grau. Jéferson tem uma irmã mais velha que mora em outra cidade, onde faz ensino superior e trabalha. É um dos alunos da escola com melhor desempenho e recebeu bolsa de estudos através de um concurso. A escolha

pelo ensino técnico e também pelo médio na escola técnica, segundo ele, ocorreu pois “*é a melhor escola pública*” do município e acrescentou que, antes de ingressar, pensou que “*seria bem útil assim, sair do ensino médio e já ter o diploma, seria a melhor opção*”. Possui renda familiar de três salários mínimos e classifica sua família como “*classe média*”.

## **Grupo 2**

**Paula** tem 26 anos e cursa enfermagem. Toda sua escolarização básica ocorreu em escola pública, no período matutino. Não trabalha e realiza os estágios obrigatórios quando integram a carga horária. Ao sair do ensino médio, deparou-se com a dificuldade de não conseguir emprego e também com obstáculos ao ingresso no ensino superior público, pleiteado por quatro anos consecutivos. Fez cursinho pré-vestibular, alguns cursos profissionalizantes – atendimento, recepção – e teve trabalhos temporários. Seu pai trabalha como motorista e sua mãe como lavadeira, ambos com empregos de longa data e com o ensino primário. Ela é solteira e mora com os pais e um irmão mais novo, técnico em um curso industrial. Como seu irmão havia concluído os estudos na mesma Escola Técnica e rapidamente conseguiu estágio e trabalho na área, incentivou Paula a se matricular, e o curso de enfermagem lhe chamou a atenção, pois, em suas palavras “*além de eu gostar do curso, é uma área que tem emprego*”. Possui renda familiar de cinco a sete salários mínimos e define sua posição como “*classe média*”.

**André** tem 19 anos e é aluno de *administração*. Ingressou na escola técnica um ano após a conclusão do ensino médio, e, neste tempo, fez cursinho pré-vestibular. Faz estágio em um banco desde que ingressou no curso técnico. Sua escolarização ocorreu em grande parte em escola privada e almeja o ingresso no ensino superior, de preferência público. Seus pais têm segundo grau completo e não exerciam atividade remunerada quando a entrevista foi realizada. Apesar de o entrevistado os considerar desempregados, afirmou que não procuram emprego e que possuem imóveis como fonte de renda. André mora com os pais e seus três irmãos: um mais novo cursando ensino médio e dois mais velhos. Sua irmã tem ensino médio e trabalha em uma loja de aluguel de *internet* e seu irmão é bolsista em uma universidade privada e faz estágio. André avalia que ingressou no ensino técnico “*mais por frustração de não ter conseguido entrar numa [faculdade] pública*” e afirmou que pretende fazer um curso superior. A renda familiar é de cerca de três salários mínimos e considera sua família como de “*classe média*”, ou ainda, “*pela família, média alta*”.

**Carina** tem 21 anos e faz curso técnico em *informática*. Sua escolarização básica ocorreu em escola pública e no período matutino. Pleiteou uma vaga no ensino superior público ao sair do ensino médio. Posteriormente, fez cursinho preparatório para vestibular durante um ano e prestou vestibular outras duas vezes. Neste mesmo tempo, trabalhou em um supermercado até sua entrada no curso técnico. Faz estágio em uma empresa desde o início do atual curso e acredita que terá condições de ser efetivada. Seu pai é fundidor e sua mãe faxineira, ambos com ensino fundamental completo. Eles são separados e Carina mora com a mãe e uma irmã mais jovem. Sua entrada no ensino técnico ocorreu pela “*oportunidade no mercado de trabalho*”. Carina pretende ingressar no ensino superior e disse que prestará vestibular mais uma vez em universidade pública e também em instituição particular. Possui renda familiar até três salários mínimos e classifica sua família como “*média baixa*”.

**Robson** tem 38 anos e faz *eletrônica*. Cursou o ensino médio na Escola Técnica no final da década de 1980 e, como na época o ensino médio e técnico eram integrados, possui habilitação em mecânica. Ao sair do ensino médio, almejou ingressar no ensino superior público e fez curso pré-vestibular ao mesmo tempo em que realizou o estágio obrigatório para o curso técnico. Prestou vestibular uma vez, mas como não foi aprovado, começou a trabalhar. Seus pais faleceram quando ele era criança. Possui dez irmãos e é o mais novo de todos. Mora com sua segunda esposa, três filhos desta mais um filho deles, e tem uma filha de seu primeiro casamento. Teve várias ocupações, principalmente na área de mecânica. Também trabalhou na linha de produção, como operador industrial e no setor de controle de qualidade. Quando foi entrevistado estava trabalhando em uma empresa como líder de produção. Buscou o ensino técnico para “*melhorar no atual emprego*”, “*adquirir conhecimento da área de eletrônica para isso*” e pretende cursar outro curso técnico. Possui renda familiar aproximada de três salários mínimos, e define sua família como “*média baixa*”.

**Sidnei** tem 34 anos e cursa *eletrotécnica*. Sempre estudou em escola pública e fez um curso industrial no Senai. A partir do final do primeiro grau passou a estudar a noite e sua trajetória escolar foi marcada por reprovações. Desde pequeno acompanhava os pais no trabalho rural. Trabalha como operador industrial há mais de dez anos em uma empresa e pretende realizar estágio na mesma. É casado, sua esposa trabalha como balconista e eles têm uma filha pequena. Seu pai foi lavrador e não teve escolaridade. Sua mãe trabalhou na área rural e posteriormente na linha de produção em uma indústria e é alfabetizada. Sidnei decidiu fazer o

curso técnico buscando uma melhoria profissional e afirmou que irá tentar entrar em outro curso técnico depois de concluir o atual. Tem renda familiar de cerca de três salários mínimos e preferiu não definir sua posição social, afirmando que a condição de sua família “*não é totalmente ruim, é razoável*”.

**Mário** tem 33 anos e é aluno do curso técnico em *mecânica*. Sempre estudou em escola pública e no segundo grau interrompeu sua escolarização durante um ano para trabalhar em um mercado. Depois teve vários empregos, predominantemente na indústria. Quando foi entrevistado, trabalhava como inspetor de qualidade e afirmou que só pôde ocupar este cargo porque estava cursando o ensino técnico: “*no mínimo tinha que ter o curso técnico*”. Seu pai é jardineiro e tem ensino primário. Sua mãe foi trabalhadora rural, trabalhou em indústria e não concluiu o primário. Mário tem uma irmã e um irmão, ambos metalúrgicos. Seu irmão tem ensino médio e também faz um curso técnico e sua irmã tem ensino médio incompleto. Mário mora com a esposa e um filho pequeno. Achou importante fazer o curso técnico para “*subir profissionalmente*” e disse que pretende fazer outro curso técnico. A renda familiar é entre três e cinco salários mínimos e classifica sua família como “*média baixa*”.

**Milton** tem 28 anos e cursa *mecatrônica*. Sua família é natural de Pernambuco e mudou-se para São Paulo em sua infância. Estudou em escola pública e depois que saiu do ensino médio fez um curso técnico em administração. Seus pais são granjeiros e possuem ensino primário. Milton é solteiro, filho mais velho e mora com os pais e uma irmã. Possui outros dois irmãos mais novos, casados. Trabalhou como vendedor, porteiro, na linha de produção. Atualmente é inspetor de qualidade. Quando questionamos os motivos que o levaram a fazer o curso técnico afirmou: “*porque não era pago e é uma escola reconhecida na região*” e que, “*mesmo se eu sair desse serviço, tendo o curso de mecatrônica em mãos é uma vantagem a mais na hora de uma entrevista, um currículo*”. Milton pretende fazer outro curso técnico ou faculdade. A renda familiar é entre sete e dez salários mínimos e afirmou que, juntando todos os salários das pessoas de sua casa, é possível considerar sua família como classe “*média*”.