

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES – UCAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DE CIDADES
CURSO DE MESTRADO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DE CIDADES

Gabriel Duarte Carvalho

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA
ANÁLISE DO ACESSO A PARTIR DO SISTEMA DE *HABITUS*

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ
Outubro de 2014

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES – UCAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DE CIDADES
CURSO DE MESTRADO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DE CIDADES

Gabriel Duarte Carvalho

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA
ANÁLISE DO ACESSO A PARTIR DO SISTEMA DE *HABITUS*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento Regional e Gestão de Cidades, da Universidade Candido Mendes – Campos/RJ, para a obtenção do grau de MESTRE EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DE CIDADES.

Orientador: Prof. José Luis Vianna Cruz, D.Sc.
Coorientadora: Prof.^a Elis de Araújo Miranda, D.Sc.

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ
Outubro de 2014

FICHA CATALOGRÁFICA

C331p Carvalho, Gabriel Duarte.

Políticas públicas de educação profissional: uma análise do acesso a partir do sistema Habitus / Gabriel Duarte Carvalho. – 2015.
149 f; il.

Orientador: José Luis Vianna da Cruz
Coorientador: Elis de Araújo Miranda

Dissertação de Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades – Universidade Candido Mendes – Campos dos Goytacazes, RJ, 2014.

Bibliografia: f. 118-121

1. Políticas públicas – educação profissionalizante – Brasil 2. Sistema Habitus (gestão da informação) – educação profissionalizante - Brasil 3. Política educacional – sistema de informação (acesso) – Brasil I. Universidade Candido Mendes – Campos. II. Título.

CDU - 377: 004.891.2(81)

GABRIEL DUARTE CARVALHO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA
ANÁLISE DO ACESSO A PARTIR DO SISTEMA DE *HABITUS*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento Regional e Gestão de Cidades, da Universidade Candido Mendes – Campos/RJ, para a obtenção do grau de MESTRE EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DE CIDADES.

Aprovada em 23 de outubro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. José Luis Vianna da Cruz, D.Sc. – Orientador
Universidade Candido Mendes

Prof.^a Elis de Araújo Miranda, D.Sc. – Coorientadora
Universidade Candido Mendes

Prof.^a Ludmila Gonçalves da Matta, D.Sc.
Universidade Candido Mendes

Prof.^a Suely Fernandes Coelho, D.Sc.
Instituto Federal Fluminense

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ
2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, por ter me transmitido valores e ensinamentos que contribuíram para acumulação do meu capital cultural, necessário para a assimilação dos conhecimentos adquiridos na minha caminhada acadêmica. Ao Professor José Luis Vianna da Cruz, orientador dessa dissertação, por sua paciência, dedicação e direcionamento nesta caminhada. À professora Elis Miranda, coorientadora dessa dissertação, pelos incentivos, por confiar na minha capacidade, e pela oportunidade que me concedeu me convidando a integrar o Observatório da Educação no Brasil (OBEDUC). Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IF Fluminense), por financiar parte do curso de Mestrado. Aos demais professores do programa de mestrado, pela contribuição à minha formação intelectual. Aos colegas do Mestrado pela convivência harmônica que tivemos e pela troca de experiências, conhecimentos e saberes. Aos membros da Banca Examinadora pelas contribuições a este trabalho.

RESUMO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DO ACESSO A PARTIR DO SISTEMA DE *HABITUS*

A dissertação consiste na análise do perfil sociocultural e econômico dos alunos do Instituto Federal Fluminense / campus Campos-centro, nas duas modalidades de ensino médio que marcam as duas políticas públicas em educação de dois momentos políticos distintos: o primeiro que compreende o governo de Fernando Henrique Cardoso que promoveu a reforma da educação em 1997 através do decreto 2208 e o segundo no governo Lula, que através do decreto 5451 de 2004 anulou o decreto do governo anterior. Abordamos a questão da oferta do ensino médio não-integrado, que prevê as disciplinas de formação geral desarticulada das disciplinas de formação profissional e também da oferta do ensino médio na sua forma Integrada, sendo este ponto explorado no contexto da mudança do modo de produção capitalista e dos objetivos da educação profissional. A luz da teoria de Pierre Bourdieu a respeito das classes sociais e do *habitus* presente em cada classe, vislumbrou-se descobrir qual a classe social acessa o ensino público federal por meio dos cursos de ensino médio profissional, bem como descobrir suas estratégias de ascensão ou manutenção social, para então responder as perguntas: Qual o tipo de aluno que as políticas públicas de educação da década de 90 atraíram? Da mesma forma, qual o perfil de classe é atraído pela política pública que promoveu a volta do ensino médio Integrado?; O tipo de modalidade de ensino médio ofertado tem influência no perfil do aluno que o procura segundo o seu *habitus* de classe?; Quais as estratégias acadêmicas e profissionais dos discentes do Instituto Federal Fluminense?; Na realidade dos países periféricos, quais os fatores que influenciam os discentes na sua escolha acadêmica e profissional? Para tanto, foram elaboradas duas hipóteses com objetivo de testá-las empiricamente num segundo momento. A primeira prevê que os alunos matriculados no ensino médio integrado possuem *habitus de classe* correspondente aos indivíduos da classe média, que em busca da manutenção social de seu status almejavam a obtenção dos títulos de cursos superiores. A segunda hipótese prevê que os alunos matriculados no ensino médio integrado possuem um *habitus de classe* referente as classes populares e as frações baixas da classe média, e que por conta dessas características socioculturais e econômicas seriam mais propensos a escolher uma modalidade de ensino médio que necessariamente lhes oferecessem uma profissionalização. Os resultados demonstraram que as classes pobres em capitais, que ocupam as faixas mais baixas do estrato social, não acessam o IFFluminense.

Foi constatado que o *habitus* de classe dos alunos das duas modalidades de ensino médio são muito próximos, mas apresentam nuances que corroboram a previsão das hipóteses. Ademais, além do *habitus de classe*, foram identificados outros fatores presentes na conjuntura econômica e produtiva do país e especialmente da região norte-fluminense que influenciam nas estratégias acadêmicas e profissionais dos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Habitus, Políticas públicas, Ensino médio, Educação profissional.

ABSTRACT

PUBLIC POLITICS OF PROFESSIONAL EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE ACCESS FROM HABITUS SYSTEM

The dissertation consist in a analysis of the sociocultural and economic profile of the students from Instituto Federal Fluminense / Campus Campos-Centro, in the two high school modalities that mark the two public politics of education of two distinct political moments: the first comprising the government of Fernando Henrique Cardoso who promoted the education reform in 1997 through decree 2208 and the second in Lula government who through the decree 5154 of 2004 that annulled the decree of the previous government. We address the issue about the supply of non-integrated high school, that predict the basic subjects disjointed from the technical subjects and also the supply of high school in its integrated form, being this point explored in the context of changing the capitalist mode of production and the goals of education professional. In the light of Pierre Bourdieu's theory about social classes and in the habitus present in each class, wanted themselves discover which social class accesses the federal public education through the professional high school as well as discover their strategies of rise and maintenance of the social position, and then answer the questions: what type of student were attracted by the pubic education politics from 90s? Similarly, Which class profile is attracted by public politics that promoted the return of high school Integrated?; The type of modality offered influence the student profile according to their class habitus?; What are the academic and professional strategy from the students of the Instituto Federal Fluminense?; In reality of the peripheral countries, what factors influence students in their academic and career choice? Therefore, two hypotheses have been formulated in order to test them empirically in a second time. The first predict that the students enrolled in the non-integrated high school have habitus corresponding to the individuals of the middle class, who in pursuit of maintaining their social status would aim the titles of higher education. The second hypothesis predicts that students enrolled in integrated high school have habitus corresponding to the popular classes and low fractions of the middle class, and that because of these socio-cultural and economic characteristics would be more likely to choose a type of high school that necessarily offered them a profession. The results demonstrated that poor grades in capital, that occupying the lower bands of the social stratum, do not access the IFFluminense. It was found that the class habitus of the students of the two modalities are very nearby, but have nuances that corroborate the prediction of the hypothesis. Moreover, beyond the class habitus, were identified other factors in

economic and productive conditions in the country and especially the North Fluminense region that influence the students' academic and professional strategies.

KEYWORDS: Habitus, Public politics, High school, Professional education.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1:	Valor do salário mínimo nominal e necessário (2014)	91
Tabela 1:	Qual é sua renda familiar?	94
Tabela 2:	Quadro comparativo da variável renda	94
Tabela 3:	Qual o tipo de residência da sua família?	95
Tabela 4:	A localidade onde mora possui estas características?	96
Tabela 5:	Em que localidade sua residência se encontra?	97
Tabela 6:	Em que tipo de escola você estudou o primeiro grau?	97
Tabela 7:	Qual o meio de transporte que você mais utiliza para ir à escola?	99
Tabela 8:	Até quando seu pai estudou ou estuda?	100
Tabela 9:	Até quando sua mãe estudou ou estuda?	101
Tabela 10:	Qual desses hábitos você tem?	102
Tabela 11:	Você trabalhou/trabalha ou teve/tem alguma atividade remunerada durante seus estudos?	103
Tabela 12:	Você está ou estará matriculado em algum curso técnico oferecido pelo IF Fluminense na forma concomitante?	105
Tabela 13:	Você fez ou fará ENEM (exame nacional do ensino médio)?	105
Tabela 14:	Você pretende conseguir o diploma de ensino médio pelo ENEM?	106

Tabela 15:	Qual a sua prioridade(s) quando concluir/obter o certificado do Ensino Médio?	106
Tabela 16:	E a médio prazo, daqui a uns 4 ou 5 anos, você já planejou o que preferiria que acontecesse?	107
Tabela 17:	Você fez ou fará ENEM (exame nacional de ensino médio)?	108
Tabela 18:	Você pretende conseguir o diploma de ensino médio pelo ENEM?	109
Tabela 19:	Qual a prioridade quando concluir/obter o diploma de Ensino Médio integrado?	109
Tabela 20:	E a médio prazo, daqui a 4 ou 5 anos, você planejou o que preferiria que acontecesse?	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CONCEFET – Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNE – Conselho Nacional de Educação

FAT – Fundo de Amparo do Trabalhador

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IF- Instituto Federal

IFFluminense- Instituto Federal Fluminense

MEC – Ministério da Educação

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNE – Plano Nacional de Educação

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

SEFOR-MTB – Secretaria de Formação do Ministério do Trabalho

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .	15
2	A EDUCAÇÃO E PIERRE BOURDIEU: O <i>HABITUS DE CLASSE</i> COMO FATOR EXPLICATIVO DA ORIGEM SOCIAL DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	20
2.1	A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSES	20
2.2	BOURDIEU E A EDUCAÇÃO	26
2.3	O CONCEITO DE <i>HABITUS</i>	28
2.4	OS TIPOS DE CAPITAL	30
2.5	O CONCEITO DE <i>CAMPO</i>	32
2.6	O PODER SIMBÓLICO E A DISTINÇÃO	33
2.7	A DISTINÇÃO E AS CLASSES SOCIAIS	36
2.8	O SISTEMA DE ENSINO	42
2.9	A CLASSE SOCIAL COMO FATOR DETERMINANTE DA CARREIRA ESCOLAR	44
2.10	A DESVALORIZAÇÃO DO TÍTULO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM AS CLASSES	49
3	POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	52
3.1	A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	54
3.1.1	Da Colônia a República	54
3.1.2	Da Criação das Escolas de Aprendizes Artífices	56
3.1.3	Da Década de 1930: a Consolidação da Política de Educação Profissional	57

3.1.4 Da Década de 1970	59
3.2 A FLEXIBILIDADE E O BANCO MUNDIAL: FUNDAMENTOS PARA A REFORMA DA EDUCAÇÃO DA DÉCADA DE 1990	60
3.3 A REFORMA DA EDUCAÇÃO E A INFLUÊNCIA DAS AGÊNCIAS MULTILATERAIS	63
3.3.1 Da Implementação da Reforma	67
3.4 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO	74
3.5 A MUDANÇA DE GOVERNO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	77
3.6 O DECRETO 5154 DE 2004	79
4 DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA E SEUS RESULTADOS	82
4.1 DA PESQUISA	82
4.2 DA METODOLOGIA	84
4.3 DAS HIPÓTESES	87
4.3.1 Primeira Hipótese	88
4.3.2 Segunda Hipótese	89
4.4 RESULTADOS DA PESQUISA	89
4.4.1 Resultado Referente a Estratégia Acadêmica dos Alunos do Ensino Médio Não-Integrado	104
4.4.2 Resultado Referente a Estratégia Acadêmica dos Alunos do Ensino Médio Integrado	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENSINO MÉDIO NÃO-INTEGRADO	122
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	129
APÊNDICE C – GRÁFICOS (TODOS)	136

1: INTRODUÇÃO

A educação de forma geral e a educação profissional em especial sempre foram espaços de disputa na sociedade. Ao analisarmos a trajetória educacional traçada pelas instituições de ensino no Brasil bem como as políticas públicas que, de acordo com a conjuntura política e econômica de cada época, direcionaram os caminhos percorridos por essas instituições, é possível entender as razões pelas quais temos, ainda hoje, na segunda década do século XXI, um cenário dual do nosso sistema de ensino onde os serviços de educação são ofertados de forma desigual por entre as diversas camadas sociais. A luta por uma sociedade mais justa, travada de um lado, por educadores, sindicatos e pesquisadores da área, e do outro, por setores conservadores ligados aos setores financeiros, empresariado e indústria, reflete a importância estratégica que a educação desempenha tanto na construção de uma sociedade mais autônoma quanto em relação ao impacto que causa na economia.

Nas últimas 2 décadas, o que se viu foi a intensificação deste debate, onde as políticas públicas promovidas pelos governos FHC e Lula promoveram mudanças no âmbito jurídico que implicaram em diferentes direcionamentos quanto a pedagogia empregada e a forma de administrar uma instituição de ensino. Em relação a educação técnica de nível médio, em menos de 20 anos as diretrizes trazidas pelas políticas públicas mudaram a direção das práticas pedagógicas e de gestão por pelo menos 2 vezes, causando uma descontinuidade do trabalho que já estava consolidado nas escolas técnicas federais e Cefets¹.

¹ Quando utilizado os termos “Cefet” e “escola técnica federal”, nesta dissertação, corresponde ao que hoje é o IFFluminense. – Instituto Federal Fluminense.

A questão envolvendo a formação técnica e o ensino médio continua em voga, de forma que ainda hoje, em 2014, tramita no Congresso Nacional o projeto de lei nº 6840/2013, que prevê uma série de alterações no ensino médio, principalmente relacionado ao aumento da carga horária e aos conteúdos em sua forma de apresentação aos discentes. Tal projeto continua a provocar discordâncias, mostrando que o tema está longe de se tornar consenso. Por conta disso, a presente dissertação se faz pertinente tendo em vista que toca num dos pontos de maior discussão e de grande relevância na sociedade brasileira.

Ao abordar as políticas públicas da década de 1990 e do começo do século XXI, o presente trabalho pretende traçar um comparativo entre a atuação do governo de Fernando Henrique Cardoso e do governo Lula/Dilma em relação a educação profissional, enfatizando as ideologias e os motivos que fizeram com que o decreto 2208 fosse implementado em 1997 dando forma àquilo que chamamos de Reforma da Educação. Por outro lado, e seguindo uma cronologia temporal, abordamos também a implementação do decreto 5154/2004, promovida pelo governo Lula que teoricamente quebra com a reforma da década de 1990 e reestabelece as condições legais que possibilitaram a volta do Ensino Médio Integrado.

Sendo a separação das disciplinas de formação profissional e de formação geral a tônica da discussão no que tange as políticas públicas federais de educação profissional, também se faz necessário o entendimento das razões que deram ensejo a esta separação, logo, a reestruturação produtiva do capital, somado a influência exercida pelos organismos multilaterais nas políticas de educação da América Latina na década de 1990 são abordadas como forma de entendermos o cenário político-econômico da época da implementação da reforma.

Embora o presente trabalho tenha como tema as políticas públicas federais de educação profissional em dois momentos distintos, o enfoque dado diz respeito ao acesso a essas instituições, em interface com a classe social a que pertence os alunos que procuram e se matriculam nas instituições federais de ensino.

Conhecer o público que acessa as vagas do sistema federal de educação nos permite responder a quem serve os Institutos Federais, bem como fazer uma análise do perfil socioeconômico e cultural desses alunos com o intuito de descobrir suas estratégias acadêmicas e profissionais. O estigma social em torno das profissões técnicas se confronta com o aumento dos postos de trabalho e dos salários para

essas carreiras. O objetivo da dissertação é descobrir se as políticas públicas de educação profissional têm a capacidade de influenciar a composição social do corpo discente presente nessas escolas.

Para tanto, nos utilizamos das ideias de Pierre Bourdieu (2007 e 2012) no que tange sua teoria das ações dos agentes sociais, na qual ele se afasta das teorias objetivista e subjetivista desenvolvendo o conceito de *habitus* como forma de justificar as escolhas de vida das pessoas de acordo com a classe ou fração de classe à qual faz parte. As hipóteses da pesquisa foram desenvolvidas com base nesta teoria que defende que as estratégias acadêmicas e profissionais dos indivíduos depende do montante de capital global que o mesmo possui.

A pesquisa consiste em uma investigação empírica com os alunos do Instituto Federal Fluminense, da cidade de Campos/RJ, onde por meio de questionário aplicado tanto nos alunos matriculados no Ensino médio Integrado quanto naqueles do Ensino médio não-integrado, se vislumbrou descobrir o perfil social, econômico e cultural, bem como saber as intenções profissionais em relação as carreiras técnicas ou as carreiras de nível superior desses dois grupos.

Seguimos a metodologia empregada por Pierre Bourdieu, assim como adotamos seu arcabouço teórico em torno dos conceitos de *habitus*, *campo*, e capital cultural, econômico, social e simbólico. Utilizamos o método hipotético-dedutivo, onde estabelecemos hipóteses prévias com o intuito de testá-las num segundo momento.

A reforma da educação de 1997, que separou as disciplinas técnicas das disciplinas de formação geral acabou com a oferta dos cursos técnicos na forma integrada. A partir do decreto 2208, que instituiu a reforma, os cursos técnicos passaram a ser ofertados em separado do ensino médio. Os egressos do ensino fundamental que antes prestavam processo seletivo para um dos cursos técnicos integrados nas instituições federais de ensino, passaram a acessar o nível técnico por meio da concomitância. Algumas instituições, como por exemplo o Instituto Federal Fluminense, passaram a ofertar o ensino médio não-integrado contemplando apenas as disciplinas de formação geral, ao mesmo tempo que ofertavam os cursos técnicos em separado. Logo, o aluno, depois de entrar no ensino médio não-integrado, poderia escolher cursar, concomitantemente algum

curso técnico a partir do segundo ano ou, se preferisse, poderia também escolher cursar apenas as disciplinas do ensino médio.

A primeira hipótese parte do princípio que esta política que possibilitava o aluno cursar apenas o ensino médio numa instituição pública, gratuita e de qualidade atrairia jovens da classe média em detrimento dos jovens da classe popular. Ou seja, os alunos que ocupam uma posição mais privilegiada no estrato social, oriundos das escolas particulares, despertariam o interesse de entrar nessas escolas de origem técnica pela possibilidade de cursar apenas as disciplinas de formação geral. Logo, usariam essas escolas não com a intenção de se tornarem técnicos, mas, sim de terem uma satisfatória preparação para o vestibular, uma vez que o verdadeiro objetivo seria os cursos superiores.

A política pública posterior, implementada pelo governo Lula a partir do decreto 5154/2004, bem como a escolha do ensino médio integrado como modalidade de ensino para os recém-criados Institutos Federais, fundamentam a segunda hipótese de que a modalidade integrada, na qual as disciplinas técnicas são oferecidas integradas as disciplinas de formação geral não atrairia mais a classe média, uma vez que estes não teriam interesses nas carreiras técnicas e não estariam dispostos a cursar mais um ano letivo, adiando sua entrada na universidade. O resultado disso seria a volta dos jovens da classe trabalhadora as vagas nas escolas de origem técnica.

Aplicar a pesquisa com alunos que estivessem cursando tanto o ensino médio integrado quanto o não-integrado foi possível por conta de o Instituto Federal Fluminense estar passando por um momento de transição das duas políticas, onde podemos encontrar já matriculados as primeiras turmas de integrado e as últimas turmas de ensino médio não-integrado.

O resultado da pesquisa demonstra que o corpo discente do Instituto Federal Fluminense, tanto do ensino médio integrado como o não-integrado, é em sua maioria oriundos da classe média, porém aponta para uma presença levemente maior de alunos pertencentes as classes ou frações de classe menos privilegiada no ensino médio Integrado. As razões que explicam o interesse pelas carreiras técnicas por parte dos jovens da classe média, contrariando em parte o que previa as hipóteses, está na conjuntura econômica pela qual passa o Brasil e em especial a região norte-fluminense, que vive hoje uma demanda de mão de obra técnica muito

maior que a demanda por mão de obra de nível superior. Este fator de caráter econômico teria força suficiente para direcionar as escolhas dos jovens independente do seu *habitus* de classe.

2: A EDUCAÇÃO E PIERRE BOURDIEU: O *HABITUS DE CLASSE* COMO FATOR EXPLICATIVO DA ORIGEM SOCIAL DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste Capítulo apresentaremos, de forma não exaustiva, as teorias desenvolvidas por Pierre Bourdieu, enfatizando sua pesquisa desenvolvida nas instituições de ensino francesas, na qual ele investiga a relação do sucesso escolar com a origem de classe dos estudantes. Abordaremos alguns conceitos como o de *habitus e campo*, bem como o seu estudo referente as estratégias acadêmicas e profissionais dos jovens em interface com sua bagagem cultural, social e econômica.

2.1: A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSES

Qual o papel da educação em uma sociedade dividida em classes? A educação na sua forma institucionalizada nasce paralelamente ao surgimento da sociedade de classe. Diferentemente do processo educacional presente nas sociedades primitivas, onde a educação era desenvolvida junto ao próprio processo de trabalho feito de modo coletivo, o chamado comunismo primitivo (SAVIANI, 2007, p. 154), a institucionalização educacional, ou seja, o surgimento das escolas, nasce para atender as novas demandas que surgiram como resultado de processos históricos, tais como a apropriação privada da terra e o desenvolvimento da produção, na qual fez surgir a divisão entre aqueles que detém os recursos e os meios de produção e aqueles que por não detê-los, dispõem apenas de sua força de trabalho. Logo, a educação, bem como os sistemas educacionais, seguem as necessidades inerentes ao modo de produção capitalista e desempenham a função de reprodução da configuração societária que se constrói a partir das relações das

diferentes classes que surgem com a incorporação do sistema de capital, inicialmente na sua forma mercantilista, passando pelo período industrial até chegar na sua fase flexível¹. Segundo Émile Durkheim (1975):

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (p. 45)

Com base neste conceito, podemos identificar que a educação serve como mecanismo de doutrinação que têm como objetivo manter a ordem social já presente. O destino social, intelectual e funcional de um indivíduo inserido na sociedade sofre forte influência dos conceitos e prerrogativas das elites já estabelecidas, que ao se apropriar de entidades e organizações públicas e privadas acabam por disseminar a ideia de imobilidade de classe, plantando, nas frações dominadas da sociedade, as raízes de um conformismo social. Em uma sociedade habitada por grupos dominantes e dominados, as instituições escolares, assim como outros mecanismos de perpetuação, Igreja, Mídia, etc., são utilizados para passar adiante a lógica dominante e a visão de mundo daqueles que, por terem nascido em famílias privilegiadas econômica e culturalmente, carregam as facilidades dos “tipos diferentes de capitais” acumulados.

Ainda em relação as ideias de Durkheim (1989), observamos que o sistema educacional se impõe aos indivíduos de maneira irreversível, fazendo com que os estudantes absorvam os costumes e os hábitos próprios do grupo ao qual faz parte. Faz nascer então no indivíduo além do ser individual, o ser social, que irá contribuir para a “harmonia” da vida em sociedade. Para o cumprimento dessa função, o estado desempenha papel importante e fundamental, serve como legitimador da cultura dominante, logo, tudo o que diz respeito a educação, deve passar pelo seu juízo, de forma que mesmo as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas devem estar sob a orientação das políticas educacionais implementadas pelo governo vigente. A educação, mesmo por uma lógica de mercado, nunca deve

¹ Sobre Fase flexível, segundo Gorz (2004), é o estágio do capitalismo na qual a produção é baseada na acumulação flexível que tem início na década de 1970. É caracterizada pela mundialização e integração do capital financeiro, renovação científica e tecnológica, precarização dos postos de trabalho, terceirização, etc.

deixar de ser ofertada pelo estado de forma gratuita, pois que no contrário, em caso de uma política de total privatização da rede de ensino, a oferta desse serviço ficará suscetível as variações econômicas e ao poder aquisitivo das pessoas que poderiam deixar de consumir os serviços de educação o que conseqüentemente afetaria a oferta do mesmo. Logo, independente do seu caráter emancipador, ou perpetuador das relações de dominação social, a educação deve ser garantida de forma pública, sob pena de deixar de existir. Em relação ao tema envolvendo estado e educação, Mochcovitch (1988) em seu livro “Gramsci e a escola”, citando as ideias de Vanilda Paiva, nos mostra que:

A ideia da educação como dever do estado se difunde e se firma dentro deste processo de emancipação política e fortalecimento dos estados nacionais e da ordem burguesa; os enciclopedistas e os pensadores liberais arrancam a discussão relativa à educação das massas do plano religioso para o plano laico e estatal. (p. 55)

Portanto, superada o período da idade média na qual a escola traz correlação forte com a Igreja, conclui-se que com o estabelecimento da burguesia como classe e grupo dominante na ordem capitalista, os sistemas de ensino passaram a ser moldados de acordo com os interesses desta classe. A educação, como afirma Durkheim (1989) ganha um caráter “múltiplo e Uno”, ao mesmo tempo que suscita nos indivíduos as habilidades na qual a sociedade considera indispensável a todos, suscita também, habilidades que um determinado grupo social particular (casta, classe, família, profissão), considera igualmente indispensável.

A discussão da educação como um dos instrumentos importantes na manutenção do perfil societário das sociedades capitalistas se aprofunda quando abordamos seu caráter dualista. Se tomarmos como base a definição marxista de classe social, onde de um lado temos a classe burguesa, proprietária dos meios de produção e de outro a classe trabalhadora, essa visualização ganha ainda mais nitidez. Como afirma Saviani (2007, p. 157) a origem da escola na Grécia antiga, como sendo o lugar do ócio, sempre esteve relacionada ao trabalho intelectual e a preparação de novos dirigentes, temos então a primeira face da educação como sendo voltada para aqueles que “nasceram” para pensar e governar. A separação entre educação e trabalho se deu pela mudança na organização da produção, o processo educativo passou a ser realizado fora do processo produtivo e em função

dela, logo, a divisão entre trabalho e educação reflete também uma outra divisão, aquela entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

A crítica ao caráter dual do sistema de ensino, que reserva um tipo de escola profissional para os trabalhadores e uma outra, com características de ciências e humanidades para a formação de novos dirigentes, se dá pelo fato de essa situação não fornecer subsídios suficientes para as classes populares reverterem sua situação de dominação econômica, cultural e política. Quanto a isso, Frigotto (2007, p. 1131), nos esclarece que podemos entender a educação como processo constituído e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade dividida em grupos sociais desiguais, o que nos possibilita ainda compreender o porquê, por exemplo, do projeto da classe burguesa brasileira não fomentar a universalização da escola básica.

Na verdade, a razão de ser das instituições é justificada pelas necessidades dos grupos dominantes, logo, as políticas de educação, a filosofia que é repassada no seio destas instituições e a pedagogia implementada, depende sempre, das necessidades do próprio sistema capitalista. A introdução das máquinas exigiu dos trabalhadores, um nível mínimo de qualificação geral, a qual foi incorporado no currículo da escola elementar básica. Todavia, além da operacionalização das máquinas era preciso também a realização de tarefas como manutenção, reparos, ajustes e desenvolvimento, o que demandava uma mão de obra com um conhecimento mais específico. Essa necessidade foi suprida pelos cursos profissionais, organizados junto as empresas ou por intermédio dos sistemas de ensino e voltados exclusiva e diretamente para atender as necessidades do processo produtivo. A partir daí o sistema de ensino se dividiu então, em escolas de formação geral e escolas profissionais. A primeira, por não estar diretamente ligada a produção, privilegia os conhecimentos gerais (intelectuais) enquanto que os cursos profissionais, ligados diretamente a produção, focam nos aspectos operacionais e específicos. (SAVIANI, 2007, p. 159)

Em combate a este modelo educacional, que contribui para a formação do “*cidadão produtivo*, submisso e adaptado as necessidades do capital e do mercado” (FRIGOTTO, 2007, p. 1131), é que Gramsci desenvolve suas ideias sobre a escola unitária, e formula sua crítica à lógica mercadológica aplicada a educação profissional. Ele defende a criação e o desenvolvimento de uma escola única, inicial

de cultura geral, humanista e formativa, que daria aos filhos da classe trabalhadora as mesmas condições de intelectualidade daqueles que se encontram na posição de dominantes na sociedade. (MOCHCOVITCH, 1988, p. 55). Portanto, Gramsci aparece como um dos principais críticos desse modelo educacional, de forma que suas ideias influenciaram boa parte dos acadêmicos e intelectuais brasileiros.

Poucos autores terão proposto uma argumentação, em termos de princípios, tão severa contra o ensino profissionalizante. Para Gramsci, a escola profissionalizante é uma forma imediatista de sujeitar a socialização das crianças e dos jovens, a formação dos homens, à lógica da produção, e portanto, à lógica do capital, o que resulta, nas sociedades capitalistas, enrijecimento das diferenças sociais. (MOCHCOVITCH, 1988, p. 55)

No Brasil, em uma economia subdesenvolvida, que se posiciona de forma submissa em relação a divisão mundial do trabalho, os efeitos desta dualidade geram abismos ainda mais profundos. Frigotto (2007) em posse das ideias de Caio Prado Júnior, aponta três fatores que reforçam a formação social desigual brasileira e impedem reformas estruturais. A primeira é o “mimetismo na análise da nossa realidade histórica, que se caracteriza por uma colonização intelectual”, que sob os direcionamentos dados por organismos internacionais, que principalmente na década de 1990, foi adotado pelo governo, acabaram por moldar o nosso sistema de ensino de acordo com as necessidades do capital. Em segundo está o endividamento externo e a forma como nossa burguesia se relaciona com esta dívida, e por fim, a assimétrica e desproporcional força que existe entre o poder do capital e o poder do trabalho. As peculiaridades da burguesia brasileira que se apropriam dos mecanismos de poder para manter a condição de desigualdade presente, deixa a situação ainda mais delicada, somando isso, ao fato da existência maciça do trabalho informal, da precarização do trabalho formal, e dos índices ainda significativos de analfabetismo, o futuro que se enxerga para a superação dessas questões no Brasil parece muito distante.

Portanto, a institucionalização da educação é, como foi demonstrado acima, uma forma de garantir a grupos já estabelecidos a manutenção da posse do poder econômico, cultural e social.

Tendo em vista que dentro de uma sociedade de classe, as diferentes classes, ou frações de classe estão em constante disputa pelo poder, é que Pierre

Bourdieu (2012, p. 81) nos apresenta sua visão das instituições dizendo que a razão de existir de uma instituição, ou mesmo de uma medida administrativa e dos efeitos sociais que elas produzem, não está na vontade de um indivíduo, ou até mesmo de um grupo específico, mas sim no campo de várias forças que, sendo antagônicas ou complementares, contribuem para fazer valer os interesses associados às diferentes posições, bem como ao *habitus* inerente aos indivíduos que compõem um grupo específico, logo, a realidade das instituições são definidas, continuamente pelas vontades e pelas lutas entre as diferentes forças na sociedade.

Acreditando que a questão do destino social dos indivíduos das diferentes classes tem repercussão para além da lógica econômica e que a divisão das classes sociais em nossa sociedade vai além da visão marxista que apresenta uma divisão fundamental entre aqueles detentores do processo produtivo e dos que dispõem apenas de sua força de trabalho, é que tomaremos as ideias e as obras de Pierre Bourdieu como aporte teórico para o presente trabalho. Logo, é com o intuito de estender a discussão que envolve educação, sistemas de ensino e classes sociais, que o presente trabalho é orientado principalmente a luz das ideias de Bourdieu, na qual com sua conceituação mais expandida de classe social, nos permite fazer uma análise mais detalhada das engrenagens que fazem funcionar o direcionamento escolar dos estudantes em interface com a classe ou fração de classe a qual eles estão inseridos. Para tanto, pretendemos neste capítulo nos aprofundar no universo proporcionado pelas obras de Bourdieu, buscando entender conceitos-chave que ao final nos possibilitará explicar quais as razões que influenciam determinado indivíduo a buscar um tipo de qualificação mais geral ou mais específica. Contudo, precisamos saber como os diferentes grupos se relacionam, como funciona as relações entre dominantes e dominados, quais estratégias são utilizadas pelos diferentes grupos para manter as suas posições no estrato social ou para alcançarem posições mais altas na sociedade. Devemos também, saber qual o peso de cada tipo de capital em relação ao *campo* pela qual os indivíduos têm suas relações, e entender como o *habitus* presente em cada agente social contribui para definir as suas atitudes, seu comportamento, seus anseios, suas necessidades, e suas estratégias, sejam elas educacionais ou não, de sobrevivência nas relações entre os diferentes grupos na sociedade.

2.2: BOURDIEU E A EDUCAÇÃO

Pierre Bourdieu, Sociólogo francês, é autor de uma das principais teorias a respeito da dominação entre os sujeitos e suas classes em uma sociedade. De origem campesina, e filósofo de formação, alcançou um dos postos mais altos do sistema de ensino Francês ao assumir como docente na *École de Sociologie du Collège de France*, ocupando a cadeira de filosofia. Sua mudança para a área da sociologia, se deu na Argélia, onde pesquisou os meandros das relações da sociedade argelina dando origem ao seu primeiro livro “A sociedade da Argélia” (1958). Sua experiência pessoal como professor de uma das mais conceituadas instituições de ensino francesa, e o contraste entre a sofisticação dos meios acadêmicos de alto escalão e sua origem popular serviram de motivação para que desenvolvesse sua teoria a respeito do capital simbólico que serve como fator de distinção entre as classes e frações de classe.

Ao atribuir toda essa importância à dimensão simbólica ou cultural na reprodução das estruturas de dominação social, Bourdieu rompe, antes de mais nada, com o economicismo, com a tendência a conceber a estrutura social e a posição dos atores no interior dela apenas com base na dimensão econômica. Contraopondo-se a essa perspectiva, o autor enfatiza que a estrutura social se define em função do modo como se distribuem, em dada sociedade, diferentes formas de poder, ou seja, diferentes tipos de capital. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 48)

Para tanto, o autor define sua visão da ordem social de forma inovadora. Os conceitos que são desenvolvidos por sua teoria servem para definir uma nova forma de interpretar os fenômenos sociais provenientes das relações entre os agentes e o meio social a que estão inseridos. Por isso, desde o início, Bourdieu explica as relações sociais de forma original na qual se afasta da visão objetivista da estruturação das ações sociais que prevê que a ordem social é definida exclusivamente por fatores externos aos sujeitos. A teoria objetivista desconsidera então, as motivações individuais dos agentes, atribuindo toda e qualquer ação como sendo influenciada por elementos exteriores que agiriam de forma inflexível para determinar as condutas individuais das pessoas. Segundo Bourdieu, quanto a atuação no meio social, o indivíduo não ficaria sujeito apenas a forças que atuam de fora para dentro e apesar de aceitar a existência de estruturas objetivas, como

sendo independente da vontade dos agentes, ele acredita que essas estruturas são estruturadas por uma “gênese social dos esquemas de percepção de pensamento e de ação” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 28), ele nega portanto, o determinismo e a estabilidade das estruturas e considera que estas são constituintes de um conjunto de disposições que servem para estruturar as ações e as práticas dos indivíduos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 26). Por outro lado, Bourdieu também se afasta da visão subjetivista, por não considerar que a ordem social é determinada unicamente pelas ações conscientes e intencionais dos indivíduos. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 21). As ações pessoais, segundo Bourdieu, não seriam definidas apenas pelo sujeito, mas por um sistema completo de relações deste com seu meio social de atuação e de origem. Logo, a teoria subjetivista não considera as influências do meio social na determinação das ações individuais, mas sim que a lógica dessas ações está na racionalidade dos atores. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 30)

Portanto, é tentando caminhar entre uma e outra teoria, buscando um caminho alternativo para determinar a ordem social que Bourdieu introduz o conceito de *habitus*, que será explorado ainda neste capítulo e servirá para explicar as condutas sociais dos agentes.

“Do marxismo, Bourdieu toma as ideias da luta pela dominação e da 'consciência de classe', que integra no conceito de *habitus*” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 30), porém ao mesmo tempo se afasta do conceito marxista por não considerar as relações de classe apenas sob o aspecto econômico ou em relação a posição que os indivíduos ocupam quanto ao domínio dos meios de produção.

Mais do que um expoente na sociologia e na antropologia, Pierre Bourdieu se destaca na área de educação influenciando as práticas educacionais na medida que sua explicação para as diferenças no desempenho escolar, na qual relaciona a origem social com o fracasso e o sucesso escolar é, na análise de Nogueira e Nogueira (2004, p. 12), “uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares”.

Logo, é no desenvolvimento das ideias sobre os sistemas simbólicos, na distinção entre os indivíduos e as classes geradas a partir desses sistemas, na relação dos conceitos de *campo* e *habitus*, na definição das classes sociais presentes em nossa sociedade, na definição dos sistemas de ensino como

perpetuador das relações de classe e no desenvolvimento das teorias a respeito da desigualdade escolar que o presente capítulo pretende ao final, servir como embasamento teórico que servirá para fundamentar a pesquisa e explicar como a situação de classe, bem como a origem social, serve como fator motivador para a definição da estratégia social que resultará na escolha da carreira escolar e da instituição de ensino.

2.3: O CONCEITO DE *HABITUS*

O conceito de *habitus* foi a saída encontrada para o dilema entre os princípios objetivista e subjetivista. É na verdade, a ligação entre essas duas teorias, visto que, renegando que as práticas sociais são estruturadas mecanicamente como prevê a teoria objetivista, e que da mesma forma, essas práticas não são estruturadas pelo indivíduo de forma autônoma, como fala a teoria subjetivista, temos que a estruturação das práticas sociais são fruto da posição social de quem as realiza. Logo, admitir a existência de um *habitus de classe*, significa dizer que as estruturas estariam interiorizadas pelos indivíduos e que ao longo da vida foi sendo constituído um esquema de disposições que age de forma não estática para determinar as ações dos agentes frente as situações. O *habitus* é o princípio unificador e gerador das práticas além da incorporação da condição de classe do sujeito (BOURDIEU, 2007a, p. 97) e “exprime sobretudo a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanismo, etc.” (BOURDIEU, 2012, p. 60)

É então um sistema de disposições, que possibilita o agente agir, sentir, pensar e se comportar de forma específica, de acordo com seu grupo e ao mesmo tempo de forma individual. Portanto, o *habitus* carrega a característica de ser ao mesmo tempo o resultado tanto da história do agente, acumulada de forma individual, como da acumulação da história coletiva de sua classe.

A posição de cada sujeito na estrutura das relações objetivas propiciaria um conjunto de vivências típicas que tenderiam a se consolidar na forma de um *habitus* adequado à sua posição social. Esse *habitus*, por sua vez, faria com que esse sujeito agisse nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais. Ao agir

dessa forma, finalmente, o sujeito colaboraria, sem o saber, para reproduzir as propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 29)

O *habitus* é responsável pela naturalidade das ações produzidas pelos indivíduos e essa característica se dá pelo fato de que as estruturas sociais são interiorizadas pelos agentes de tal forma que as ações são produzidas de maneira inconsciente e não intencional. O indivíduo não precisa pensar em como se comportar pois a forma de lidar com as situações já está encrustada na sua forma de ser devido ao *habitus de classe* que o acompanha desde o seu nascimento. A internalização do *habitus*, adquirido pela interiorização das estruturas sociais é profundo o suficiente para tornar imperceptível a existência dessas estruturas. São portanto, “as rotinas corporais e mentais inconscientes, que nos permitem agir sem pensar. O produto de uma aprendizagem, de um processo do qual já não temos mais consciência e que se expressa por uma atitude “natural” ” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33)

Em “O poder simbólico” Bourdieu (2012, p. 82) chama a atenção para a formação histórica do *habitus* quando, por exemplo, diz que as pessoas, ao retirar o chapéu para cumprimentarem uns aos outros, acabam com esse simples ato reativando, sem saber, um sinal usado pelos homens de armas na idade média, que para manifestarem suas intenções pacíficas tinham o costume de retirar o elmo de suas armaduras. A acumulação histórica das estruturas sociais em alguns casos é tão arraigada que perpassa épocas diferentes e faz com que os costumes realizados hoje sejam fruto de várias gerações passadas.

Apesar de o *habitus* ser um sistema de disposições estruturado de acordo com o meio social do agente de forma durável e estável, esta estabilidade contrasta com o seu caráter flexível. Os sujeitos ao serem colocados diante de situações que diferem daquelas pela qual seu *habitus* foi formado teriam uma margem de atuação independente, ou seja, poderiam, sem cair no princípio objetivista, ao mesmo tempo que estruturar suas ações com base no sistema de *habitus*, ser “influenciado” pelas estruturas presente no momento da ação. A esta flexibilidade Bourdieu chama de “relação dialética”, “o *habitus* seria formado por um sistema de disposições gerais que precisariam ser adaptadas pelo sujeito a cada conjuntura específica da ação”

(NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 28). É ao mesmo tempo que um sistema estruturado (disposições duráveis e transferíveis), também um sistema estruturante (condicionam as práticas).

Logo, abordando a natureza flexível do sistema de *habitus*, o autor abre a possibilidade de em alguns casos, alguns indivíduos, ao longo de sua vida, adquirir grande volume de capital que o desvie de sua posição na estrutura social. O *habitus* passaria a ser inadequado à sua condição social, como por exemplo, nos casos em que um indivíduo consiga atingir uma posição econômica que possibilite um aumento no seu poder aquisitivo e mesmo assim, continue com uma tendência a contenção de gastos, ou no contrário, um indivíduo que diante de um declínio social e financeiro, mantenha os mesmos costumes, gostos e preferências de quando tinha uma condição financeira melhor. A este fenômeno Bourdieu dá o nome de *histeresis*. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 55)

“O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural” (BOURDIEU, 2012, p. 61). É na verdade, composto por três elementos básicos, o *ethos*, conjunto sistemático da composição da moral e dos princípios, a *héxis*, que atua na estruturação corporal e postural adquirida durante a vida do sujeito (Aristóteles) e pelo *eidos*, que é responsável por definir a maneira de pensar e de assimilar intelectualmente a realidade (Platão, Aristóteles). (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33)

Portanto, O *habitus* é o responsável por constituir a forma como percebemos, apreciamos, avaliamos e valorizamos o mundo, e além disso, define nossa maneira de agir e nossa postura diante das situações. Uma vez que a teoria do *habitus* se interliga com a do *campo* e vice-versa, ele forma um sistema de disposições que, relacionado a um determinado *campo*, influencia decisivamente na nossa percepção, reflexão e no nosso poder de decisão.

2.4: OS TIPOS DE CAPITAL

Para especificar os tipos de riqueza, de conhecimento e de bens adquiridos por um indivíduo, Bourdieu, se utiliza de uma analogia ao termo capital econômico, e denomina a cada tipo de elemento constitutivo do *habitus* como sendo um tipo

diferente de capital. Basicamente temos a existência de quatro tipos de capitais: o capital econômico, o capital cultural, o capital social, o capital simbólico e à soma de todos esses é dado o nome de Capital global. Quanto maior o volume desse capital maior será também a posição social numa sociedade de classe.

As diferenças primárias – aquelas que estabelecem a distinção entre as grandes classes de condições de existência – encontram sua origem no volume global do capital (capital econômico, capital cultural e, também capital social) como conjunto de recursos e poderes efetivamente utilizáveis: as diferentes classes (e frações de classe) distribuem-se assim, desde as mais bem providas, a um só tempo, em capital econômico e cultural, até as mais desprovidas nestes dois aspectos. (BOURDIEU, 2007a, p. 108)

Capital econômico é o termo utilizado para se referir as riquezas materiais a que os indivíduos são proprietários. É como o próprio nome indica, a capacidade financeira do agente e os bens que ele possui, tais como: imóveis, automóveis, artigos de luxo, obras de arte de alto valor, etc.

A expressão capital cultural é, além do que parece, mais do que um acúmulo de conhecimentos intelectuais. Soma-se a isso, a forma como as pessoas utilizam seus bens. É, na verdade, um jeito de ser, uma maneira de identificar e apreciar a cultura legítima, uma tendência a sofisticação que na verdade é adquirida dentro da família. É o fator preponderante para a formação do *habitus* dos indivíduos, e principalmente na sua forma incorporada, é o elemento da herança familiar que mais influenciará na trajetória social do agente, incluindo a trajetória escolar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 60)

Quanto ao capital social, temos o “conjunto de relações sociais (amizades, laços de parentesco, contatos profissionais, etc.) mantidas por um indivíduo”. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 51)

E por fim temos o capital simbólico que, em boa parte das vezes, tem relação estreita com a posse dos outros três tipos de capitais. Está relacionado a forma como o indivíduo é percebido pelos outros membros de uma sociedade, é o prestígio que ele possui em relação a um *campo* específico. Por exemplo, uma pessoa, mesmo depois de passar por uma redução financeira permanente, tendo alterada sua posição no estrato social, pode ainda continuar a ser visto como rico, graças a

manutenção de “sinais exteriores de riqueza” que manterá seu capital simbólico, muito embora seu capital econômico tenha diminuído.

A teoria de Bourdieu ainda prevê outros tipos de capitais de acordo com o *campo* na qual o agente transita. Em um meio musical, por exemplo, o conhecimento a respeito de novos artistas, das tendências fonográficas, ou mesmo do estudo erudito de um instrumento, pode trazer uma série de vantagens para quem o possui, no caso do capital escolar, o volume deste capital pode ser percebido pela quantidade e qualidade de títulos acadêmicos que um indivíduo possui. Importante também é destacar que um determinado tipo de capital pode ser transformado em outro dependendo do investimento que se faz, logo o capital econômico pode ser transmutado em capital escolar se assim for depositado as riquezas materiais na aquisição de determinado título, ou o capital social pode ser transferido em capital econômico com a realização de um casamento por interesse estritamente financeiros.

2.5 O CONCEITO DE CAMPO

O termo *campo* é utilizado para determinar um espaço social na qual se produz um tipo específico de bem. Os diferentes tipos de *campo* presente em nossa sociedade coexistem de forma sincrônica e independente, são como microcosmos, espaço onde os agentes que possuem um mesmo tipo de *habitus* se relacionam. Quanto mais as sociedades se desenvolvem, mais cresce também a divisão social do trabalho e com isso faz nascer uma série de novos *campos* resultantes da autonomia que ganham certos tipos de atividades. Cada *campo* possui então, o seu próprio objeto, que dentre os mais variados, podem ser ligados as artes, a política, a educação, ao esporte, a religião, a ciência, etc., na qual terão um princípio de compreensão específico necessário para entender o jogo de forças que se faz presente nas disputas internas do *campo*.

Os *campos* também carregam características universais, comuns a todos eles. Suas propriedades são compostas por elementos como: o *habitus* específico, a estrutura, o consenso em relação a opinião entre seus integrantes e pelas “leis que regem e regulam a luta pela dominação do *campo*”. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 36)

Pode-se descrever o *campo* social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: Os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global de capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital-quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses. (BOURDIEU, 2012, p. 135)

A existência de um *campo* é determinada pela atuação dos agentes dotados de um *habitus* específico e das instituições que lutam para defender seus interesses na qual investem seus capitais na manutenção das posições dentro deste espaço. Para que se consiga fazer parte de um *campo*, é preciso que se tenha um montante de capital, que se fará necessário para pôr em prática as estratégias visando a conquista de tais posições. Logo, estas disputas se traduzem “em uma luta que é tanto explícita, material e política, como travada no plano simbólico e que coloca em jogo os interesses de conservação (a reprodução) contra os interesses de subversão da ordem dominante no *campo*”. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37)

A existência dos *campos* na estrutura social, explicaria, por exemplo, o fato de um indivíduo depositar um grande esforço em um trabalho que não tenha um retorno financeiro a altura do empenho exigido pela atividade. Isso acontece já que este trabalho pode proporcionar um ganho específico, irredutível ao valor monetário. A isso, Bourdieu explica como sendo um “efeito da ilusão constitutiva da participação num *campo*” (BOURDIEU, 2012, p. 97), tornando o trabalho atrativo para o trabalhador mesmo em uma situação na qual ele é explorado.

Portanto, no estruturalismo desenvolvido por Bourdieu, um conceito está entrelaçado com o outro, o *habitus* se relaciona com o campo, na medida em que o primeiro é o responsável pelo fundamento das ações dos agentes enquanto que o segundo é a estrutura que contextualiza essas atuações sociais.

2.6 O PODER SIMBÓLICO E A DISTINÇÃO

Superando os aspectos meramente econômicos de dominação entre as classes, temos para além da visão reducionista das relações entre os grupos sociais, outros elementos que influenciam de forma também decisiva para determinar se um indivíduo pertence a um grupo ou outro dentro de uma sociedade.

O poder simbólico, a que fala Bourdieu, é aquele exercido por um sistema simbólico que funciona, como nos explica o autor em seu livro “O poder simbólico” (2012), como um “instrumento de conhecimento e comunicação” que serve para determinar, de acordo com o *campo* específico, quem tem o capital cultural e social necessário para transitar em meio a lugares, ocasiões e eventos que em sua natureza servem antes de mais nada para distinguir os agentes que fazem parte deste círculo. Nas palavras de Bourdieu (2012):

Os Símbolos são os instrumentos por excelência da integração social: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (cf. Análise durkheimiana da festa), eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração lógica é a condição da integração moral. (p. 10)

A ideia de uma sociedade de classe, vai além de uma divisão bem definida entre grandes grupos de pessoas que se aproximam por sua situação de miséria ou de riqueza. Bourdieu expande o conceito de classe, abrindo a possibilidade da existência de frações de classes que além de sua situação econômica, tem no estilo de vida um dos principais fatores de distinção. Em seu livro “A economia das trocas simbólicas” (BORDIEU, 2007b, p. 14), o autor, utilizando as ideias de Max Weber, nos esclarece que além das classes, temos os chamados “grupos de status” que seriam definidos “menos por um ter e mais por um ser”, logo, mais do que possuir determinado bem, a maneira que se utiliza este bem delimita de forma mais precisa as linhas para se definir dentro das classes, os grupos de status ou as frações de classe.

As possibilidades culturais que o indivíduo tem no seio familiar é o que irá determinar a que grupo ele fará parte, contribuirá para formar a sua subjetividade que influenciará nos gostos pessoais, na maneira de se vestir, de decorar a casa, nos produtos que irá consumir e também na maneira de consumir tais produtos. Essa perspectiva que nos possibilita perceber no vestuário, no mobiliário e nos produtos e serviços consumidos o estilo de vida de um grupo, significa muito mais do que meras necessidades culturais ou econômicas, mas servem, principalmente para destacar um grupo específico, dando-lhes posição diferenciada no estrato social. (BOURDIEU, 2007a, p. 75)

O acesso à cultura e a educação, ou a falta deles, continuará perpetuando no interior dos indivíduos o limite social onde ele está inserido e na qual não poderá ultrapassar. Os sistemas simbólicos cumprem então, a função de garantir a dominação de uma classe sobre a outra, o que Bourdieu (2012, p. 11) chama de “Violência simbólica”. Servem então, como instrumentos de legitimação da dominação na medida que inculcam naqueles que ocupam as posições menos favorecidas a ideia de que a situação social a que se encontram são impossíveis de serem modificadas pelo simples fato de ocuparem tal posição na sociedade, o conformismo resultante do poder simbólico exercido sobre as classes populares geram sentimentos e discursos que conseguimos perceber no dia a dia tais como: “as coisas funcionam desta maneira” ou “desde que o mundo é mundo tudo sempre foi assim”.

“O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou menos que o exercem” (BOURDIEU, 2012, p. 7). Para que o sistema simbólico funcione como instrumento que exerça a imposição das relações de dominação entre as classes, é necessário que a parte dominada não tenha clareza da sujeição a que se submete, que diante da cultura dominante, não perceba que tal cultura é na verdade das classes dominantes, e que só é considerada uma cultura superior por representar essas classes. Logo, como interpreta Nogueira e Nogueira (2004, p. 35) “as produções simbólicas participam da reprodução das estruturas de dominação social, porém, fazem-no de uma forma indireta e, à primeira vista, irreconhecível”.

As frações dominadas são acima de tudo, dominadas no campo da produção simbólica, e não conseguem vislumbrar de onde poderiam vir os instrumentos na qual necessitam para expor seu próprio ponto de vista da sociedade. Ficam impossibilitados de romperem com a lógica dominante de produção cultural, e de romperem com o resultado gerado a partir destas relações que culminam numa cumplicidade das estruturas sociais e mentais necessárias para a reproduzir continuamente a distribuição do capital simbólico. (BOURDIEU, 2012, p. 152)

É preciso chamar a atenção para o fato de que apesar de em muitos casos as frações dominantes das classes se utilizarem dos sistemas simbólicos de forma intencional, onde por meio de seus “ideólogos conservadores”, artistas e intelectuais legitimam a separação entre os grupos com base na sua própria produção simbólica.

Há nos indivíduos das classes dominantes, assim como nas classes dominadas, uma sensação de perpetuidade natural das condições de classe e das relações de dominação entre esses grupos. De forma que desde criança, se consegue perceber no ambiente escolar a distinção, resultado do capital cultural e social que carregam do berço “a aquisição da cultura legítima pela familiarização insensível no âmago da família tende a favorecer, de fato, uma experiência encantada da cultura que implica o esquecimento da aquisição e a ignorância dos instrumentos de apropriação” (BOURDIEU, 2007a, p. 10). O indivíduo cria um sistema de disposições para a apreciação de determinado tipo de arte, porém não consegue identificar de onde e como adquiriu essas predisposições, tendo a falsa sensação de que esta nasceu de forma natural dentro de si mesmo. Esse tipo de pensamento contribui ainda mais para o fortalecimento do senso comum de que uns nascem para se relacionar com a cultura erudita enquanto outros apenas para com a cultura popular.

Acreditar que os sistemas simbólicos e as ações provenientes desses símbolos são apenas manifestações que nada significam além delas mesmas é não enxergar o poder que esse sistema tem de exprimir a posição social e de manter a lógica da distinção entre as pessoas de origens sociais distintas.

Os signos enquanto tais “não são definidos positivamente por seu conteúdo mas sim negativamente através de sua relação com os demais termos do sistema” e por serem, apenas o que os outros não são, derivam seu valor da estrutura do sistema simbólico e, por esta razão, estão predispostos por uma espécie de harmonia preestabelecida a exprimir o “nível” estatutário que, como a própria palavra indica, deve o essencial de seu “valor” à sua posição em uma estrutura social definida como sistema de posições e oposições. (BOURDIEU, 2007b, p. 17)

Portanto, a distinção é o capital simbólico, não importando qual a natureza desse capital (econômico, cultural, social, etc.), quando percebido por um agente que adquiriu, desde sua infância, os recursos necessários para decifrar de forma natural os signos que apenas uma parcela da população tem condição de decifrar. Em outras palavras, o gosto, que se cria a partir da incorporação desses sistemas de disposições, define os homens e ao mesmo tempo funciona como um requisito de distinção da “verdadeira nobreza cultural”.

2.7 A DISTINÇÃO E AS CLASSES SOCIAIS

A divisão dos homens em classes é um fenômeno que tem como fator inicial a apropriação privada da terra. O fato de ser proprietário ou não daquilo que, até antes da revolução industrial, é considerado o principal meio de produção foi o fator motivador da divisão da sociedade em duas classes fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários. Essa divisão tem caráter ontológico já que desde a antiguidade, tanto na Grécia como na Roma antiga observamos a existência de uma divisão dual formada por uma aristocracia, que detinha a propriedade privada, e por um outro grupo formado pelos escravos (SAVIANI, 2007, p. 155). Os efeitos dessa divisão transcenderam de forma que o caráter dominante/dominado está presente mesmo hoje em uma sociedade que devido à alta divisão das atividades possui características que expandem a divisão classista para a existência de no mínimo três classes sociais. A dominação de um grupo sobre o outro tem sustentação na existência de uma *hegemonia* construída ao longo da história que, segundo Gramsci, exerce dupla função na manutenção dessas relações, sendo a primeira a função de domínio e a segunda a função de direcionamento intelectual e moral que define a cultura legítima numa dada sociedade. (MOCHCOVITCH, 1988, p. 20)

Quanto a isso, Bourdieu acrescenta que o surgimento de uma cultura dominante é fruto das disputas simbólicas presentes entre os grupos que investem seus capitais para defender seus interesses, buscando definir então, o mundo social de uma maneira mais apropriada a perpetuação da sua posição social. Logo, em relação a definição das classes e a maneira como elas se relacionam, percebemos um ponto de tangência entre as ideias de Gramsci e Bourdieu, já que Gramsci, mesmo considerando que num primeiro momento essa dominação tem caráter econômico, na qual segue a ideologia marxista de dominação do capital sobre o trabalho, também defende a ideia de que a sustentação dessa dominação econômica somente é possível mediante uma sujeição ideológica das classes subalternas, na qual a partir da interiorização da ideologia dominante e da ausência de uma visão de mundo que permita essa classe se apropriar dos meios de produção simbólicos, acabam por tirar a possibilidade de uma visão autônoma do mundo social. Como nos explica Mochcovitch (1988, p. 13) na sua explanação sobre a ideologia Gramscimiana, “as classes dominadas ainda estão presas ao senso comum, à religião, ao folclore. Não chegaram a uma visão de mundo que lhes seja

própria e adequada às suas condições reais de vida”, e acrescenta explicando que o senso comum, assim como a religião e as credences contribuem para passar uma visão de mundo conformista, ocasional e desagregada típica das classes subalternas. (MOCHCOVITCH, 1988, p. 14)

Bourdieu, em “o poder simbólico” (2012, p. 133), defende que a construção de uma teoria sobre o espaço social requer uma ruptura com a teoria marxista na medida que refuta a hipótese da existência de uma classe efetivamente mobilizada, e chama de “ilusão intelectualista” o fato de Marx considerar a classe teórica como uma classe real. Rompe principalmente com o economicismo que reduz o campo social e multidimensional unicamente ao campo econômico e que por fim desconsidera as lutas simbólicas presentes nos diferentes campos. O aspecto cultural teria o mesmo peso ou mais que o aspecto econômico na legitimação e reprodução das hierarquias sociais. “As hierarquias culturais reforçariam as divisões sociais na medida em que elas são utilizadas para classificar os indivíduos segundo o tipo de bem cultural que eles produzem, apreciam e consomem”. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 40)

Ao mesmo tempo que Bourdieu considera a existência de três classes sociais, fazendo referência em suas obras às classes dominante, média e popular, os conceitos de *habitus* e *campo* levam a expansão dessas classes, abrindo a possibilidade da existência de frações de classe. De acordo com esta lógica temos em uma mesma faixa social diferentes grupos que por mais que possam ser considerados como pertencentes a uma dessas três classes podem apresentar *habitus* diferentes justamente por pertencerem a *campos* de produção simbólica diferente. Na definição desses grupos as variáveis primárias (capital econômico, capital cultural, capital social, capital escolar) ou variáveis provenientes da categoria socioprofissional, assim como as variáveis secundárias (etnia, idade, sexo, etc.) tem peso diferenciado dependendo do *campo* em que atuam. É o capital objetivado (propriedade) e incorporado (*habitus*) que define a classe social e forma um sistema de propriedade que serve de fator explicativo para a posição ocupada pelo indivíduo em cada *campo* possível. (BOURDIEU, 2007a, p. 107). Em outras palavras, entendemos que dentro de um *campo* específico, uma pessoa, dependendo da quantidade do capital global que possui se encontraria em uma posição alta, média ou baixa dentro desse espaço específico de produção simbólica. É possível, por

exemplo, a existência de duas pessoas que apesar de serem classificadas como sendo pertencentes a classe popular, possuam, cada uma, um *habitus* diferente por estarem inseridos em *campos* diferentes. Logo, temos que “uma classe social possui propriedade de posição” que são relativamente independentes das propriedades da própria classe, como por exemplo um certo tipo de prática profissional ou de condições materiais de existência. (BOURDIEU, 2007b, p. 3)

A classe social não é definida por uma propriedade (mesmo que se tratasse da mais determinante, tal como o volume e a estrutura do capital), nem por uma soma de propriedades (sexo, idade, origem social ou étnica – por exemplo, parcelas de brancos e de negros, de indígenas e de imigrantes, etc. –, remunerações, nível de instrução, etc.), tampouco por uma cadeia de propriedades, todas elas ordenadas a partir de uma propriedade fundamental – a posição nas relações de produção –, em uma relação de causa a efeito, de condicionante a condicionado, mas pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas. (BOURDIEU, 2007a, p.101)

Então, quanto a classificação das classes, temos que considerar que, mais do que somente o volume total de capital, ela é determinada pela sua integração numa estrutura social, logo recebe influência de vários elementos dentro desta estrutura. Daí ser tão complicado fazer uma analogia entre situações de grupos sociais pertencentes da mesma classe social porém ligadas a estruturas diferentes. Os membros da classe alta de uma cidade do interior pode não ser aceito em um grupo de mesmo status social em uma cidade grande, justamente por que apesar de ambos pertencerem as classes altas, o fato de viverem em cidades com características diferentes fazem as posições sociais serem estruturalmente diferentes, fazendo com que as atitudes e condutas dos indivíduos não sejam compatíveis apesar de partilharem certas características econômicas, sociais e culturais. (BOURDIEU, 2007b, p. 6)

A trajetória social de um indivíduo tende a ser definida por seu *habitus de classe*, onde as pessoas pertencentes a um mesmo grupo social traçariam suas estratégias para satisfazer suas ambições de ascensão ou manutenção social de acordo com os anseios inerentes aos membros de sua classe. Essa trajetória coletiva é parte que integra o sistema de fatores constitutivos das classes. Há também a possibilidade de um membro deste grupo traçar uma trajetória individual,

onde neste caso, sob influência de fatores coletivos (guerras, crises) ou fatores individuais (encontros, ligações amorosas, privilégios), se desviaria daquilo que se esperava. Quanto a isso Bourdieu (2007a) explica que:

A afirmação de que os membros de uma classe que, na origem, dispunham de determinado capital econômico e cultural, estão voltados, com determinada probabilidade, a uma trajetória escolar e social que conduz a determinada posição, implica dizer, de fato, que uma fração da classe – que não pode ser determinada a priori nos limites do sistema explicativo considerado – está destinada a desviar-se em relação à trajetória mais frequente para a classe no seu todo, empreendendo a trajetória, superior ou inferior, que era mais provável para os membros de outra classe, e desclassificando-se, assim, pelo alto ou por baixo. (p. 105)

Tomando como regra a trajetória coletiva como sendo de uma relevância maior, na medida que refletem o *habitus de classe* que acompanha a maioria dos indivíduos, podemos a partir daí, a luz das teorias elencadas até agora, na qual temos nas ideias de Pierre Bourdieu e Gramsci os principais aportes, traçar um perfil das classes populares, classes médias e classes dominantes, quanto a forma que esses grupos se relacionam entre si e com a cultura dominante dentro da estrutura social.

As classes populares, como interpretou Maria Alice Nogueira e Cláudio M. Martins Nogueira, em seu livro “Bourdieu e a educação” (2004), são ligadas a uma lógica da necessidade e tem como característica principal a busca pela sobrevivência. Por conta do pequeno volume de capital global que possuem, seu estilo de vida é marcado pelas “pressões materiais e urgências temporais” na qual exigem dos membros desta classe investir grande parte de sua energia para o suprimento de necessidades básicas. O resultado é que tal classe não consegue desenvolver um sistema de disposições capaz de se relacionar com desenvoltura com a cultura legítima, uma vez que essa cultura é legitimada por instituições (escola, igreja, mídia) controladas por grupos dominantes e voltada para aqueles que possuem os códigos necessários para decifrá-la.

Em relação as classes médias temos que sua situação de nem totalmente dominante e nem totalmente dominado, faz com que seus membros em primeiro lugar se esforcem para não serem confundidos com as classes populares e em segundo, para diminuir a distância que as separam das posições dominantes no

estrato social. A busca pela ascensão seria então a característica marcante desta classe e influenciaria nas suas estratégias de superação de sua condição social. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 74)

Esse grupo portanto possui um *habitus* propenso a acumulação de capitais e para isso se submete a sacrifícios na contenção de gastos, visando o investimento sobretudo no mercado escolar, pela qual acreditam estar a escada para a ascensão social que almejam. Logo, essa classe se priva de prazeres imediatos em benefício de seus projetos futuros, além de apresentarem um esforço grande para adquirir os sistemas necessários para o consumo da cultura dominante. Outra característica importante é o *malthusianismo*, que significa a tendência ao controle de fecundidade. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 77)

Por fim a classe dominante, como já debatido, direciona seus esforços para a manutenção de sua posição na sociedade, e o faz criando ela própria os elementos constitutivos da cultura legítima, onde por terem acesso a espaços na qual os outros não adentram, acabam por utilizar os organismos públicos e privados para reforçar a lógica dominante. Existe dentro desta classe ainda uma hierarquia, que se traduz numa divisão entre aqueles que são mais ricos em capital cultural, mais propensos a direcionar seus investimentos num capital escolar, e a outra parte, rica em capital econômico, que assume a posição dominante dentro da classe e que perpetuaria sua posição através de investimentos de manutenção de sua fortuna monetária.

É com base nesta divisão, na qual determina a posição de dominantes para uns e dominados para outros que Gramsci, em um sentido de não conformação com a desigualdade entre essas classes e acreditando que a dominação começa pela via da sujeição ao pensamento e a prática da cultura legítima, que em outras palavras significa dizer que se estabelece por meio dos sistemas simbólicos, propõe uma reforma intelectual e moral como meio de vencer a luta cultural estabelecida, ou seja, ele acredita que por meio da educação é possível elevar culturalmente as massas populares, criando novas formas de ver o mundo, superando o senso comum e com isso conseguir elevar a qualidade de vida das pessoas e dar a elas acesso a um estilo de vida mais próximo daquele que as classes dominantes usufruem.

A luta então seria no sentido de superar a forma como é usada a educação, que segundo o entendimento de Durkheim (1989) tem a função de socializar de

forma metódica as novas gerações, socialização esta que é feita de acordo com os preceitos da cultura dominante que entre outros mecanismos é promovido pelo sistema escolar.

2.8 O SISTEMA DE ENSINO

A institucionalização, fenômeno que colocou de forma acadêmica os conhecimentos que antes eram transferidos no próprio processo do trabalho, demandou uma reorganização das relações sociais. Em uma retrospectiva da história das instituições de ensino vemos que em sua gênese o seu objetivo era apenas a formação do pensamento intelectual, de forma que o conhecimento por trás da execução de tarefas braçais só passou a ser contemplado pelas instituições educacionais quando surgiu a necessidade da indústria por um profissional com uma formação específica para atender determinados tipos de atividades, tais como manutenção, operacionalização e montagem de máquinas. Logo, foi com a chegada das máquinas que se “viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo”. (SAVIANI, 2007, p. 159). Segundo Saviani (2007):

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (p. 159)

Desde a antiguidade, a escola foi se formando como a forma principal e dominante de transferência de conhecimento e se tornou um forte instrumento de produção e reprodução da cultura legítima, que em última instância, serve para promover a distinção entre as classes e as frações de classe. Logo, “do mesmo modo que a religião nas sociedades primitivas, a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação” (BOURDIEU, 2007b, p. 205). Comunicação esta que se desenvolve apenas em um determinado grupo, na medida que dependendo do curso a que se está inserido, ou da instituição a qual frequenta, as ferramentas capazes de constituir um sistema de símbolos para que os discentes possam efetivamente se

comunicar com o mundo é disponibilizado de forma desigual e direcionada de acordo com o interesse das classes dominantes, camuflada num discurso de desenvolvimento de habilidades inerentes ao ofício na qual o aluno está se formando.

Portanto, temos que as instituições são criadas e tem sua existência definida pelo resultado das forças antagônicas próprias das lutas de classe. O cidadão fruto desta escola será formado sob a perspectiva dos diversos grupos que compõe o estrato social, bem como da atuação desses grupos em seus *campos*. Os efeitos sociais previstos e imprevisto, provenientes das práticas escolares são estabelecidos pelos interesses dos diferentes grupos advindos do seu *habitus de classe*. A escola também é, segundo Bourdieu (2007b, p. 211), uma formadora de hábitos, que criará nos indivíduos um sistema de disposições capazes de serem aplicados nos diferentes *campos*, a isso, ele chama de *habitus cultivado*.

Logo, para Bourdieu (2007b, p. 296), o sistema de educação é um conjunto de mecanismos institucionais, que assegura a conservação de uma cultura herdada do passado (Durkheim, 1989), perpetuando desta forma, a cultura que é mantida por gerações pelas classes dominantes. E acrescenta ainda que:

Em suma, uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação de educação contínua, difusa e implícita, que se exerce nas famílias cultivadas (muitas vezes sem que o saibam aqueles que a exercem e aqueles que a recebem), os instrumentos necessários à recepção de sua mensagem e necessários para assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante, e por esta via, o monopólio da cultura. (BOURDIEU, 2007b, p. 307)

Em relação ao campo cultural, a chave da reprodução dessa cultura na qual perpassa várias gerações e faz a comunicação entre elas é o sistema escolar que, em outras palavras, organiza o pensamento da época, tornando-os compreensíveis para a atual geração. O sistema escolar é o único capaz de passar a cultura dominante e constituí-lo como *habitus* de pensamento comum.

A personalidade intelectual é vinculada às condições institucionais de sua formação. Na verdade, embora a escola seja apenas um agente de socialização entre outros, todo este conjunto de traços que compõem a personalidade intelectual de uma sociedade – ou melhor, das classes cultivadas desta sociedade – é constituído ou reforçado pelo sistema de ensino, profundamente marcado por uma história singular e capaz de modelar o espírito dos discentes e dos docentes tanto pelo conteúdo e pelo espírito da cultura que transmite como pelos métodos segundo os quais efetua esta transmissão. (BOURDIEU, 2007b, p. 307)

Conclui-se que, a escola apesar de aparentemente ser vista como mecanismos para a acabar com as diferenças sociais, na verdade contribui para perpetuar as relações de dominante/dominado na sociedade. Ela é portanto, o meio mais dissimulado de transmissão da cultura, pois o faz sob uma aparência de neutralidade. (BOURDIEU, 2007b, p. 296)

2.9 A CLASSE SOCIAL COMO FATOR DETERMINANTE DA CARREIRA ESCOLAR

A disputa pela ascensão social ou pela manutenção do espaço que uma classe ocupa na sociedade é determinado pelas relações de força entre os grupos. A classe dominante, detentora dos meios de produção e reprodução dos bens econômicos e simbólicos possui a prerrogativa de já ocupar o ápice da escala social e usufruir das benesses que a acumulação do seu capital econômico, cultural e social lhes proporciona. Assim como as frações de classe mais altas, as classes populares e médias também têm sua atuação determinada pelo *habitus de classe* e estipulam suas estratégias de acordo com suas necessidades coletivas. Isso não significa dizer que o grupo como um todo possui um conjunto de regras sistematizadas para definir sua trajetória, mas que cada pessoa, individualmente, pelo fato de pertencer a uma classe que ocupa determinada posição no estrato social, age de acordo com os objetivos que são comuns aos outros membros de seu grupo. A existência de indivíduos que acabam por traçar uma trajetória diferente da que se esperava sob a ótica da trajetória social de sua classe tem um peso residual na definição e na existência indiscutível de um *habitus* coletivo.

Dentre os diferentes caminhos que se pode seguir para conquistar melhores posições na sociedade, a educação é um dos mais utilizados, tendo em vista que principalmente para as classes médias, ela é vista como forma de aquisição de

habilidades e titulações necessárias para acessar nichos sociais que exigem a posse de um robusto capital simbólico e econômico. A forma como as pessoas se relacionam com o sistema escolar depende da origem social que este possui, logo, a necessidade de se tornar doutor, operário ou técnico, ou então, de se buscar uma profissão que supra as necessidades materiais em detrimento daquela que promova uma visibilidade social por conta do status que carrega varia de acordo com as aspirações que se tem frente a escala social, e tal aspiração é determinada por uma trajetória coletiva uma vez que o agente possui, sob a forma incorporada o *habitus* de classe.

Quanto a isso, Bourdieu (2007a, p. 122) nos fala que cada classe possui uma *estratégia de reprodução*, como sendo um conjunto de práticas nas quais os indivíduos ou as famílias tendem, consciente ou inconscientemente, a exercer com o objetivo de conservar ou aumentar seu patrimônio e, correlativamente, manter ou melhorar sua posição na estrutura das relações de classe. O autor nos esclarece que existem dois pontos fundamentais que definem tais estratégias, o primeiro relacionado ao volume do capital global que determinará a forma como o indivíduo reagirá frente as oportunidades objetivas de reprodução do grupo e em segundo lugar o estado, que é ator legitimador da estrutura social, utilizando as forças de suas instituições para definir a ordem societária entre os diferentes grupos em disputa. Logo, os instrumentos de reprodução, institucionalizados ou não (costumes, justiça, mercado de trabalho, escola, etc.) e sua relação com o patrimônio dos diferentes grupos sociais define a estratégia e o investimento a ser feito por cada grupo.

Considerando que o elemento motivador em relação a trajetória escolar é o *habitus de classe*, Bourdieu nos explica que o acúmulo histórico das experiências de êxito ou fracasso dos membros de um grupo geram nos demais um conhecimento intuitivo a respeito dos objetivos que está ou não ao alcance dos agentes que o compõem. A isso, Bourdieu chama de “causalidade provável”, o fato de os indivíduos incorporarem as chances de acesso a essa ou aquela posição levando em consideração as oportunidades e o capital global acumulado que tornam certos caminhos mais rentáveis por oferecem menos riscos. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 63)

Portanto, em função do capital que possui e da dependência maior ou menor do título escolar, cada grupo adota seu tipo de estratégia diante da escola. Esta estratégia é incorporada pelo agente e faz parte de seu *habitus* familiar. Em relação ao mercado escolar, a associação da utilização do sistema de ensino com a trajetória social, nos leva a concluir que tal mercado é menos regulado e guiado pelas necessidades de produção das empresas do que se imagina, já que as exigências da reprodução do grupo familiar têm um peso decisivo na escolha das instituições influenciando na direção mercadológica que tomam essas instituições. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 67)

Outro elemento de destaque na escolha da carreira escolar é o peso do capital social na definição de tal estratégia na medida que dependendo da rede de contato que se tem, a aquisição de algumas informações a respeito de como funciona o mercado de trabalho bem como de quais profissões oferecem mais oportunidades, ou em relação a quais cursos e quais instituições são mais valorizadas, acabam por guiar os detentores desse tipo de conhecimento na escolha certa, evitando desperdício de capitais.

Quanto às estratégias de cada grupo social, temos que as elites, exercendo seu papel dominante nas relações de força e seguindo a lógica da distinção, tendem a investir seus capitais prioritariamente na direção de uma acumulação econômica em detrimento de uma estratégia voltada para o mercado escolar, devido ao menor grau de dependência em relação a tais títulos acadêmicos. Os sujeitos pertencentes as camadas mais altas, optariam por uma carreira escolar mais significativa apenas sob forma de legitimar a posse do grande volume de capital econômico que possui. Logo, as carreiras acadêmicas que conferem um status mais significativo socialmente são as primeiras opções por parte desta classe, já que apenas o título de “doutor” lhes serviriam. Como, para esta classe, os investimentos escolares são pouco significantes para a manutenção da sua posição social, ou seja, o sucesso escolar dos seus membros não pesa muito para que suas famílias continuem na posição de dominação, eles não precisariam investir tão pesadamente na educação escolar de seus filhos em comparação a frações da classe média que tem sua posição garantida quase que exclusivamente pelos títulos escolares.

Bourdieu chama a atenção para o fato de que dentro deste grupo existem duas frações de classe que lidam de forma diferente com a carreira escolar. Como

nos esclarece Nogueira e Nogueira (2004), há na classe dominante as frações mais ricas em capital cultural (dominados), e as frações mais ricas em capital econômico (dominantes).

As primeiras seriam propensas a um investimento escolar mais intenso, visando o acesso às carreiras mais longas e prestigiosas do sistema de ensino e as últimas tenderiam a buscar na escola, principalmente, uma certificação que legitimaria o acesso às posições de comando já garantidas pela posse de capital econômico. (p. 82)

As classes médias tendo em vista sua situação de nem totalmente dominante nem totalmente dominada, advinda em muitos casos da ascensão social das classes populares por meio da escolarização, tem na busca pela superação da sua condição de classe sua principal característica. Isso faz com que sua relação com o sistema de ensino seja mais estreito, uma vez que a estratégia mais utilizada por esse grupo na busca de posições mais altas no estrato social é a estratégia escolar. Logo, o título acadêmico é muito importante para os indivíduos pertencentes a esta classe já que, na tentativa de se fazer cada vez mais a semelhança das classes dominantes, buscam nas carreiras acadêmicas o prestígio social capaz de suprir a falta do capital econômico. As classes médias, que possuem chances de ascensão objetivamente superiores em relação as classes populares, tendem a investir de forma pesada e sistemática na escolarização de seus filhos. As famílias já possuem um capital econômico que apesar de não ser grande como das elites já possibilitam o investimento acadêmico na qual acreditam que a transformação desse capital econômico em capital escolar é a chave para alcançar seus objetivos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 76). O título escolar além de carregar consigo um poder simbólico é também juridicamente e socialmente garantido, e sobre este ponto explica Bourdieu em “O poder simbólico” (2012, p. 148) que tal título se assemelha a um título de nobreza, na medida que um nobre não é apenas reconhecido como tal apenas por ser conhecido e célebre, mas por ser reconhecido por uma instância oficial e universal.

O título profissional ou escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção social, um ser-percebido que é garantido como um direito. É um capital simbólico institucionalizado, legal (e não apenas legítimo). Cada vez mais indissociável do título escolar, visto que o sistema escolar tende cada

vez mais a representar a última e única garantia de todos os títulos profissionais, ele tem em si mesmo um valor e, se bem que se trate de um nome comum, funciona à maneira de um grande nome (nome de grande família ou nome próprio), conferindo todas as espécies de ganhos simbólicos (e dos bens que não é possível adquirir directamente com a moeda). É a raridade simbólica do título no espaço dos nomes de profissão que tende a comandar a retribuição da profissão (e não a relação entre a oferta e a procura de uma certa forma de trabalho): sugere-se daqui que a retribuição do título tende a tornar-se autónoma em relação à retribuição do trabalho. Assim, o mesmo trabalho pode ter remunerações diferentes, conforme os títulos daquele que o exerce (titular/interino; titular/em exercício, etc.). Dado que o título é em si mesmo uma *instituição* (como a língua) mais duradoura que as características intrínsecas do trabalho, a retribuição do título pode manter-se apesar das transformações do trabalho e do seu valor relativo: não é o valor relativo do trabalho que determina o valor do nome mas o valor institucionalizado do título que serve de instrumento o qual permite que se defenda e se mantenha o valor do trabalho. (BOURDIEU, 2012, p. 148)

A força do título para as camadas médias seria grande o suficiente para lhes garantir os alvarás da burguesia cultural. Na escolha de uma trajetória académica, a opção por uma carreira de curso superior seria, sob esta ótica, mais rentável do que uma carreira técnica, já que traria consigo todo o peso simbólico de se tornar um bacharel, um doutor.

Portanto, na definição tácita do diploma, ao assegurar formalmente uma competência específica (por exemplo, um diploma de engenheiro), está inscrito que ele garante realmente a posse de uma “cultura geral”, tanto mais ampla e extensa quanto mais prestigioso for esse documento; e inversamente, que é impossível exigir qualquer garantia real sobre o que ele garante formal e realmente, ou, se preferirmos, sobre o grau que é a garantia do que ele garante. Este efeito de imposição simbólica atinge sua máxima intensidade com os alvarás da burguesia cultural: certos diplomas – por exemplo, aqueles que, na França, são atribuídos pelas Grandes écoles – garantem, sem outras garantias, uma competência que se estende muito além do que, supostamente, é garantido por eles, com base em uma cláusula que, por ser tácita, impõe-se, antes de tudo, aos próprios portadores desses diplomas que, deste modo, são intimados a assenhorearem-se realmente dos atributos que, estatutariamente, lhes são conferidos. (BOURDIEU, 2007a, p. 28)

As classes sociais que ocupam posição mais baixa na sociedade, ao observar a falta de êxito parcial ou total, em relação aos seus membros que optaram por uma carreira escolar, passam intuitivamente a desconsiderar a trajetória escolar como sendo rentável. “Tendem assim a encarar a ascensão social menos como acesso a altas posições sociais e mais como possibilidade de evitar postos instáveis e degradantes, que não garantem uma vida com dignidade” (NOGUEIRA;

NOGUEIRA, 2004, p. 71). O fato dessa classe não possuir os recursos econômicos, sociais e culturais capazes de decifrar os códigos utilizados na aprendizagem acadêmica torna o retorno do investimento muito incerto, e afasta as pessoas dessa classe de carreiras escolares longas como de cursos superiores já que em função de sua condição socioeconômica, as famílias não teriam condição de suportar tais custos.

Por fim as classes populares, marcados pelo imediatismo de suas necessidades materiais, teriam suas estratégias definidas pela percepção coletiva de que o investimento escolar não traria o retorno financeiro a qual eles necessitam, portanto, os membros desses grupos dariam prioridades a carreiras que lhes inserem no mercado de trabalho em menos tempo e que resultam em um retorno monetário mais rápido independente se tal profissão ou título lhes confere algum tipo de status. Em relação a isso nos explica Nogueira e Nogueira (2004):

Em resumo, no caso das classes populares, o investimento no mercado escolar tenderia a oferecer um retorno baixo, incerto e a longo prazo. Diante disso, as aspirações escolares desse grupo seriam moderadas. Esperar-se-ia dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter (o que, normalmente, dados os avanços nas taxas de escolarização, já significa, de qualquer forma, alcançar escolarização superior à dos pais) ou se elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico alcançado pelos pais. Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inscrição profissional. (p. 72)

2.10: A DESVALORIZAÇÃO DO TÍTULO ESCOLAR E A SUA RELAÇÃO COM AS CLASSES

Apesar da importância do título acadêmico, sobretudo de curso superior, que por carregar um valor simbólico na sociedade que se assemelha a um título de nobreza seria o alvo das aspirações dos indivíduos pertencentes as classes médias emergentes e de frações das classes altas em busca de legitimar sua riqueza material, existem alguns fatores que podem desestimular a procura por carreiras escolares mais longas. Tal tema é tratado em “A distinção” por Bourdieu no capítulo: “Uma geração enganada” (2007a, p. 135) e “A luta contra a desclassificação” (2007a, p. 142). As recentes desvalorizações dos títulos escolares, fenômeno que Bourdieu chama de “Inflação dos títulos”, onde a demasiada produção de diplomas

se torna maior em relação a criação de novos postos de trabalho, é uma realidade no mundo contemporâneo e que se agravou com a mudança do modo de produção capitalista. Dependendo de como a economia de um determinado país se comporta, a busca por tais títulos pode não seguir a lógica do poder simbólico que eles carregam. O mercado de trabalho pode não estar receptivo a algumas carreiras, impedindo que um indivíduo consiga se manter economicamente com tal profissão. Em outras palavras, como explica Nogueira e Nogueira (2004, p. 65) “o retorno obtido por um diploma dependeria também do estado das relações – em cada momento histórico – entre o campo escolar e o campo econômico, o qual determina o grau de correspondência entre o diploma e os postos profissionais (cf. Bourdieu; Boltanski, 1998)”.

A transformação da distribuição dos cargos entre os diplomados que resulta, automaticamente, do número crescente de titulados faz com que, a cada instante, uma parcela dos diplomados- e, sem dúvida, antes de mais nada, os mais desprovidos dos meios herdados para valorizar os diplomas – seja vítima da desvalorização. As estratégias pelas quais os mais expostos à desvalorização esforçam-se em lutar – a curto prazo (no decorrer de sua própria carreira) ou a longo prazo (mediante as estratégias de escolarização dos filhos) – contra essa desvalorização constituem um dos fatores determinantes do número crescente de diplomados distribuídos que, por sua vez, contribui para a desvalorização. A dialética da desvalorização e recuperação tende, assim, a alimentar-se de si mesma. (BOURDIEU, 2007a, p. 128)

Em relação as classes altas, tal fator de desvalorização dos diplomas pode não mudar significativamente a busca por certas carreiras, já que os membros desta classe não se preocupam com o retorno financeiro que tal título lhes trará, além de que, os membros das classes dominantes, detentores dos diplomas desvalorizados, normalmente tem dificuldade de perceber e reconhecer a desvalorização dos seus diplomas (BOURDIEU, 2007a, p. 134). O retorno provável que um título proporciona a determinado indivíduo fora da esfera do mercado de trabalho pode também servir de fator motivador pela continua procura de alguns cursos, uma vez que os diferentes mercados simbólicos, como o matrimonial, por exemplo, pode ser o objetivo daqueles que buscam uma qualificação acadêmica.

Outro fator que contribui para manter e intensificar o investimento numa carreira escolar é o fato da inserção de novos grupos, que antes não tinham acesso significativo ao mercado escolar, na corrida e na concorrência dos diplomas. Com

isso, as frações de classe que antes estavam garantidas por seu acesso exclusivo ao sistema de ensino, tiveram que intensificar seus estudos na direção de cursos de pós-graduação no sentido de manter a raridade de seus títulos. A propagação da escolaridade se por um lado contribui para a inflação dos diplomas, por outro intensifica a procura por cursos que proporcionam títulos cada vez mais altos, como os de pós-graduação.

Por fim deve-se destacar que as principais vítimas da desvalorização dos títulos são aquelas que não detêm diploma algum (na maior parte das vezes, os membros das classes populares), na medida em que se cria um monopólio daqueles que possuem os títulos escolares no acesso aos postos de trabalho. As vagas nas empresas que até então eram abertas a não diplomados passam a exigir um grau de escolarização muito maior, prejudicando quem, por circunstâncias da sua realidade social e da falta de capital econômico, cultural e social não conseguiram seguir uma carreira mínima que lhes dessem condições de disputar um espaço no concorrido mercado de trabalho.

3: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação profissional sempre foi tema de grande discussão por parte daqueles que tem como campo de pesquisa a relação entre educação e trabalho. É um ramo chave na área de educação, pois sendo aquele responsável pela qualificação e capacitação da força de trabalho, é objeto de interesse de diferentes atores em nossa sociedade. O presente capítulo tem o objetivo de expor a ideologia e o contexto por trás das políticas públicas em educação profissional de dois momentos distintos, sendo o primeiro a política implementada pelo governo FHC a partir do decreto 2208 de 1997 e o segundo aquele que tem como marco principal o decreto 5154 de 2004 da gestão do governo Lula.

Com a mudança do modo de produção capitalista que resultou na migração do fordismo para o modelo de acumulação flexível e com o desenvolvimento da tecnologia que levou a necessidade da mudança do perfil do trabalhador, o empresariado brasileiro passou a integrar e depender cada vez mais das políticas públicas na área de educação. O que se viu foi o surgimento de diversos programas financiados e realizados pelo governo federal junto aos empregadores num sentido de redesenhar as habilidades laborais requisitadas pela nova tecnologia. Logo, para entendermos o teor das políticas federais em educação da década de 1990 e do século XXI é necessário que entendamos primeiro como se deu a mudança no modo de produção capitalista, bem como entender o conceito de *flexibilidade* e *empregabilidade*, responsáveis por mudar as exigências relacionadas ao perfil profissional dos trabalhadores e por transferir a eles a responsabilidade de se manterem *empregáveis* diante o mercado de trabalho.

Pretende-se ainda neste capítulo, analisar a legislação e os resultados das políticas voltadas para a educação profissional, utilizando as ideias de autores com obras voltadas para o trabalho e a educação, tais como Frigotto (2005), Ciavatta (2005), Ramos (2005), Kuenzer (2006), Saviani (2007), Oliveira (2001), que nos oferecem uma análise pautada na teoria Gramscimiana da escola Unitária e da politécnica. A presente dissertação busca demonstrar como tais políticas que nasceram para modificar as habilidades laborais da força de trabalho possuem da mesma forma o poder de direcionar o perfil dos estudantes que procuram as escolas técnicas federais em uma relação entre a modalidade dos cursos de educação profissional técnica de nível médio ofertados e a estratégia acadêmica vinculada a classe social e ao *habitus* coletivo do aluno.

Ao abordar as políticas de educação profissional do governo federal pretende-se então complementar o arcabouço teórico da dissertação que também busca nas ideias de Pierre Bourdieu a explicação para as condutas humanas que definem a direção escolar tomada por um indivíduo de acordo com seu *habitus* de classe. Ao final pretende-se testar as hipóteses com base no estudo empírico que consiste no levantamento socioeconômico e cultural dos alunos referentes as políticas federais de educação promovidas pelo Governo FHC na década de 1990 e pelo governo Lula.

Outro ponto de grande relevância para entendermos as ideologias por trás das políticas públicas em educação da década de 1990 é a influência que alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano e a UNESCO, exerceram no governo brasileiro, na qual, comprometidos com os arranjos da divisão internacional do trabalho e com as necessidades dos setores empresariais recomendavam em seus documentos oficiais, as diretrizes para os novos rumos da educação na América Latina. Tal fato será abordado como forma de justificativa para a realização da reforma que teve no governo neoliberal da década de 90, suporte para a concretização das mudanças realizadas na legislação que implicaram na sujeição da educação à lógica do mercado.

As hipóteses a serem testadas serão apresentadas de forma mais detalhada no 3º capítulo, porém partem da premissa que a política implementada pelo decreto 2208/97, que tinha como objetivo principal atender as demandas do mercado por um novo perfil de profissional atraiu, ao menos em relação aos alunos do ensino médio

das instituições técnicas federais, os filhos da classe média, afastando a possibilidade de acesso daqueles pertencentes as classes populares. Ao final da pesquisa pretende-se comprovar a presença da classe média em escolas de natureza técnica que atraídos pela possibilidade trazida pelo decreto 2208/97 de cursar apenas as disciplinas de formação geral, acabaram por criar distorções na própria política, uma vez que a procura por estas instituições estaria ligada ao interesse desses alunos por uma preparação de qualidade para o vestibular em detrimento da possível terminalidade das carreiras técnicas e inserção no mercado de trabalho.

Por fim, para a melhor compreensão do tema e com o objetivo de contextualizar os problemas relacionados a educação profissional no Brasil, é que se faz necessário fazer uma retrospectiva na trajetória da educação profissional brasileira desde o período colonial até o século XXI. Ao fazer uma análise da legislação ao longo da história, é possível identificar o caráter assistencialista que foi e é dado a educação profissional e observar como as políticas implementadas pelos governos das diferentes conjunturas políticas e econômicas contribuíram para a situação dual do nosso sistema de ensino.

O dualismo presente na educação brasileira ganha contornos mais fortes quando se fala na educação voltada para os trabalhadores, logo a discussão que envolve a educação propedêutica e educação profissional será abordada junto ao debate à cerca da educação técnica integrada.

3.1: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

3.1.1: Da Colônia a República

Entender o começo da educação profissional no Brasil é compreender a gênese da dualidade estrutural da educação que até hoje, no século XXI, não foi superada. Para tanto é necessário que voltemos na história para perceber que o cenário educacional brasileiro reflete as contradições da própria sociedade que se formou a partir das relações entre senhores, escravos, e homens livres. Nos esclarece Heloisa Helena Canali (2009, p. 3) que a educação profissional no Brasil, ainda no período colonial, ganha contornos excludentes e discriminatórios visto que

as corporações de ofício, instituições destinadas ao ensino de tarefas desempenhadas por homens livres não aceitavam o ingresso de escravos, o que demonstra os primeiros traços de uma educação segregada.

Com a chegada da família real portuguesa em 1808, Dom João VI autoriza a abertura de novas fábricas em solo brasileiro dando início ao processo de desenvolvimento e aprendizagem industrial. Um século depois, o caráter assistencialista consolidado pela legislação que cria as escolas de aprendizes artífices em 1909, começa a ser desenhado, pelo fato de que é destinado aos pobres e órfãos que vieram de Portugal espaços de ensino e trabalho com o objetivo de suprir a falta de mão de obra para determinados tipos de serviço, “os *desvalidos* eram internados e postos a trabalhar por alguns anos até se tornarem livres e escolher onde, como e para quem trabalhar”. (CANALI, 2009, p. 4)

A partir da independência do Brasil e com a intensificação da produção manufatureira foram criados os Liceus de arte e ofício, inicialmente custeados com recursos privados e posteriormente com recursos públicos. O acesso à educação que já apresentava a dualidade entre o ensino de ofício destinados aos pobres livres e o ensino de caráter humanista destinado as elites coexistia ainda com a impossibilidade da entrada de escravos nos Liceus, criando além da dualidade clássica entre educação para trabalhadores e educação para a elite, uma segunda divisão entre aqueles que tinham o direito de aprender um ofício e os escravos que não tinham direitos.

Nessa conformação de ensino profissional, ainda se mantém a discriminação contra a mão-de-obra escrava praticada durante o período colonial, vez que continuava vedada a matrícula aos escravos nos diversos Liceus instalados em muitas unidades do Império. (CANALI, 2009, p. 5)

Com a proclamação da república o quadro remanescente era de um analfabetismo quase que total com a população vendendo sua força de trabalho pouco qualificada para a indústria. A escola no período republicano cumpria a função social de preparar os filhos das elites para ocupar mais tarde os cargos de dirigentes, e não conseguia dar conta de suprir as necessidades relacionadas a mão de obra demandada pelo processo de urbanização e industrialização. A partir de então foram desenvolvidas políticas educacionais que pretenderam, com pouco

êxito, implementar o ensino primário universal público. O sistema de ensino da época enfrentava grandes problemas como falta de professores e de infraestrutura, o que resultou na oferta escolar apenas para uma pequena parte da população. (CANALI, 2009, p. 6)

3.1.2: Da Criação das Escolas de Aprendizes Artífices

A rede de escolas técnicas federais correspondente aos antigos Cefet's e atuais Institutos Federais tiveram na criação das escolas de aprendizes artífices em 1909, o início de sua existência. Em 1906, o então presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Pessanha, através do decreto 787 de 11 de setembro de 1906, implementou 5 escolas profissionais em Campos, Petrópolis, Niterói, Paraíba do Sul e Resende, ação que um ano depois seria ampliada pelo próprio Nilo Pessanha, na condição de Presidente da República, através do decreto 7566 de 23 de setembro de 1909 onde criou em cada estado da federação, menos no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul, uma escola de Aprendizes e Artífices. Este Marco legal é considerado o início da educação profissional sob a tutela do estado, tendo em vista que tal legislação trazia um novo modelo de escola distinta daquelas financiadas pela iniciativa privada ou instituídas pelos governos estaduais. (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 28)

É importante destacar o caráter assistencialista que tomou a educação profissional a partir de 1909, uma vez que a própria legislação que a instituiu destinava tais escolas aos “desfavorecidos da fortuna” com o objetivo de educar moralmente os filhos das camadas pobres em um sentido de impedir que eles se desvirtuassem para os vícios e para o crime.

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (BRASIL, 1909)

Para Azevedo, Shiroma e Coan (2012) este dispositivo legal inaugura a dualidade educacional no Brasil na medida que disponibiliza uma estrutura escolar voltada para os indivíduos da classe proletária, oferecendo-os meios para “vencer na vida”, tornando-os, na visão do legislador, úteis a nação e objetivando muito mais cumprir um papel de assistência social do que atender as reais necessidades da população ou as demandas da indústria crescente.

3.1.3: Da Década de 1930: a Consolidação da Política de Educação Profissional

As décadas de 1930 e 1940 foram marcadas pela ampliação e consolidação da indústria nacional. Getúlio Vargas (1930-1945), dando continuidade ao projeto político-econômico da burguesia industrial trabalhou num sentido de substituir o modelo de produção agrário-exportador e fortalecer a Indústria nacional. A educação profissional, que já tinha consolidado o seu caráter assistencialista, necessitava mais do que nunca atender as demandas desses setores industriais.

Buscando maximizar a educação profissional em todo o país, Vargas aproveitou a estrutura já existente formada pelas Escolas de Aprendizes e Artífice e pela Escola Normal de Artes e Ofício Wenceslau Braz transformando-os em Liceus Profissionais a partir da lei 378 de 1937. A intenção de criar um exército de reserva para os setores produtivos ficou clara com a publicação da constituição da época que reforçava a ideia da educação profissional para as classes menos favorecidas e definia que na falta de recursos por parte da iniciativa privada, o poder público teria a responsabilidade pelo custeio de instituições públicas de ensino que deveriam cumprir tal função. As indústrias e sindicatos que criassem escolas para os filhos de seus operários tinha por parte do governo Vargas vantagens e facilidades, logo o ensino profissional passa a ser oferecido em duas frentes, uma sob o controle do empresariado e outro sob a responsabilidade do ministério da educação. (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 28).

Em 1942 e 1943 a educação profissional foi abarcada pela Reforma Capanema que dentre outras coisas, criou o serviço nacional de aprendizagem industrial (SENAI). A referida reforma reorganizou a estrutura pedagógica e institucional da educação propedêutica e profissional definindo bases curriculares diferentes para uma e outra.

A Reforma Capanema estruturou a educação brasileira, denominada regular, em dois níveis: a educação básica e a superior; fez o ajuste entre as propostas pedagógicas existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores, segundo as mudanças que ocorriam no mundo do trabalho. No bojo da Reforma Capanema de 1942, foram incluídos uma série de cursos profissionalizantes para atender diversos ramos profissionais demandados pelo desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, por isso, escolas e cursos começam a se multiplicar com essa finalidade sem que a conclusão desses cursos habilitassem para o ingresso no ensino superior. (CANALI, 2009, p. 8)

A partir das inovações trazidas pela reforma Capanema a dualidade estrutural ganhou contornos ainda mais nítidos, uma vez que a terminalidade dos cursos profissionalizantes não possibilitava àqueles que os cursava adentrar em carreiras de nível superior deixando de forma evidente a “nítida demarcação de trajetória educacional para as elites e para os trabalhadores” (CANALI, 2009, p. 8). O impedimento legal que impossibilitava os alunos de cursos técnicos avançar nos estudos rumo aos cursos superiores demonstra um claro exemplo de como uma política pública pode influenciar na trajetória dos indivíduos e contribuir para a imobilidade de classe.

O fim da dualidade acadêmica no ordenamento jurídico brasileiro só se deu em 1950 com a lei 1076 no qual permitia os alunos concluintes do primeiro ciclo industrial a entrar no curso clássico científico, bem como a lei 1862 de 1953 que passou a possibilitar aos alunos de cursos técnicos ingressar nas universidades. É importante ressaltar também o esforço do legislador da época em reverter o caráter dual do sistema de ensino brasileiro, na qual colocou na Lei de diretrizes e bases nº 4024 de 1961 a articulação entre ensino profissional e secundário. Todavia a dualidade continuou presente na grade curricular dos cursos, uma vez que aqueles que cursavam o ensino secundário clássico levavam vantagem no exame de admissão universitário já que as disciplinas elencadas no vestibular não eram abordadas pelos cursos técnicos de forma plena.

O esforço de retirar a dualidade educacional do ordenamento jurídico brasileiro não evitou a estigmatização das carreiras técnicas, uma vez que a escola técnica, ao longo do tempo e até a década de 1970 sempre cumpriram a função de receber em seus cursos os filhos dos trabalhadores. Sobre isto nos explica Edelbert Krüger (2007), baseado nas ideias de Freitag (2005) que:

Durante longos anos, até o final dos anos 70, estas escolas eram freqüentadas pelos filhos dos trabalhadores, pessoas humildes, que viam ali uma grande oportunidade de educação de seus filhos. Segundo Freitag (2005, p. 94) as escolas técnicas vão ser a “escola para os filhos dos outros, ou melhor, a única via de ascensão permitida ao operário”. Os estudantes dessas Escolas Técnicas eram estigmatizados, considerados marginalizados pela sociedade. Com o fracasso da Lei 5.692/71 e a promulgação da Lei 7.044/82, as Escolas Técnicas Federais continuam firmando-se como excelentes escolas que ofereciam um Ensino Técnico de nível médio, de altíssima qualidade, público e gratuito. (p. 2)

3.1.4: Da Década de 1970

A questão da dualidade formalizada pela legislação sob a forma da terminalidade ou continuidade das carreiras técnicas teve na década de 1970 sob o comando do governo militar novas direções estabelecidas pela lei 5692 de 1971. O esforço do governo militar em atender as necessidades da economia e dos setores produtivos fica claro ao analisarmos a conjuntura econômica da década de 1970 que passava pelo o que se chama de milagre econômico (1968-1973). Logo, a educação profissional passa a exercer um papel estratégico para o crescimento industrial e conseqüentemente para os anseios do sistema produtivo.

A intenção do governo, seguindo diretrizes orientadas por acordo assinado com a USAID (*United States Aid International Development*), era de aumentar ao máximo as matrículas das carreiras técnicas promovendo um aceleração na formação de mão de obra nos moldes da divisão internacional do trabalho. Logo, estabeleceu por meio da legislação (lei 5692/71) que a educação básica de nível médio seria de caráter profissionalizante para todos.

Apesar de aparentemente tal política reforçar o fim da dualidade estabelecendo uma modalidade única de educação para todas as classes, na prática seus resultados reforçaram o estigma já existente na medida que a compulsoriedade trazida por este dispositivo legal se limitou ao âmbito das escolas públicas.

As escolas privadas continuaram com seus currículos propedêuticos atendendo as elites e atraindo os estudantes de classe média enquanto que nas escolas públicas problemas como a falta de recursos materiais e recursos humanos aliados a um currículo voltado para o mercado na qual trazia disciplinas que privilegiava o caráter instrumental e de baixa complexidade em detrimento dos conhecimentos ligados a ciências, letras e arte, acabava por desvalorizar a escola

pública e ao mesmo tempo conseguia enfraquecer a profissionalização obrigatória. (CANALI, 2009, p. 13)

Como aborda Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 8) que a lei 5692 de 1971 tinha um duplo objetivo. O primeiro de ofertar o maior número de mão de obra para os setores produtivos tendo em vista o momento econômico pelo qual passava o país, e ainda de conter a pressão no ensino superior, uma vez que com a crescente procura de empregos gerada pela acelerada urbanização passava-se a exigir dos trabalhadores um nível de escolaridade cada vez maior sob forma de seleção preliminar, fazendo com que os trabalhadores demandassem cada vez mais os cursos de nível superior.

A profissionalização compulsória não resistiu à resistência dos alunos e seu pai quanto à implantação do ensino profissional em escolas que tradicionalmente formavam para a continuação dos estudos, logo em 1982, com a lei 7044 a profissionalização obrigatória foi extinta do nosso ordenamento jurídico.

3.2: A FLEXIBILIDADE E O BANCO MUNDIAL: FUNDAMENTOS PARA A REFORMA DA EDUCAÇÃO DA DÉCADA DE 1990

A partir da década de 1970, o que se viu no mundo foram mudanças substanciais no modo de produção capitalista que fizeram com que uma série de conceitos que antes norteavam o modelo Taylorista/fordista fossem substituídos por outros que geram efeitos para além da esfera da produção. No Brasil, a introdução da ideia de flexibilidade e a substituição da qualificação pela competência são pontos chaves para se entender as razões que fizeram o governo brasileiro, ainda sob a direção de Itamar Franco, preparar a legislação num sentido que possibilitasse a implementação da reforma da educação de 1997.

O modelo fordista de produção, na qual previa a produção em série, com grandes estoques de produtos padronizados, grandes prazos para elaboração de novos produtos, que reduzia o trabalhador a um mero executor de tarefas visando a extrema especialização da mão de obra, que isolava os trabalhadores, cada um em seu posto de trabalho exigindo sincronização e organização imposta por uma rígida disciplina, a partir da década de 1970 começou a ruir. O fim do crescimento “fordista” deixava às empresas, para escaparem à estagnação, duas possibilidades: 1.

conquistar parcelas suplementares do mercado e 2. renovar a gama de suas produções, provocando a rápida obsolescência de seus produtos” (GORZ, 2004). A busca por novos mercados fez de países emergentes como o Brasil alvo da migração de empresas que passaram a atuar no país visando o seu vasto mercado consumidor, uma vez que tais mercados eram ainda relativamente virgens. A competição empresarial não poderia mais depender das economias de escala, garantidas pela produção em série, mas sim de uma produção flexível e com uma rápida substituição de produtos e de tecnologia, criando demandas nos consumidores.

A mudança na lógica do sistema modificou a relação dos trabalhadores com seus empregadores, com seus sindicatos e entre si. Logo, temos que antes da chegada da flexibilidade os requisitos para a contratação eram pautados nas qualificações que os indivíduos possuíam. Tais qualificações eram legitimadas pelos diplomas e certificados e serviam como critério de nivelamento salarial e de definição social dos indivíduos. O esgotamento do fordismo e todas as mudanças decorrentes da chegada da flexibilidade acabaram por mudar também as exigências laborais de forma que o setor produtivo não precisava mais daquele funcionário que “não pensa”, que é um mero apertador de parafuso, que foi formado para não questionar, não criar, não pensar. As inovações tecnológicas, as rápidas mudanças na produção, exigiam cada vez mais dos funcionários a agilidade intelectual para acompanhar as inovações.

É nesse contexto de transformações que a noção de qualificação, que assegurava determinada regulação social, parece perder espaço nos discursos empresariais e acadêmicos para a noção de competência. O termo competência passa a ser evocado como mais adequado para expressar as novas demandas requeridas aos trabalhadores pelo sistema produtivo: iniciativa, flexibilidade, polivalência, multifuncionalidade, cooperação e autonomia. (AMARO, 2008)

A qualificação, conceito que se consolidou com o modelo fordista de produção, possui três dimensões, sendo a primeira, a *dimensão Conceitual*, na qual está relacionado com a posse dos títulos e diplomas, a *dimensão Social* que se encontra no âmbito das relações sociais, das hierarquias e nos direitos adquiridos de forma coletiva pela classe trabalhadora e a *dimensão experimental* que é referente

as próprias habilidades de execução do trabalho. Com a substituição pelo conceito de competência, a dimensão mais afetada foi a social, uma vez que a organização coletiva de uma determinada categoria profissional, assim como as regras e disputas corporativas entre trabalhadores de uma mesma categoria foram abaladas pela flexibilização das relações, dos salários, das condições de trabalho, etc. (RAMOS, 2002, p. 405)

A verdade é que tais mudanças que se deram sob o argumento de satisfazer as demandas históricas da classe trabalhadora em relação ao controle da produção, trouxeram consequências que mais prejudicaram do que realmente atenderam os anseios desta classe. Criou-se uma falsa impressão de que com a chegada da flexibilidade os trabalhadores seriam mais livres, teriam horários mais flexíveis, além de terem um poder de decisão maior sob os produtos a serem produzidos. O controle da produção continuou com a alta administração, os horários flexíveis vieram acompanhados da precariedade nos postos de trabalho, da terceirização, do trabalho parcial, e o trabalhador passou a ter que assumir mais encargos do que antes. Amaro (2008) destaca que a introdução da noção de competência nas empresas enfraqueceu as dimensões sociais e conceituais da qualificação, ou seja, forjando um trabalhador cada vez mais individualizado e desarraigado dos estatutos sócias do trabalho construídos historicamente. Ter a competência como requisito para conseguir um espaço no mundo do trabalho, significa dizer que a partir de agora não será apenas exigido que o trabalhador chegue a empresa dominando um grupo de conteúdos específicos para atuar em determinada área, mas sim que além de dominar o Saber-fazer, como sendo as habilidades, os moldes mentais, os cálculos, os procedimentos empíricos de uma profissão, deve-se também estar imbuído do Saber-ser, que significa, ter responsabilidades, ser disciplinado, possuir aptidão e inteligência para se adaptar a novas tecnologias, saber inovar, ter vontade de crescer financeiramente, ter ambições de crescimento profissional dentro da carreira, etc.

A universalização do capitalismo que internacionalizou o capital produtivo, além de flexibilizar a relação patrão-empregado e impor novos paradigmas organizacionais e de gestão para as grandes empresas, estabeleceu também, como nos explica Silva Júnior (2002):

Um novo metabolismo social cuja racionalidade é a penetração do capital em quase todas as esferas, especialmente aquelas que outrora eram de natureza pública, movimento que se iniciou pela própria reforma do Estado, que passa a gerir novas reformas, incluindo aí as educacionais, com o objetivo de iniciar e consolidar as mudanças sociais nesse novo estágio do capitalismo. (p. 218)

Tais mudanças no sistema produtivo levaram a implementação das reformas na educação de diversos países na América Latina na qual precisaram se adaptar as novas exigências do mercado de trabalho. Esse fenômeno tem, além de um significado técnico, um significado político e passa a ser desastroso em um contexto de crise do emprego e globalização da economia. Junto ao conceito de flexibilidade, o conceito de empregabilidade associado ao de competência acaba por transferir ao trabalhador a responsabilidade por se manter empregável, numa tentativa de tirar das costas do estado aquilo pelo qual é responsável.

3.3: A REFORMA DA EDUCAÇÃO E A INFLUÊNCIA DAS AGÊNCIAS MULTILATERAIS

A reforma da educação iniciada em 1997, foi o resultado das ações de um governo comprometido com a divisão internacional do trabalho, submisso aos interesses do capital, somado as necessidades geradas a partir da mudança do modo de produção capitalista, na qual teve suas demandas legitimadas por Organismo Multilaterais, como o Banco Mundial, a Unesco, a OIT e o BID, que em seus documentos direcionados aos países Latino-Americanos recomendavam as diretrizes para a educação afim de atender as mudanças dos setores produtivos.

Defendemos, assim, que as reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, em particular da esfera educacional – *locus privilegiado para o Estado* de formação do ser social, portanto, de construção de um novo *pacto social*. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 206)

Buscando atender as demandas dos setores produtivos, o Ministério da Educação (MEC) seguiu à risca o recomendado pelos órgãos multilaterais,

reproduzindo em seus documentos as diretrizes contidas nos acordos firmados com a Unesco e com o Banco Mundial. A teoria da dependência e a orientação neoliberal, basilares na ideologia do governo da década de 1990, possibilitou o fiel atendimento aos requisitos apresentados por esses órgãos o que culminou na implementação de uma nova estrutura política e pedagógica para os cursos técnicos ofertados no país.

O Banco Mundial sempre reservou verba para financiar a educação profissionalizante. Tal fato se deve pela preocupação especial da instituição com esta modalidade de educação, uma vez que, segundo o seu entendimento, há a necessidade de que os países em desenvolvimento disponham de uma mão de obra flexível, capaz de se adaptar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. (OLIVEIRA, 2001)

Sob o argumento de tornar as economias em desenvolvimento mais competitivas no cenário internacional, o Banco Mundial, através de seus relatórios recomendava uma série de atitudes que os governos dos países emergentes, em especial da América Latina, deveriam tomar para alavancar sua concorrência na economia mundial. O repasse de verbas do Banco Mundial para o governo brasileiro também somente se daria com a condição de aceitar e seguir as recomendações que apontavam para reestruturação da educação profissional. Tal condição se estendia para as escolas que tinham a possibilidade de não adotar tais políticas, porém sofreriam a pena de não receber as verbas disponibilizadas caso optassem em não seguir tais diretrizes.

Um dos objetivos norteadores da reforma consistia em dar mais autonomia a gestão escolar visando uma maior aproximação das escolas com as empresas, que deveriam manter um diálogo afim de criar uma sintonia entre as demandas do mercado de trabalho e o tipo de formação realizada na escola. Para isso, foi necessário flexibilizar o currículo escolar que passou a ter parte de sua grade voltada para atender as necessidades específicas dos setores produtivos, sendo permitido a renovação permanente das disciplinas sem qualquer prévia autorização de órgãos superiores. (CHRISTOPHE, 2005, p. 8)

Outra inovação foi a organização dos cursos em módulos, que possibilitava o aluno conseguir a certificação de apenas uma parte do curso permitindo o abandono

de sua matrícula antes mesmo do seu término. Esta medida viabilizava sua entrada no mercado de trabalho de forma mais rápida e precoce.

Além da rigidez do currículo, no que se refere à obrigatoriedade da observância das competências definidas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional, mudanças também ocorrem com relação a sua gestão, que passa a contar com o modelo tripartite, composto por empresários, trabalhadores e professores. A função deste grupo gestor é influenciar o currículo da Instituição, objetivando garantir a sintonia da escola com as competências necessárias à atividade requerida em determinada área profissional. Trata-se, portanto, do estabelecimento de estratégias que visam a assegurar o vínculo mercado de trabalho e educação. Em outras palavras, vários aspectos tornam-se marcantes na Reforma, tais como a ênfase dada sobre uma suposta necessidade de diretrizes adequadas às tendências mais recentes do mercado de trabalho, tendo em vista estreitar os laços da escola com o sistema produtivo. (OLIVEIRA, 2004, p. 12)

A principal mudança que se buscava com a implementação da reforma era a mudança de concepção quanto a formação acadêmica do trabalhador. Enquanto no modo Taylorista-fordista o perfil demandado pela produção consistia em um profissional tecnicista, com o domínio de técnicas específicas e com atuação limitada em seus postos de trabalho, no modelo flexível, as habilidades requisitadas eram bem mais complexas.

As escolas técnicas teriam que dar conta de formar um profissional preparado para lidar com a rápida renovação de tecnologia, com a resolução de problemas e com um melhor domínio dos conteúdos de base, logo, para que isso fosse possível foi preciso reorientar as práticas pedagógicas para uma atuação acadêmica pautada no conceito de competência, onde os cursos técnicos, que supostamente ensinavam procedimentos buscando apenas preparar o aluno para realização de tarefas deveriam, a partir de então, ampliar o Saber-fazer para o Saber-pensar e o Saber-ser.

Oliveira (2001a, p. 196) destaca que o conceito de competência está intimamente ligado ao de empregabilidade, e nos explica que o objetivo era “deslocar do conflito entre capital e trabalho o agravamento da crise social existente”, transferindo aos trabalhadores a responsabilidade pelos altos índices de desemprego.

É importante ressaltar que as mudanças trazidas pela reforma têm implicações muito maiores do que apenas reorientar tecnicamente a força de

trabalho. Ela tem importância primordial para a sobrevivência do sistema capitalista, principalmente pelo fato de introduzir na sociedade os conceitos de competência e empregabilidade.

Se analisarmos a reforma no contexto do processo de globalização e de crise do emprego é possível perceber a necessidade por parte do empresariado pelo surgimento de novos códigos que norteiam as relações entre empregados e empregadores. Este fato coloca a educação profissionalizante como sendo responsável pela formação profissional, pelo acesso ao emprego, bem como pelas remunerações que passaram, a partir do conceito de competência, a ser relativizadas.

O fato de se ter a educação voltada para o trabalho como solução para a não exclusão social da população nos possibilita ver que a reestruturação da educação, operacionalizada pela reforma da década de 1990 foi, além de um meio de remodelar o perfil profissional, uma tentativa, bem-sucedida, de pacificação social, na medida que transfere ao trabalhador a obrigação de se manter empregável na disputa por melhores salários e cargos. O fracasso social passou a ser responsabilidade exclusiva do indivíduo.

A reforma foi implementada pelo decreto 2208 em 1997, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e contou com a participação do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho. O referido decreto dividia a educação profissional em 3 níveis: o básico, que não possui regulação curricular, utilizados para atualizar o conhecimento profissional de jovens e adultos, o técnico, voltado para aqueles que tivessem concluído ou cursando o ensino médio, e o Superior, que tem na figura do tecnólogo a principal inovação em relação a educação de nível superior voltada para o mercado. (OLIVEIRA, 2004, p. 5)

Na busca por um modelo que preparasse o trabalhador para atuar nos moldes das novas demandas flexíveis dos setores produtivos, os cursos técnicos de *nível médio integrado* foram extintos em todo país num sentido de ofertar as disciplinas de formação geral em separado das técnicas.

É notória a preocupação que rege a elaboração do referido Decreto no que se refere à organização e estruturação do ensino de nível técnico. Isto acontece porque esse nível é o principal alvo da Reforma, cujo ponto crucial é a separação do ensino médio e técnico, que passou a ser organizada de forma independente. O Decreto 2.208/97, como instrumento jurídico que

regulamenta não especificamente o nível técnico mas uma modalidade de educação, dividida em níveis de ensino próprios, define a educação profissional, cuja organização curricular se distingue do ensino médio. Essa independência é declarada textualmente pelo Decreto 2.208/97, a fim de inviabilizar a possibilidade de organização do ensino médio integrado à formação profissional. Essa possibilidade somente existiu, conforme assinalamos anteriormente, até a publicação do Decreto 2.208/97, que proibiu terminantemente essa integração. (OLIVEIRA, 2004, p. 5)

Grande parte da verba destinada para a operacionalização da reforma foi direcionada à iniciativa privada que aumentou sua atuação no ramo do ensino técnico. Quanto as escolas públicas, tanto a esfera federal, quanto a estadual e municipal tiveram que se adaptar à nova política educacional. O Cefet Campos (atual IFFluminense), objeto de estudo da presente dissertação, manteve, por meio de forte luta no Concefet, o ensino médio normal separando-o dos cursos técnicos.

Com essa medida, o governo esperava solucionar o problema de falta de mão de obra, uma vez que a partir dessa separação, pessoas de qualquer idade ou nível de formação poderiam, desde que passando no processo seletivo, acessar uma vaga em algum dos cursos técnicos, tal situação não seria possível no modelo integrado, uma vez que apenas os egressos do ensino fundamental tinham possibilidade de ingresso.

3.3.: Da Implementação da Reforma

A reforma da educação, que teve como objetivo atender as necessidades do empresariado frente aos novos desafios imposto pelo novo modo de produção capitalista, apesar de ter sido implementada em 1997 pelo governo FHC, começou a ter suas bases preparadas desde o governo de Itamar Franco mediante um acordo firmado pelo MEC em uma das reuniões mundiais promovidas pela Unesco e financiada pelo Banco Mundial. Tal acordo resultou no “Plano Decenal da Educação para todos”, apresentado pelo ministro da educação em maio de 1994, dirigido diretamente aos professores e aos diretores de escola na qual estipulava quais os caminhos que a educação brasileira tomaria nos próximos dez anos. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 206)

Ainda em dezembro de 1994, o governo Itamar instituiu o Sistema e o conselho nacional de educação tecnológica, e promoveu a expansão da rede federal

de educação tecnológica transformando as escolas técnicas federais em CEFET's. Tais mudanças tinham objetivos claros de atender as necessidades dos setores produtivos, pois pretendiam ampliar os cursos superiores de tecnologia (tecnólogos) na busca de suprir, de forma aligeirada, as necessidades das empresas por um profissional que tivesse as características do técnico de nível médio mas soubesse lidar com novas tecnologias como os profissionais de nível superior. (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 29)

Com a entrada de Fernando Henrique no governo, uma das primeiras ações realizadas no âmbito da educação foi a discussão e a definição do *Planejamento político estratégico – 1995/1998*, que dentre outras matérias assinalava “a necessidade de rever e simplificar o arcabouço legal normativo e regulamentar” da educação como um todo.

Com este documento o Ministério da educação deixava claro a sua intenção de promover no país uma reforma no ensino técnico-profissional que tinha na separação entre ensino regular e ensino técnico e a conseqüente extinção dos cursos técnicos integrados de nível médio a sua principal realização. Logo, a estratégia inicial traçada tinha como objetivo aprovar uma lei de diretrizes e bases que possibilitasse a diversificação institucional que permitisse a criação de novos cursos, novos programas, novas modalidades, e tivesse também o objetivo de modificar a atuação das instituições federais de ensino técnico, aproximando-as mais das empresas, estabelecendo parceiras que visavam a gestão compartilhada dessas escolas bem como a auto-sustentação financeira dando-as maior autonomia. (CHRISTOPHE, 2005, p. 5)

Dentre os problemas relacionados a educação profissional presente no *Planejamento político estratégico – 1995/1998* e reforçado no documento intitulado *exposição de motivos do projeto de lei 1603/96* (que não virou lei e foi substituído pela LDB de 1996), estavam a constatação de que as Escolas Técnicas Federais, bem como os CEFET's tinham “problemas e distorções” que implicavam diretamente na eficiência dessas escolas, tais como o custo muito elevado em comparação a outras escolas municipais e estaduais e problemas em relação a composição social do seu corpo discente, que apontava para o não acesso da classe trabalhadora a essas escolas.

A longa duração dos cursos que não estariam atendendo aos setores produtivos, e a constatação de que a maioria dos egressos dos cursos técnicos estariam ingressando em cursos de nível superior no lugar de ocuparem os postos de trabalho também apareciam no rol de problemas apresentados. (CHRISTOPHE, 2005, p. 5)

Quanto a composição social do alunado apontado pelos documentos acima citados como um dos “problemas e distorções” do modelo anterior a reforma da educação, entendemos que, ao menos em relação aos alunos de nível médio das instituições federais que passaram a acessar as disciplinas técnicas através da concomitância, a política de separação do ensino básico e do técnico afastou ainda mais as classes populares, uma vez que com a possibilidade trazida por esta política de se cursar apenas o Ensino médio regular sem a obrigatoriedade das disciplinas técnicas, o público atraído para o “novo” ensino médio não-integrado, passou a ser aquele proveniente das classes medias, que interessados em uma boa preparação para as carreiras de cursos superiores, utilizariam essas escolas, tomando o lugar daqueles que de fato estariam interessados nas carreiras de caráter profissional. Logo, acreditamos que há, em relação aos alunos do nível médio, um contrassenso em relação aos problemas apresentados nos pareceres do MEC, já que as políticas apontadas como soluções, de certa forma serviram para agravar ainda mais os problemas apontados, como é o caso da presença grande da classe média em detrimento das classes populares e da fuga dos egressos de cursos técnico para as universidades em detrimento da ocupação dos postos de trabalho.

Em 1996 entrou em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB nº 9394), sendo este o principal instrumento jurídico relacionado aos rumos da educação no Brasil. Nesta lei estão contidas as diretrizes que orientam os planejadores e executores de políticas públicas de forma que nenhum outro dispositivo legal teria maior força normativa em nosso ordenamento jurídico.

Dentre os diferentes tipos de matérias regulamentados pela LDB, podemos identificar no artigo 40, a intenção do legislador de abrir o leque de possibilidades em relação as modalidades possíveis para a oferta de cursos de caráter profissional, na qual prevê que a educação profissional pode ser ofertada nas formas e modalidades que vão desde a articulação entre as disciplinas de formação geral e técnicas até a oferta dessas disciplinas na sua forma desarticulada: “Art. 40. A

educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. (BRASIL, LDB nº 9394/96)

Ainda na seção IV, no capítulo destinado ao ensino médio, o legislador expõe qual a orientação que a LDB têm em relação a articulação do ensino médio com o ensino profissional. Em seu artigo 36, parágrafo 2º diz: “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. (BRASIL, LDB nº 9394/96)

Portanto, uma vez que o decreto 2208/97 apresenta como possibilidade de aplicação dos cursos técnicos apenas a modalidade não-integrada, ele acaba por entrar em conflito com o artigo 40 e com o artigo 36 da LDB, uma vez que tais artigos não delimitam a oferta do curso em somente uma modalidade, ao contrário, aumenta a possibilidade de opções.

O referido decreto prevê no seu artigo 3º, inciso II que a educação profissional de nível técnico deve ser direcionada aos egressos do ensino médio e ofertada na modalidade definida pelo próprio decreto. Tais modalidades foram elencadas em seu artigo 5º, inciso II, na qual estabeleceram as formas *concomitante e sequenciais*, como únicas opções de oferta desses cursos: Art. 5º II- “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. (BRASIL, Decreto 2208 de 1997)

Logo, a partir da vigência do decreto 2208 a forma de acesso aos cursos técnicos foi modificada. Se antes as vagas eram disponibilizadas para os alunos que tivessem terminado o ensino fundamental, após o decreto as formas de acesso passaram a ser feitas por meio da concomitância, que permitiam aos alunos do ensino médio, tanto os que já se encontravam nos Cefet's quanto os externos, a ingressar nos cursos técnicos. A modalidade subsequente permitia aos indivíduos que já tivessem concluído o ensino médio a acessar uma das vagas. Deve-se ressaltar que no caso da concomitância, os alunos que já tivessem uma matrícula de ensino médio no Cefet, detinham também o direito a uma vaga no nível técnico, ficando a sua escolha se matricular num curso técnico ou apenas ficar no ensino médio normal.

Peixoto (2007, p. 6) nos apresenta em sua análise que o direcionamento voltado para o mercado a partir das diretrizes estabelecidas no decreto fica evidente se analisarmos o artigo 1º do referido dispositivo normativo, na qual deixa claro a obrigatoriedade da escola em capacitar seus alunos para “o exercício de atividades produtivas”, pois segundo decreto 2208:

I- promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II- proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III- especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV- qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997)

Logo, tendo em vista os reclames dos setores empresariais por mais profissionais, é que a reforma encontrou meios de qualificar e capacitar trabalhadores em geral, não importando o nível de escolaridade que tenham.

As escolas ganharam mais autonomia para dialogar com os setores produtivos, e deveriam estabelecer então, um currículo básico pautado em competências por setor produtivo, ao mesmo tempo deveriam reservar 30% da carga horária dos cursos profissionais para que pudessem, independente da autorização de qualquer órgão normativo, renovar seu currículo de acordo com as sinalizações dadas pelas empresas. A flexibilização trazida por este instrumento legal ainda previa, como falado anteriormente, a organização dos cursos técnicos em módulos, o que possibilitava ao aluno adquirir certificação de apenas uma parte do curso, permitindo-o sair antecipadamente da escola e ocupar os postos de trabalho.

As críticas envolvendo a reforma da educação começa pela forma como foi conduzida a sua implementação. Inicialmente o governo federal apresentou na câmara dos deputados o projeto de lei nº 1603/96 com o intuito de realizá-la por meio do processo normal de discussão no congresso nacional, porém, tal projeto foi retirado de pauta uma vez que, prevendo uma eventual derrota no legislativo e temendo a não concretização da reforma, o governo resolveu instituí-la por meio de

decreto-lei, o que garantia a sua implementação independente da aprovação ou não dos deputados e senadores.

Na prática a reforma foi desenvolvida pela ação conjunta do MEC e do MTE que através do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) e do PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador) instrumentalizaram as ações previstas no decreto 2208/97.

O PROEP, ao mesmo tempo que é um programa de expansão, é também responsável pela reestruturação das instituições de ensino técnico-profissional. A verba destinada a este programa advinha do Ministério da Educação (25%), do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador) (25%) e do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) (50%). Os requisitos de liberação e utilização dessa verba ficava a cargo do PROEP, que em sua primeira etapa, objetivava financiar 250 projetos de Centros de Educação tecnológica destinando 40% dos recursos para as instituições públicas das redes federal e estadual, e os outros 60% para a iniciativa privada, investidos em empresas que desenvolviam projetos ligados a educação profissional e também no Sistema S. (CRISTOPHE, 2005, p. 12)

É importante reforçar o fato de que as escolas que não quisessem adotar as diretrizes estabelecidas pela reforma poderia fazê-lo respaldado pela LDB, porém teriam como penalidade o não recebimento dessas verbas, comprometendo seus orçamentos, o que as obrigava a aceitar o estabelecido pelo Decreto e pelo PROEP.

No mesmo ano do programa lançado pelo MEC, o Ministério do Trabalho, apresentou o seu plano para a educação profissional.

O PLANFOR, foi implementado pela secretaria de formação do Ministério do trabalho (SEFOR-Mtb) e tinha o objetivo de criar uma rede nacional de educação profissional na qual articularia as entidades públicas e privadas visando maximizar os esforços de capacitação da força de trabalho, promovendo a empregabilidade da classe trabalhadora. (CRISTOPHE, 2005, p. 13)

Apesar de a reforma ter sido processada sob o direcionamento do MEC por meio do PROEP e do MTE com o PLANFOR, é importante destacar as críticas relacionadas a falta de articulação entre os dois ministérios que embora tenham buscado trabalhar conjuntamente antes da vigência do decreto 2208, formulando inclusive dois documentos relevantes, *Política para a educação profissional e Reforma do ensino técnico* (MEC/MTE, 1995, 1996), não conseguiram andar juntos,

gerando duas concepções diferentes de um mesmo governo. (CRISTOPHE, 2005, p. 13). Oliveira (2001a) destaca que a articulação entre os dois ministérios na política nacional de educação foi feita baseada numa divisão de tarefas e reflete a visão fragmentada e distorcida da educação profissional, desperdiçando a oportunidade de utilizá-la como instrumento de emancipação e de democratização do conhecimento:

O MTb na política nacional de educação profissional denota uma divisão de tarefas, decorrente de uma visão fragmentada e distorcida do papel da formação profissional. O MEC, ao reservar para si a responsabilidade pelo ensino tecnológico de terceiro grau e da formação técnica pós-secundária nos Centros Federais de Educação Tecnológica. Cefet's, relega ao descaso a formação de nível médio profissionalizante. Ao segmentar o ensino médio tecnológico, retirando-lhe do currículo o ensino das humanidades, mostra ter uma visão de trabalhador ainda presa ao modelo de produção taylorista. Já o Ministério do Trabalho, ao se preocupar com os setores da sociedade propensos à marginalização econômica, reserva para estes uma formação de caráter residual à medida que a qualificação recebida atende aos interesses imediatos da produção e não à formação do cidadão. Percebe-se na divisão de tarefas o estabelecimento de uma segmentação social com base no próprio processo educativo. Ou seja, enquanto o MTb direciona suas ações para uma clientela excluída do mercado de trabalho e com pouca possibilidade de ascender socialmente, o MEC também concebe a educação profissionalizante de modo a refletir um momento de contenção de classes. Ambos os ministérios negam à educação profissionalizante a possibilidade de ser um instrumento democratizador de conhecimentos e de valores fundamentais para o exercício da vida do cidadão. Tal reforma expressa-se como uma afronta aos reclamos da sociedade por uma escola mais capaz de garantir uma articulação entre o saber e o pensar. Ao direcionar a educação profissionalizante, especificamente, aos interesses do mercado, retrocede no tempo e rearticula no âmbito da educação brasileira, a mesma dicotomia presente em meados deste século. (GUIMARÃES, 1998). Dicotomia que se explicita, sobretudo, na análise da reforma do ensino médio, implementada em concomitância com a da educação profissional. (p. 198)

Nesses termos, concluímos que a reforma da educação da década de 1990 que tinha como objetivo geral fornecer ao mercado profissionais nos moldes do modelo flexível de produção, seguiu o recomendado nos documentos oficiais dos organismos internacionais, incorporando o conceito de competência que a partir de então passou a ser a orientação pedagógica dos cursos profissionalizantes.

Se buscou, dentre os diversos objetivos específicos, dar mais autonomia a gestão escolar conferindo maior liberdade aos seus diretores no direcionamento dos cursos de caráter profissional, aumentando dessa forma a interação entre escola e

empresa, onde se buscou ouvir de forma mais clara as necessidades dos arranjos produtivos locais.

Grande parte da verba destinada a operacionalização da reforma estava reservada para o investimento na iniciativa privada, que passou a participar da oferta de educação profissional de forma mais contundente. Da mesma forma, foi fomentada a criação de novos cursos e modalidades como é o caso dos cursos superiores de tecnologia, que por serem de curta duração e de grade curricular voltada para novas tecnologias se encontravam em maior consonância com as necessidades das empresas.

A organização dos cursos em módulos foi outra inovação trazida pela reforma e tinha relação direta com a oferta mais rápida de profissionais no mercado de trabalho. Porém, a grande modificação se deu na separação entre as disciplinas de formação geral das técnicas, o que obrigou as escolas técnicas federais, que tinham seus cursos ofertados na modalidade Integrada, a passar a oferecer um curso de ensino médio normal (desarticulado), e os outros apenas com a parte profissional técnica. Os alunos que adentravam a escola para cursar apenas o ensino médio poderiam de forma opcional cursar algum curso técnico sob forma concomitante, da mesma forma que os alunos já formados no ensino médio poderiam cursar o curso técnico sob a forma subsequente.

3.4 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Tendo em vista que a principal modificação trazida pela reforma de 1997 foi a separação das disciplinas técnicas das básicas, medida que inviabilizou a manutenção da modalidade integrada na oferta do ensino médio profissionalizante, é importante refletir quais foram os efeitos práticos desta separação e quais as vantagens e desvantagens de uma e outra modalidade.

Um dos objetivos fundamentais da reforma estava em modificar alguns dos pré-requisitos de entrada nos cursos técnicos, como por exemplo, a faixa etária de acesso aos cursos. Se antes, apenas os egressos do ensino fundamental poderiam concorrer a uma vaga nos cursos técnicos integrados, após esta separação das disciplinas de formação geral das técnicas, qualquer pessoa que estivesse terminado ou cursando o ensino médio, independente da idade ou da escola, sendo

ela, federal, estadual ou municipal, passariam a ter a possibilidade de buscar uma vaga nos cursos técnicos ofertados.

Essa mudança está diretamente relacionada ao déficit de mão de obra qualificada e foi uma estratégia do governo FHC para tentar suprir as demandas do mercado de trabalho. Tal medida, ao mesmo tempo que busca atender as necessidades impostas pela realidade empresarial, renega o compromisso social da educação, uma vez que os projetos e programas que serviram como instrumentos de orientação da reforma não traziam condições e referências concretas ou procedimentos pedagógicos que garantissem as habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento intelectual (KUENZER, 2006, p. 904). As escolas da rede municipal e estadual, principais responsáveis pela oferta do ensino médio, por sua vez, não garantiam e não garantem o suporte mínimo que possibilita tanto a emancipação intelectual do aluno quanto as competências básicas para sua atuação nos setores produtivos. Em relação a este ponto, observamos mais uma contradição da reforma, pois se o objetivo maior de sua implementação era modificar o perfil da massa trabalhadora num sentido de dar melhores condições intelectuais para lidar com novas tecnologias, seria de importância primordial para esta formação o domínio de conteúdos de base, o que somente seria possível dando atenção especial as disciplinas de formação geral. Logo, a separação do ensino médio e do técnico ao mesmo tempo que tentava aumentar o número de profissionais no mercado, o fez desconsiderando as próprias exigências dos setores produtivos, uma vez que nada foi investido no nível médio das escolas municipais e estaduais.

A presença da classe média nas escolas técnicas federais, apontada pelos documentos oficiais da reforma como uma das distorções geradas pela oferta do ensino médio Integrado pouco tem a ver com o tipo de modalidade a qual se oferta a educação profissional. A mudança da composição social dessas escolas, que até a década de 1970 “eram frequentadas pelos filhos dos trabalhadores, pessoas humildes, que viam ali uma grande oportunidade de educação de seus filhos” (KRÜGER, 2007, p. 2), teve na crise econômica das décadas de 1980 e 1990 a razão pelo aumento dos alunos provenientes das classes médias nas escolas técnicas, uma vez que, tendo seu poder econômico diminuído pela crise e na busca de uma educação de qualidade passaram a acessar tais vagas.

Se de alguma forma a separação do ensino médio do técnico possibilitou a volta da classe trabalhadora aos cursos técnicos profissionalizantes, sabemos que esta reinserção não aconteceu por completo, uma vez que o ensino médio normal que continuou a ser ofertados pelos Cefets e que continha em sua grade apenas as disciplinas de formação geral, detinha um potencial de atrair ainda mais as classes médias, o que tiraria a possibilidade dos jovens de classes populares de acessar uma educação técnica de qualidade, pública e gratuita.

É importante reforçar que esse aluno que cursava apenas o ensino médio nos Cefet's tinha, de forma preferencial, a possibilidade de ocupar uma vaga no curso técnico da instituição, o que ocasionava uma diminuição ainda maior das vagas oferecidas aos alunos de outras escolas estaduais e municipais ou àqueles que já tinham terminado o ensino médio.

A modalidade integrada, extinta pelo decreto 2208/97, apesar de não se apresentar como uma alternativa ideal para a garantia do desenvolvimento intelectual necessário para a apropriação do capital cultural por parte dos indivíduos pertencentes a classe trabalhadora, se mostra como uma alternativa transitória. Quanto a isso nos explica Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006) que:

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (p. 15)

Entende-se dessa forma, que a modalidade integrada é a mais apropriada para a realidade brasileira, pois garantiria uma base unitária para todos, integrando educação geral e técnica em um só curso. O objetivo seria a formação integral do indivíduo, e a transição para a um ensino médio politécnico, bem como contribuir para a superação da dualidade educacional e social. Pois, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006):

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base

unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. Sabemos que foi essa travessia que o Decreto n. 2.208/97 interrompeu, ao forçar a adequação da realidade à lei, proibindo que o ensino médio propiciasse também a formação técnica. O restabelecimento dessa garantia por meio do Decreto n. 5.154/2004, pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino. (p. 15)

3.5: A MUDANÇA DE GOVERNO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Com a vitória do PT nas eleições de 2002, o que se esperava do novo governo em relação a questão da educação era o desmonte do aparato legal que deixava a educação profissional a serviço exclusivo dos interesses da classe empresarial. A chegada de Lula à presidência deixava esperançoso os setores da sociedade que viam no decreto 2208 a principal barreira que impossibilitava a educação brasileira trilhar um caminho voltado para o atendimento das reais necessidades da população. A dualidade estrutural brasileira presente entre educação profissional e ensino médio propedêutico ganhou fôlego com as políticas públicas da década de 1990, uma vez que a separação entre o ensino médio e técnico reafirmava tal dualidade, privando a sociedade de usufruir de uma educação única para todos. Portanto, como aborda Oliveira (2001a):

A dualidade na educação brasileira demonstra que por mais que as elites nacionais veiculem nos meios de comunicação o seu compromisso com a democratização do processo educacional e com a garantia, à maioria da população, de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente, elas, mediante uma nova institucionalidade, quebram a perspectiva de a escola ser um espaço para formação integral do cidadão. Tais elites parecem acreditar que, proliferando atividades de educação profissional, estão resgatando o preceito democrático de direitos iguais para todos. Entretanto, sabemos que a verdadeira democracia se estabelece pela possibilidade de os alunos, sejam eles oriundos de quaisquer classes sociais desfrutarem de uma escola comum. (p. 199)

A expectativa gerada pela mudança de governo em 2003 se deve ao fato de o novo presidente ter origem proletária com história marcada por lutas sindicais contrárias aos interesses hegemônicos da burguesia. Além disso, fazia parte de sua

campanha eleitoral, o compromisso pela revogação do decreto 2208, demonstrando comprometimento com uma educação de caráter emancipador. (PEIXOTO, 2007, p. 5)

A revogação do decreto 2208 aconteceu no ano de 2004 com a substituição deste por outro de nº 5154. O novo decreto apesar de trazer de volta a possibilidade de integração entre o ensino médio e técnico manteve as diretrizes curriculares e as orientações político-pedagógicas da antiga política. Foi mantida a lógica privatista de fortalecimento da esfera particular enquanto que o esperado processo de publicização da educação não foi realizado. Kuenzer (2006, p. 901) chama a atenção para os problemas que envolve o repasse de recursos públicos para a iniciativa privada:

Do ponto de vista do repasse de recursos públicos para a iniciativa privada, no Governo Lula não houve avanços no sentido da publicização, permanecendo, e de modo mais intenso, a mesma lógica: o repasse de parte das funções do Estado, e dos recursos para a sua execução, para o setor privado sob a alegação da *eficácia e da ampliação da capacidade de atendimento*, segundo a concepção do público não-estatal a ser operacionalizada pelas parcerias com instituições privadas. Estudos realizados por Grabowski mostram que aproximadamente dois terços dos recursos do PROEP foram destinados a projetos apresentados por instituições comunitárias ou privadas, muitas das quais não cumpriram com os termos contratuais, não concluindo as obras e/ou não implementando os cursos por razões que vão desde o inadequado planejamento, para cuja execução os recursos não eram suficientes, à impossibilidade de contratar professores e técnicos necessários ao funcionamento da escola e até a falta de alunos em face da inadequação da oferta, como se observa no Relatório de Auditoria, Acórdão n. 956/2004 – 2ª Câmara – TCU. (GRABOWSKI, 2004, GRABOWSKI, RIBEIRO e SILVA, 2003 apud KUENZER, p. 901)

A política de integração da educação básica com a profissional não foi, pelo menos no início, prioridade no governo Lula, e o que se percebeu foi a aproximação do governo com o empresariado e o distanciamento para com sua base aliada, o MEC, ao formular o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), o fez estabelecendo uma maior interlocução com os setores empresariais, desconsiderando os movimentos dos educadores. (SAVIANI, 2007, p. 1243)

A implementação do PDE implica também em uma não conformidade jurídica, uma vez que este não está em consonância com o PNE (Plano Nacional de Educação). O PNE, aprovado pelo congresso nacional em janeiro de 2001, foi fruto de um projeto de lei de 1998 apresentado pelo PT, na qual teve seus principais

pontos, que versavam sobre o financiamento das metas propostas pelo próprio plano, vetados pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. O que se esperava do governo Lula, ao assumir a presidência era a derrubada dos vetos promovidos pelo seu antecessor, expectativas estas que não foram supridas, da mesma forma que a avaliação periódica do PNE estabelecida pelo seu artigo 3º, programada para acontecer no quarto ano de existência do plano não foi realizada.

O PDE foi lançado em plena vigência do PNE, dando a impressão de que um substituirá o outro, porém para que isso fosse possível, seria necessária uma lei que revogasse o PNE, ao contrário, os dois planos coexistiram, sendo o PNE ignorado. (SAVIANI, 2007, p. 1241)

As críticas ao governo Lula advêm da postura assumida pelo seu governo de manter o viés produtivista da educação e ao mesmo tempo demonstrar que a busca de soluções reais não estava entre as prioridades de seu governo. Após três dias da promulgação do decreto 5154, o governo anunciou o programa escola da fábrica que trazia um modelo restrito à aprendizagem profissional, enquanto que a política de integração do ensino médio com o técnico, que apontava para um modelo de educação menos dual, não foi privilegiada entre as primeiras ações de sua gestão. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1091)

3.6: O DECRETO 5154 DE 2004

Com a promulgação do decreto 5154 no ano de 2004, a educação profissional passou a ser regida por uma nova base legal. O referido decreto regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB/96, e trouxe de volta os princípios e diretrizes de um ensino médio integrado fundamentado em uma formação pautada nos conceitos da escola unitária e da politécnica, na qual se acredita que a modalidade integrada é o melhor caminho para combater a clássica dicotomia entre os conhecimentos gerais e específicos. Apesar disto, o referido decreto manteve as ofertas dos cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente, dando possibilidade a cada escola de escolher a modalidade que entender ser a melhor. Tal fato acaba facilitando o governo em atuar de forma omissa, uma vez que não se compromete integralmente com um projeto educacional que busca a emancipação intelectual do aluno. (CANALI, 2009, p. 17)

Em agosto de 2004, o ministério da educação firmou convênios com os estados do Paraná, Espírito Santo e Santa Catarina, que previa o repasse de verbas para a operacionalização da integração do ensino médio com o técnico, porém, passados um ano desse ato, os convênios não foram efetivados. Diante da falta de esforços para a implantação do ensino médio integrado, poucas foram as iniciativas que sinalizaram para a sua efetivação, como por exemplo, o estado do Paraná, que teve que custear com recursos estaduais o projeto-piloto de implantação da modalidade integrada (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1902). Segundo Kuenzer (2006, p. 900), o decreto 5154 foi uma medida utilizada para atender a diferentes interesses, uma vez que cumpriu as promessas de campanha de revogar o decreto 2208, ao mesmo tempo que satisfez as instituições públicas de educação, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e também as instituições privadas, que passaram a preencher os espaços deixados pela falta da oferta pública. Tal situação reflete uma acomodação conservadora do governo diante da real solução do problema.

As instituições federais de ensino, da mesma forma, pouco se movimentaram individualmente para promover a integração do ensino médio com técnico. Além disso, após o decreto 5224/04 que promoveu uma maior abrangência quanto a atuação dos Cefet's para todos os níveis de educação, desde a básica até a pós-graduação, sinalizava que o foco dessas instituições seguiria cada vez mais em direção aos cursos superiores em detrimento dos cursos de nível médio. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1907)

Outra questão controversa se deve ao fato de o Ministério da Educação delegar ao Conselho Nacional de Educação a responsabilidade pela elaboração dos documentos que serviriam de orientação para os sistemas de ensino quanto a implantação da modalidade integrada. O CNE por sua vez exarou o parecer 39/2004 e a resolução 01/2005, ambos homologados pelo MEC, que teriam a função de atualizar as diretrizes curriculares vigentes. A controvérsia em torno desses documentos se deve ao fato de eles, ao contrário do que se esperava, não se alinharem com as perspectivas trazidas pelo novo decreto, mas se mostrar sintonizado com a lógica e as concepções que norteavam a reforma do governo anterior. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1903)

Ao solicitar ao CNE, “em caráter de urgência, manifestação da Câmara de Educação Básica, com vistas à *adequação* das Diretrizes Curriculares Nacionais no que se refere à Educação Profissional Técnica de nível médio [ao Decreto n. 5.154/2004], para orientar os sistemas de ensino e as escolas na imediata implantação do referido Decreto, a partir do próximo ano letivo” (Brasil, CNE, 2004, p. 1, grifo nosso), o MEC ratificou a vigência das respectivas diretrizes, demonstrando concordância com seus princípios e conteúdos, e, de certa forma, reduzindo o conteúdo do Decreto n. 5.154/2004. Reforçou-se, assim, a idéia de que a reforma anterior era boa, mas não teria sido bem implementada. Este sinal foi dado também por outros documentos, como aquele que apresenta as orientações curriculares para o ensino médio. (BRASIL, 2004, p. 6 apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1904)

A mudança de rumos quanto a questão da integração do nível médio com o técnico se deu em 2007 com a promulgação do decreto 6302 (12 de dezembro de 2007) que instituiu o programa Brasil profissionalizado visando estimular nas instituições de ensino a adoção do Ensino médio integrado à educação profissional em consonância com as necessidades dos arranjos produtivos locais, bem como com as vocações sociais, culturais e econômicas da região (CANALI, 2009, p. 19). Apesar de o governo manter programas focais para a educação dos jovens e adultos, como é o caso do PROEJA, Escola da Fábrica e o PROJOVEM, o que se viu foi a busca pelo fortalecimento da modalidade integrada. Com a mudança da rede federal que transformaram os Cefet's e escolas técnicas federais em Institutos Federais, o modelo escolhido para a oferta do ensino médio foi aquela que privilegiava a integração. Com o processo de implantação dos Institutos Federais, os cursos de nível médio normal foram substituídos pelos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

4: DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA E SEUS RESULTADOS

Apresentaremos neste capítulo as bases na qual foi desenvolvida a pesquisa, abordando suas etapas e as interpretações feitas com base nos resultados obtidos.

4.1: DA PESQUISA

Ao analisarmos os últimos 20 anos da educação no Brasil percebemos que as mudanças nas políticas públicas de educação profissional provocaram, nas escolas que operacionalizaram essas políticas, um processo de descontinuidade pedagógica que exigiu do corpo docente adaptação no que tange os objetivos estabelecidos em uma e outra conjuntura.

Por último, a criação dos Institutos Federais em dezembro de 2008 (Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008), transformou a realidade das instituições federais de ensino técnico e tecnológico, uma vez que se constituiu uma nova instituição que trouxe inovações que vão desde a ampliação do seu escopo de atribuições até o aumento de suas receitas.

Esta nova institucionalidade prevê o desenvolvimento mútuo das áreas de ensino, pesquisa e extensão, além de vincular a atuação dessas escolas as ações voltadas para o desenvolvimento regional e o atendimento aos arranjos produtivos locais. Logo, o Instituto Federal Fluminense, e especificamente o campus Campos Centro, com mais de cem anos de existência, localizado na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ foi a escola escolhida para que fosse realizada a investigação empírica do presente trabalho, uma vez que devido sua importância para a Região Norte-Fluminense e sua atuação na formação de mão de obra para a indústria do

petróleo que se instalou nesta região a partir da década de 1970 fez com que esta escola fosse socialmente reconhecida como de excelência, sendo, suas vagas, objeto de desejo por parte daqueles que buscam uma educação pública e de qualidade.

A pesquisa tem como objetivo investigar o *habitus* de classe do corpo discente do Instituto Federal Fluminense, campus – campos-centro, com a finalidade de saber qual a relação das modalidades de ensino médio profissionalizante com o perfil socioeconômico e cultural dos alunos.

Qual o tipo de aluno que as políticas públicas de educação da década de 90 atraíram? Da mesma forma, qual o perfil de classe que é atraído pela política pública que promoveu a volta do ensino médio Integrado? As políticas públicas têm a capacidade de determinar qual classe social acessa o Instituto Federal Fluminense? O tipo de modalidade de ensino médio ofertado tem influência no perfil do aluno que o procura segundo o seu *habitus* de classe? Quais as estratégias acadêmicas e profissionais dos discentes do Instituto Federal Fluminense? A política que ora teve a finalidade de formar para o mercado atraiu pessoas que buscavam da mesma forma se qualificar para o mercado de trabalho? Quanto ao ensino médio Integrado, qual perfil de aluno procura essa modalidade de ensino? Responder essas perguntas é o objetivo da dissertação que com a interpretação e análise dos resultados da pesquisa nos possibilitará compreender a quem serve e quem são as pessoas que buscam o Instituto Federal Fluminense, bem como saber se as políticas de educação implementadas cumpriram e cumprem efetivamente a função pela qual foram criadas.

Para que conseguíssemos então responder aos questionamentos que norteiam o presente trabalho era preciso que a pesquisa fosse aplicada tanto nos alunos matriculados na modalidade Integrada, como naqueles da modalidade não-integrada.

Apesar do Ensino Médio Integrado ter sido contemplado como modalidade de ensino a partir do decreto 5154 do ano de 2004, o que possibilitou a sua volta, a adoção deste modelo, que aumentou o ensino médio de 3 para 4 anos e reintegrou as disciplinas técnicas àquelas de formação geral, não se deu de forma compulsória, de maneira que apenas algumas escolas no país optaram de imediato retornar com a ofertar dos cursos técnicos na forma integrada. No Instituto Federal Fluminense, o

retorno do Ensino Médio Integrado somente se deu no ano letivo de 2012 com a oferta dos cursos técnicos integrados de Mecânica, Informática, Eletrotécnica e Automação Industrial.

Esse momento de transição entre uma e outra modalidade de ensino médio, na qual, a partir de 2012 ingressaram alunos na modalidade integrada somado ao fato de ainda se ter no Instituto, alunos que cursavam as últimas séries do ensino médio normal (não-integrado) possibilitou que fosse realizada a pesquisa com os dois grupos referentes as duas políticas públicas.

Um dos pontos de maior preocupação, em relação a metodologia, era se o tempo de permanência na escola poderia ser um fator que influenciasse nas intenções/escolhas dos alunos em relação ao caminho acadêmico-profissional a ser seguido. Desta forma, a pesquisa foi aplicada em grupos que tinham a mesma quantidade de tempo na escola.

Em virtude de no ano letivo de 2012 ter-se iniciado as primeiras turmas de ensino médio Integrado, e o fato de o edital do processo seletivo deste mesmo ano trazer ainda a oferta de vagas para o ensino médio não-integrado, possibilitou que tivéssemos na instituição grupos matriculados tanto no ensino médio Integrado quanto no não-integrado, ambos com o mesmo tempo de permanência. Logo optou-se por aplicar a pesquisa apenas nas turmas de 2º ano das duas modalidades de ensino médio do ano letivo de 2013, uma vez que a partir deste ano não ingressaram mais turmas de ensino médio normal (não-integrado), o que de acordo com o critério de tempo de permanência excluiu da pesquisa as turmas de 1º ano, e também as turmas de 3º ano, tendo em vista que não se tinha um grupo do ensino médio Integrado com os mesmos 3 anos de frequência na instituição.

Contudo, responderam o questionário os 106 alunos das 4 turmas de 2º ano do ensino médio não-integrado, além dos 101 alunos correspondentes as 4 turmas de ensino médio integrado, totalizando um número de 207 estudantes. Apesar da pesquisa ter sido realizada nas turmas referentes ao ano letivo de 2013, os questionários foram aplicados em abril de 2014, tendo em vista o atraso do calendário letivo por conta dos movimentos de greve.

4.2: DA METODOLOGIA

Ao analisarmos o presente trabalho, considerando cada parte, elemento e área de conhecimento que o compõe, é possível perceber a combinação epistemológica a partir da junção das ideias de diversos autores que contribuíram para o seu embasamento teórico. Desta forma, quanto a explicação à cerca das ações dos agentes sociais quando da sua escolha por uma carreira acadêmica, ou em relação as suas intenções futuras, temos nas ideias de Pierre Bourdieu o aporte teórico que consiste no que ele mesmo chamou de “estruturalismo Construtivista” que significa a ideia de que apesar da existência de estruturas objetivas que agem nas decisões dos agentes, o indivíduo é tão condicionado por tais estruturas quanto é condicionante das mesmas (KOZICK; COELHO; ALMEIDA, 2013, p. 76). Da mesma forma, podemos contar com as ideias de Antonio Gramsci que nos traz maior clareza na assimilação de conceitos como o de “hegemonia” que nos ajuda a entender a dinâmica de poder e a relação entre dominantes e dominados na sociedade, bem como adotamos também os seus apontamentos a respeito da “escola unitária” como sendo um dos caminhos para a superação da dualidade educacional histórica que temos como herança.

Quando abordamos as políticas públicas de educação em suas diversas conjunturas podemos contar com os diversos autores especialistas no tema, dentre os quais destaco, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Dermeval Saviani, Ramon de Oliveira, etc.

Em relação a metodologia, aos instrumentos de investigação e as etapas da pesquisa, Pierre Bourdieu foi novamente o norte utilizado. Partimos, assim como ele, de uma teorização prévia na qual adotamos os esquemas das condutas e das ações baseado nos conceitos de *habitus*, *campo*, *capital simbólico*, *capital cultural*, *capital social* e *capital econômico*. Adotamos, seguindo a mesma linha de Bourdieu, o método hipotético-dedutivo, na qual se estabelece hipóteses prévias com o intuito de testá-las empiricamente.

O pesquisador deve estabelecer a problemática geral que domina aquele determinado campo e passa então a investigá-la, propondo uma hipótese, a qual será objeto de questionamento, podendo ser confirmada ou rejeitada empiricamente, demonstrando que Bourdieu parece seguir o método hipotéticodedutivo, proposto por Karl Popper, para quem “o velho ideal científico da episteme – do conhecimento absolutamente certo, demonstrável – provou ser um ídolo. (KOZICK; COELHO; ALMEIDA, 2013, p. 77)

A metodologia utilizada por Bourdieu no que tange sua forma de investigar não pode ser analisada em separado da pesquisa onde o método é empregado. “Para Bourdieu, acreditar que existe um método, uma filosofia pura do conceito ou um trabalho científico descarnado não passa de uma “ilusão escolástica (DORTIER, 2002, p. 54)”. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 28). Por conta disso optamos pelo uso de questionários na investigação empírica desta pesquisa, sem receio de estar com isso se desviando da metodologia seguida até então. O fato de Pierre Bourdieu fazer amplo uso de entrevistas não significa que ele desconsidere outros instrumentos de investigação, pelo contrário, faz uso de diversas formas de investigar.

Ao seguir Bourdieu, tratamos de ir a terreno, proceder a observações, a entrevistas, fazer levantamentos e análises estatísticas de questionários, mas sempre a partir de um quadro referencial que vai sendo corrigido, aperfeiçoado e retomado. Em suas análises, ele adota o processo hipotético-dedutivo, que consiste em concluir, a partir de hipóteses, o que é logicamente necessário sobre um objeto. Um processo (análise indutiva) em que a validade da relação entre a hipótese e a conclusão deverá ser confirmada ou infirmada empiricamente. Nesse ponto ele não inova: segue Durkheim, ao tratar o fato social como coisa, e conduz investigações sobre o terreno, confrontando as suas hipóteses com a realidade. Utiliza hipóteses numeráveis e controláveis, que devem implicar uma teoria sistemática do real, mas que não podem imputar os pressupostos à decifração dos dados. As suas hipóteses constituem um “protocolo de teste projetivo” da teoria (...). (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 46)

Quando da escolha do método de pesquisa a ser empregado, uma preocupação recorrente se dava pela limitação e alcance das metodologias qualitativas e quantitativas. Acreditamos que:

O que está em jogo não é a maior capacidade de exatidão de um ou outro método... “em qualquer dos casos, todos eles são representações construídas segundo critérios de pertinência de variáveis, e fundamentados num ponto de vista” (...). Em ambos os casos o significado e a relevância dos dados decorrem do sentido atribuído pela sua pertinência a um corpo teórico que os informa. Tanto os dados quantitativos como os qualitativos são imagens de sínteses e de privilegiamentos *a priori* defendidos. Em outras palavras, a escolha das variáveis estatísticas e dos entrevistados, assim como a do roteiro de entrevistas, já está previamente condicionada pelo ponto de vista que articula as escolhas teórico-metodológicas e político-ideológicas do pesquisador. (CRUZ, 2004, p. 13)

Apesar de termos feito a opção pelo uso de questionários, admitimos que a aplicação de métodos qualitativos, como de entrevistas, aperfeiçoaria as análises

dos resultados atribuindo maior precisão a pesquisa. Porém, como o fator motivacional para o presente estudo se deve a vivência do pesquisador, como aluno, servidor administrativo e professor na instituição em análise, consideramos, neste caso, que uma metodologia pautada em entrevistas pouco acrescentaria em termos de novas impressões, contradições e particularidades, de forma que tais fatores já serviram de base para a formulação das hipóteses. Além disso, o uso exclusivo de questionários se deve ao fato de estarmos trabalhando com dois grupos pequenos de alunos, o que nos permite ter um grau de satisfação elevado em termos de análise quantitativa.

A opção pela metodologia quantitativa se deu num sentido de buscar uma homogeneização das características sociais, culturais e econômicas dos alunos de uma e outra modalidade de ensino, ou seja, as estatísticas produzidas de um grupo foram base de comparação para o outro e vice-versa. Na verdade, quando as hipóteses preveem que certas características pertencem a um grupo e não a outro, ela está homogeneizando as respostas daquele grupo. Portanto, tivemos a necessidade de homogeneizar os resultados, para testar a homogeneidade que prevê as hipóteses. Consideramos que o uso de metodologia de natureza quantitativa, nesta dissertação, foi empregado num sentido de testar as hipóteses, de posteriormente buscar soluções e não visando uma pura e simples representatividade numérica.

4.3: DAS HIPÓTESES

As hipóteses abaixo apresentadas foram desenvolvidas com base nas experiências do pesquisador como ex-aluno e professor da área técnica, onde por meio de observações e convivência com estudantes e professores do Instituto Federal Fluminense pode perceber, de forma geral, a pouca presença de alunos oriundos das classes populares, sobretudo nos cursos de nível médio, desta instituição.

Utilizando as teorias de Pierre Bourdieu quanto a influência do *habitus* nas estratégias acadêmicas dos indivíduos pertencentes as diversas classes sociais, além da bibliografia que explora o tema trabalho e educação, foram desenvolvidas

hipóteses que criam uma interface entre as políticas públicas de educação de dois momentos distintos com o sistema de *habitus* desenvolvido por Bourdieu.

4.3.1: Primeira Hipótese

As duas últimas políticas públicas relacionadas a educação profissional implementadas no IFFluminense/CEFET- campos/RJ percorrem caminhos e tem objetivos diferentes. A primeira consiste na reforma da educação, implementada por meio de decreto a partir do ano de 1997, na qual optou-se pela separação das disciplinas técnicas das de formação geral num sentido de atender as demandas do mercado de trabalho.

A hipótese parte do princípio que tal modelo, ao criar um ensino médio não-integrado (separado dos cursos técnicos), atrai em relação aos egressos do ensino fundamental, um público, oriundo da classe média, que, ao contrário do que se esperava, não tem interesse de acessar o mercado de trabalho imediatamente após o término do curso. Esses alunos pertencem a uma classe social que traz em seu *habitus* a necessidade de obtenção dos títulos dos cursos superiores com o objetivo de legitimar sua posição de classe pois acreditam que com tais títulos conseguirão galgar uma melhor posição no estrato social.

O fato de se ter a possibilidade de cursar um ensino médio público, gratuito e de qualidade, sem a obrigatoriedade de passar pelas disciplinas técnicas direcionaria as estratégias dos filhos da classe média para o Cefet, uma vez que entrariam em uma escola que lhes proporcionaria a base acadêmica necessária para os exames de vestibular, sem que para isso tivessem que recorrer a instituições privadas, e sem precisar contar com a rede estadual e municipal de educação, que por sofrer com problemas de diversas naturezas tem a qualidade de seu ensino comprometida.

Na disputa por uma vaga no CEFET esses alunos levam vantagem em relação àqueles de origem popular, conseguindo uma melhor colocação no processo seletivo e tirando a oportunidade dos filhos dos trabalhadores, que por serem oriundos de escolas públicas não tiveram a mesma base acadêmica que os egressos das instituições particulares.

Logo, se confirmada a hipótese, podemos concluir que esta política, ao menos em relação aos egressos do ensino fundamental, não cumpriu o objetivo a qual se destinou, na medida que não supriu a falta de mão de obra no mercado de trabalho, além de ter implantado um modelo que marca o retorno da dualidade educacional, contribuindo para direcionar os Cefet's, não para atuar na busca de uma formação politécnica, tecnológica e humanística, mas sim para privilegiar um ensino de caráter tecnicista, na qual se perde a oportunidade de dar condições aos estudantes de serem autônomos ideológico, político e intelectualmente.

4.3.2: Segunda Hipótese

A segunda hipótese defende que com a volta do ensino médio integrado, possibilitado pelo decreto 5154 de 2004, a educação brasileira voltaria a caminhar num sentido da construção de uma escola unitária, politécnica, que busca integrar os conhecimentos técnicos aos básicos, privilegiando todas as áreas de conhecimento e dando condições ao aluno de se tornar um ser social mais crítico. Esta política, ao integrar novamente as disciplinas técnicas com as disciplinas de formação geral atrairia um outro tipo de público, de origem mais popular, na medida que os egressos do ensino fundamental da classe média, que uma vez foram atraídos pela política da década de 1990, não se interessariam mais em entrar numa escola que os obrigasse a cursar as disciplinas técnicas, desnecessárias àqueles que se encaminham as carreiras de nível superior.

Por mais que o ensino médio integrado tenha o objetivo amplo de não somente preparar para o mercado, mas de igualmente proporcionar condições de continuidade dos estudos, a estratégia profissional e acadêmica da classe média consideraria uma perda de tempo cursar o modelo integrado uma vez que não teriam interesse em sair diplomado em alguma carreira técnica, que no fim, não teria utilidade para os que visam os títulos superiores.

4.4: RESULTADOS DA PESQUISA

A exposição dos resultados da pesquisa se divide em dois blocos, o primeiro tem o objetivo de definir em quais classes sociais estão compreendidos os alunos das duas modalidades de ensino médio profissional. Nesta etapa serão explorados os dados referentes ao perfil socioeconômico e cultural dos estudantes com o objetivo de definir qual o *habitus* de classe possui cada grupo. Posteriormente serão levantados os dados ligados as intenções e desejos dos alunos quanto a sua carreira acadêmica e profissional, onde se espera confrontar com as hipóteses para que se verifique a aceitação ou não das mesmas.

Com base na explanação dos resultados, será possível interpretar as informações retiradas dos questionários para então concluir quais as implicações das políticas públicas de educação do governo FHC e do governo Lula/Dilma no desenvolvimento social do país e na definição da composição social do corpo discente da escola. Pretende então, descobrir se essas duas políticas públicas tiveram a capacidade de atrair perfis de alunos que sejam social, econômico e culturalmente diferentes, além de buscar fazer uma análise de como funciona a aplicabilidade das teorias de Pierre Bourdieu na realidade de um país subdesenvolvido.

Para que possamos manipular os dados de forma eficiente e para que consigamos detectar quais classes sociais estão presentes no IFFluminense, sentimos a necessidade de se construir um critério objetivo de definição dessas classes.

Tendo em vista que Pierre Bourdieu, bem como os autores que interpretam a sua obra, levam em consideração, de forma igual, as posses dos capitais econômico, social, cultural e simbólico em seus critérios de definição de classe, é que tomaremos mão de todas as variáveis da pesquisa quando do momento desta definição. Ademais, tivemos a necessidade de buscar, num primeiro momento, um critério objetivo que estabeleça um limite entre as frações da classe média e as frações das classes menos favorecidas.

Desta forma, sem negar a base teórica utilizada na presente dissertação, mas para que tenhamos um ponto de partida de definição das classes sociais, concentramos todos os parâmetros que medem a quantidade de capital cultural, simbólico e social naquela variável referente ao capital econômico.

Se consultarmos a Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 7º, inciso IV, vemos que:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: (...) IV- salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim. (BRASIL, 1988)

Logo, a Carta Magna, estabelece que o salário-mínimo deve proporcionar o atendimento as necessidades vitais básicas, ou seja, aquelas em que cada cidadão necessita para viver bem, com acesso inclusive aos itens relacionados a apropriação do capital cultural, como lazer e educação.

Tendo em vista que o salário-mínimo federal vigente (R\$ 724,00) é insuficiente para suprir todas as necessidades elencadas na constituição Federal, que o departamento sindical de estatísticas e estudos socioeconômicos (DIEESE) estabeleceu um paralelo entre o salário-mínimo real e o salário-mínimo necessário, ou seja, entre aquele recebido pelo trabalhador e o montante suficiente para suprir aquilo que é vital para se viver.

Cesta Básica Nacional

Salário mínimo nominal e necessário

2014 2013 2012
2011 2010 2009 2008 2007 2006 2005 2004 2003
2002 2001 2000 1999 1998 1997 1996 1995 1994

Período	Salário mínimo nominal	Salário mínimo necessário
2014		
Maio	R\$ 724,00	R\$ 3.079,31
Abril	R\$ 724,00	R\$ 3.019,07
Março	R\$ 724,00	R\$ 2.992,19
Fevereiro	R\$ 724,00	R\$ 2.778,63
Janeiro	R\$ 724,00	R\$ 2.748,22

Figura 1: Valor do salário mínimo nominal e necessário (2014)

Fonte: DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONOMICOS (DIEESE). Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

Ao analisarmos a tabela fornecida no site do DIEESE, Percebemos que o valor estipulado para o salário-mínimo necessário para o mês de abril de 2014, mesmo mês da aplicação da pesquisa, é de R\$ 3.019,00 o que corresponde a 4,16 salários-mínimos reais.

Considerando que a pergunta referente ao capital econômico no questionário da pesquisa define parâmetros de renda familiar em 5 categorias, adotaremos, por aproximação aos 4,16 salários-mínimos do DIEESE, o limite de 5 salários-mínimos como sendo o valor que divide as frações das classes populares das frações das classes médias.

3) Qual é sua renda familiar? (1) Até 1 salário mínimo (até R\$ 724,00 inclusive). (2) mais do que 1 até 2 salários mínimos (de R\$ 724,00 até R\$ 1.448,00 inclusive).(3) mais do que 2 até 5 salários mínimos (de R\$ 1.448,00 até R\$ 3.620,00 inclusive).(4) mais do que 5 até 10 salários mínimos (de R\$ 3.620,00 até R\$ 7.240,00 inclusive).(5) mais do que 10 até 30 salários mínimos (de R\$ 7.240,00 até R\$ 21.720,00 inclusive).(6) mais do que 30 até 50 salários mínimos (de R\$ 21.720,00 até R\$ 36.200,00 inclusive).(7) Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$ 36.200,00).(DIEESE, 2014)

Ao acompanhar a interpretação dos resultados da pesquisa, o leitor poderá estranhar o fato de nem todas as variáveis terem sido contempladas em nossas considerações. Isso se deve ao fato de termos delimitado as análises desses dados com base nas variáveis que apresentaram maior discrepância entre as porcentagens de uma e outra modalidade de ensino médio.

A pesquisa demonstra que o público discente do IFFluminense, tanto no ensino médio não-integrado como no ensino médio integrado não corresponde, em sua maioria, as camadas mais baixas do estrato social. Se analisarmos as porcentagens referentes aos alunos em que a renda familiar chega a no máximo um salário-mínimo, vemos que esta corresponde a apenas 5% do número de estudantes entrevistados no ensino médio integrado e a 1% no Ensino Médio não-integrado. A baixa presença de pobres, ou seja, de alunos compreendidos nas faixas de renda familiar abaixo de 1 ou entre 1 e 2 salários-mínimos no IFFluminense demonstra uma certa elitização da instituição que deveria, ao contrário, promover a inclusão social. O problema da falta de acesso das camadas mais baixas do estrato social brasileiro não significa um fracasso da política pública que deu origem aos Institutos

Federais. Ao contrário, a qualidade e seletividade dos Institutos, demonstra que o problema referente a sua elitização se encontra no Ensino público fundamental, que por ser, excludente, estigmatizador e desigual, não oferece condições dos alunos enfrentarem de forma igual o processo seletivo do IFFluminense.

Na comparação entre os alunos do Ensino médio integrado e não-integrado, percebe-se apenas diferenças sutis em relação as características sociais, econômicas e culturais, de forma que de maneira geral o *habitus* coletivo dos alunos de uma modalidade de ensino não se diferencia bruscamente dos alunos da outra. Logo, podemos, mesmo que de forma genérica, caracterizar a população de estudantes do ensino médio profissionalizante do IFFluminense como sendo pertencentes as frações baixas da classe média, uma vez que dados como renda, condições de moradia e serviços disponíveis na vizinhança nos habilitam a fazer tal afirmação.

A faixa de renda familiar da maior porcentagem dos alunos das duas modalidades está entre 2 a 10 salários-mínimos. As famílias dos alunos da modalidade não-integrada, em sua maioria (37,5%), têm uma renda que varia entre 5 a 10 salários-mínimos, seguido de um percentual de 34,6% compreendido na faixa de renda que vai de 2 a 5 salários. No ensino médio Integrado, este panorama se inverte, estando a maioria (42,6%) compreendidos na faixa que vai de 2 a 5 salários-mínimos, seguidos de 25,7% com renda entre 5 a 10 salários. Percebemos então que, em relação aos alunos do ensino médio integrado, a maior porcentagem tem renda familiar ente 2 a 5 salários-mínimos, ao contrário, na modalidade não-integrada, a maior parte, tem renda entre 5 a 10 salários.

Seguindo o critério construído em cima dos dados do DIEESE e da Constituição Federal, na qual leva em consideração apenas o aspecto renda, podemos afirmar que este panorama confirma, em parte, o que prevê a hipóteses, na medida que revela uma propensão do ensino médio integrado em atrair mais os indivíduos compreendidos nas menores faixas de renda. A diferença entre as porcentagens dos dois grupos referentes aos alunos que têm renda menor que um salário-mínimo também se mostra em consonância com as hipóteses, pois demonstra a tendência do ensino médio Integrado em atrair um público com um menor acúmulo de capitais. O Ensino Médio Integrado tem 5% de seus alunos nessa

faixa de renda enquanto que no Ensino Médio Não-integrado (normal) essa porcentagem é de apenas 1%.

Tabela 1: Qual é sua renda familiar?

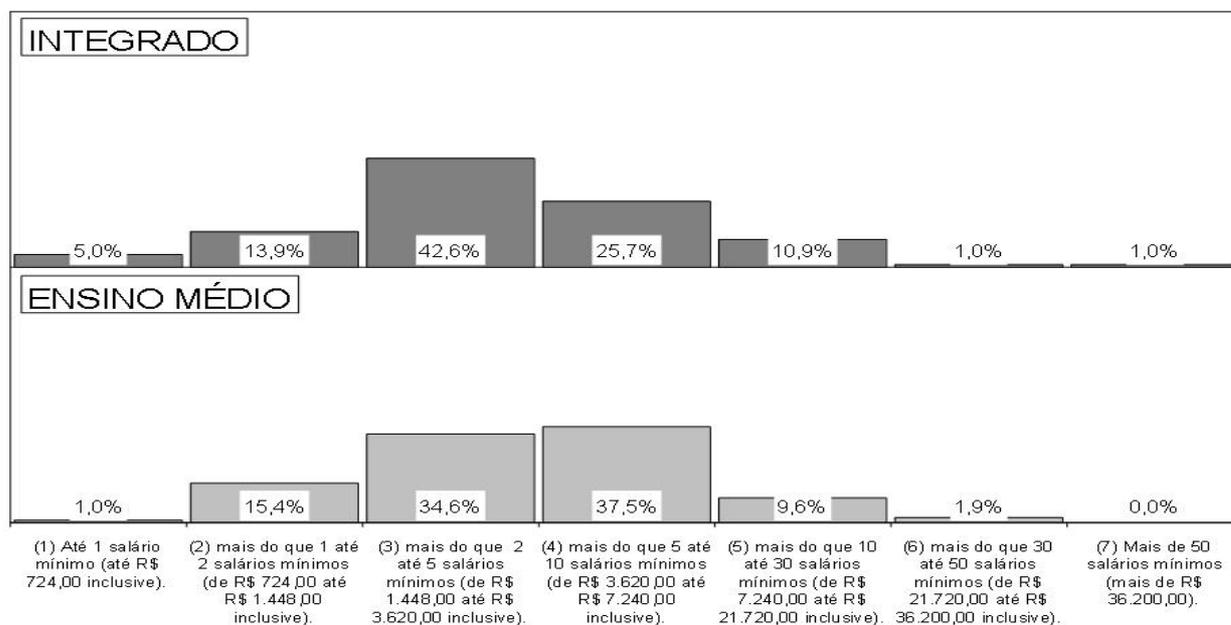


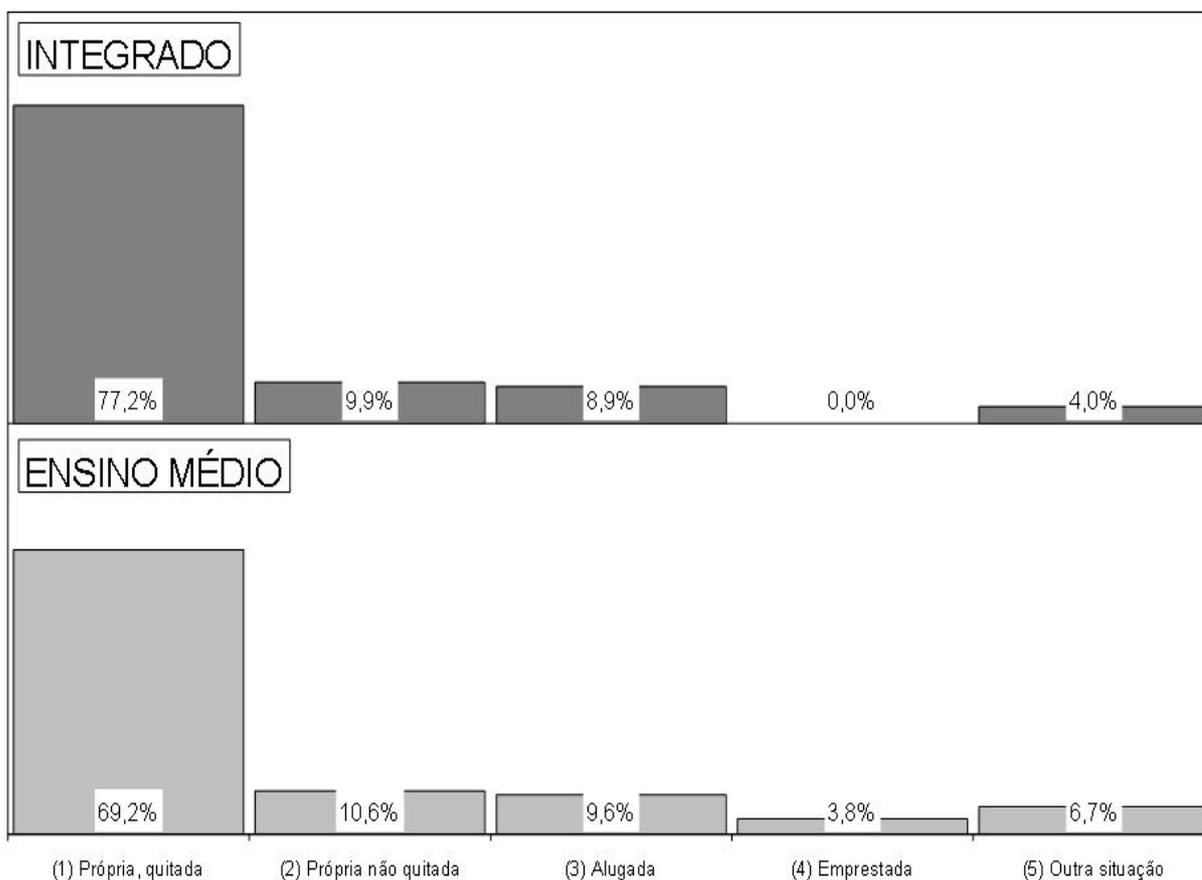
Tabela 2: Quadro comparativo da variável renda

Faixas de renda	Composição dos discentes do EMI	Composição dos discentes do EM
Até 1 salário-mínimo	5%	1%
Mais de 1 até 2 Salários-mínimos	13,9%	15,4%
Mais de 2 até 5 Salários-mínimos (abaixo do nível do DIEESE)	42,6%	34,6%
Mais de 5 até 10 Salários-mínimos	25,7%	37,5%
Acima de 10 Salários mínimos	10,9%	9,6%

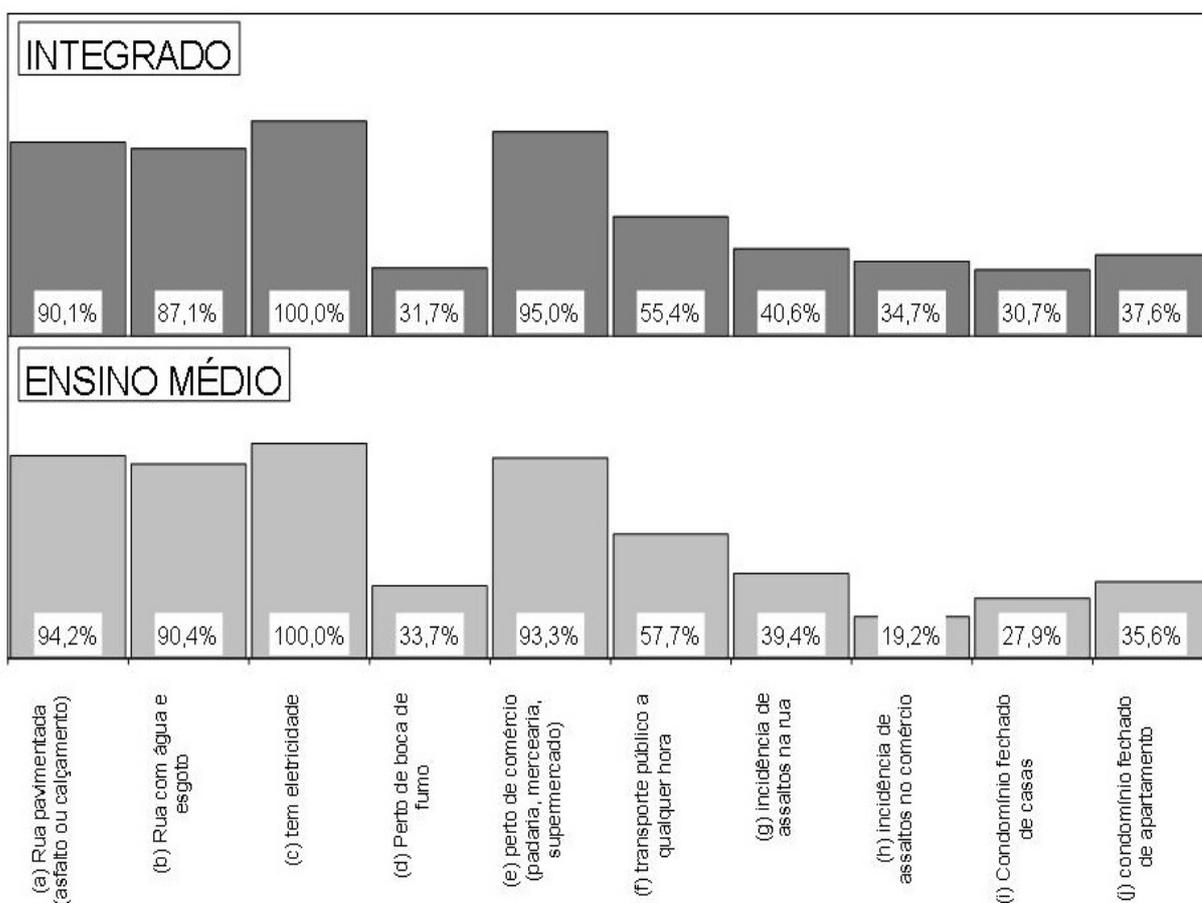
Quando abordado as variáveis ligadas ao aspecto social, chama a atenção a proximidade das condições de vida dos dois grupos. Ambos apresentaram um

percentual alto de alunos que moram em casa própria e quitada (69,2% para os alunos no Ensino médio não-integrado e 77,2% para os alunos do Integrado).

Tabela 3: Qual o tipo de residência da sua família?

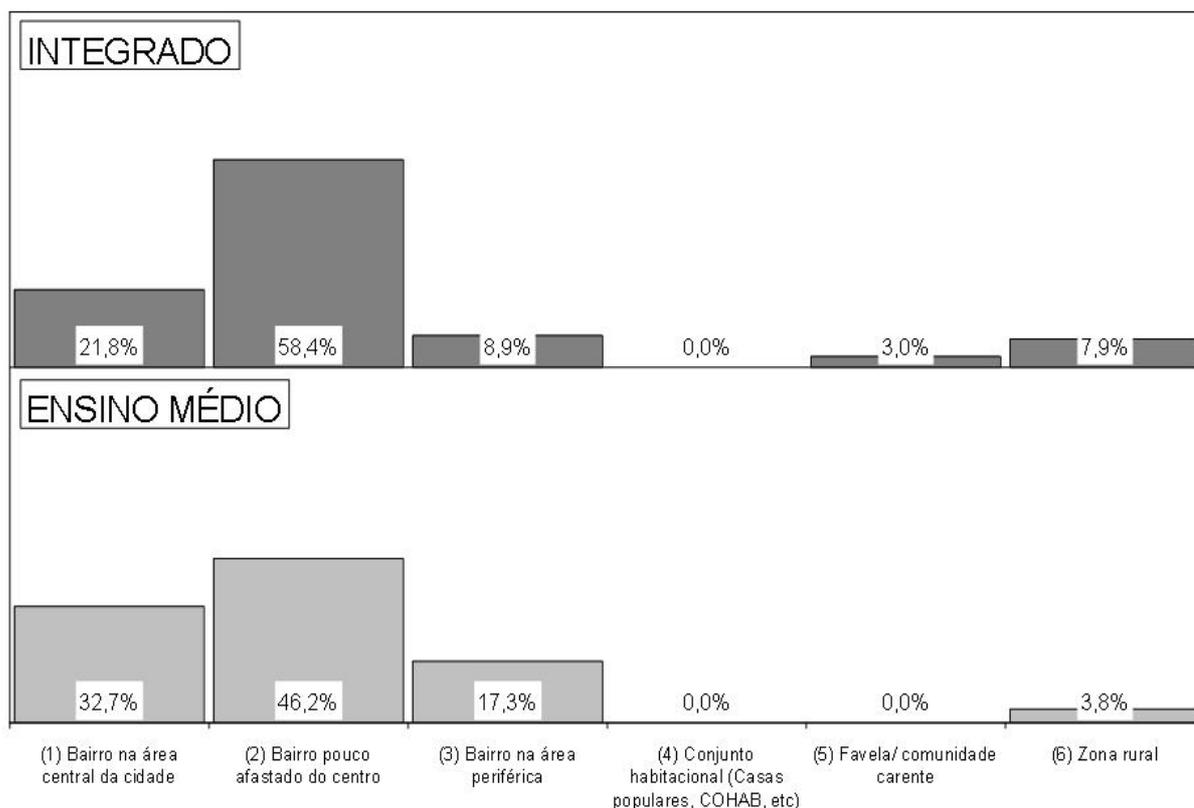


As condições de vida, segurança e infraestrutura da vizinhança a qual residem apresentam nos dois grupos porcentagem próximas, como por exemplo em relação a morar perto de comércio, 93,3% dos alunos do ensino médio não-integrado e 95% dos alunos do integrado afirmaram contar com esse tipo de serviço próximo a suas casas. Em relação a pavimentação das ruas, 94,2% dos alunos do ensino médio não-integrado e 90,1% do integrado, afirmaram ter suas ruas pavimentadas, além de 57,7% dos alunos do ensino médio e 55,4% do integrado afirmarem contar com serviços de transporte público a qualquer hora do dia.

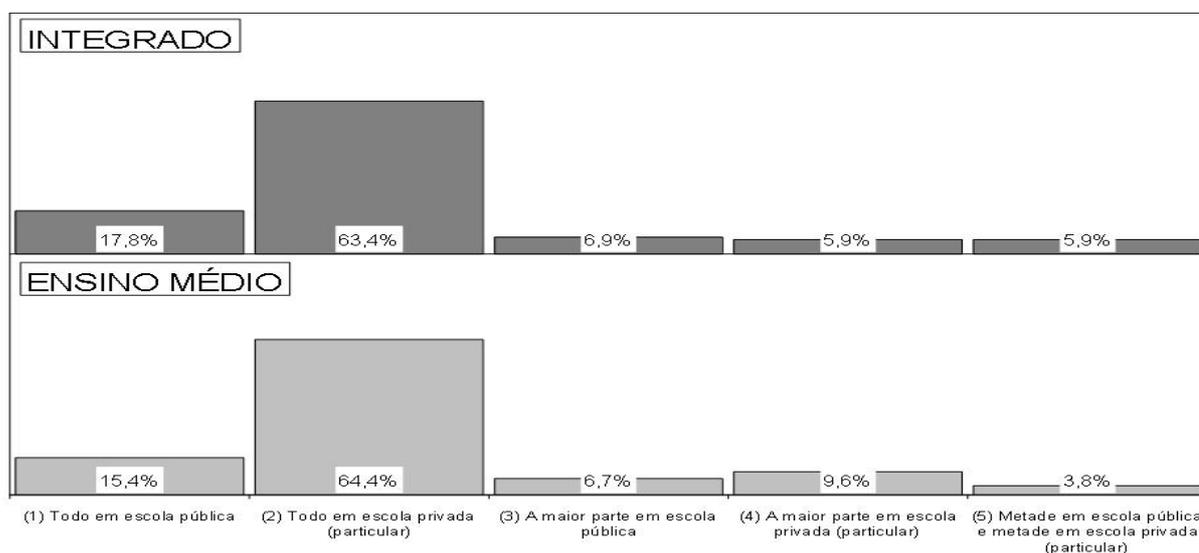
Tabela 4: A localidade onde mora possui estas características?

Analisando a questão acerca das características da vizinhança onde moram, vemos que as porcentagens das respostas dos alunos das duas modalidades são muito próximas, destoando apenas o item referente a incidência de assalto no comércio, onde o maior percentual ficou com os alunos da modalidade integrada.

Algumas variáveis tornam confusa a interpretação e a classificação dos alunos em uma ou outra fração de classe. É o caso da questão relacionada a localidade onde moram, que, se por um lado o ensino médio Integrado possui 100% a mais de estudantes que moram em zona rural (7,9% do Ensino médio Integrado contra 3,8% do ensino médio não-integrado), além de ter um percentual de 3% de seus alunos morando em favelas, por outro, o ensino médio não-integrado tem um maior percentual de alunos morando em área periférica (17,3% para o ensino médio não-integrado contra 8,9% para o ensino médio integrado). Tal fato demonstra uma certa homogeneidade entre as características sociais dos estudantes das duas modalidades de ensino.

Tabela 5: Em que localidade sua residência se encontra?

Quando perguntados em qual tipo de escola cursaram o ensino fundamental, a maior porcentagem, tanto entre o ensino médio não-integrado quanto em relação ao integrado, afirmaram ter cursado todo o ensino fundamental em escola privada (64,4% para os alunos do ensino médio e 63,4% para os alunos do Integrado).

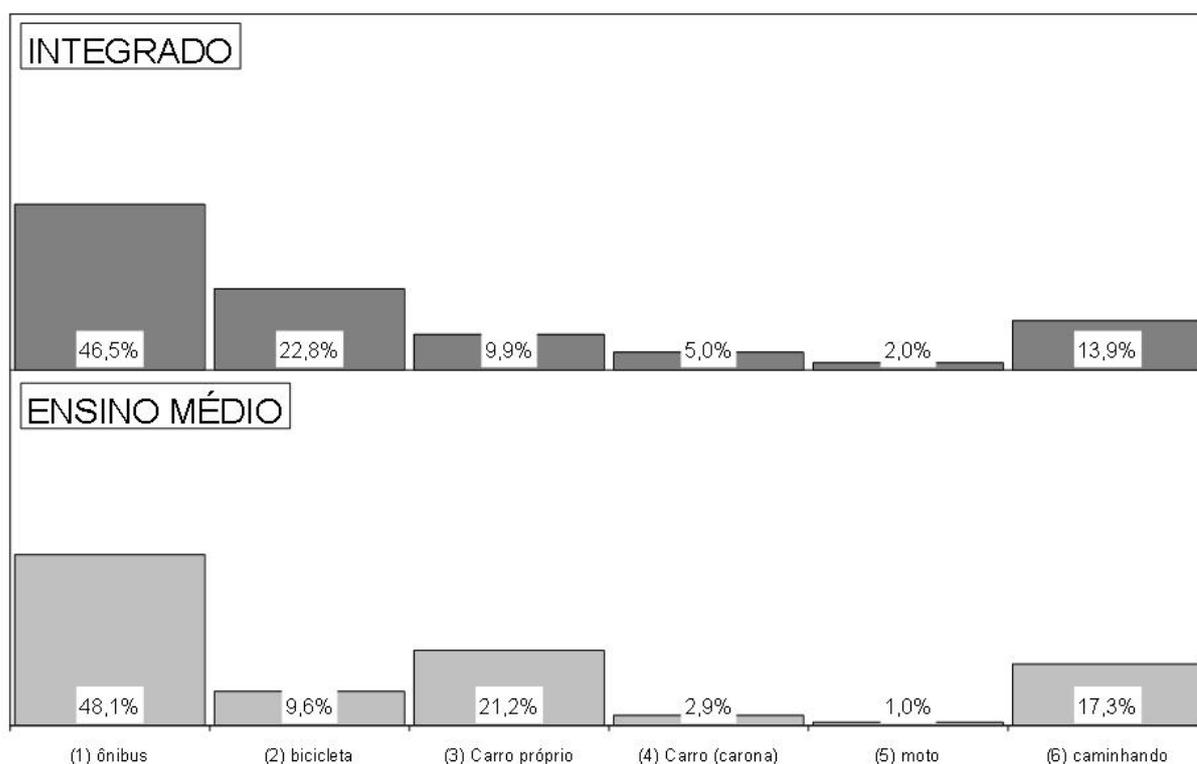
Tabela 6: Em que tipo de escola você estudou o primeiro grau?

Portanto, tais dados nos possibilitam concluir que, em sua maioria, os alunos do IFFluminense, tanto do Ensino Médio como do ensino médio integrado, possuem características sociais similares que os colocam em uma fração de classe um pouco mais alta se comparados as condições de vida dos indivíduos pertencentes as classes populares. Apesar disto, na análise dos resultados do questionário como um todo, observamos que apesar de próximas, as porcentagens em relação aos alunos das duas modalidades, apresentam suaves diferenças que indicam a presença de alunos com uma situação social, cultural e econômica um pouco pior no ensino médio Integrado. Embora essa diferença seja pequena, esta sutil distinção serve como indicativo de que as hipóteses formuladas apontam para a direção certa quando afirmam que o Ensino médio Integrado tem a capacidade de atrair um público que detém uma quantidade de capital menor, e que por conta disso se aproximam mais das características sociais, econômicas e culturais das camadas populares.

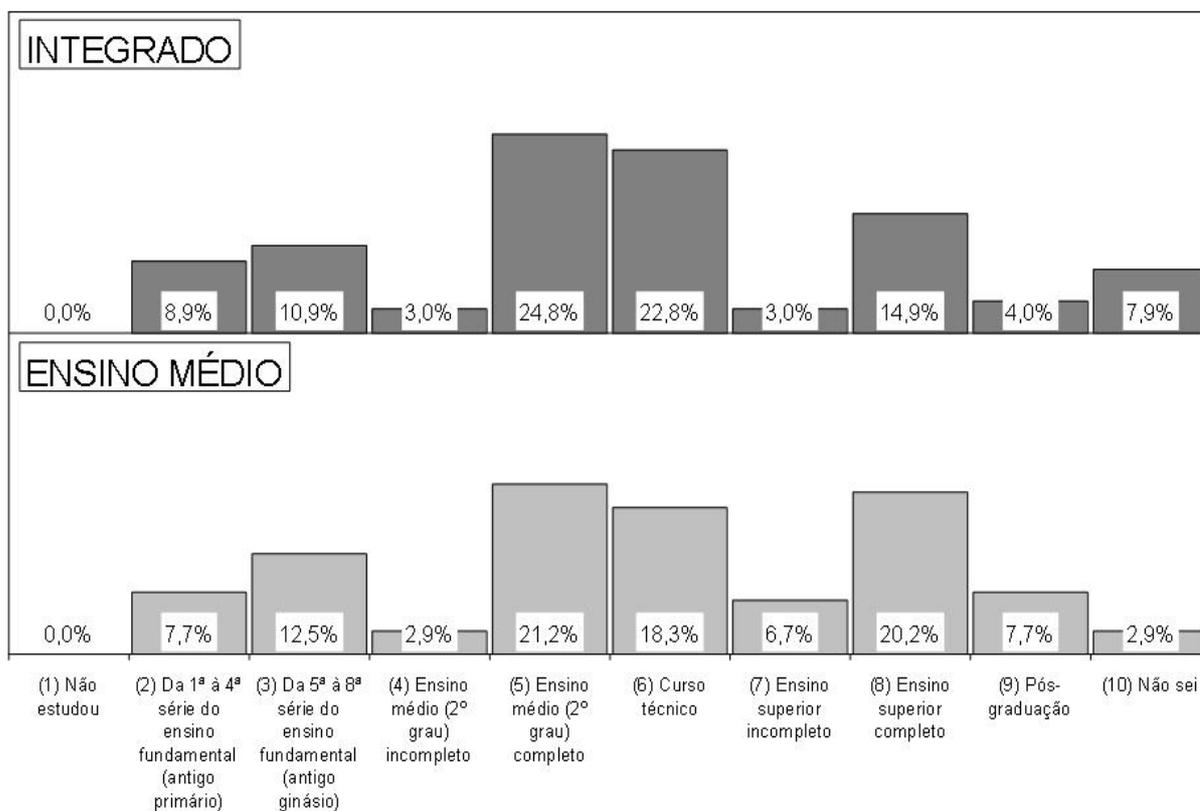
Em relação ao sistema de *habitus* dos alunos do ensino médio e do ensino médio integrado percebemos que apesar de as estatísticas apontarem para a homogeneidade em relação aos aspectos socioeconômicos e culturais dos dois grupos, é possível notar uma sensível diferença em relação a posse dos capitais econômicos, culturais e simbólicos entre os alunos das duas modalidades de ensino. Esta sutil distinção aponta para a presença de um percentual maior, ainda que pequeno, de alunos oriundos das frações baixas da classe média ou da classe popular no ensino médio integrado, corroborando o que previa as hipóteses.

Em outras palavras, foi constatado que os alunos do ensino médio não-integrado possuem um montante de capital global levemente superior em comparação aos alunos do ensino médio integrado.

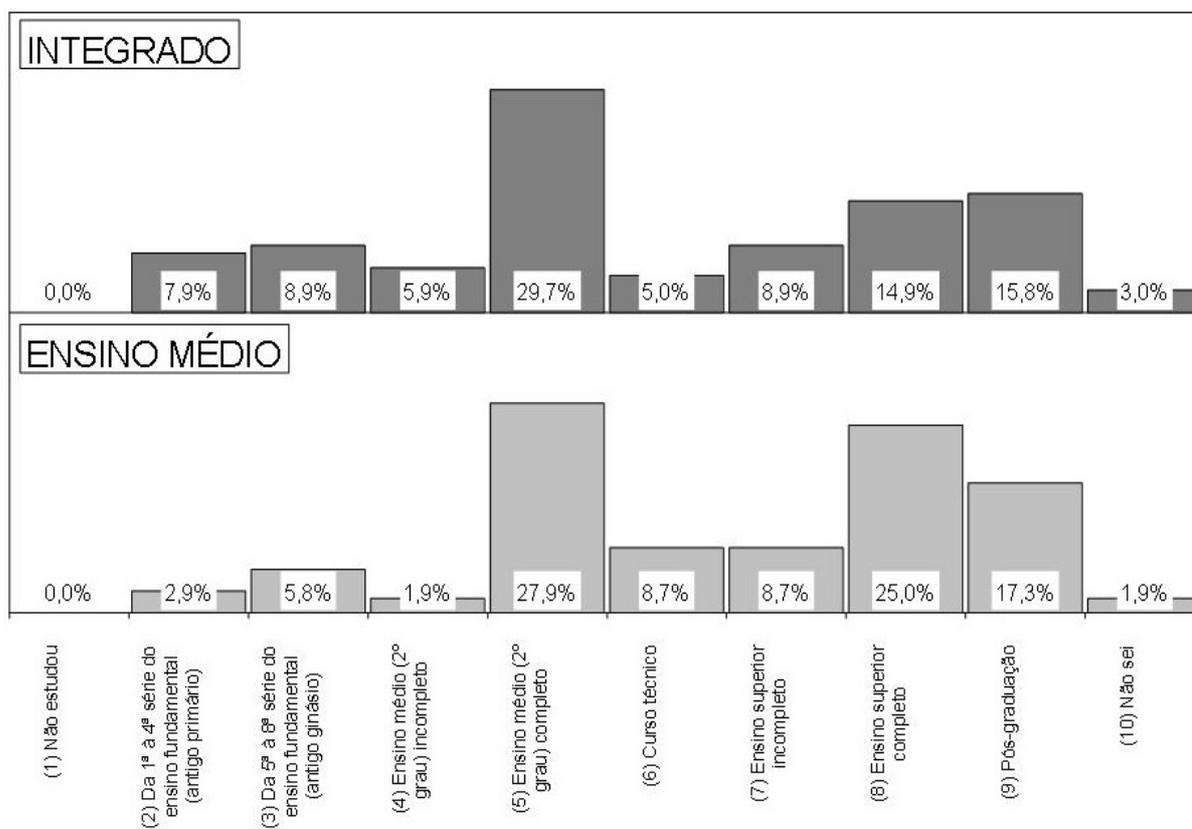
Em relação ao meio de transporte utilizado para ir à escola, apesar de a maioria fazer uso de transporte coletivo (48,1% ensino médio, 46,5% Integrado), a porcentagem daqueles que utilizam carro particular é maior entre os alunos do ensino médio não-integrado, correspondendo a 21,2% contra 9,9% do integrado. Da mesma forma, o percentual daqueles que utilizam a bicicleta como meio de transporte é maior entre aqueles matriculados no ensino médio integrado (22,8% do ensino médio integrado e 9,6% do ensino médio não integrado).

Tabela 7: Qual o meio de transporte você mais utiliza para ir à escola?

Em relação ao capital cultural herdado e medido pelo indicativo da escolaridade dos pais, essa diferença é sentida quanto ao percentual de acesso ao nível superior, uma vez que enquanto no ensino médio não-integrado 20,2% dos pais possuem títulos superiores, no ensino integrado estes correspondem a 14,9%, se tratarmos de ensino superior incompleto essa diferença é ainda maior, com 6,7% em relação ao Ensino médio não-integrado contra 3% em relação a modalidade integrada. A superioridade das porcentagens do Ensino Médio Não-integrado ainda se mantém em relação aos pais que possuem títulos de pós-graduação, sendo 7,7% para os pais dos alunos do ensino médio não-integrado contra 4% referentes aos pais dos alunos da modalidade integrada.

Tabela 8: Até quando seu pai estudou ou estuda?

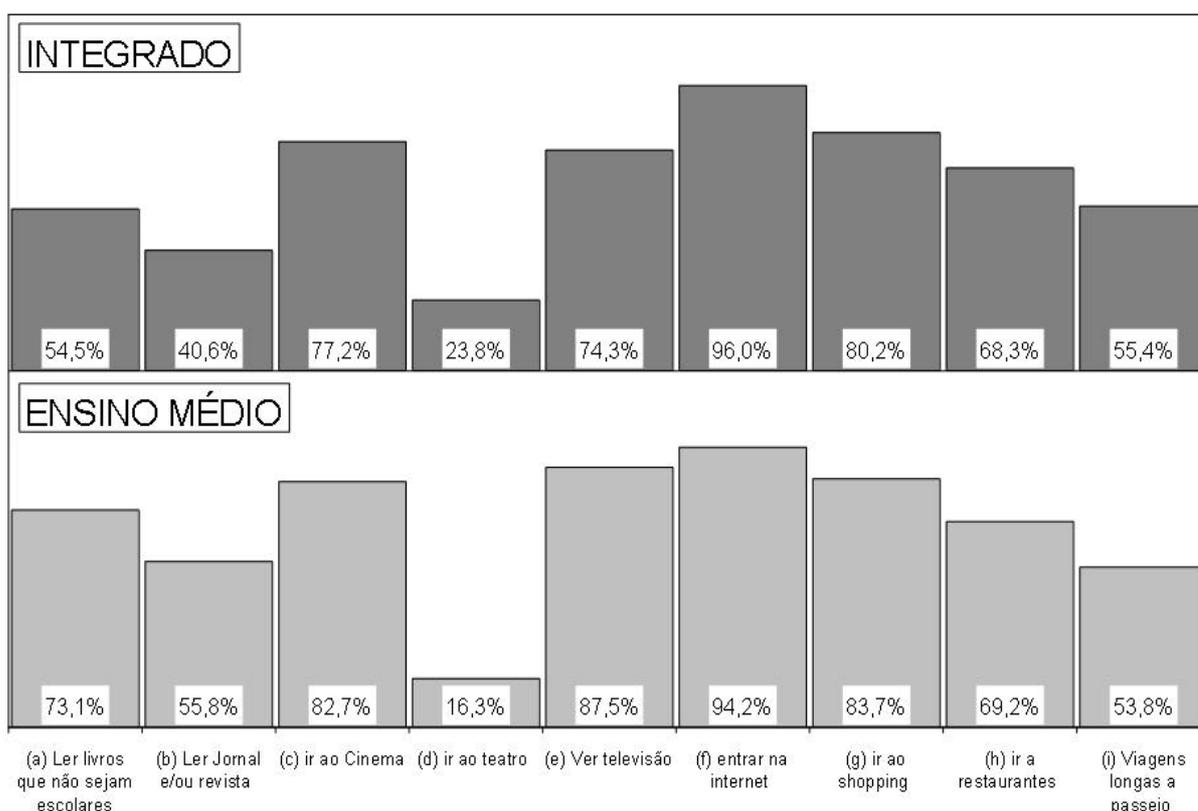
A situação não muda quando analisado a escolaridade das mães dos alunos, uma vez que foi constatado um percentual de 25% em relação aos alunos de ensino médio não-integrado, enquanto que no integrado apenas 14% das mães concluíram a graduação. As variáveis relacionadas aos graus de escolaridades mais baixos mantêm o que foi constatado anteriormente, uma vez que em relação a conclusão dos estudos até a 4ª série, as mães dos alunos da modalidade Integrada correspondem a maior porcentagem (7,9% referente ao ensino médio Integrado contra 2,9% referente a modalidade não-integrada), essa situação se repete em relação ao ensino médio incompleto (5,9% para o ensino médio Integrado e 1,9% para o ensino médio não-integrado).

Tabela 9: Até quando sua mãe estudou ou estuda?

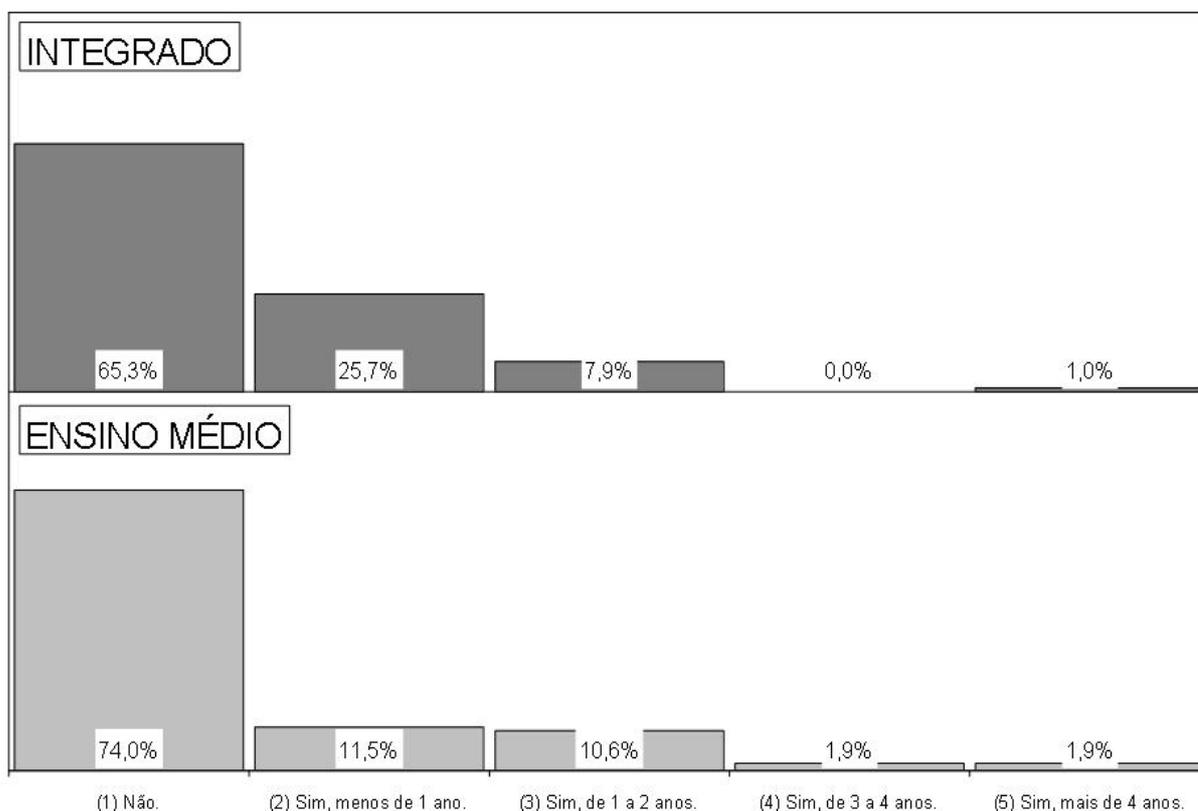
Em relação às atividades realizadas fora da escola percebemos que os alunos do ensino médio não-integrado, em quase todas as atividades abordadas pelo questionário, estão em maior percentual. Apesar de esta diferença ser pequena na maioria das atividades abordadas, os itens a qual as porcentagens são mais discrepantes foram aquelas relacionadas a leitura. 73,1% dos entrevistados do ensino médio não-integrado afirmaram ter o hábito de ler livros que não sejam os escolares, no ensino médio integrado este percentual corresponde a 54,5% dos entrevistados. Quando a pergunta se referia a leitura de jornais e revistas essa diferença diminuiu, mas se manteve alta, com 55,8% dos alunos do Ensino médio não-integrado contra 40,6% do ensino médio Integrado. Nos demais itens a diferença foi menor, estando os alunos do ensino médio não-integrado em vantagem em quase todos os itens. Os alunos do ensino médio Integrado tiveram uma porcentagem maior, porém com pouca diferença em relação a apenas 3 itens, quais sejam o acesso à internet, com 94,2% do ensino médio não-integrado contra 96% do Integrado, bem como em relação a viagens longas a passeio, na qual os alunos do

ensino médio Integrado correspondiam a 55,4% contra 53,8% dos alunos do ensino não-integrado, e por fim, o item relacionado ao hábito de frequentar o teatro, onde foi constatada a maior diferença com 23,8% dos entrevistados do ensino médio integrado afirmando que frequentam teatro enquanto que no ensino médio não-integrado esta porcentagem corresponde a 16,3%.

Tabela 10: Quais desses hábitos você tem?



Com relação a necessidade de ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, o resultado volta a colocar o ensino médio não-integrado em posição de vantagem e a sutil diferença verificada na maior parte dos outros itens se mantém. 74% dos alunos do Ensino Médio Não-integrado declaram nunca terem trabalhado enquanto que no Ensino Médio Integrado esse percentual foi de 65,3%.

Tabela 11: Você trabalhou/trabalha ou teve/tem alguma atividade remunerada durante seus estudos?

Portanto, apesar de concluirmos que o *habitus* dos alunos do ensino médio e do Integrado, de forma geral não oferece diferença significativa, podemos, ao menos perceber que existe uma tendência do ensino médio integrado em atrair um público que detém menos capital cultural, econômico e simbólico em relação ao Ensino médio não-integrado.

Quanto as estratégias acadêmicas desenvolvidas pelos indivíduos, o presente trabalho, pautado nas teorias de Pierre Bourdieu, defende que o *habitus*, bem como a acumulação dos diferentes tipos de capitais que o constituí, são determinantes nas escolhas de vida de uma pessoa. O pertencimento a um determinado grupo social é também decisivo para a formação do *habitus* coletivo fazendo com que os indivíduos portadores do mesmo *habitus* ajam de forma similar num sentido de fazer perpetuar os objetivos e as conquistas de sua classe. Assim, como apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, sabemos que os sujeitos pertencentes as frações da classe média, em se tratando da disputa por posição no estrato social, tendem a depender mais dos títulos acadêmicos para serem reconhecidos socialmente, uma vez que esta classe, que em muitos casos ascenderam das classes populares por meio da

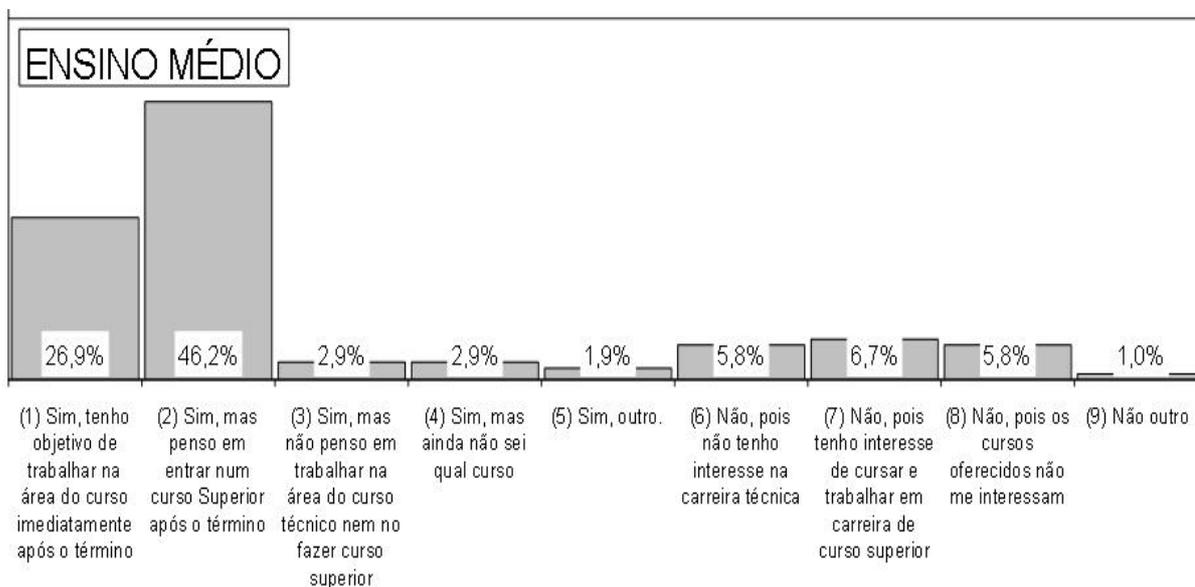
escolarização, veem nos títulos escolares a forma de suprir a falta do capital social, econômico e simbólico que se encontram concentrados nas camadas mais altas da sociedade.

Desta forma, tendo a pesquisa caracterizado os alunos de nível médio do IFFluminense, em sua maioria, como sendo pertencentes as frações da classe média, e detectado ainda que diferente do ensino médio não-integrado, a modalidade integrada abarca alunos com um perfil que se aproxima mais das frações mais baixas da classe média e das classes populares, é que se espera, de acordo com as hipóteses, que as perguntas relacionadas as estratégias de reprodução, nos aponte resultados que confirmem a intenção da maioria desses alunos de entrar nas carreiras de cursos superiores em detrimento do ingresso imediato no mercado de trabalho. Como ficou constatado que os alunos do ensino médio integrado detêm um *habitus* de classe que, apesar de próximo, é levemente menor em relação aos alunos da modalidade não-integrada, o que se espera é que os resultados das respostas desse grupo sejam similar aos do outro, porém com uma tendência que aponta para sua inserção imediata no mercado de trabalho.

4.4.1: Resultado Referente a Estratégia Acadêmica dos Alunos do Ensino Médio Não-Integrado

A maior porcentagem dos alunos do ensino médio não-integrado, quando perguntados se estão ou se estarão matricularão em algum curso técnico por meio da concomitância, responderam que sim, sinalizando o interesse na obtenção de um diploma na carreira técnica, porém, o maior percentual dos entrevistados (46,2%), afirmaram que apesar de ter o interesse de ingressar em algum curso técnico, pretendem entrar num curso superior após o término. Apenas 26,9% dos alunos desta modalidade disseram ter interesse em entrar imediatamente no mercado de trabalho.

Tabela 12: Você está ou estará matriculado em algum curso técnico oferecido pelo IFFluminense na forma concomitante?



93,3% dos entrevistados desta modalidade afirmaram que prestaram ou prestarão o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal porta de entrada para a universidade, porém, apenas 20,2% sinalizaram que pretendem conseguir a certificação do ensino médio por meio do ENEM para fins de acelerar a entrada na faculdade. Ainda em relação a essa pergunta, 29,8% dos alunos disseram não ter interesse em adiantar a conclusão do ensino médio por conta de querer terminar primeiro o curso técnico concomitante.

Tabela 13: Você fez ou fará ENEM (exame nacional do ensino médio)?

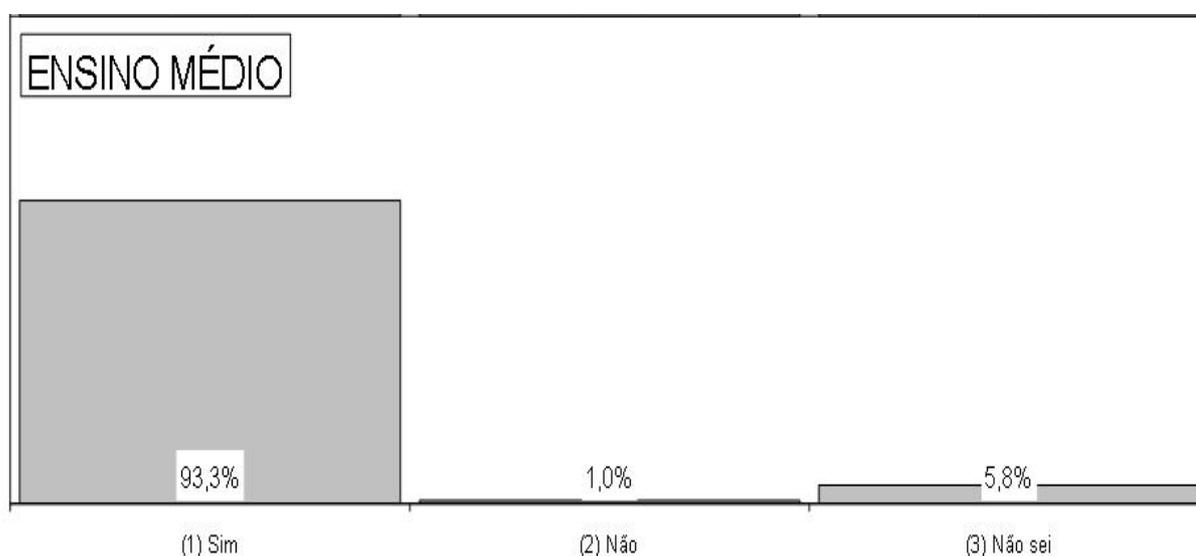
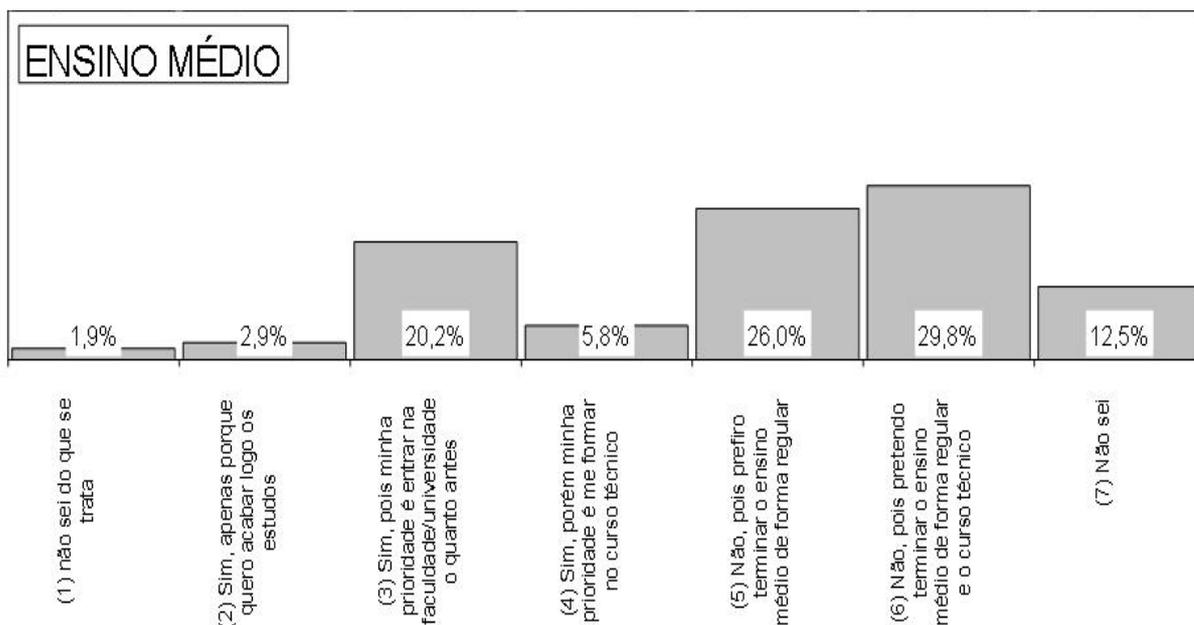
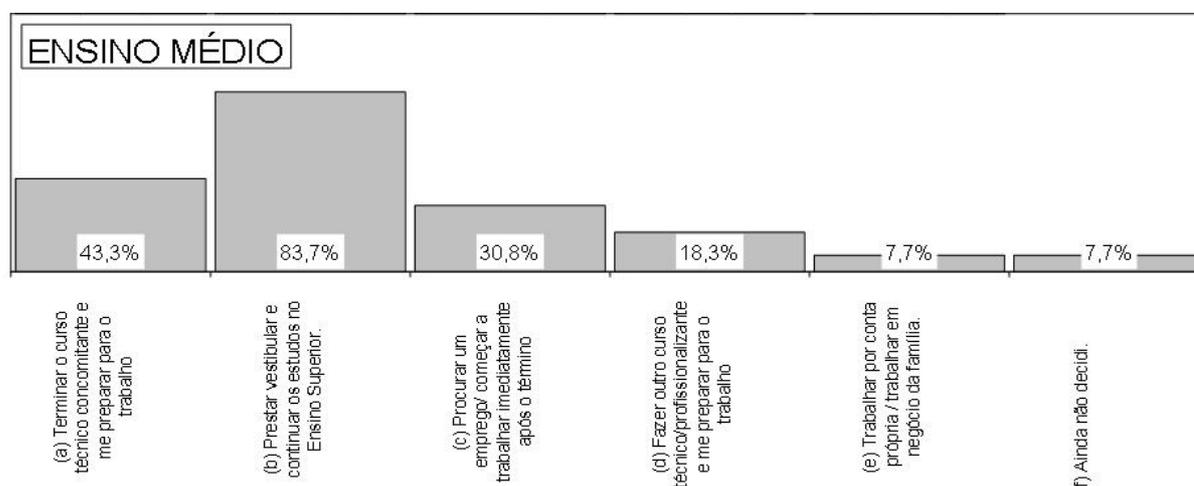


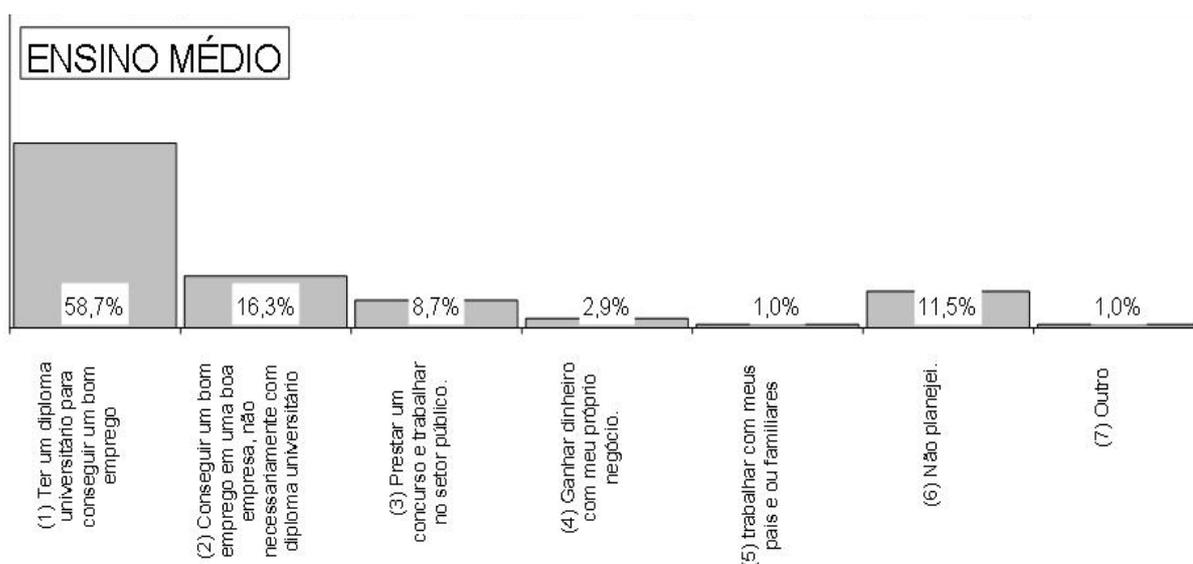
Tabela 14: Você pretende conseguir o diploma de ensino médio pelo ENEM?

Tais resultados demonstram que, mesmo entre os alunos do Ensino Médio não-integrado, a entrada na Universidade não é consenso, o que deixa claro um interesse significativo por parte desse grupo pela formação técnica. Porém, quando perguntados pelas prioridades após o término do 2º grau, uma significativa porcentagem de 83,7% dos alunos responderam que tem dentre suas prioridades, a submissão ao exame de vestibular e continuação dos estudos no ensino superior, enquanto que um percentual mais baixo, de 43,3% disseram ter também dentre suas prioridades a entrada no mercado de trabalho.

Tabela 15: Qual a sua prioridade(s) quando concluir/obter o certificado do Ensino Médio?

Quando a pergunta se referiu a uma projeção futura, a maior parte (58,7%) respondeu que daqui a 4 ou 5 anos gostariam de possuir um bom emprego que esteja vinculado a um diploma universitário, enquanto que apenas 16,3% desejam um bom emprego independente de ter um diploma de 3º grau.

Tabela 16: E a médio prazo, daqui a uns 4 ou 5 anos, você já planejou o que preferiria que acontecesse?



Estes resultados refletem que, de fato, o *habitus* de classe segue influenciando esses alunos na sua trajetória acadêmica e profissional uma vez que a grande maioria se referiu a continuidade dos estudos no curso superior como sendo o caminho prioritário em sua trajetória de vida. É possível perceber também que apesar do seguimento dos estudos na universidade, uma parcela significativa desses alunos se preocupa, igualmente, em obter uma certificação técnica, destoando do que se esperava quanto ao seu *habitus* de classe. Este fato pode ser explicado pela conjuntura econômica a qual passa o país e especificamente a região norte-fluminense, onde a oferta de empregos na área técnica é superior a oferta das áreas de nível superior. Apesar desses alunos verem na diplomação universitária uma maneira de aumentar seu status social e de conseguir uma melhor posição na sociedade, eles não têm capital econômico suficiente para correr o risco de não conseguir trabalho ao término de um curso superior. A formação técnica apareceria

desta forma como uma segunda opção na obtenção de um emprego, caso este não se concretize por meio do diploma universitário.

4.4.2: Resultado Referente a Estratégia Acadêmica dos Alunos do Ensino Médio Integrado

Em relação aos alunos do ensino médio integrado, 81,2% dos alunos responderam que fizeram ou farão o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Quando perguntados sobre a aquisição da certificação do ensino médio por meio do ENEM, a maior parte sinalizou a intenção de terminar primeiro o ensino médio Integrado, sendo que 25,7% disseram que não querem nem se quer ter a certificação, enquanto que 36,6% afirmaram que querem a certificação, porém pretendem terminar o ensino médio Integrado primeiro. Apenas 18,8% afirmaram querer a certificação para adiantar a entrada na universidade.

Tabela 17: Você fez ou fará ENEM (exame nacional do ensino médio)?

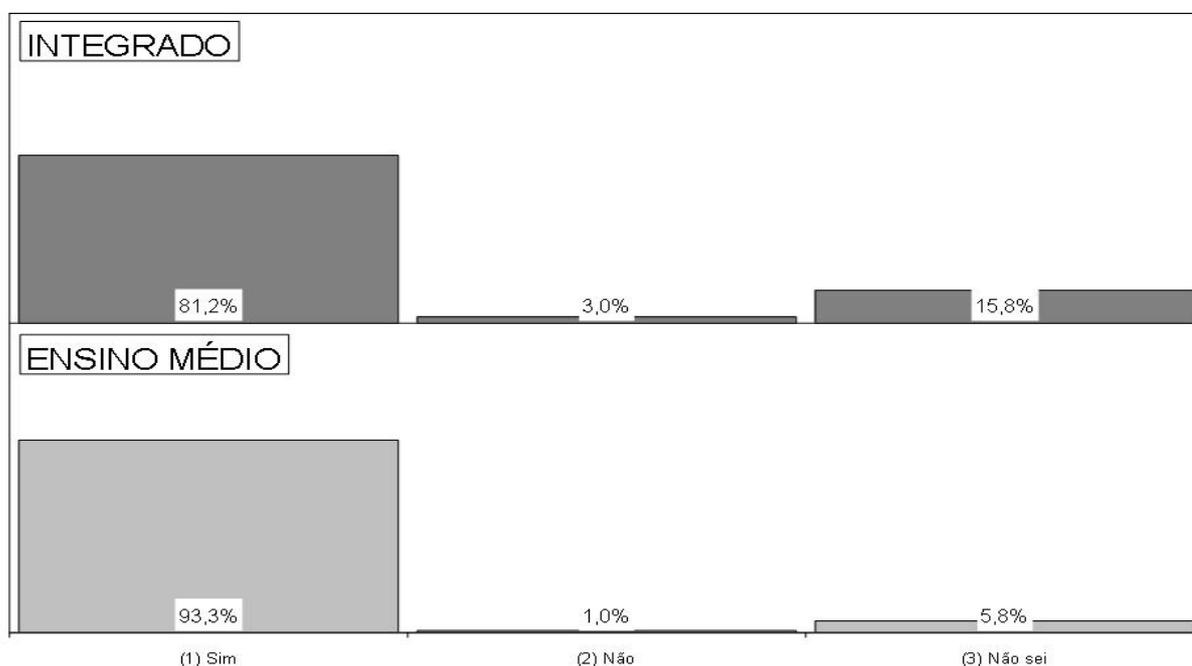
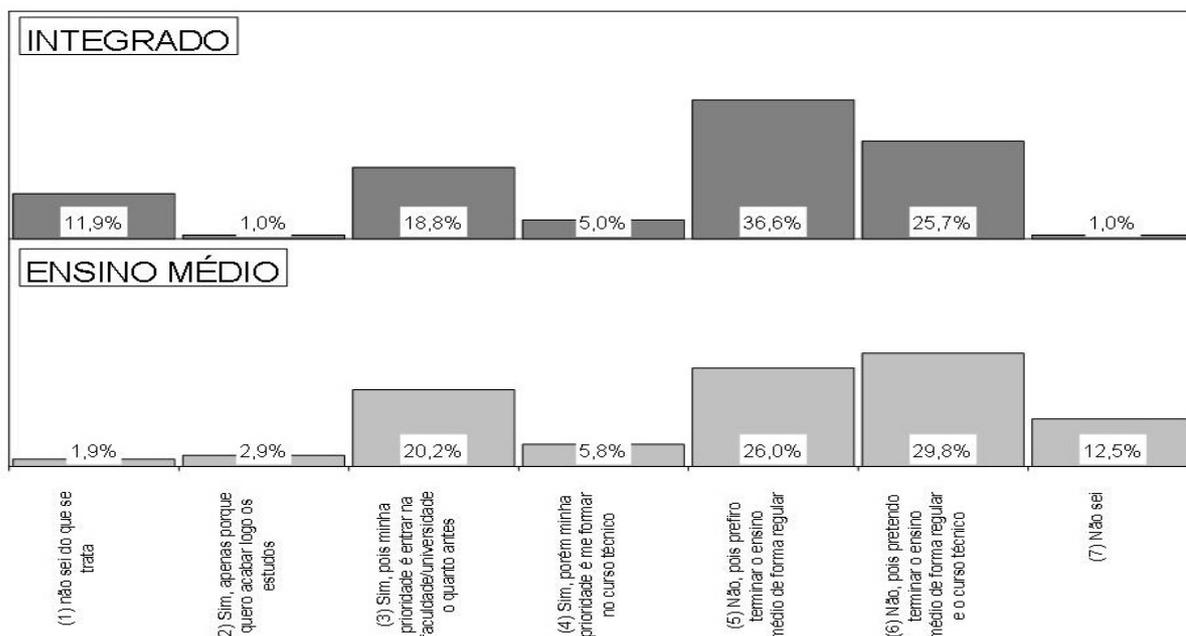


Tabela 18: Você pretende conseguir o diploma de ensino médio pelo ENEM?

Em relação aos caminhos que os alunos seguirão após a conclusão do ensino médio integrado, 79,2% dos entrevistados disseram ter entre suas prioridades, a continuação dos estudos no ensino superior, enquanto 48,5% disseram ser também prioritário a entrada imediata no mercado de trabalho. Quando a pergunta se referia a uma projeção futura 45,5% sinalizaram querer um emprego ligado a um curso superior, enquanto 34,7% disseram querer um emprego não necessariamente ligado a carreira universitária.

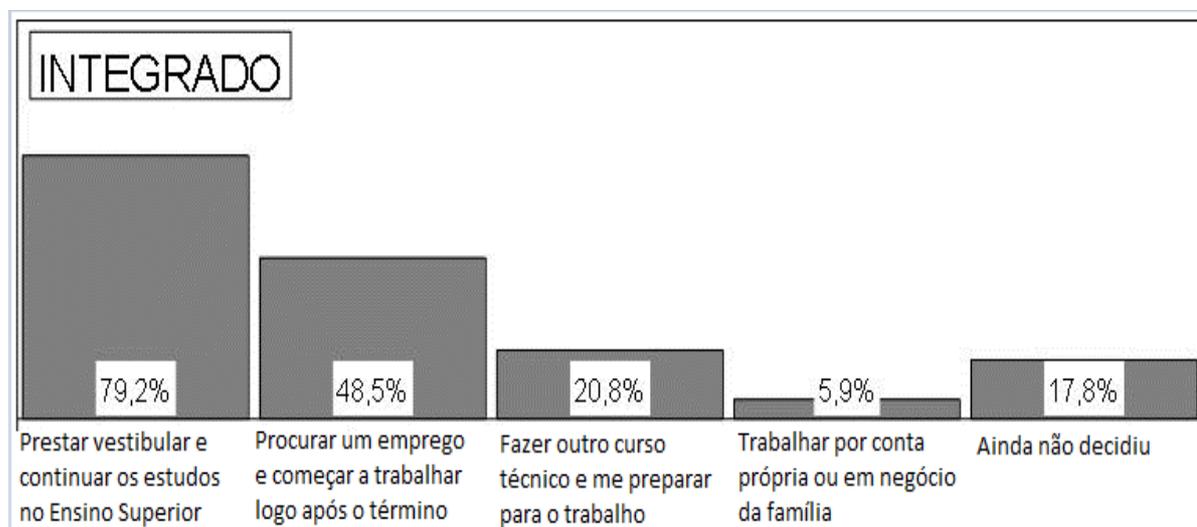
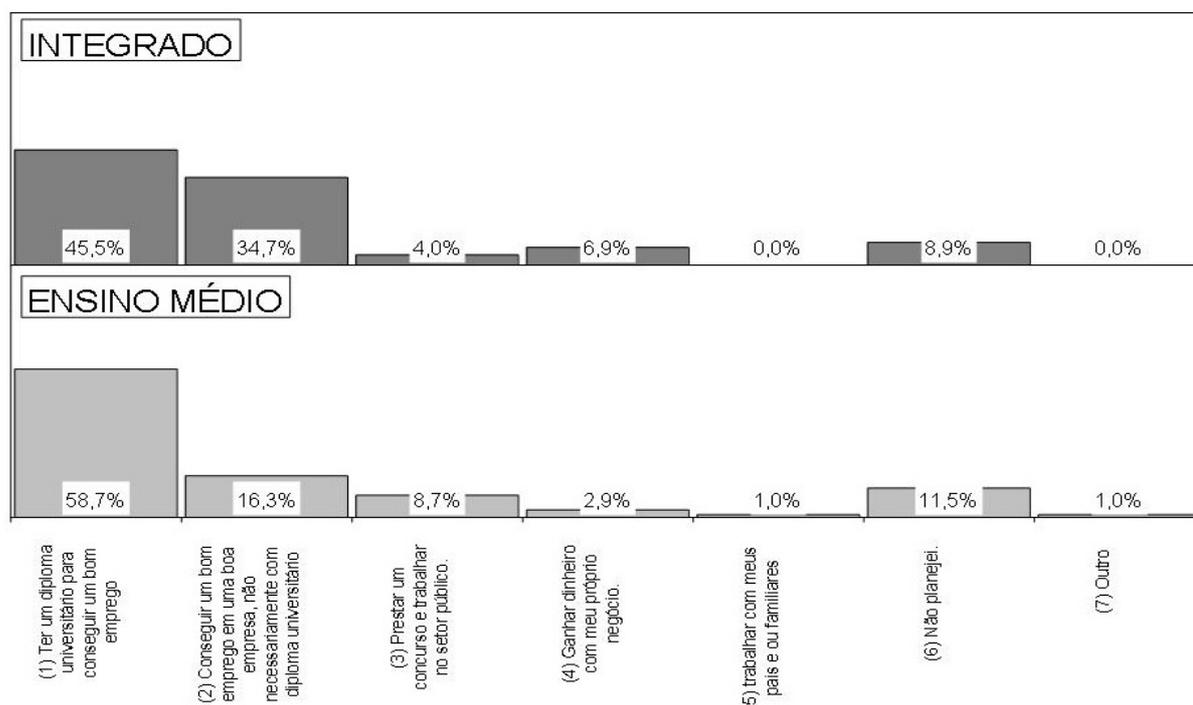
Tabela 19: Qual a prioridade quando concluir/obter o diploma de Ensino Médio Integrado?

Tabela 20: E a médio prazo, daqui a 4 ou 5 anos, você já planejou o que preferiria que acontecesse?

Os resultados referentes as estratégias acadêmico-profissionais dos alunos do ensino médio integrado refutam, num primeiro momento, a hipótese que previa uma tendência maior desses estudantes rumo ao mercado de trabalho. Ao contrário, o que se vê, é que os alunos desse grupo, em sua maioria, assim como aqueles do ensino médio não-integrado, dão importância especial a diplomação de nível superior. Tal resultado apenas vem a confirmar a quase homogeneidade detectada em relação ao *habitus* de classe das duas modalidades de ensino. Além disto, acredita-se que em razão desses alunos terem passado pela peneira seletiva do acesso ao IFFluminense, passam a sonhar com a aquisição de patamares de escolaridade mais altos.

Em contrapartida, apesar da maior parte da modalidade integrada e não-integrada ter o interesse de seguir um caminho rumo ao nível superior, quando comparamos os resultados dos dois grupos, se mantém uma tendência maior, ainda que pequena, dos alunos do Ensino Médio Integrado à inserção prioritária no mercado de trabalho independente de ter ou não nível superior (vide tabela 20).

Diante tais constatações resultantes da pesquisa quantitativa, várias questões se colocam na busca de abarcar a complexidade que o fenômeno revela: 1) quais seriam os fatores que influenciam na convergência de *habitus* das duas modalidades

de ensino? Ou seja, o que faz o *habitus* presente em uma modalidade ser próximo ao *habitus* dos alunos da outra modalidade?; 2) Que outros aspectos merecem tratamento para que se possa chegar a interpretações mais precisas?; 3) Quais fatores conjunturais de ordem economia e social interferiram no resultado da pesquisa?

Na comparação entre os resultados das duas modalidades de ensino no que tange as estratégias e intenções de prosseguimento da vida acadêmica e profissional, o que se conclui é que os resultados dos dois grupos são muito próximos, porém com uma leve inclinação do ensino médio não-integrado em direção a continuidade nas carreiras de curso superior e uma leve inclinação do ensino médio integrado para a inserção imediata no mercado de trabalho. Ambos os grupos demonstram preocupação em obter a certificação técnica, o que significa que as escolhas desses dois grupos sofrem influência de algum fator externo que não seja apenas o *habitus* de classe. Um dos motivos que fazem com o que os dois grupos se preocupem em ter um diploma de curso técnico se deve ao fato de a Região Norte-Fluminense ter aquecido seu mercado de trabalho para as carreiras técnicas. Isto, somado ao fenômeno global da “Inflação dos títulos de cursos superiores” apresentado por Bourdieu no livro “a distinção”, faz com que a classe média brasileira, ao mesmo tempo que busca satisfazer suas necessidades pela ascensão ou manutenção de seu status, se preocupe também em ter formação numa área na qual possam ter supridos suas necessidades de capital econômico, uma vez que sem este, correm o risco iminente de deixar de pertencer a classe média decaindo no estrato social em direção as camadas com menor poder econômico.

Neste sentido, concluímos que as teorias de Pierre Bourdieu que tratam da influência do *habitus* nas estratégias profissionais dos indivíduos, quando aplicadas nas sociedades de países periféricos, na qual a falta de capital cultural perpassa todas as camadas sociais, devem ser aplicadas com muita cautela e levando em consideração a conjuntura social, econômica e produtiva da região em análise. Em sociedades como a brasileira, a posse de capital cultural não é necessariamente fator decisivo para definir a qual classe social pertence um indivíduo, de forma que um sujeito que faz parte da elite de um lugar não necessariamente possui um montante de capital cultural significativo, ou da mesma forma, um sujeito

pertencente a classe média pode possuir um capital cultural maior que um membro da elite. Este fato atribuí ao capital econômico uma importância maior nas sociedades periféricas.

Tendo em vista que na teoria de Bourdieu o capital cultural é fator principal na determinação do *habitus* de classe, ganhando importância igual ou maior que o capital econômico, e que, diferente dos países centrais, este tipo de capital ainda é escasso nas sociedades de países emergentes, é que se deve buscar em fatores externos, como por exemplo, na economia regional, as explicações em relação aos motivos que influenciam as pessoas a seguir um caminho ou outro.

Concluímos que as hipóteses foram aceitas parcialmente, uma vez que, em sociedades como a brasileira, não se pode atribuir ao *habitus* de classe, o mesmo peso determinante nas escolhas acadêmicas dos estudantes, como se verificou na realidade do sistema de ensino francês pesquisado por Bourdieu.

A maior porcentagem dos alunos atraídos pelo modelo de ensino médio profissional implementado pelas políticas de educação trazidas pelo decreto 2208/97, qual seja, o ensino médio não-integrado, apesar de terem como prioridade a sequência dos estudos nos cursos superiores, se mostraram, em porcentagem significativa, preocupados em obter uma certificação técnica (vide tabela 15). Como a maior parte dos alunos desse grupo está na faixa de renda que vai de 5 a 10 salários-mínimos, além de ostentarem um acúmulo de capitais cultural, social e simbólico que os colocam numa posição social de classe média, temos que a 1ª hipótese aponta para a direção certa quando afirma que tal política pública atrai alunos com esse perfil. Por outro lado, a hipótese se mostra parcialmente equivocada, quando afirma que esses alunos, levados pelo seu *habitus* de classe, estariam propensos a seguir rumo as universidades, ou seja, apenas o *habitus* é insuficiente para explicar a significativa porcentagem daqueles que apesar de terem como prioridade os cursos superiores, também buscam uma formação técnica (vide tabela 12).

Da mesma forma, não é possível ter certeza, apenas com o resultado dessa pesquisa, que os alunos com esse *habitus* de classe estão ocupando tais vagas apenas pelo fato de possuírem interesse nesta modalidade de ensino médio, ou ao contrário, pelo desinteresse nesta modalidade, por parte das camadas menos favorecidas em capital global. É possível que a ausência de camadas menos

privilegiadas na modalidade não-integrada se deva ao fato de esses alunos não terem condições de disputar essas vagas de forma igual.

A segunda hipótese também se mostra parcialmente aceita, pois que, apesar de na modalidade de ensino médio integrado as classes populares, com renda de até 1 ou de 1 a 2 salários-mínimos, estarem presentes em porcentagens muito pequenas, o que demonstra a falta de capacidade dos IFs de incluir os mais pobres, a faixa de renda da maior parte dos alunos atraídos por essa modalidade é inferior a aquelas referentes aos alunos do ensino médio não-integrado (vide tabela 1). Isso significa que a modalidade integrada afasta o interesse daqueles que têm um *habitus* de classe mais elevado em acúmulo de capitais, o que conseqüentemente possibilita a entrada de frações de classe menos favorecidas. Tal conclusão está em consonância com a segunda hipótese, apesar de que, em relação ao encaminhamento desses alunos rumo a ocupação dos postos de trabalho, a hipótese se mostra parcialmente equivocada, uma vez que é latente o interesse dos jovens dessa modalidade de ensino de também adentrar no ensino superior (vide tabela 19). Quando comparamos os resultados das duas modalidades, o interesse de ingressar no mercado de trabalho é maior entre os alunos do ensino médio integrado, mas isso não exclui o fato desses alunos terem como importante a formação superior (vide tabela 20).

Quanto a problemática envolvendo a qualidade da educação básica no Brasil, observamos que a etapa referente ao ensino fundamental merece atenção especial, tendo em vista que lá estão as raízes da baixa qualidade da educação nos outros níveis de ensino. A dissertação de mestrado defendida e aprovada por Ana Paula Rangel de Andrade, na qual pesquisou as demandas matemáticas para a indústria do petróleo no Norte Fluminense, reforça essa conclusão quando explicita que na aplicação de um pré-teste com os alunos aprovados em 2014 para os cursos técnicos integrados do Instituto Federal Fluminense, se evidenciou o não domínio de conteúdos matemáticos por parte dos egressos do ensino fundamental, de forma que 97% dos alunos não atingiram o nível mínimo de domínio matemático para seguir nos cursos da modalidade integrada.

O objetivo dessa aplicação foi verificar as dificuldades dos alunos em Matemática e direcionar o trabalho dos professores dessa disciplina no sentido de sanar as dúvidas observadas. Numa etapa posterior, foram

realizadas oficinas com os alunos que não conseguiram obter um mínimo de 70% de aproveitamento em cada um dos tópicos matemáticos apresentados no pré-teste. O resultado é preocupante visto que 97% dos alunos tiveram que frequentar esses encontros para tentar recuperar os estudos. É importante lembrar que esses estudantes passaram por um processo seletivo bastante disputado e correspondem uma amostra já “filtrada”, tanto da rede pública como da particular de várias cidades da região NF. (ANDRADE, 2014, p. 155)

Diante do exposto, concluímos que a oferta do ensino médio na modalidade Integrada, devido possuir um viés politécnico ao mesmo tempo que um caráter humanista, é mais apropriada para a realidade brasileira na medida que por estar integrado a uma carreira técnica tem a capacidade de atrair mais aqueles que dependem de uma formação profissional para sua sobrevivência imediata, bem como aqueles que apesar de buscar uma formação superior, necessitam de uma formação técnica que lhes garantam o capital econômico, como também aqueles que pretendem trabalhar junto a continuidade dos estudos no 3º grau. Logo, ao mesmo tempo que tem a capacidade de atender aos setores produtivos, garante aos estudantes uma base de caráter geral, necessária para dar prosseguimento aos estudos e possibilitar as bases para formação de um cidadão mais autônomo. O ensino médio Integrado se configura no modelo de combate a dualidade educacional e representa o caminho principal na conquista por uma escola de caráter unitário, pública e de base igual para todos.

5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas são de enorme importância na regulação das desigualdades promovidas por nosso sistema econômico e de produção. Sobretudo em países como o Brasil, onde as distorções de renda e de qualidade de vida podem ser sentidas sem maiores dificuldades nas ruas e bairros das capitais e cidades do interior.

Na esfera educacional, a partir da entrada do presidente Lula em 2003, vimos uma valorização e ampliação das instituições públicas de ensino, principalmente em relação às escolas ligadas ao ensino técnico profissional, onde por meio do fortalecimento da rede IF e sua interiorização levou o acesso a parcelas significativas da população que, por estarem localizada longe dos grandes centros, não tinham a oportunidade de fazer uso dos equipamentos públicos de ensino.

O aquecimento da indústria e a estabilização da economia conseguida face a crise econômica mundial de 2008, diminuiu o índice de desemprego, fazendo surgir uma demanda por mão de obra qualificada nos setores produtivos.

Na região norte-fluminense, o complexo empresarial ligado as atividades do petróleo localizado em Macaé/RJ, a recente chegada do complexo industrial do porto do Açu em São João da Barra/RJ, e a instalação de um estaleiro nos limites dos municípios de Campos/RJ e Quissamã/RJ, fez aumentar o número de postos de trabalho ligados as carreiras técnicas, aumentando também o sonho dos jovens da região por um emprego formal. Essa é uma das prováveis razões que explicam a preocupação e o interesse da maior porcentagem dos estudantes em adquirir um diploma de curso técnico.

Concluimos que apesar de muitos alunos demonstrarem o interesse na continuidade dos estudos no terceiro grau, não descartam a hipótese de se

inserir no mercado de trabalho por meio de um título de nível técnico. Esse panorama, ao mesmo tempo que ressalta os pontos positivos ligados a região, que vive hoje um ótimo momento de sua economia, demonstra também, o quanto esse “boom”, pode limitar a visão de mundo dos jovens, uma vez que ao depositar suas expectativas no mercado de trabalho regional, se esquecem que a economia do país está aquecida como um todo. Ao fazerem a opção de se prepararem para as vagas da região, aumentam também as chances de se frustrarem caso essa inserção não aconteça. Frente a esta situação refletimos qual o papel e qual a atuação dos Institutos Federais na formação da mão de obra. Os Institutos Federais são voltados para atender a demanda do mercado de trabalho regional, nacional ou aos dois?

As peculiaridades trazidas pela nova institucionalidade que transformou os antigos Cefet's e escolas técnicas federais em IFs, demonstram o quão pioneiro o Brasil vem sendo em apostar numa instituição que abarca dentro de um mesmo espaço, ensino médio, técnico, superior e pós-graduação. Entendemos essa verticalidade como um fator de estímulo a continuidade dos estudos, pois que acreditamos que a convivência do estudante num ambiente que lhes apresente múltiplas possibilidades de carreiras, abre a esses alunos, novas possibilidades que antes não seriam consideradas.

Ao constatarmos que os públicos das modalidades Integrada e não-integrada possuem *habitus* de classe muito próximos, e levando em consideração o critério desenvolvido a partir dos dados do DIEESE e da Constituição Federal, na qual estabelece o limite de 5 salários-mínimos como critério que divide as camadas menos favorecidas da classe média, entendemos que apesar da proximidade das condições socioeconômicas e culturais dos dois grupos, as hipóteses foram confirmadas, uma vez que se percebeu uma maior porcentagem de alunos com *habitus* de classe referentes as frações da classe média no Ensino Médio não-integrado e alunos com *habitus* de classe oriundos de uma maior escassez de capitais no Ensino Médio Integrado. Uma das razões para essa proximidade pode estar na diminuição do abismo social que se viu a partir das políticas sociais implementadas pelos governos de Lula e Dilma.

O fato de se ter ainda um percentual muito baixo de alunos oriundos das classes sociais com baixíssimo acúmulo de capitais, reforça a importância da continuidade das tão questionadas políticas de qualificação profissional como a

Educação de Jovens Adultos (EJA) e Pronatec, proporcionam a possibilidade de indivíduos mais sacrificados estarem frequentando as dependências do IF, convivendo com uma realidade diferente das que trazem de casa e se apropriando de forma mais efetiva dos equipamentos públicos de cidadania.

Quanto as políticas de caráter neoliberal da década de 1990, consideramos que elas foram, além de inapropriadas, mal implementadas, demonstrando um total descompromisso com os avanços sociais que a população brasileira precisava e precisa. A opção de atender as exigências dos organismos internacionais quanto as diretrizes institucionais e pedagógicas, privilegiando uma inserção submissa do Brasil no mercado internacional não atenderam nem mesmo as exigências dos setores produtivos, tendo em vista que apenas a separação das disciplinas técnicas das de formação geral não são suficientes para garantir o domínio dos conteúdos básicos necessários para a operacionalização e acompanhamento das rápidas renovações da tecnologia da produção.

Acreditamos ser acertada a opção pela modalidade integrada, uma vez que esta, não só atende as necessidades dos setores produtivos, como dá igual importância para as disciplinas de caráter geral, o que contribuí para uma educação mais completa em relação a emancipação intelectual necessária a população brasileira. A educação profissional não pode ser entendida apenas como um meio de adquirir um ofício. Ao contrário, devemos trabalhar num sentido de transformá-la em uma educação politécnica, tecnológica e que tem o trabalho como princípio educativo. (SAVIANI, 2007)

A necessidade de termos alunos oriundos das classes sociais mais pobre em “capitais”, não significa que isto deva se dar em substituição daqueles pertencentes as classes mais bem posicionadas no estrato social. A ausência de alunos oriundos das classes populares em Instituições como IFFluminense demonstra que o país precisa continuar trabalhando em busca de uma democratização e universalização dos serviços públicos de educação. Ao fazermos a defesa de uma escola pública, gratuita e de qualidade, entendemos que independente da classe social, a oferta deste serviço deva acontecer de forma ampla e sobretudo, comprometida com um projeto de Brasil que atenda os avanços sociais que precisamos.

6: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Ana Paula Rangel de. **Educação e trabalho**: as demandas matemáticas da indústria petrolífera do norte-fluminense. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Universidade Cândido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2014.

AMARO, Rubens de Araújo. Da qualificação a competência: deslocamento conceitual e individualização do trabalhador. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v.9, n.7, p 89-111, nov./dez. 2008.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p.27-40, mai./ago. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 17 out. 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm>. Acesso em: 17 out. 2013.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**. Disponível em: <www.portal.fae.ufmg.br/simposionet_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

CHRISTOPHE, Micheline. **A legislação sobre a educação tecnológica, no quadro da educação profissional brasileira**. São Paulo: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. Disponível em: <www.iets.org.br/biblioteca/A_legislacao_sobre_a_educacao_tecnologica.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

CRUZ, José Luis Vianna da. Região e Desenvolvimento: a escala micro-regional – notas metodológicas. Cadernos do Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades – UCAM/Campos, Campos dos Goytacazes/RJ, 2004, p. 1-23.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONOMICOS (DIEESE). Cesta Básica Nacional. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

DURKHEIM, E. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. IN: FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação Sociologia**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1129-1152, out. 2007.

_____. Educação e trabalho: base para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p.71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Ensino Médio Integrado à Educação profissional. **Boletim**. Brasília. n. 7, mai./jun. 2006.

_____; _____. A política de educação profissional no governo Lula: Um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1087-1113, out. 2005.

GORZ, André. **Miséria do presente, riqueza do possível**. São Paulo: Annablume, 2004.

KOZICK, Katya; COELHO, Sérgio Reis; ALMEIDA, Paula Josiane. Apontamentos sobre o método empregado por Pierre Bourdieu nas ciências sociais e a sua repercussão no âmbito jurídico. **Revista de Direitos Fundamentais e Democracia**, Curitiba, v. 13, n. 13, p. 64-80, janeiro/junho de 2013.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.877-910, out. 2006.

KRÜGER, Edelbert. **O resgate da função social da educação profissional brasileira, à luz do decreto 2.208/97**: um estudo do perfil socioeconômico do aluno do Cefet-RS. 2007. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-SP, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.13-28, 2012.

LUCENA, Carlos. O Pensamento educacional de Émile Durkheim. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 295-305, dez. 2010. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art18_40.pdf>. Acesso em: 22 set. 2013.

MAGRONE, Eduardo. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 353-372, set./dez. 2006.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. A reforma e a contra-reforma da educação profissional brasileira. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu-MG: ANPED, 2004.

OLIVEIRA, Ramon de. A divisão de tarefas na educação profissional brasileira. **Caderno de Pesquisa**, Pernambuco, n. 112, p. 185-203. março/2001.

_____. O banco mundial e a educação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro. v. 27, n. 2, Agosto 2001.

PEIXOTO, Edson Maciel. **A educação profissional técnica de nível médio: objetivos, empregabilidade e o prosseguimento de estudos**. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/127.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.401-422, set, 2002.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1231-1255, out. 2007.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p.152-180, jan./abr. 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais do capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.201-233, set/, 2002.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública (RAP)**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p.27-55, jan./fev. 2006.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENSINO MÉDIO NÃO-INTEGRADO

Questionário

Ensino Médio Não-Integrado

1) Sexo

(1) Masculino (2) feminino

2) Qual a sua idade? _____

3) Qual é sua renda familiar?

(1) Até 1 salário mínimo (até R\$ 724,00 inclusive).

(2) Mais do que 1 até 2 salários mínimos (de R\$ 724,00 até R\$ 1.448,00 inclusive).

(3) Mais do que 2 até 5 salários mínimos (de R\$ 1.448,00 até R\$ 3.620,00 inclusive).

(4) Mais do que 5 até 10 salários mínimos (de R\$ 3.620,00 até R\$ 7.240,00 inclusive).

(5) Mais do que 10 até 30 salários mínimos (de R\$ 7.240,00 até R\$ 21.720,00 inclusive).

(6) Mais do que 30 até 50 salários mínimos (de R\$ 21.720,00 até R\$ 36.200,00 inclusive).

(7) Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$ 36.200,00).

4) Quantas pessoas moram na mesma casa incluindo você? _____ pessoas.

5) Quantos cômodos tem sua casa? _____ Cômodos.

6) Qual o tipo de residência da sua família?

(1) Própria, quitada.

(2) Própria não quitada.

(3) Alugada.

- (4) Emprestada.
- (5) Outra situação.

7) Em que localidade sua residência se encontra?

- (1) Bairro na área central da cidade.
- (2) Bairro pouco afastado do centro.
- (3) Bairro na área periférica.
- (4) Conjunto habitacional (Casas populares, COHAB, etc.).
- (5) Favela/comunidade carente.
- (6) Zona rural.

8) A localidade onde mora possui estas características:

- | | | |
|---|-----------|-----------|
| (a) Rua pavimentada (asfalto ou calçamento). | (1) sim | (2) não |
| (b) Rua com água e esgoto. | (1) sim | (2) não |
| (c) Tem eletricidade. | (1) sim | (2) não |
| (d) Perto de boca de fumo. | (1) sim | (2) não |
| (e) Perto de comércio (padaria, mercearia, supermercado). | (1) sim | (2) não |
| (f) Transporte público a qualquer hora. | (1) sim | (2) não |
| (g) Incidência de assaltos na rua. | (1) sim | (2) não |
| (h) Incidência de assaltos no comércio. | (1) sim | (2) não |
| (i) Condomínio fechado de casas. | (1) sim | (2) não |
| (j) Condomínio fechado de apartamento. | (1) sim | (2) não |

9) Qual o meio de transporte que você mais utiliza para vir à escola?

- (1) Ônibus.
- (2) Bicicleta.
- (3) Carro próprio.
- (4) Carro (carona).
- (5) Moto.
- (6) Caminhando.

10) Até quando seu pai estudou ou estuda?

- (1) Não estudou.
- (2) Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- (3) Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- (4) Ensino médio (2º grau) incompleto.
- (5) Ensino médio (2º grau) completo.
- (6) Curso técnico.
- (7) Ensino superior incompleto.
- (8) Ensino superior completo.

(9) Pós-graduação.

(10) Não sei.

11) Em que seu pai trabalha ou trabalhou na maior parte da vida?

(1) Na agricultura como trabalhador rural.

(2) Na indústria, ramo do petróleo.

(3) Construção civil.

(4) Na indústria, outro ramo.

(5) Corretor de imóveis.

(6) No comércio como vendedor.

(7) No comércio como logista (negócio próprio).

(8) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.

(9) Profissional liberal, professor, advogado, médico, enfermeiro, engenheiro, etc.).

(10) Trabalho por conta própria (eletricista, bombeiro, segurança, pipoqueiro, carrocinha de lanche, segurança ou vigia, etc.).

(11) Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares, etc.).

(12) Desempregado.

(13) Outros _____.

12) Em que seu pai trabalha atualmente?

(1) No porto.

(2) Na agricultura como trabalhador rural.

(3) Na indústria, ramo do petróleo.

(4) Construção civil.

(5) Na indústria, outro ramo.

(6) Corretor de imóveis.

(7) No comércio como vendedor.

(8) No comércio como logista (negócio próprio).

(9) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.

(10) Profissional liberal, professor, advogado, médico, enfermeiro, engenheiro, etc.).

(11) Trabalho por conta própria (eletricista, bombeiro, segurança, pipoqueiro, carrocinha de lanche, segurança ou vigia, etc.).

(12) Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares, etc.).

(13) Desempregado.

(14) Outros _____.

13) Até quando sua mãe estudou ou estuda?

(1) Não estudou.

(2) Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).

(3) Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).

- (4) Ensino médio (2º grau) incompleto.
- (5) Ensino médio (2º grau) completo.
- (6) Curso técnico.
- (7) Ensino superior incompleto.
- (8) Ensino superior completo.
- (9) Pós-graduação.
- (10) Não sei.

14) Em que sua mãe trabalha ou trabalhou na maior parte da vida?

- (1) Na agricultura como trabalhador rural.
- (2) Na indústria, ramo do petróleo.
- (3) Construção civil.
- (4) Na indústria, outro ramo.
- (5) Corretor de imóveis.
- (6) No comércio como vendedor.
- (7) No comércio como logista (negócio próprio).
- (8) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- (9) Profissional liberal, professor, advogado, médico, enfermeiro, engenheiro, etc.).
- (10) Trabalho por conta própria (eletricista, pipoqueira, carrocinha de lanche, vigia, Caseira, etc.).
- (11) Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares, etc.).
- (12) Desempregada.
- (13) Dona de Casa.
- (14) Outros _____.

15) Em que sua mãe trabalha atualmente?

- (1) No Porto.
- (2) Na agricultura como trabalhador rural.
- (3) Na indústria, ramo do petróleo.
- (4) Construção civil.
- (5) Na indústria, outro ramo.
- (6) Corretor de imóveis.
- (7) No comércio como vendedor.
- (8) No comércio como logista (negócio próprio).
- (9) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- (10) Profissional liberal, professor, advogado, médico, enfermeiro, engenheiro, etc.).
- (11) Trabalho por conta própria (eletricista, pipoqueira, carrocinha de lanche, vigia, Caseira, etc.).
- (12) Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares, etc.).
- (13) Desempregada.

(14) Dona de Casa.

(15) Outros _____

16) Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

(1) Todo em escola pública.

(2) Todo em escola privada (particular).

(3) A maior parte em escola pública.

(4) A maior parte em escola privada (particular).

(5) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

17) Você trabalhou/trabalha ou teve/têm alguma atividade remunerada durante seus estudos?

(1) Não.

(2) Sim, menos de 1 ano.

(3) Sim, de 1 a 2 anos.

(4) Sim, de 3 a 4 anos.

(5) Sim, mais de 4 anos.

18) Com que finalidade você trabalhava/trabalha enquanto estudava/estuda?

(1) Para ajudar meus pais nas despesas com a casa, sustentar a família.

(2) Para meu sustento e ou de minha família (esposo/a, filhos/as, etc.)

(3) Para ser independente (ter meu sustento, ganhar meu próprio dinheiro).

(4) Para adquirir experiência.

(5) Para ajudar minha comunidade.

(6) Outra finalidade. Qual? _____.

(7) Nunca trabalhei.

19) Assinale, no quadro abaixo, a(s) atividade(s) ou o(s) curso(s) que você realiza ou realizou.

(a) Curso de língua estrangeira. (1) sim (2) não

(b) Curso de computação ou Informática. (1) sim (2) não

(c) Curso preparatório para o vestibular (cursinho). (1) sim (2) não

(d) Curso preparatório para o IFF (cursinho). (1) sim (2) não

(e) Música, artes plásticas, artes cênicas. (1) sim (2) não

(f) Esporte. (1) sim (2) não

(g) Outros _____ (1) sim (2) não

20) Você está ou estará matriculado em algum curso técnico oferecido pelo IFF na forma concomitante?

(1) Sim, tenho objetivo de trabalhar na área do curso imediatamente após o término.

- (2) Sim, mas penso em entrar num curso Superior após o término.
- (3) Sim, mas não penso em trabalhar na área do curso técnico nem no fazer curso superior.
- (4) Sim, mas ainda não sei qual curso.
- (5) Sim, outro. O que? _____.
- (6) Não, pois não tenho interesse na carreira técnica.
- (7) Não, pois tenho interesse de cursar e trabalhar em carreira de curso superior.
- (8) Não, pois os cursos oferecidos não me interessam.
- (9) Não outro _____.

21) Caso você opte ou tenha optado por cursar de forma concomitante um curso técnico. Quais dos fatores seguintes influenciou nessa sua decisão?

- | | | |
|---|-----------|-----------|
| (a) Influência e/ou imposição de meus pais. | (1) sim | (2) não |
| (b) Dica de familiares e/ou amigos. | (1) sim | (2) não |
| (c) Bom salário. | (1) sim | (2) não |
| (d) Gosto pessoal. | (1) sim | (2) não |
| (e) Influência de professores. | (1) sim | (2) não |
| (f) Facilidade de arrumar emprego. | (1) sim | (2) não |
| (g) Outro _____. | (1) sim | (2) não |

22) Você fez ou fará o Enem (exame nacional do ensino médio)?

- (1) Sim.
- (2) Não.
- (3) Não sei.

23) Se você respondeu que sim (a) na pergunta acima, pretende conseguir o diploma do ensino médio pelo Enem?

- (1) Não sei do que se trata.
- (2) Sim, apenas porque quero acabar logo os estudos.
- (3) Sim, pois minha prioridade é entrar na faculdade/universidade o quanto antes.
- (4) Sim, porém minha prioridade é me formar no curso técnico.
- (5) Não, pois prefiro terminar o ensino médio de forma regular.
- (6) Não, pois pretendo terminar o ensino médio de forma regular e o curso técnico.
- (7) Não sei.

24) Qual a sua PRIORIDADE(S) quando concluir ou obter o diploma do Ensino Médio?

- (a) Terminar o curso técnico concomitante e me preparar para o trabalho.
(1) sim (2) não
- (b) Prestar vestibular e continuar os estudos no Ensino Superior.

- (1) sim (2) não
- (c) Procurar um emprego/começar a trabalhar imediatamente após o término.
(1) sim (2) não
- (d) Fazer outro curso técnico/profissionalizante e me preparar para o trabalho.
(1) sim (2) não
- (e) Trabalhar por conta própria / trabalhar em negócio da família.
(1) sim (2) não
- (f) Ainda não decidi.
(1) sim (2) não

25) E a médio prazo, daqui a uns 4 ou 5 anos, você já planejou o que preferiria que acontecesse?

- (1) Ter um diploma universitário para conseguir um bom emprego.
(2) Conseguir um bom emprego em uma boa empresa, não necessariamente com diploma universitário.
(3) Prestar um concurso e trabalhar no setor público.
(4) Ganhar dinheiro com meu próprio negócio.
(5) Trabalhar com meus pais e ou familiares.
(6) Não planejei.
(7) Outros _____.

26) O que para você é mais importante na vida profissional?

- | | | |
|--|-----------|-----------|
| (a) Ganhar o suficiente para me manter. | (1) Sim | (2) não |
| (b) Corresponder as expectativas dos meus pais/familiares. | (1) Sim | (2) não |
| (c) Salários altos e grande retorno financeiro. | (1) Sim | (2) não |
| (d) Prestígio ou reconhecimento Social/ Status. | (1) Sim | (2) não |
| (e) Contribuição para a sociedade. | (1) Sim | (2) não |
| (f) Outros _____. | (1) Sim | (2) não |

27) Quais desses hábitos você tem?

- | | | |
|---|-----------|-----------|
| (a) Ler livros que não sejam escolares. | (1) sim | (2) não |
| (b) Ler Jornal e/ou revista. | (1) sim | (2) não |
| (c) Ir ao Cinema. | (1) sim | (2) não |
| (d) Ir ao teatro. | (1) sim | (2) não |
| (e) Ver televisão. | (1) sim | (2) não |
| (f) Entrar na internet. | (1) sim | (2) não |
| (g) Ir ao shopping. | (1) sim | (2) não |
| (h) Ir a restaurantes. | (1) sim | (2) não |
| (i) Viagens longas a passeio. | (1) sim | (2) não |

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Questionário

Ensino Médio Integrado

1) Sexo

(1) Masculino (2) Feminino

2) Qual a sua idade? _____.

3) Qual é sua renda familiar?

(1) Até 1 salário mínimo (até R\$ 724,00 inclusive).

(2) Mais do que 1 até 2 salários mínimos (de R\$ 724,00 até R\$ 1.448,00 inclusive).

(3) Mais do que 2 até 5 salários mínimos (de R\$ 1.448,00 até R\$ 3.620,00 inclusive).

(4) Mais do que 5 até 10 salários mínimos (de R\$ 3.620,00 até R\$ 7.240,00 inclusive).

(5) Mais do que 10 até 30 salários mínimos (de R\$ 7.240,00 até R\$ 21.720,00 inclusive).

(6) Mais do que 30 até 50 salários mínimos (de R\$ 21.720,00 até R\$ 36.200,00 inclusive).

(7) Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$ 36.200,00).

4) Quantas pessoas moram na mesma casa incluindo você? _____ pessoas.

5) Quantos cômodos tem sua casa? _____ Cômodos.

6) Qual o tipo de residência de sua família?

(1) Própria, quitada.

(2) Própria não quitada.

(3) Alugada.

- (4) Emprestada.
- (5) Outra situação.

7) Em que Localidade sua residência se encontra?

- (1) Bairro na área central da cidade.
- (2) Bairro pouco afastado do centro.
- (3) Bairro na área periférica.
- (4) Conjunto habitacional (Casas populares, COHAB, etc.).
- (5) Favela/ comunidade carente.
- (6) Zona rural.

8) A localidade onde mora possui estas características:

- | | | |
|---|-----------|-----------|
| (a) Rua pavimentada (asfalto ou calçamento). | (1) sim | (2) não |
| (b) Rua com água e esgoto. | (1) sim | (2) não |
| (c) Tem eletricidade. | (1) sim | (2) não |
| (d) Perto de boca de fumo. | (1) sim | (2) não |
| (e) Perto de comércio (padaria, mercearia, supermercado). | (1) sim | (2) não |
| (f) Transporte público a qualquer hora. | (1) sim | (2) não |
| (g) Incidência de assaltos na rua. | (1) sim | (2) não |
| (h) Incidência de assaltos no comércio. | (1) sim | (2) não |
| (i) Condomínio fechado de casas. | (1) sim | (2) não |
| (j) Condomínio fechado de apartamento. | (1) sim | (2) não |

9) Qual o meio de transporte que você mais utiliza para vir à escola?

- (1) Ônibus.
- (2) Bicicleta.
- (3) Carro próprio.
- (4) Carro (carona).
- (5) Moto.
- (6) Caminhando.

10) Até quando seu pai estudou ou estuda?

- (1) Não estudou.
- (2) Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- (3) Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- (4) Ensino médio (2º grau) incompleto.
- (5) Ensino médio (2º grau) completo.
- (6) Curso técnico.
- (7) Ensino superior incompleto.
- (8) Ensino superior completo.

(9) Pós-graduação.

(10) Não sei.

11) Em que seu pai trabalha ou trabalhou na maior parte da vida?

(1) Na agricultura como trabalhador rural.

(2) Na indústria, ramo do petróleo.

(3) Construção civil.

(4) Na indústria, outro ramo.

(5) Corretor de imóveis.

(6) No comércio como vendedor.

(7) No comércio como logista (negócio próprio).

(8) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.

(9) Profissional liberal, professor, advogado, médico, enfermeiro, engenheiro, etc.).

(10) Trabalho por conta própria (eletricista, bombeiro, segurança, pipoqueiro, carrocinha de lanche, segurança ou vigia, etc.).

(11) Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares, etc.).

(12) Desempregado.

(13) Outros _____.

12) Em que seu pai trabalha atualmente?

(1) No porto.

(2) Na agricultura como trabalhador rural.

(3) Na indústria, ramo do petróleo.

(4) Construção civil.

(5) Na indústria, outro ramo.

(6) Corretor de imóveis.

(7) No comércio como vendedor.

(8) No comércio como logista (negócio próprio).

(9) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.

(10) Profissional liberal, professor, advogado, médico, enfermeiro, engenheiro, etc.).

(11) Trabalho por conta própria (eletricista, bombeiro, segurança, pipoqueiro, carrocinha de lanche, segurança ou vigia, etc.).

(12) Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares, etc.).

(13) Desempregado.

(14) Outros _____.

13) Até quando sua mãe estudou ou estuda?

(1) Não estudou.

(2) Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).

(3) Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).

- (4) Ensino médio (2º grau) incompleto.
- (5) Ensino médio (2º grau) completo.
- (6) Curso técnico.
- (7) Ensino superior incompleto.
- (8) Ensino superior completo.
- (9) Pós-graduação.
- (10) Não sei.

14) Em que sua mãe trabalha ou trabalhou na maior parte da vida?

- (1) Na agricultura como trabalhador rural.
- (2) Na indústria, ramo do petróleo.
- (3) Construção civil.
- (4) Na indústria, outro ramo.
- (5) Corretor de imóveis.
- (6) No comércio como vendedor.
- (7) No comércio como logista (negócio próprio).
- (8) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- (9) Profissional liberal, professor, advogado, médico, enfermeiro, engenheiro, etc.).
- (10) Trabalho por conta própria (eletricista, pipoqueira, carrocinha de lanche, vigia, Caseira, etc.).
- (11) Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares, etc.).
- (12) Desempregada.
- (13) Dona de Casa.
- (14) Outros _____.

15) Em que sua mãe trabalha atualmente?

- (1) No Porto.
- (2) Na agricultura como trabalhador rural.
- (3) Na indústria, ramo do petróleo.
- (4) Construção civil.
- (5) Na indústria, outro ramo.
- (6) Corretor de imóveis.
- (7) No comércio como vendedor.
- (8) No comércio como logista (negócio próprio).
- (9) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- (10) Profissional liberal, professor, advogado, médico, enfermeiro, engenheiro, etc.).
- (11) Trabalho por conta própria (eletricista, pipoqueira, carrocinha de lanche, vigia, Caseira, etc.).
- (12) Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares, etc.).
- (13) Desempregada.

(14) Dona de Casa.

(15) Outros _____.

16) Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

(1) Todo em escola pública.

(2) Todo em escola privada (particular).

(3) A maior parte em escola pública.

(4) A maior parte em escola privada (particular).

(5) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

17) Você trabalhou/trabalha ou teve/têm alguma atividade remunerada durante seus estudos?

(1) Não.

(2) Sim, menos de 1 ano.

(3) Sim, de 1 a 2 anos.

(4) Sim, de 3 a 4 anos.

(5) Sim, mais de 4 anos.

18) Com que finalidade você trabalhava/trabalha enquanto estudava/estuda?

(1) Para ajudar meus pais nas despesas com a casa, sustentar a família.

(2) Para meu sustento e ou de minha família (esposo/a, filhos/as etc.).

(3) Para ser independente (ter meu sustento, ganhar meu próprio dinheiro).

(4) Para adquirir experiência.

(5) Para ajudar minha comunidade.

(6) Outra finalidade. Qual? _____.

(7) Nunca trabalhei.

19) Assinale, no quadro abaixo, a(s) atividade(s) ou o(s) curso(s) que você realiza ou realizou.

(a) Curso de língua estrangeira. (1) sim (2) não

(b) Curso de computação ou Informática. (1) sim (2) não

(c) Curso preparatório para o vestibular (cursinho). (1) sim (2) não

(d) Curso preparatório para o IFF (cursinho). (1) sim (2) não

(e) Música, artes plásticas, artes cênicas. (1) sim (2) não

(f) Esporte. (1) sim (2) não

(g) Outros _____ (1) sim (2) não

20) Questão não aplicada ao ensino médio integrado.

21) Qual dos fatores seguintes influenciou na sua opção pelo curso técnico integrado?

- | | | |
|---|-----------|-----------|
| (a) Influência e/ou imposição de meus pais. | (1) sim | (2) não |
| (b) Dica de familiares e/ou amigos. | (1) sim | (2) não |
| (c) Bom salário. | (1) sim | (2) não |
| (d) Gosto pessoal. | (1) sim | (2) não |
| (e) Influência de professores. | (1) sim | (2) não |
| (f) Facilidade de arrumar emprego. | (1) sim | (2) não |
| (g) Outro _____. | (1) sim | (2) não |

22) Você fez ou fará o Enem (exame nacional do ensino médio)?

- (1) Sim.
 (2) Não.
 (3) Não sei.

23) Se você respondeu que sim (a) na última pergunta, pretende conseguir o diploma do ensino médio pelo Enem?

- (1) Não sei do que se trata.
 (2) Sim, apenas porque quero acabar logo os estudos.
 (3) Sim, pois minha prioridade é prestar vestibular e entrar na universidade o quanto antes.
 (4) Sim, porém minha prioridade é me formar no curso técnico integrado.
 (5) Não, pois minha prioridade é me formar no curso técnico integrado.
 (6) Não sei.

24) Qual a sua PRIORIDADE(S) quando concluir o Ensino Médio Integrado?

- (a) Prestar vestibular e continuar os estudos no Ensino Superior.
 (1) sim (2) não
- (b) Procurar um emprego/começar a trabalhar logo após o término.
 (1) sim (2) não
- (c) Fazer outro curso Técnico/profissionalizante e me preparar para o trabalho.
 (1) sim (2) não
- (d) Trabalhar por conta própria/trabalhar em negócio da família.
 (1) sim 2) não
- (e) Ainda não decidi.
 (1) sim (2) não

25) E a médio prazo, daqui a uns 4 ou 5 anos, você já planejou o que preferiria que acontecesse?

- (1) Ter um diploma universitário para conseguir um bom emprego.

- (2) Conseguir um bom emprego em uma boa empresa, na área do curso técnico integrado.
- (3) Prestar um concurso e trabalhar no setor público.
- (4) Ganhar dinheiro com meu próprio negócio.
- (5) Trabalhar com meus pais e/ou familiares.
- (6) Não planejei.
- (7) Outro _____.

26) O que para você é mais importante na vida profissional?

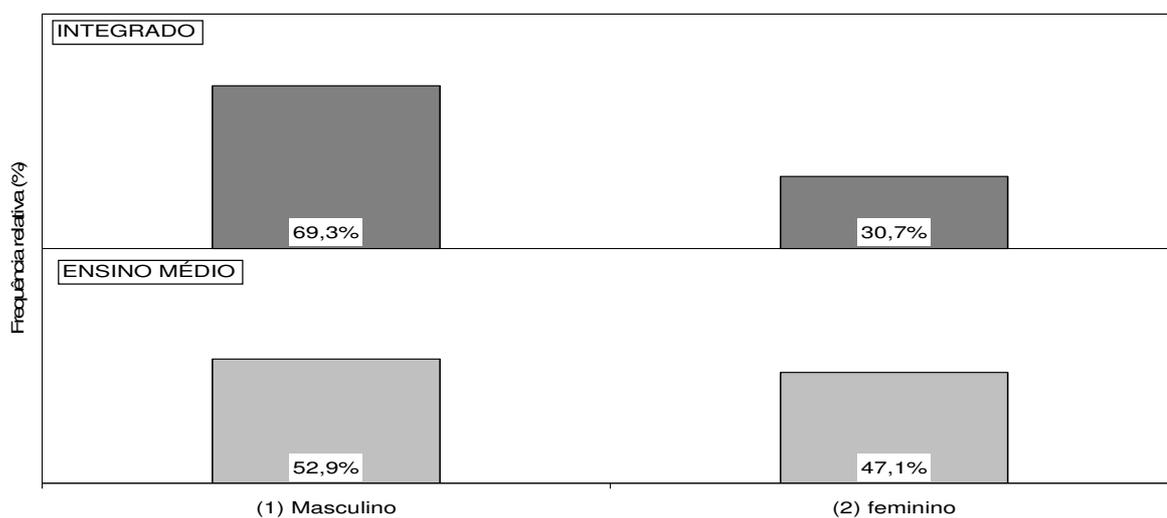
- | | | |
|--|-----------|-----------|
| (a) Ganhar o suficiente para me manter. | (1) Sim | (2) não |
| (b) Corresponder as expectativas dos meus pais/familiares. | (1) Sim | (2) não |
| (c) Salários altos e grande retorno financeiro. | (1) Sim | (2) não |
| (d) Prestígio ou reconhecimento Social/Status. | (1) Sim | (2) não |
| (e) Contribuição para a sociedade. | (1) Sim | (2) não |
| (f) Outros _____. | (1) Sim | (2) não |

27) Quais desses hábitos você tem?

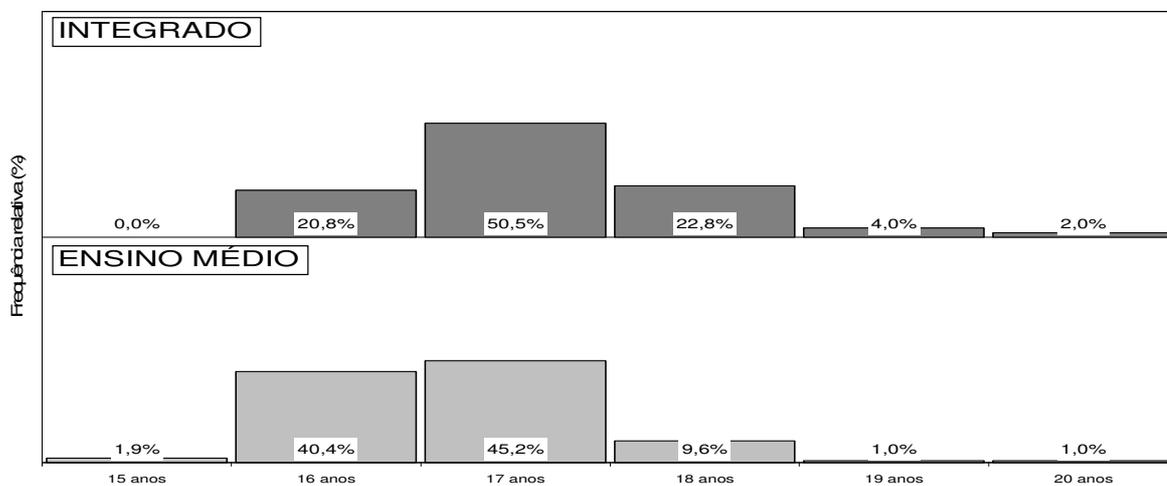
- | | | |
|---|-----------|-----------|
| (a) Ler livros que não sejam escolares. | (1) sim | (2) não |
| (b) Ler Jornal e/ou revista. | (1) sim | (2) não |
| (c) Ir ao Cinema. | (1) sim | (2) não |
| (d) Ir ao teatro. | (1) sim | (2) não |
| (e) Ver televisão. | (1) sim | (2) não |
| (f) Entrar na internet. | (1) sim | (2) não |
| (g) Ir ao shopping. | (1) sim | (2) não |
| (h) Ir a restaurantes. | (1) sim | (2) não |
| (i) Viagens longas a passeio. | (1) sim | (2) não |

APÊNDICE C – GRÁFICOS (TODOS)

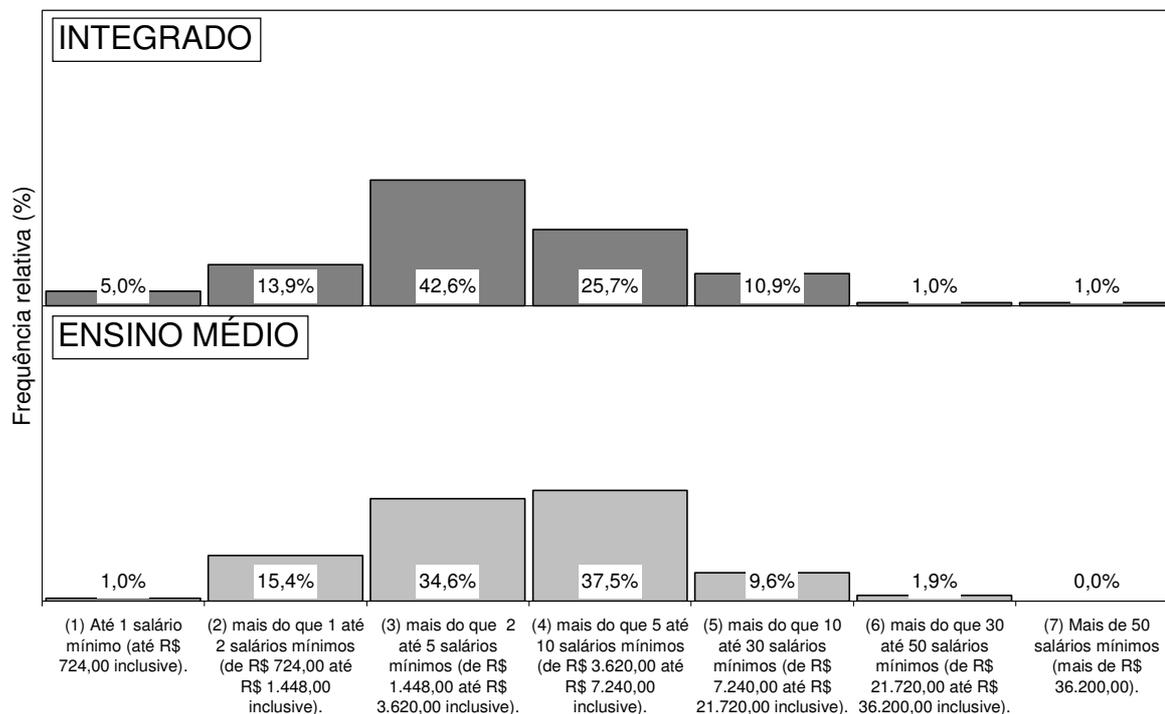
1) Sexo:



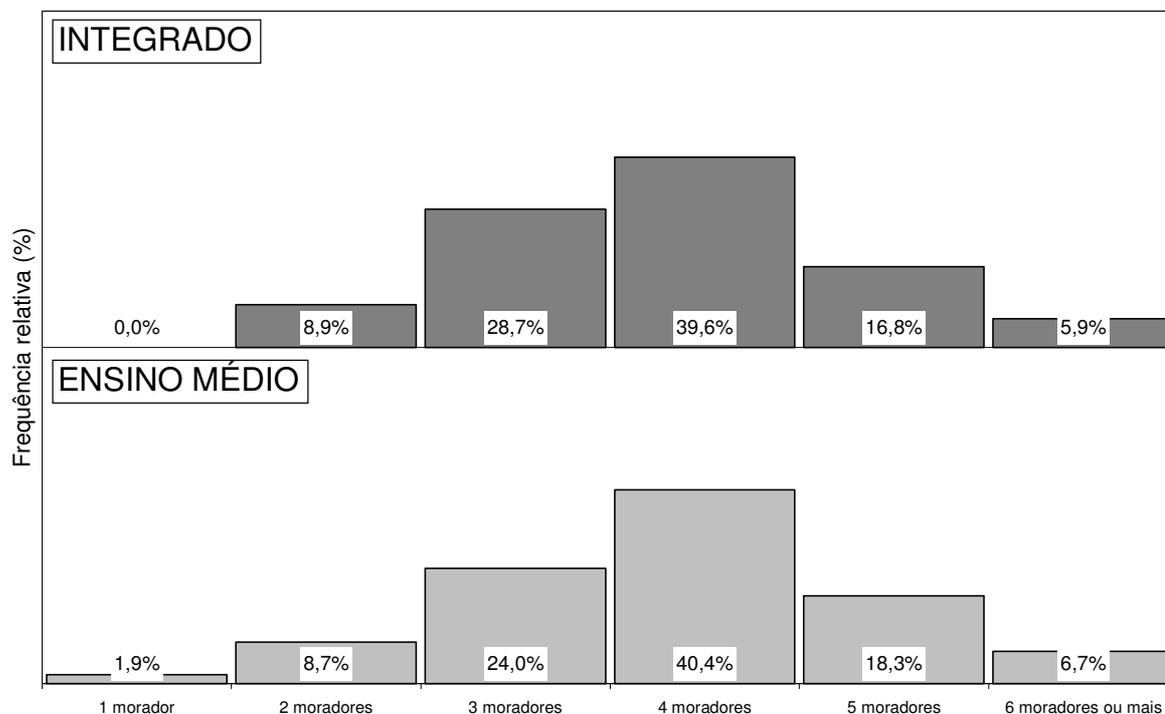
2) Qual a sua idade?



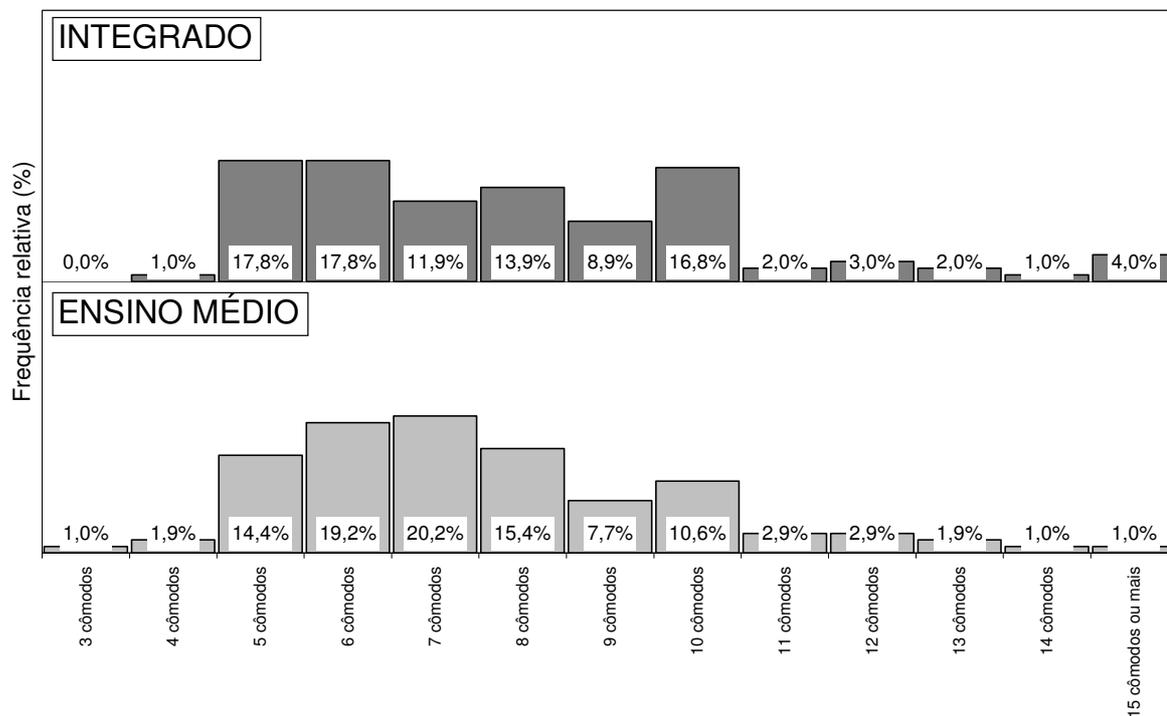
3) Qual é sua renda familiar?



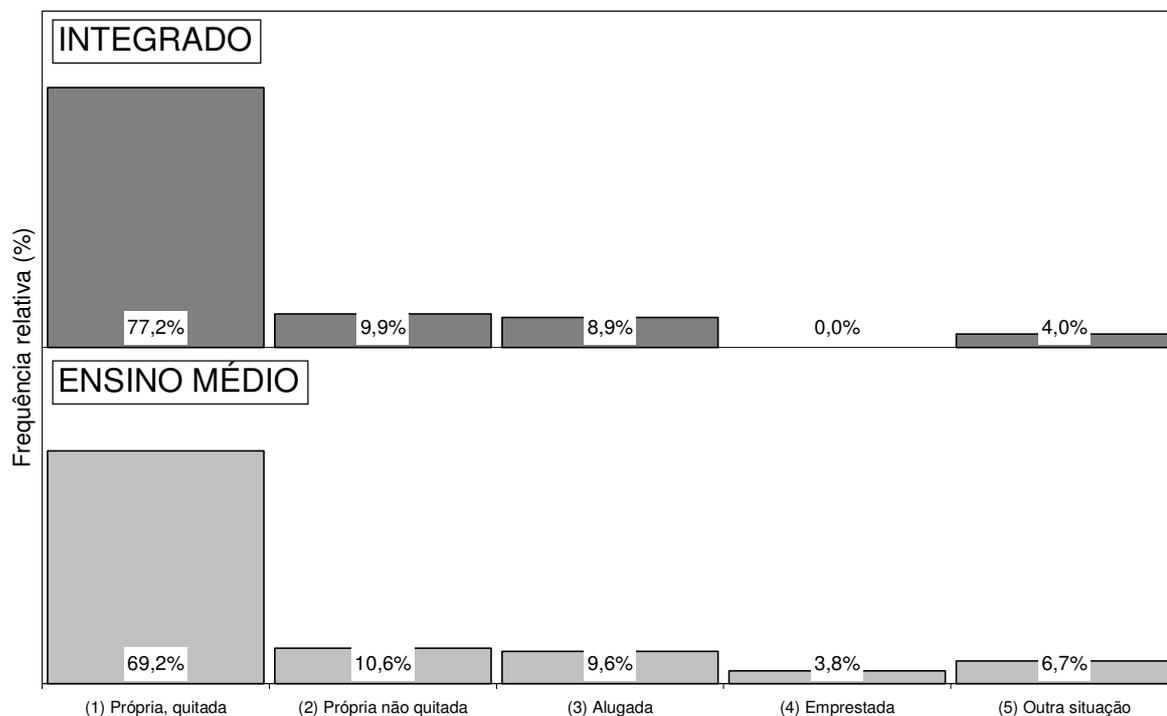
4) Quantas pessoas moram na mesma casa incluindo você?



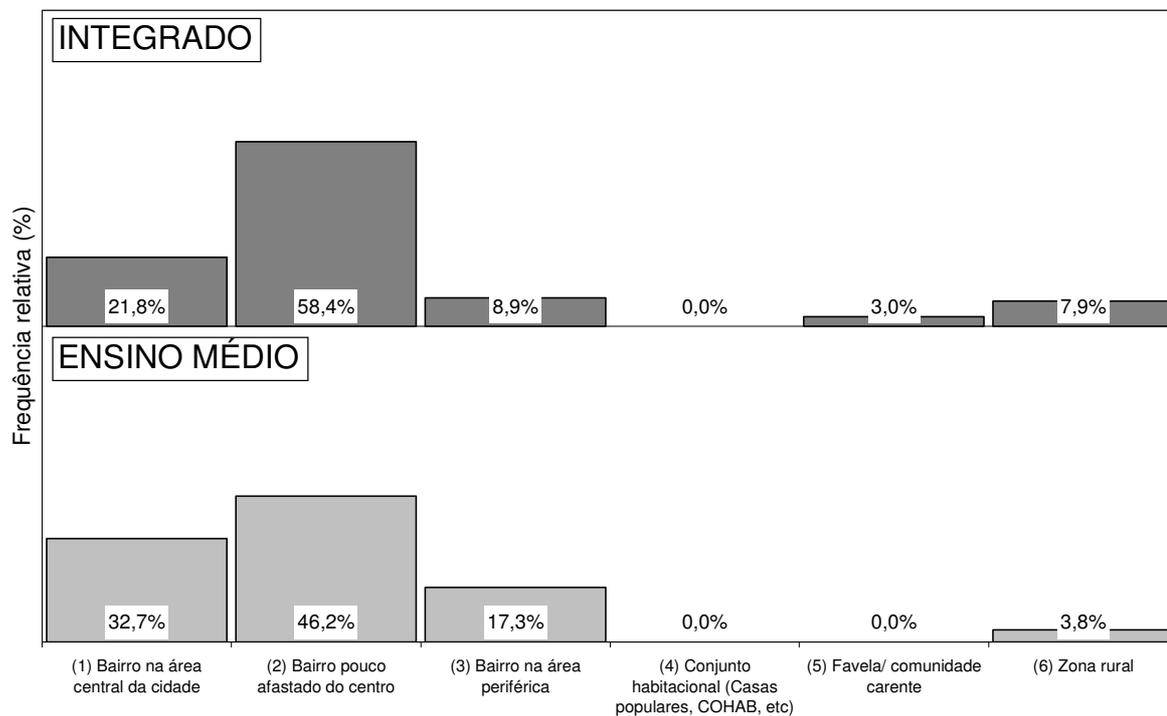
5) Quantos cômodos tem sua casa?



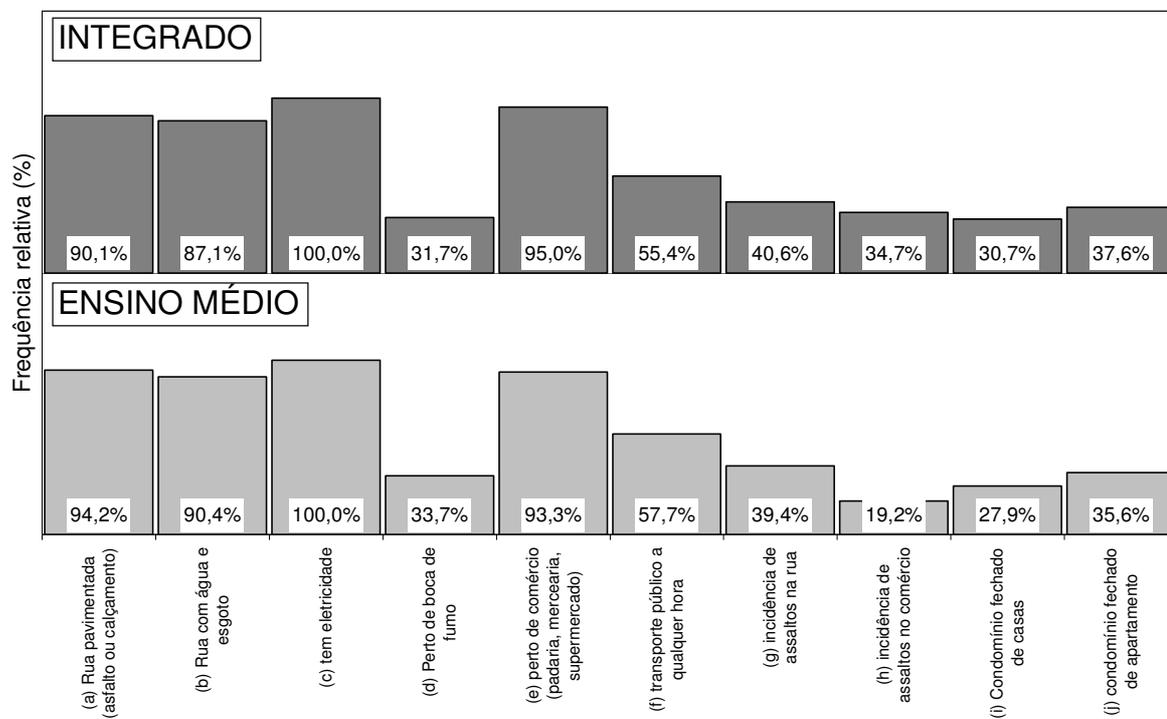
6) Qual o tipo de residência de sua família?



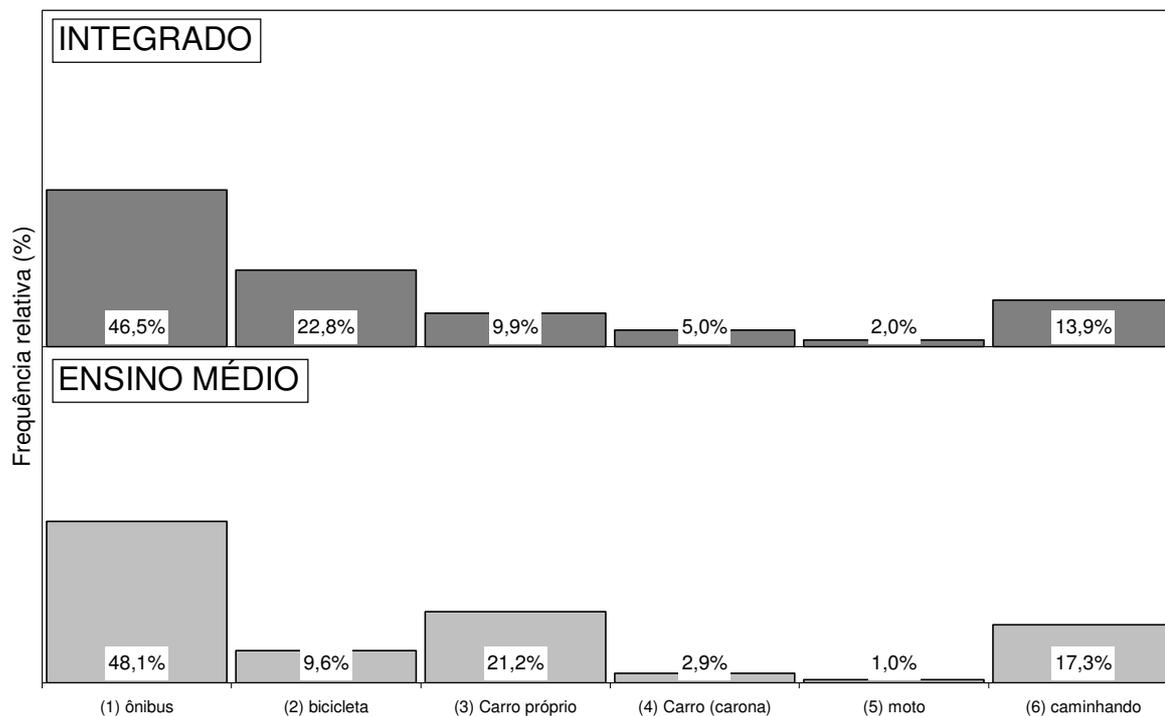
7) Em que localidade sua residência se encontra?



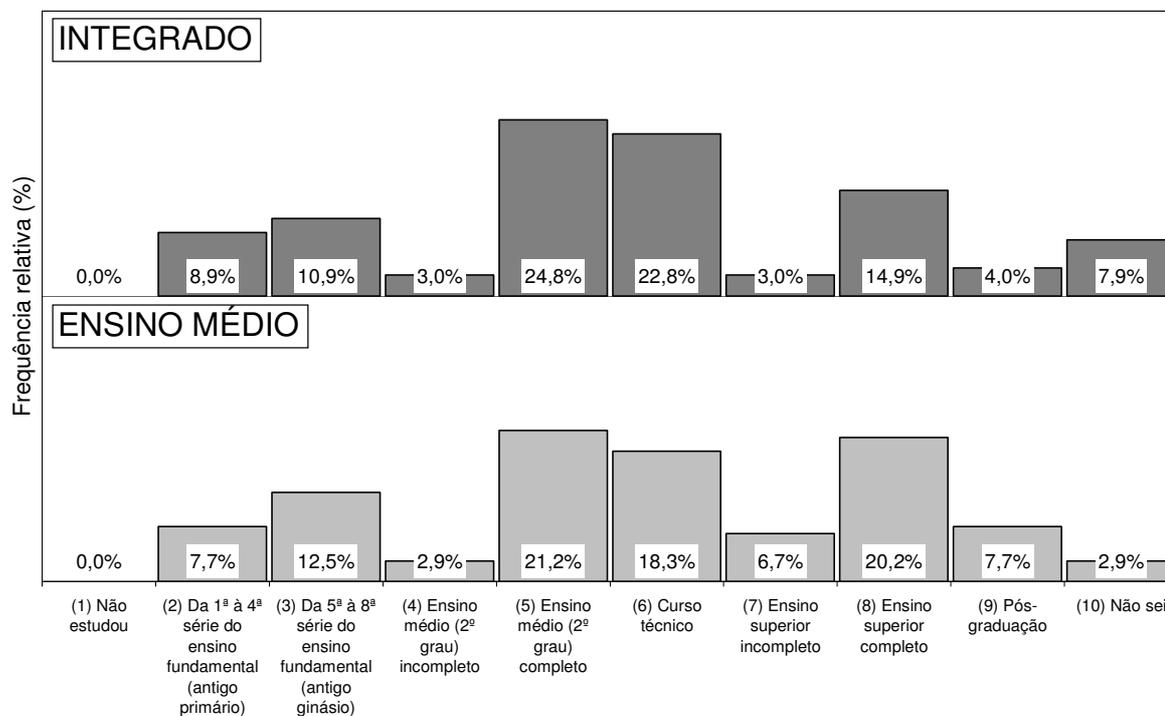
8) A localidade onde mora possui estas características:



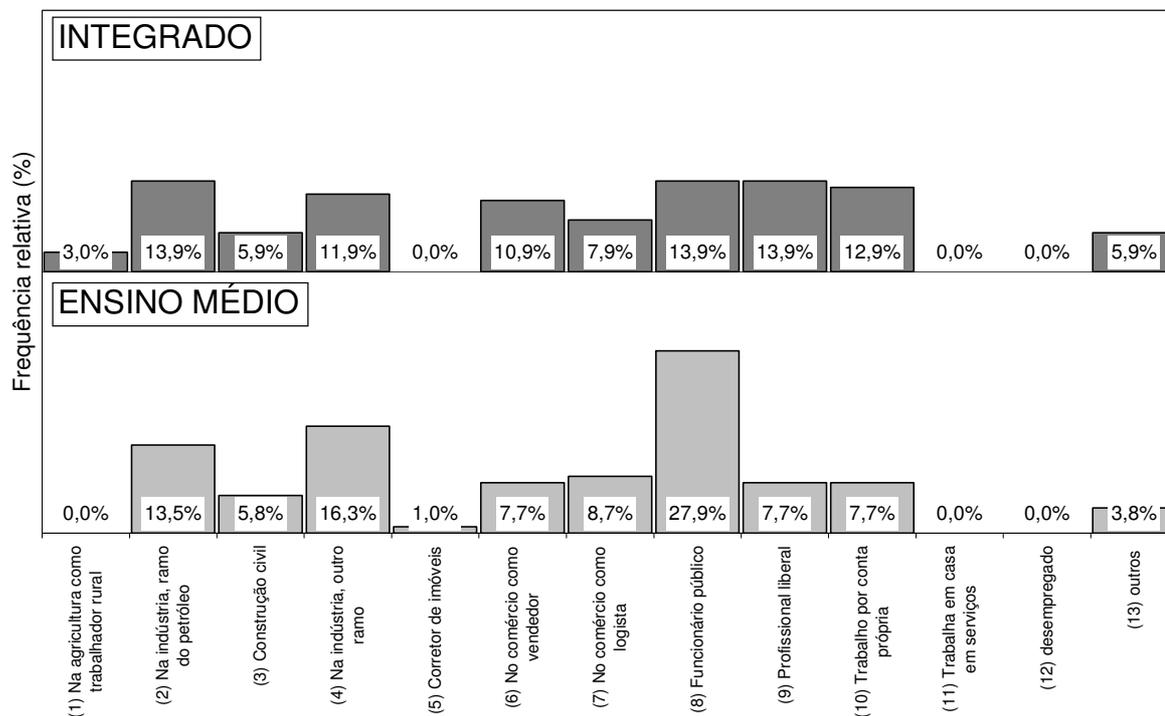
9) Qual o meio de transporte que você mais utiliza para vir à escola?



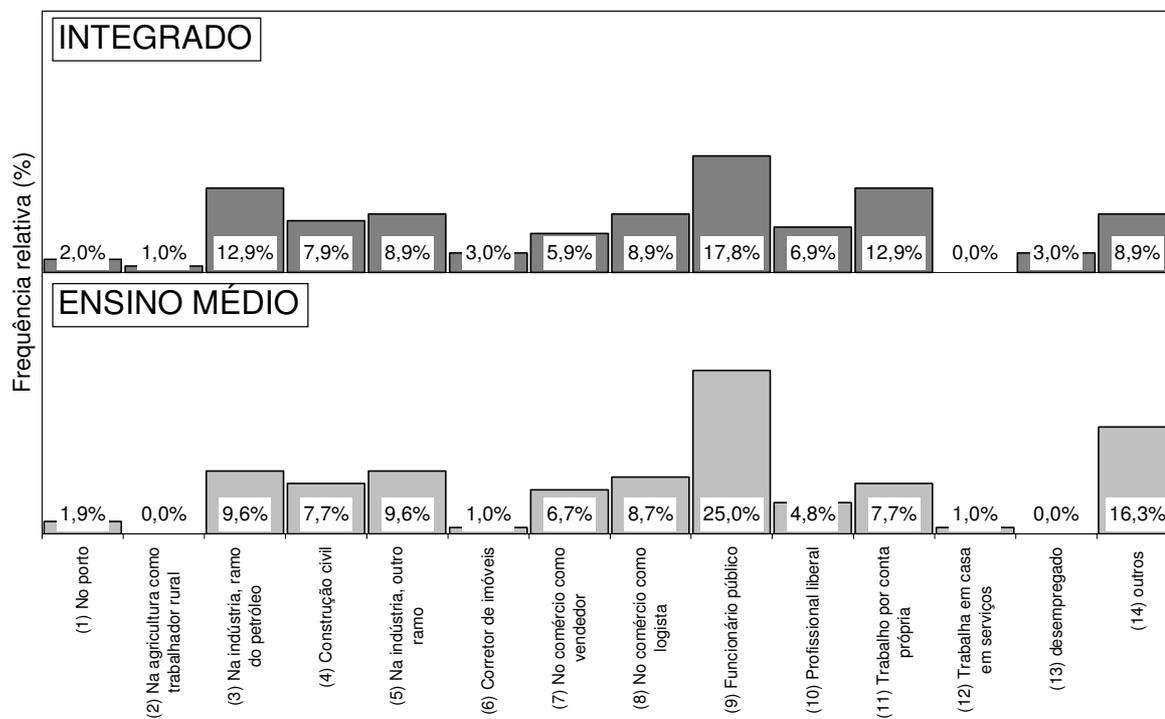
10) Até quando seu pai estudou ou estuda?



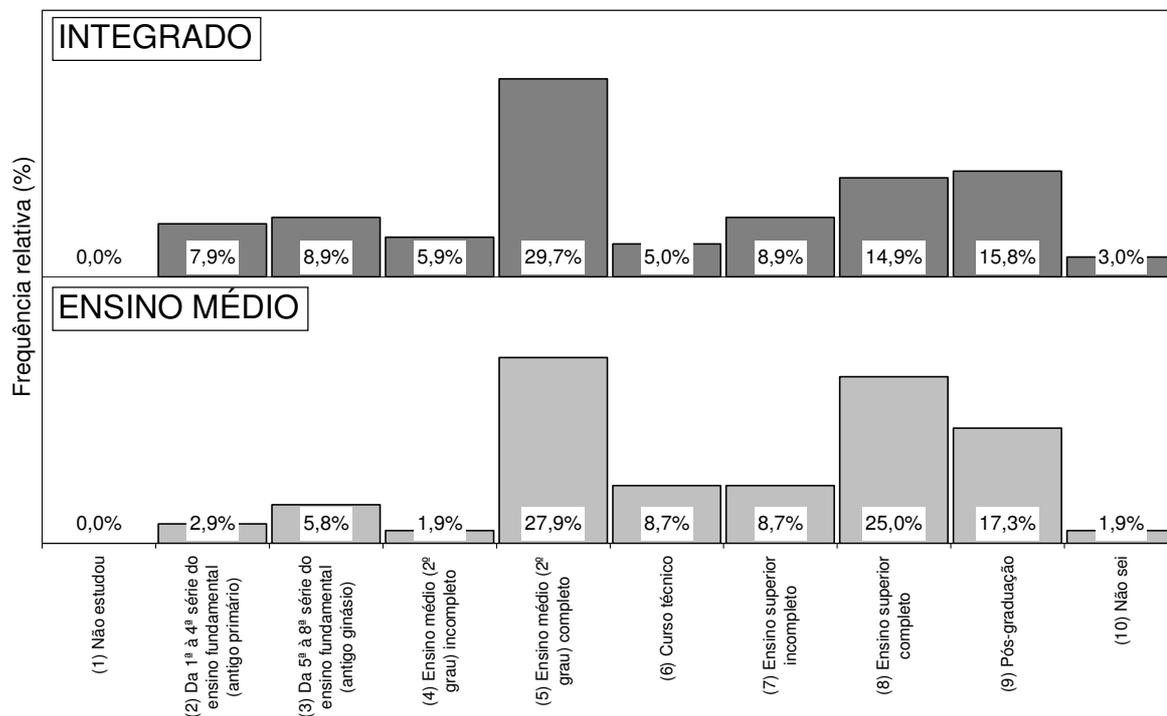
11) Em que seu pai trabalha ou trabalhou na maior parte da vida?



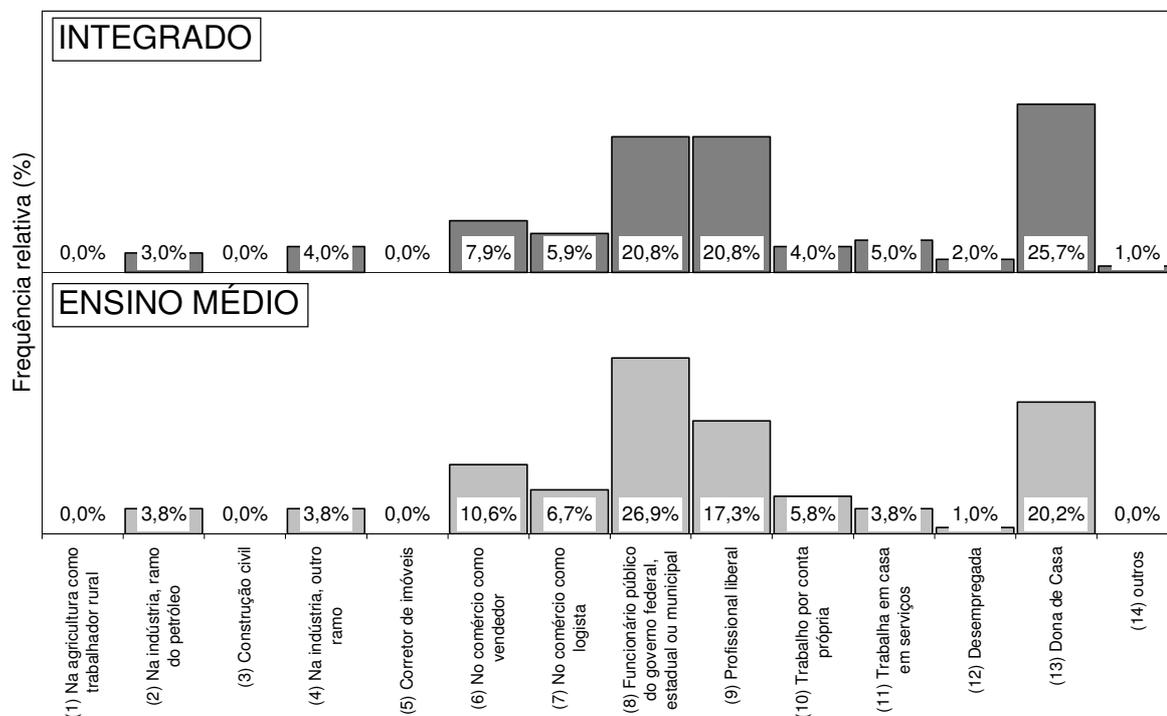
12) Em que seu pai trabalha atualmente?



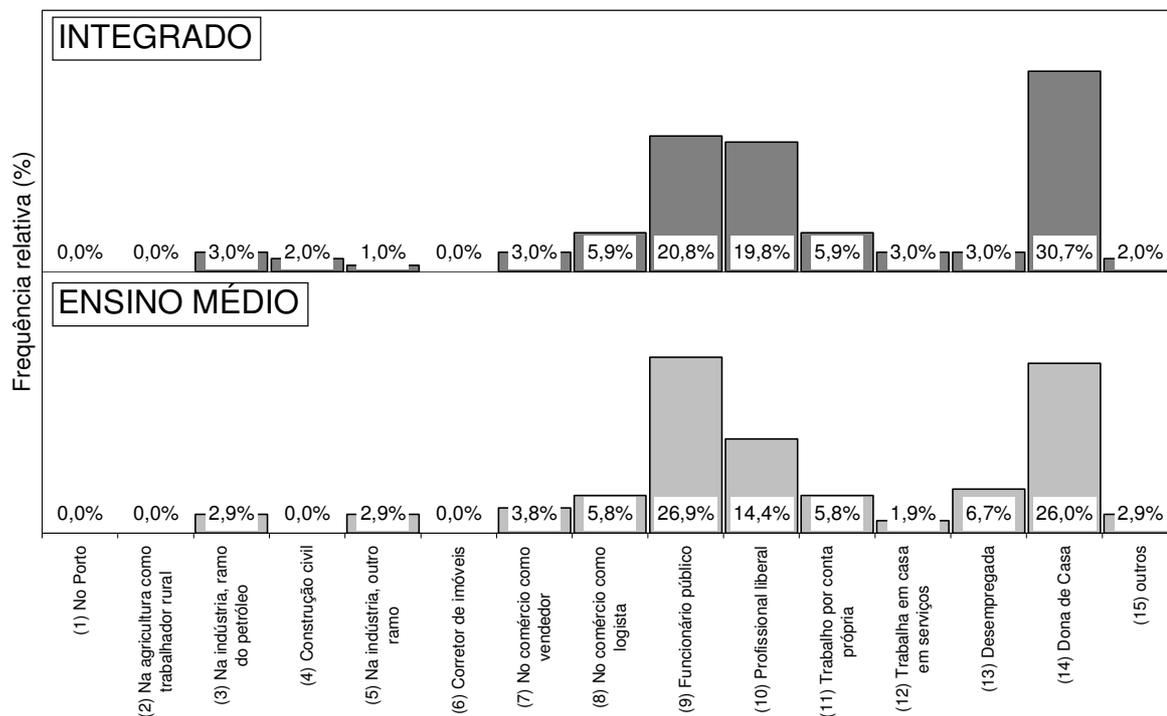
13) Até quando sua mãe estudou ou estuda?



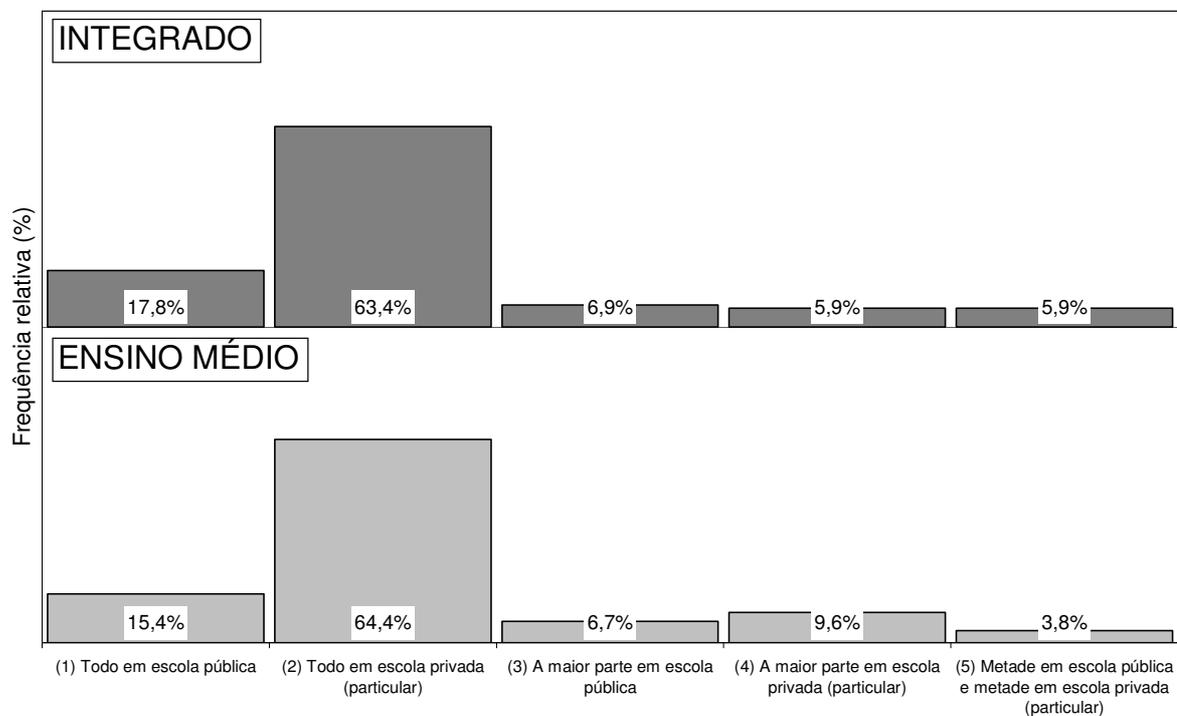
14) Em que sua mãe trabalha ou trabalhou na maior parte da vida?



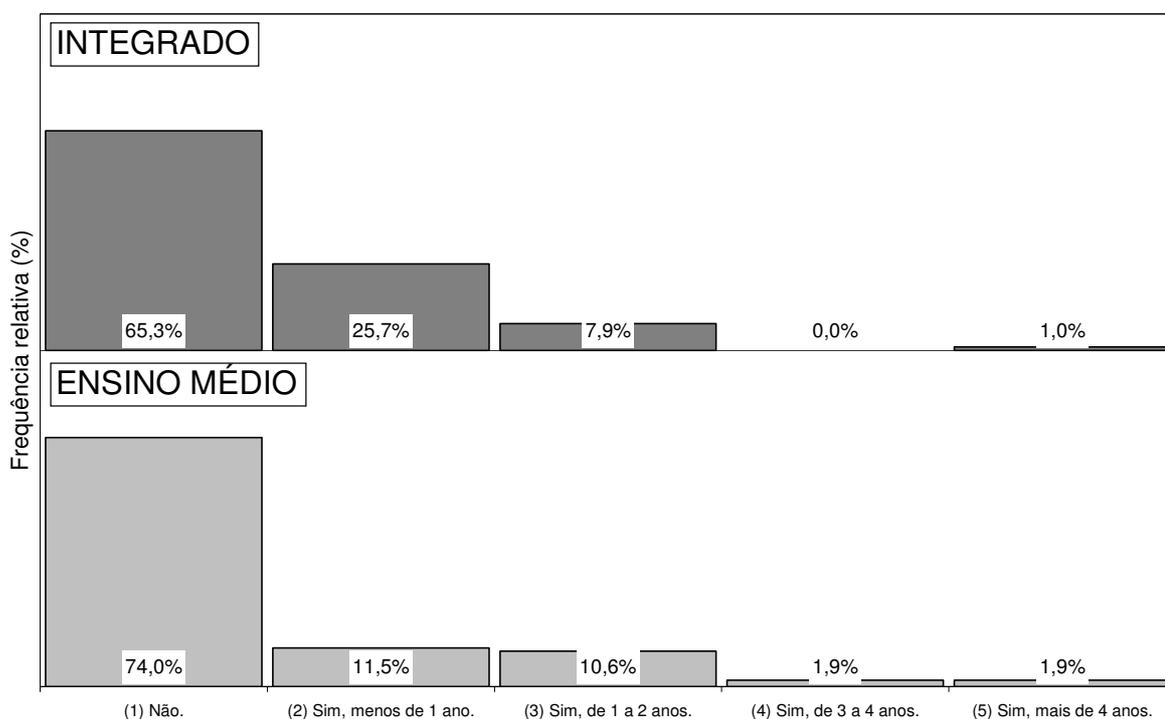
15) Em que sua mãe trabalha atualmente?



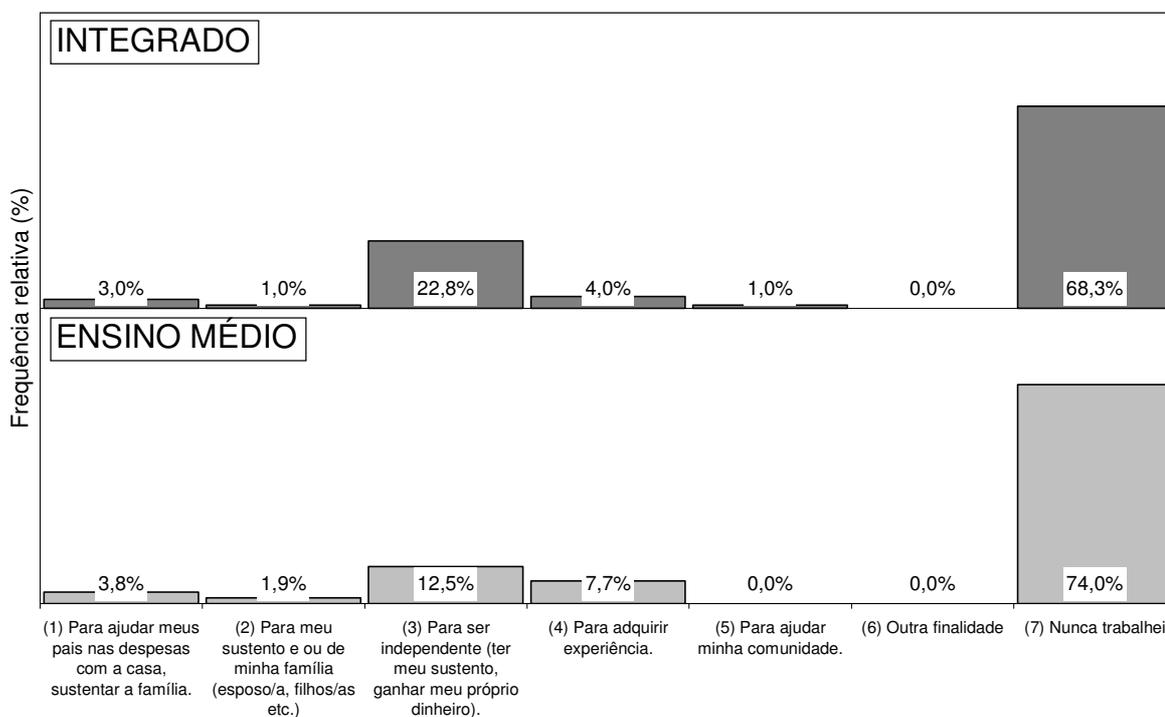
16) Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?



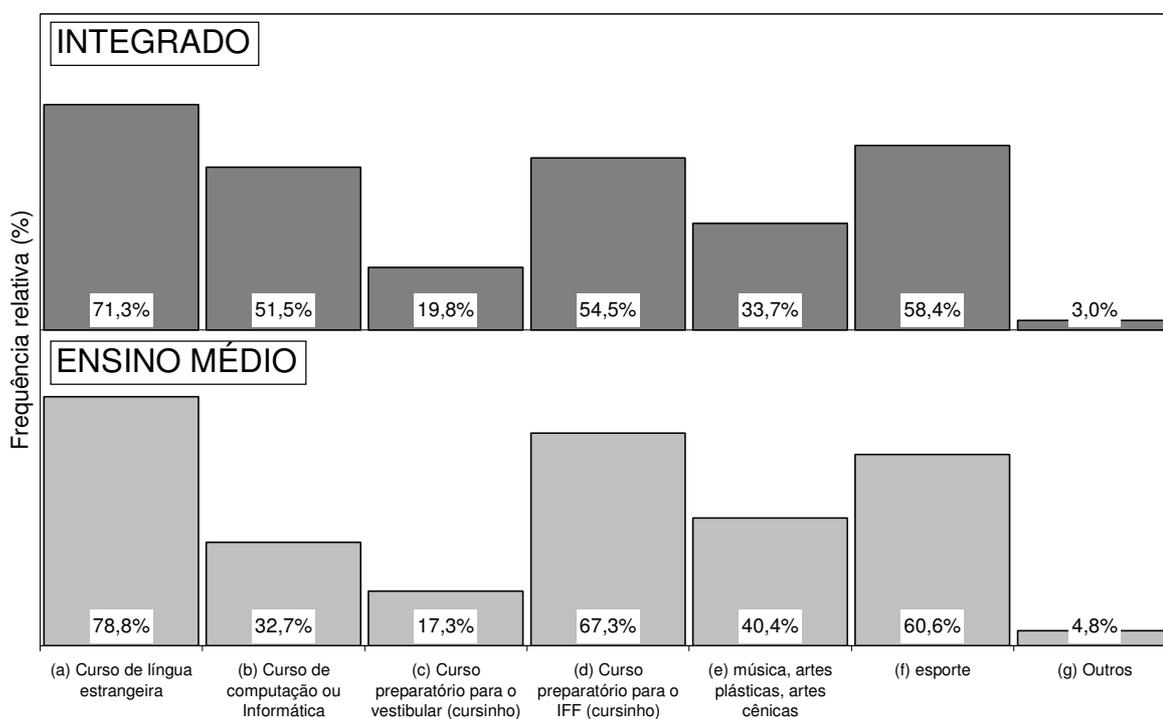
17) Você trabalhou/trabalha ou teve/têm alguma atividade remunerada durante seus estudos?



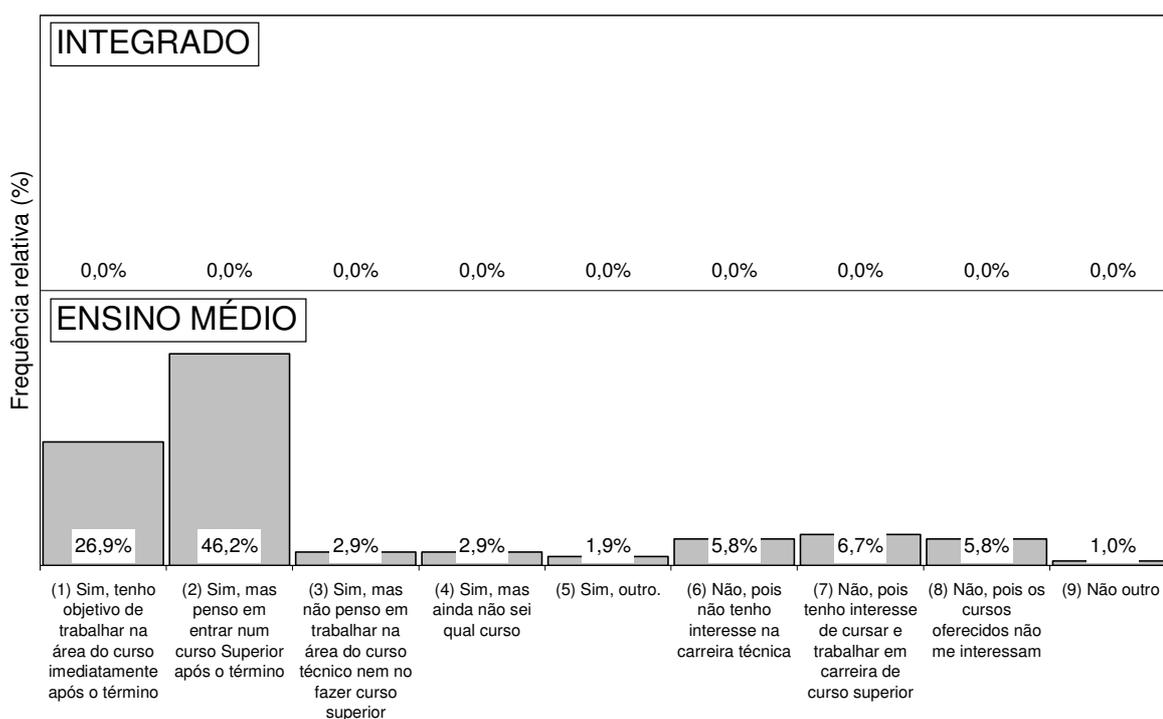
18) Com que finalidade você trabalhava/trabalha enquanto estudava/estuda?



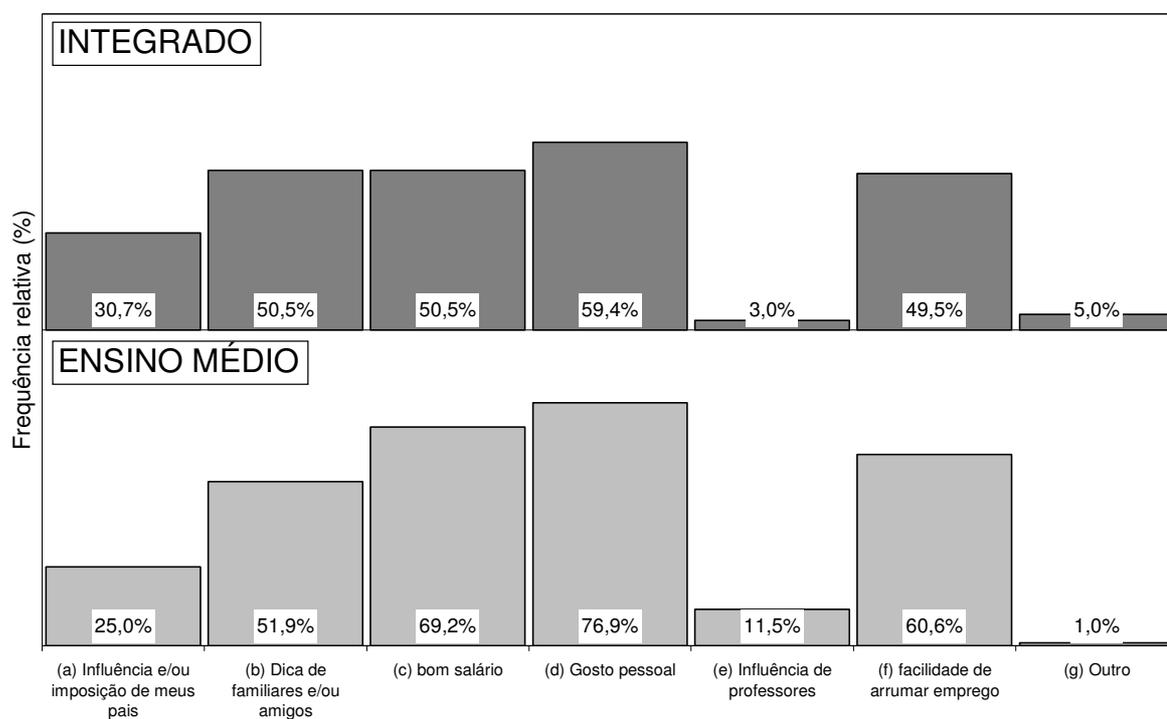
19) Assinale, no quadro abaixo, a(s) atividade(s) ou o(s) curso(s) que você realiza ou realizou.



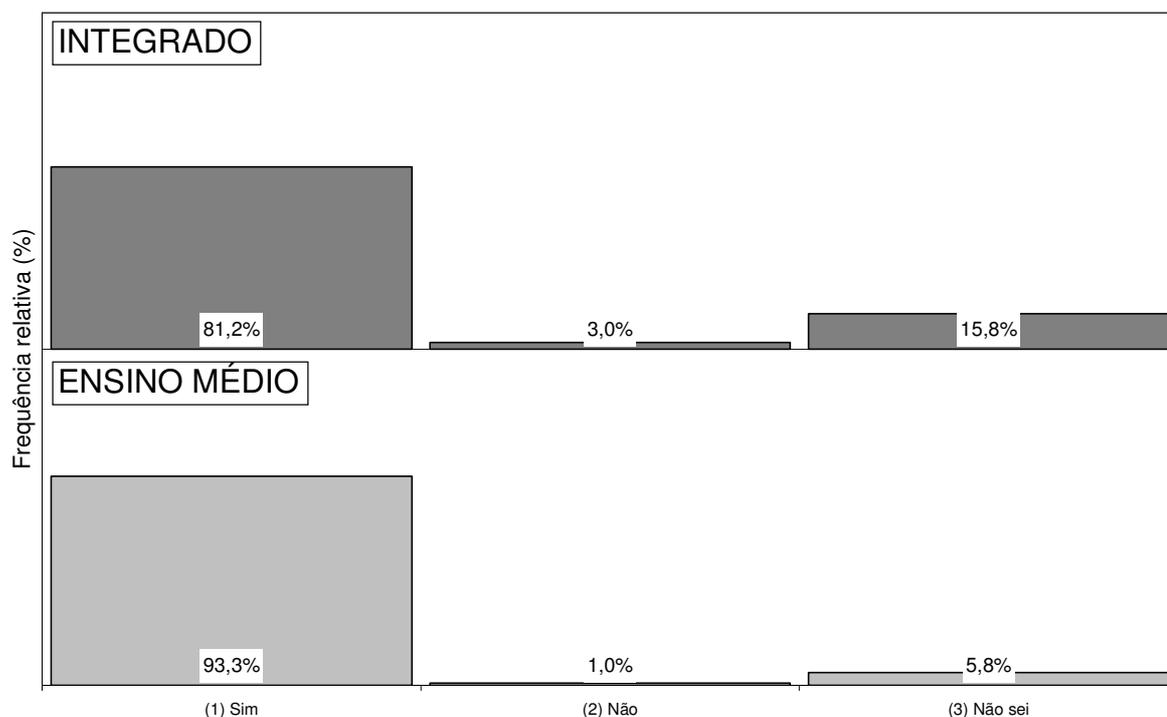
20) Você está ou estará matriculado em algum curso técnico oferecido pelo IFFluminense na forma concomitante?



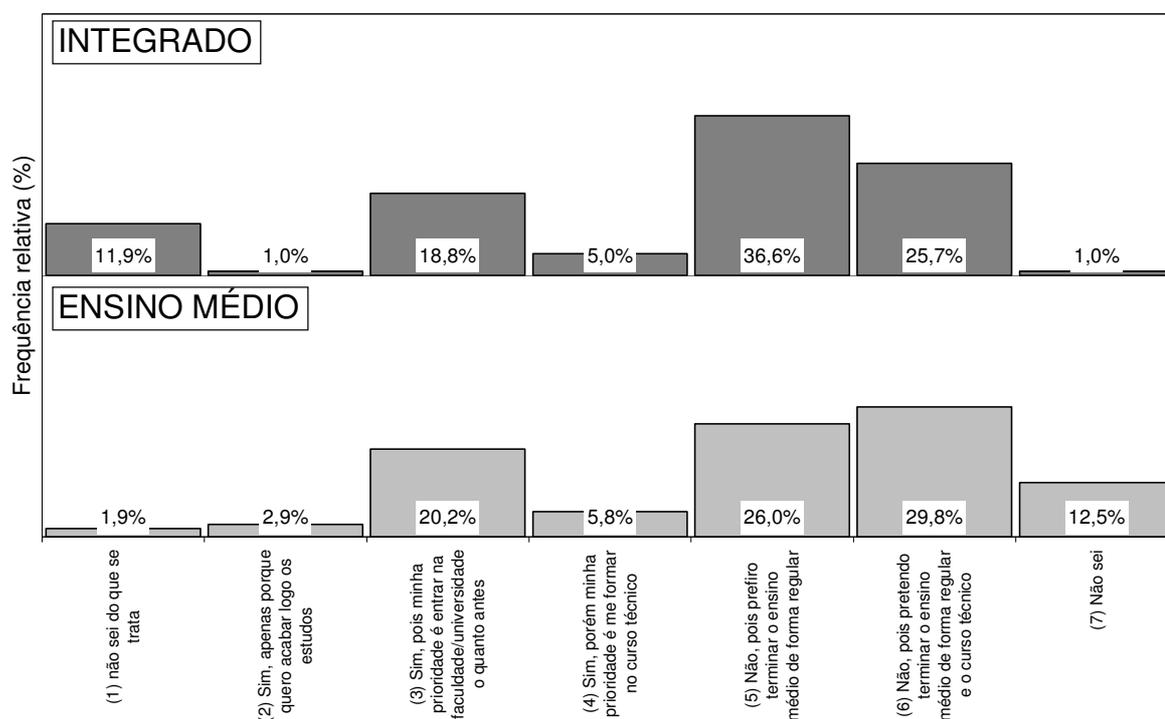
21) Caso você opte ou tenha optado por cursar de forma concomitante um curso técnico. Quais dos fatores seguintes influenciou nessa sua decisão?



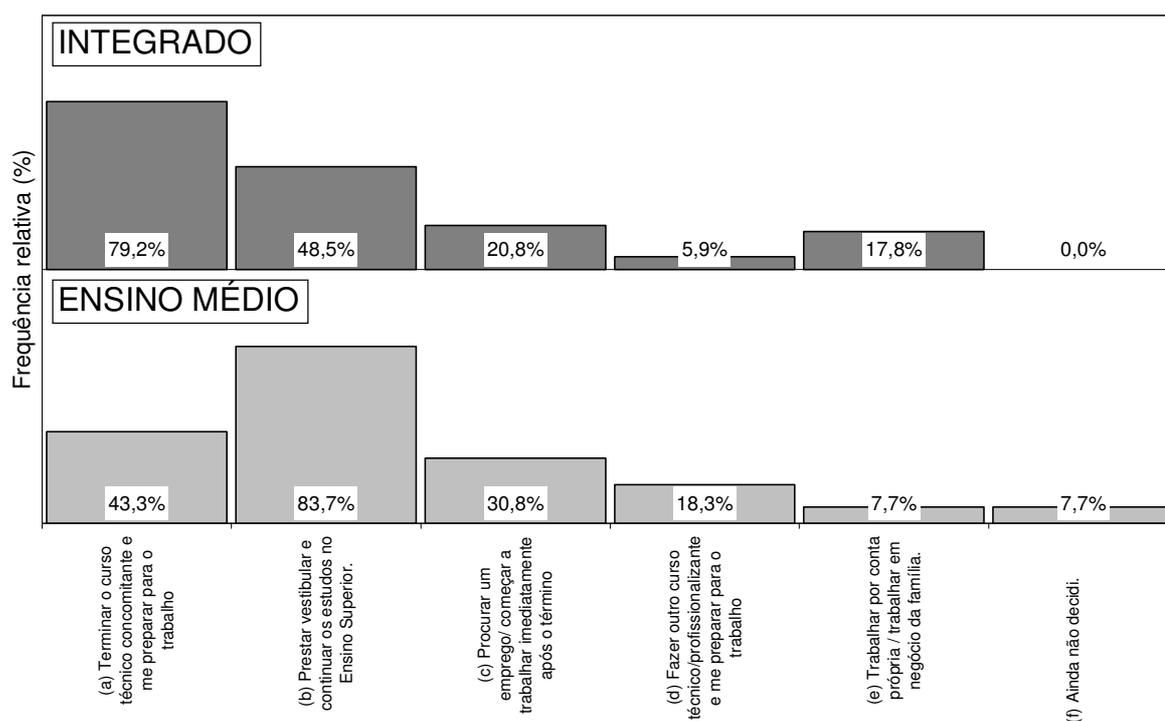
22) Você fez ou fará o ENEM (exame nacional do ensino médio)?



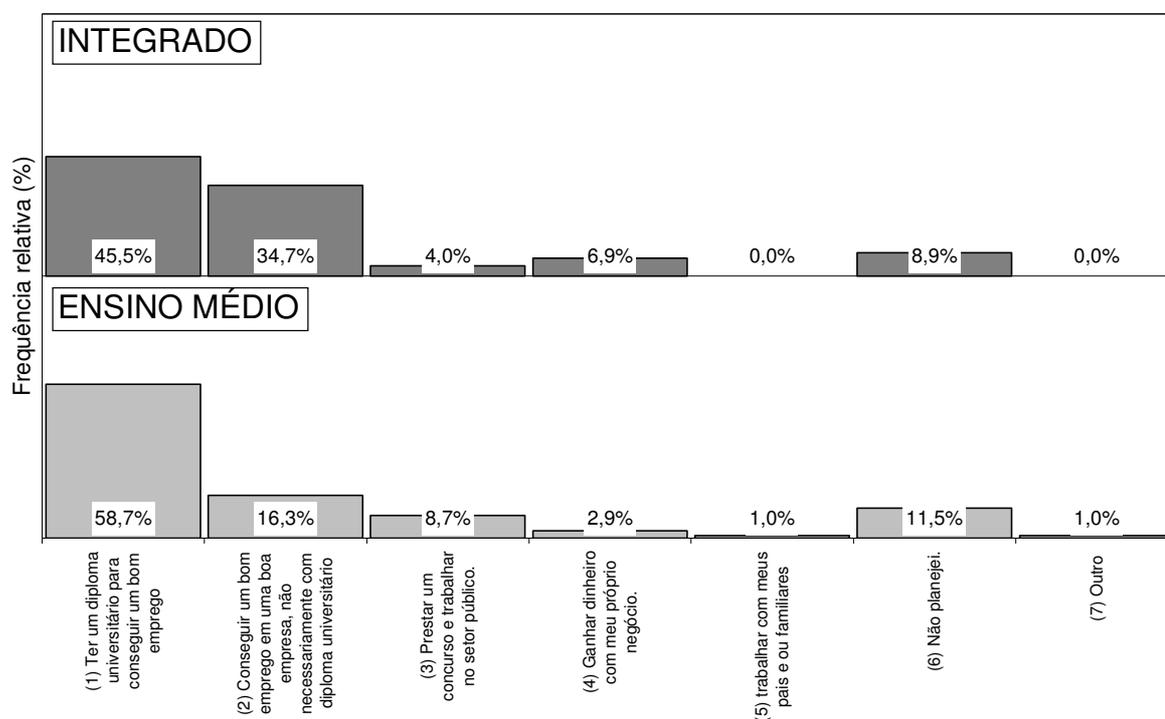
23) Se você respondeu que sim (a) na pergunta acima, pretende conseguir o diploma do ensino médio pelo ENEM?



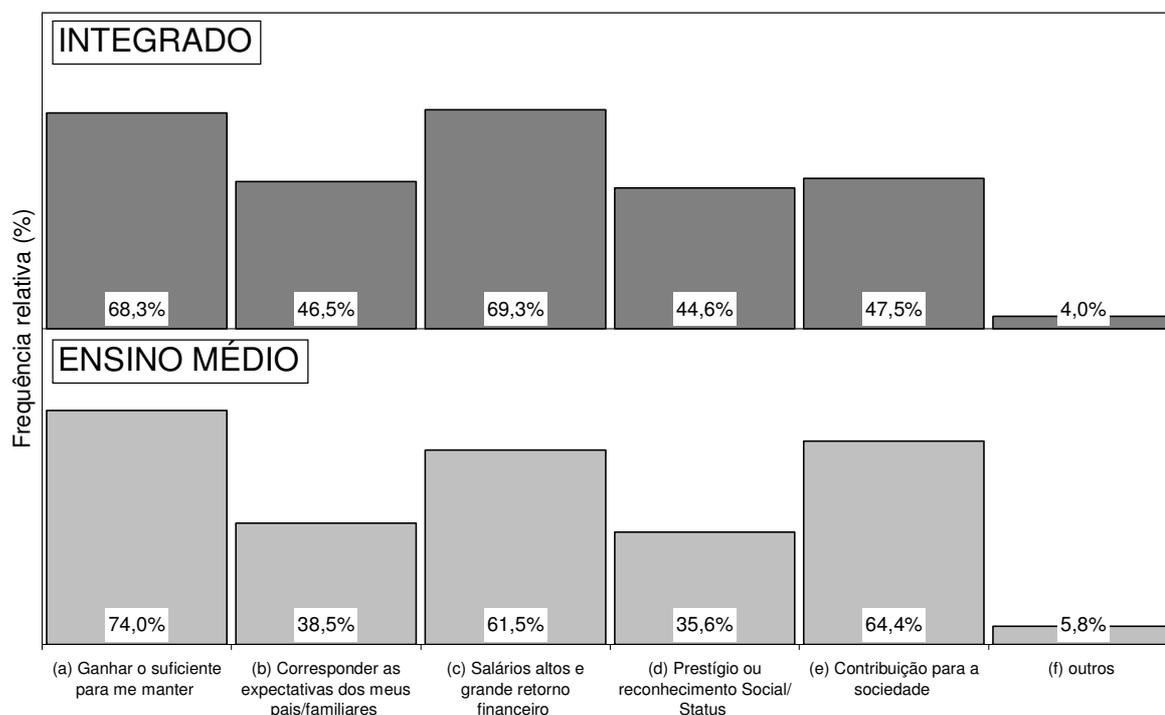
24) Qual a sua PRIORIDADE(S) quando concluir ou obter o diploma do Ensino Médio?



25) E a médio prazo, daqui a uns 4 ou 5 anos, você já planejou o que preferiria que acontecesse?



26) O que para você é mais importante na vida profissional?



27) Quais desses hábitos você tem?

