

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA  
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL

DEISE APARECIDA LOPES DE LUCCA

O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO (ETIM) E O PROCESSO DE  
DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE ALUNOS A  
PARTIR DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU

São Paulo  
Abril/2019

D366e De Lucca, Deise Aparecida Lopes  
O ensino técnico integrado ao médio (ETIM) e o processo de democratização escolar: uma análise das percepções de alunos a partir da teoria de Pierre Bourdieu / Deise Aparecida Lopes De Lucca. – São Paulo : CPS, 2019.  
133 f.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida  
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2019.

1. Educação profissional. 2. Ensino básico. 3. Ensino técnico integrado ao médio. 4. Capital cultural. I. Almeida, Ivanete Bellucci Pires de. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

DEISE APARECIDA LOPES DE LUCCA

O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO (ETIM) E O PROCESSO DE  
DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE ALUNOS A  
PARTIR DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Centro Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanete Bellucci Pires de Almeida.

São Paulo

Abril/2019

DEISE APARECIDA LOPES DE LUCCA

O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO (ETIM) E O PROCESSO DE  
DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE ALUNOS A  
PARTIR DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanete Bellucci Pires de Almeida – Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzana Lopes Salgado Ribeiro  
-Membro externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli Soares dos Santos Batista  
Membro Interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Marcorim de Azevedo  
Suplente

## AGRADECIMENTOS

Durante a realização do curso de mestrado tive o prazer de contar com o apoio de familiares e amigos, e de conhecer pessoas maravilhosas, que contribuíram para a concretização dessa etapa acadêmica.

Espero que os meus agradecimentos sejam mais que palavras e alcancem o reconhecimento da importância de cada gesto de apoio que recebi. Algumas das pessoas que fizeram parte deste processo são:

Minha família, Claudinei, Diego e Luana pelo apoio, compreensão e incentivo, fundamentais para que esse desafio de construção pessoal e profissional fosse possível.

Meus colegas do programa pelos estudos e conversas que construíram parte dessa dissertação.

Os alunos, que dedicaram seu tempo, atenção e paciência para responder as entrevistas e compartilhar conosco seus desafios e expectativas sobre a construção de suas histórias.

Todos os professores do programa, bem como o professor participante da banca de qualificação Prof. Dr. Sidnei Ferreira Vares pela importante orientação e dedicação.

Um carinhoso agradecimento à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli Soares dos Santos Batista que além da análise do trabalho, correção e orientação, empenhou seu tempo com valiosos conselhos e apoio, à Prof.<sup>a</sup> Ivanete Bellucci Pires de Almeida pela orientação da pesquisa.

Tive a oportunidade de conhecer e ter como membro externo a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzana Lopes Salgado Ribeiro que com tanta delicadeza disponibilizou seu tempo e conhecimento para não apenas avaliar, mas contribuir com o projeto final, a quem registro meu agradecimento e admiração.

Para a realização deste estudo, também agradeço a Deus pela proteção, pelas providências e mais ainda, pelas experiências que vivi.

*“Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada.*

*Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje,  
de modo que o nosso futuro baseia-se  
no passado e se corporifica no presente.  
Temos que saber o que fomos e o que somos,  
para sabermos o que seremos”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

DE LUCCA, D. A. L. O Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) e o Processo de Democratização Escolar: uma análise das percepções de alunos a partir da teoria de Pierre Bourdieu. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2019.

A pesquisa se insere na importância da modalidade de Ensino Técnico Integrado ao Médio - ETIM, buscando compreender a escolha feita por esse ensino diante de outras opções. Em concordância com a teoria de Pierre Bourdieu, acredita-se que para além das diferenças individuais, a composição dos capitais econômico, cultural e social, modela as estratégias dos agentes dentro do sistema educativo. O objetivo geral da pesquisa é analisar o modo pelo qual o capital cultural e simbólico, proveniente da posição do indivíduo no espaço social, o predispõe à modalidade de ensino ETIM. Como objetivo específico, buscou-se perceber de que forma essa decisão se relaciona com sua visão sobre o trabalho e afeta projetos futuros. A primeira parte da pesquisa consiste na fundamentação teórica a partir de Pierre Bourdieu, da contextualização histórica da educação de nível médio, sua estrutura atual e a relação com a macroestrutura econômica. Na segunda etapa, pretendeu-se dar inteligibilidade à escolha do ETIM, por meio de uma pesquisa empírica realizada em duas etapas com jovens da Escola Técnica Camargo Aranha. Na primeira etapa, aplicou-se um questionário a 29 jovens identificando características gerais do grupo. A segunda, por meio de uma entrevista semiestruturada com 9 jovens pertencentes ao grupo, pretendeu-se analisar como a experiência familiar com a educação e o trabalho compõe um *habitus* que os predispõe a essa modalidade. Concluiu-se que a experiência dos pais e avós subsidia as escolhas tanto positivamente (na continuidade dessa experiência), como negativamente (na recusa de se reproduzir as mesmas condições vividas por eles). As narrativas sobre qualificação e empregabilidade corroboram para a escolha do ETIM. Como contribuição, a pesquisa destaca a importância de que se almeje ampliar a compreensão do ETIM para além da empregabilidade e fortalecer o conhecimento sobre estratégias escolares e profissionais junto aos jovens e suas famílias. Quanto ao posicionamento do ETIM no processo de democratização escolar, é preciso multiplicar as chances de acesso às profissões desejadas, à longevidade escolar, bem como, ampliar sua própria oferta.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Ensino Básico. Ensino Técnico Integrado ao Médio. Capital Cultural.

## ABSTRACT

DE LUCCA, D. A. L. DE LUCCA, D. A. L. The Integrated Technical Education to the Middle (ETIM) and the School Democratization Process: an analysis of students' perceptions based on Pierre Bourdieu's theory. 136 f. Dissertation (Professional Master in Management and Development of Professional Education). State Center of Technological Education Paula Souza, São Paulo, 2019.

The research is inserted in the importance of the Integrated Technical Education modality to the Medium - ETIM, trying to understand the choice made by this teaching in front of the different options. In agreement with Pierre Bourdieu's theory, it is believed that in addition to individual differences, the composition of economic, cultural and social capital shapes the agents' strategies within the educational system. The general objective of the research is to analyze the way in which cultural and symbolic capital, coming from the position of the individual in the social space, predisposes to the modality of teaching ETIM. As a specific objective, we sought to understand how this decision relates to its vision about the work and affects future projects. The first part of the research consists of the theoretical foundation from Pierre Bourdieu, the historical contextualization of secondary education, its current structure and the relationship with the economic macro-structure. In the second stage, it was intended to give intelligibility to the choice of the ETIM, through an empirical research carried out in two stages with young people of Escola Técnica Camargo Aranha. In the first stage, a questionnaire was applied to 29 young people identifying general characteristics of the group. The second, through a semi-structured interview with 9 young people belonging to the group, sought to analyze how the family experience with education and work composes a habitus that predisposes them to this modality. It was concluded that the experience of parents and grandparents subsidizes the choices both positively (in the continuity of this experience) and negatively (in refusing to reproduce the same conditions experienced by them). The narratives on qualification and employability corroborate the choice of the ETIM. As a contribution, the research highlights the importance of seeking to broaden the understanding of ETIM beyond employability and to strengthen knowledge about school and professional strategies among young people and their families. As for the position of the ETIM in the process of school democratization, it is necessary to multiply the chances of access to the desired professions, to school longevity, as well as to expand its own offer.

Keywords: Professional Education. Basic education. Integrated Technical Education to the Middle. Cultural Capital.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 - Escolarização e Ocupações dos Pais e Avós do Grupo 1 .....	80
QUADRO 2 - Escolarização e Ocupações dos Pais e Avós do Grupo 2 .....	81

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Distribuição da demanda escolar por modalidade de ensino e dependência Administrativa – UF-SP ano 2014.....	57
TABELA 2 - A evolução da demanda de cursos na Unidade .....	74
TABELA 3 - Escolarização das Gerações Anteriores: .....	79
TABELA 4 - A relação dos jovens com o trabalho na etapa do ensino médio.....	82
TABELA 5 - Preparação dos jovens para os Vestibulares .....	83
TABELA 6 - Sentidos atribuídos à educação de nível médio .....	84

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ETEC	Escola Técnica Estadual
ETIM	Ensino Técnico Integrado ao Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Program for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico
SEE	Secretaria Estadual de Educação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1.AS CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA UMA ANÁLISE DO SISTEMA DE ENSINO .....	18
1.1 O modo de conhecimento da realidade social em Bourdieu .....	22
1.2 Os mecanismos de reprodução no sistema escolar: principais conceitos.....	26
1.2.1 Campo .....	27
1.2.2 <i>Habitus</i> .....	29
1.2.3 Capital Cultural .....	30
1.2.4 Capital simbólico.....	32
1.3 A racionalidade nas escolhas educacionais .....	34
1.4 As estratégias dos grupos sociais por meio da escola: o diploma e o cargo .....	38
2.ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO: CONSTRUÇÃO E DESAFIOS PARA O ENSINO DE NÍVEL MÉDIO .....	42
2.1 A evolução da educação básica e profissional em diferentes conjunturas históricas.....	42
2.2 Especificidades e trajetórias do ensino médio .....	46
2.3 A estrutura atual do ensino médio e do ensino técnico nos contornos do processo de democratização escolar.....	55
2.3.1. A Estrutura do Ensino Médio em São Paulo .....	55
2.4. A relação entre o ensino médio, educação profissional e o macrocampo econômico e de produção .....	59
3.PESQUISA EMPÍRICA .....	68
3.1 Caracterização e trajetória do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza....	68
3.2 A ETEC Camargo Aranha.....	72
3.3 Etapas da pesquisa empírica .....	75
3.3.1 Características gerais de pertencimento social do grupo pesquisado .....	77
3.3.2 O espaço social de decisão pelo ETIM: a mediação entre as estruturas e o <i>habitus</i> .....	87
3.3.2.1 Estratégia Educativa e espaço social: A decisão pelo ETIM.....	87
3.3.2.2 O <i>habitus</i> familiar .....	96
3.3.2.3 Capital cultural e capital simbólico no universo das decisões.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	110
REFERÊNCIAS .....	116
APÊNDICE A .....	119
APÊNDICE B.....	122
APÊNDICE C.....	132
ANEXO 1 .....	133

## INTRODUÇÃO

A desigualdade econômica no Brasil, ao longo da história naturaliza-se como uma ordem social legitimada por seu sistema educacional. Um sistema que se constituiu desigual não apenas em relação ao acesso à escola; mas ao modelo de ensino ofertado, à duração dos cursos, à permanência dos alunos e em relação ao próprio aprendizado (BRUNO, 2011; FRIGOTTO, 2007). É no registro do fracasso escolar, no abandono da escola ou mesmo na constatação da incapacidade de ler, compreender textos, desenvolver uma escrita coerente ou raciocínios matemáticos básicos que as desigualdades educacionais históricas mostram sua face nos dias atuais; composta por traços de raça, região, gênero e condição socioeconômica.

Somente na década de 1980, com as mudanças no cenário político é que o movimento pela democratização da educação brasileira, relacionado aos movimentos mais amplos de redemocratização do país, possibilitou imprimir novos contornos à educação nacional. A reivindicação de um Ensino Público e Gratuito ganhou expressão por meio da Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996, ao prever o atendimento gratuito em creches e pré-escolas de 0 a 6 anos de idade e definir o ensino fundamental como direito público subjetivo.

Contudo, para o ensino médio essa lei (inciso II, artigo 4) previa apenas a progressiva extensão da obrigatoriedade, sem a definição de prazos ou limites. Somente em 2009, pela emenda constitucional 59, a educação básica tornou-se obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para todos os que não tiveram acesso a ela na idade própria. A aprovação dessa emenda reflete uma conquista, contudo cabe refletir nas consequências do atraso dessa medida (BRANDÃO, 2011).

O ensino médio ainda se constitui num enorme desafio quanto à proposta de universalização da educação, não apenas diante da garantia do direito constitucional, mas em razão dos novos desafios impostos por modelos de uma “educação global”.

O ideal igualitário firmou-se na expectativa de que ao democratizar as oportunidades de educação seriam oferecidas melhores oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, ter-se-ia como resultado a diminuição das distâncias sociais. Contudo, as disparidades presentes mantiveram-se como naturais dentro de uma ordem social.

Os estudos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron foram os primeiros a demonstrar como as desigualdades sociais se transformavam em desigualdades escolares colocando em dúvida a efetividade dos processos de democratização. Camille Peugny no livro *O destino vem de berço? Desigualdades e Reprodução Social* (2014), após 50 anos das primeiras pesquisas de Bourdieu e inúmeras mudanças educacionais que ocorreram a partir delas, demonstrou que outros mecanismos para conservação dos privilégios educacionais surgiram, tanto na sociedade francesa quanto em países de capitalismo avançado. Para o autor, quando a massificação do

ensino é acompanhada de uma classificação aguda dos diferentes níveis do sistema educativo, não se deve esperar nenhum progresso tangível no que se refere à mobilidade social.

Seus estudos concluem que a aposta no ideal de que a escola seria a principal via para se romper com os ciclos de reprodução das desigualdades provou-se fracassada. Do ponto de vista da mobilidade social, entre o início dos anos de 1980 e o fim dos anos 2000, não se conseguiu diminuir a intensidade da reprodução social, ainda que, esse tenha sido o momento de maiores investimentos e políticas públicas para se democratizar a educação. Os estudos destacam que as desigualdades quantitativas de acesso escolar são suplantadas por desigualdades qualitativas vinculadas ao tipo de diploma ou à carreira escolhida. Apesar dos jovens estarem mais escolarizados, o peso social ainda estabelece diferenças nas trajetórias escolares e profissionais. Assim, afirma que:

Sete de cada dez filhos de executivos exercem uma função de comando alguns anos depois do término de seus estudos. Inversamente, sete de cada dez filhos de operários continuam enquadrados em funções de execução. Mais de dois séculos após a Revolução, as condições de nascimento ainda determinam o destino dos indivíduos. Não nos tornamos operários, nascemos operários (PEUGNY, 2014, p.19).

No Brasil, a desigualdade se expressa nas ocupações, nas disparidades de rendimentos, e no tempo de escolarização. Uma vez que a escola para todos pretende ser um caminho de ascensão social e melhora econômica e os resultados se mostram desiguais, demonstrados nos altos índices de reprovação e abandono escolar, em especial pelas camadas populares, faz-se necessário refletir sobre os moldes que se propõe a democratização do ensino, a começar pelo sentido e escolhas que envolvem a educação pelos membros de diferentes grupos sociais.

Dessa forma, o questionamento proposto ao presente trabalho é: como o espaço social constituído pelos capitais cultural, econômico, social e simbólico marca o sujeito em relação a sua decisão pelo ensino Técnico Integrado ao Médio? E ainda, enquanto desdobramentos dessa questão: qual sua percepção do trabalho nessa etapa educacional? Como essas decisões afetam as futuras escolhas profissionais e de continuidade da formação? Como a experiência familiar se expressa na tomada de decisão enquanto *habitus*?

Como objetivo geral pretendeu-se dar inteligibilidade à decisão pela modalidade ETIM, identificando o modo pelo qual o capital cultural e simbólico (conforme postulado por Bourdieu) o inclina a essa escolha. Como objetivo específico procurou-se verificar a relação dessa escolha com sua visão sobre o trabalho e a influência nos projetos futuros.

Parte-se da hipótese de que o capital cultural articula-se às narrativas que definem uma forma de ver o mundo, enquanto categorias do que é bom ou ruim; das diferenças hierárquicas; das disposições de autoridade; das diferenças de acesso material e de bens simbólicos.

A diversificação da oferta de ensino que tem por objetivo atender aos diferentes anseios e demandas por educação ao inserir-se numa sociedade hierarquizada integra-se aos mecanismos

simbólicos que vão articular a modalidade ao público; os diplomas ao seu reconhecimento. A pesquisa justifica-se na importância de uma análise da política do Ensino Técnico Integrado ao Médio, buscando compreender a escolha por essa modalidade diante das diferentes opções do Ensino Médio.

Sob o olhar sociológico da Educação em Bourdieu, há um conjunto de fatores que podem indicar a formação de pré-disposições e disposições que refletem como esses agentes interagem com as estruturas de seu espaço social. É preciso avaliar uma série de questões extraescolares que influenciam sobremaneira no desempenho e no aproveitamento do estudante, incluindo como as macroestruturas sociais e econômicas agem nas trajetórias individuais. O importante para Bourdieu era revelar que existem diferenças de várias ordens, principalmente, de acesso aos bens da cultura entre as famílias, que são responsáveis pela variação no comportamento e no rendimento, relativos aos estudos:

[...] na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar (BOURDIEU, 2014, p. 46).

Para Bourdieu, quando se propõe a refletir sobre o sucesso educacional dos estudantes, um conjunto de variáveis importantes extraescolares precisa ser considerado: como os locais de residência (centro ou periferia); a formação e as ocupações familiares (gerações anteriores); as escolhas do nível secundário de estudo (profissionalizante ou propedêutico) ou escolhas entre um ensino (público ou privado); o modelo demográfico da família e o sentido da trajetória social (ascendente ou descendente) do chefe do grupo familiar. Segundo o autor, as escolhas educacionais são interdependentes do capital econômico, cultural, social e simbólico (BOURDIEU, 2014).

O reconhecimento da presença das diferentes formas de capital: o capital cultural, econômico, social e simbólico no processo de decisão do Ensino Médio pelos estudantes entre as escolhas: Público ou Privado; modalidade ETIM - Técnico Integrado ao Médio ou Propedêutico, permite refletir sobre relação entre o espaço social e a escolha nessa etapa educacional.

A primeira parte do trabalho consistiu na revisão bibliográfica dos estudos de Pierre Bourdieu, um dos autores fundamentais para a análise de trajetórias escolares. Essa abordagem se justifica, nos limites desse estudo, devido a Sociologia da Educação no Brasil ter em Pierre Bourdieu um dos principais aportes teóricos no que se refere às trajetórias escolares.

Consideram-se relevantes também os estudos de seu aluno e discípulo, Bernard Lahire. Maria Alice Nogueira figura como uma das principais pesquisadoras brasileiras na área, com pesquisas destinadas a compreender as estratégias escolares das classes médias. No artigo

*Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais* (NOGUEIRA, 1991), a autora demonstra a preocupação de desvendar as desigualdades e predizer destinos escolares. No artigo *Famílias de Camadas Médias e a Escola: Bases Preliminares Para Um Objeto Em Construção* (NOGUEIRA, 1995), a autora discute a dificuldade de se traçar o que venha a comportar a classe média, considerando não apenas dados socioeconômicos, mas elementos culturais também. Em 2010, Nogueira aprofunda sua análise com o artigo - *Classes Médias e Escola: Novas Perspectivas de Análise sobre classes médias* (NOGUEIRA,2010).

Os estudos, atualmente, tanto analisam as correlações positivas entre o patrimônio (capital cultural, social e econômico) dos agentes, suas famílias, a trajetória e o desempenho escolar, quanto procuram compreender os fatores ou as “circunstâncias atenuantes” – expressão elaborada por Bernard Lahire (1997) - que constroem às exceções (MASSI; MUZZETI E SUFUCIER, 2017).

Outro autor que contribuiu para a análise sobre as desigualdades sociais e escolares é Camille Peugny, por sua obra *O destino vem de Berço? Desigualdades e Reprodução Social* (2014), trazendo uma pesquisa recente sobre a mobilidade social por meio da escola na realidade francesa e comparando-a com outras pesquisas de países de capitalismo avançado. Apesar de se passarem quatro décadas das primeiras pesquisas de Bourdieu, e de que muitas políticas públicas foram implantadas em relação às desigualdades escolares, o autor concluiu que as disparidades sociais têm aumentado. Segundo sua análise o que era desigualdade quantitativa de acesso, transformou-se em desigualdade qualitativa em razão da diversificação do ensino e da valoração dos diplomas. Apesar de reconhecer que o autor trata da realidade francesa, considera-se que seu estudo auxilia na análise do contexto brasileiro.

Já adentrando no universo da educação profissional, o segundo capítulo deste estudo tratou da contextualização da educação de nível médio, a fim de identificar as mediações históricas e as mudanças das políticas educacionais, bem como seus efeitos simbólicos. A revisão bibliográfica sob as políticas de escolarização e profissionalização deu-se a partir de autores como Otaiza de Oliveira Romanelli e Luis Antonio Cunha e Marcílio, por suas obras dedicadas a resgatar a história da educação profissional no Brasil.

Esse capítulo ainda se deteve em documentos reguladores da educação profissional, apresentando a estrutura atual do ensino médio, a modalidade ETIM, articulando a macroestrutura econômica e de produção às demandas escolares.

Os autores Frigotto, Lucia Bruno, Manfredi, pertencentes a uma vertente marxista, diferentemente da dimensão simbólica presente na teoria bourdiesiana, oferecerem uma análise rigorosa das políticas de ensino e do mercado de trabalho; estruturas apreendidas subjetivamente e que participam dos diferentes espaços sociais.

A partir da fundamentação teórica pretendeu-se por meio da pesquisa empírica analisar o sentido da decisão pelo ETIM e o papel da família na produção do *habitus*. A pesquisa empírica foi realizada por meio de um questionário aplicado a 29 de jovens de uma Escola Técnica do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, a ETEC Camargo Aranha, matriculados no ETIM do curso de Administração durante o ano letivo de 2018. Essa primeira parte da pesquisa visou traçar características gerais para identificar o pertencimento social desse grupo, e se apoiou nas pesquisas de Maria Alice Nogueira sobre as classes médias.

Na segunda etapa da pesquisa empírica procurou-se identificar o papel da família na decisão pelo ETIM e compreender o sentido conferido a essa formação, identificando as predisposições que conduzem a esse percurso ao conhecimento. Essa parte foi realizada considerando que os jovens apreendem a partir da família, e das inúmeras experiências cotidianas uma visão de mundo que se dá de acordo com sua posição no espaço social. A essa interiorização da realidade social Bourdieu denomina *habitus*. O *habitus* gera um senso prático do agir, dispondo seus agentes a comportamentos e escolhas comuns a pessoas pertencentes de um mesmo grupo.

O *locus* da pesquisa foi a Escola Técnica Estadual Professor Camargo Aranha, inaugurada em 1968, a partir do Decreto nº 231 de 31 de julho de 1968, vinculada nesse período ao Departamento de Ensino Técnico da Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado de São Paulo. A escola localiza-se no bairro da Mooca, na cidade de São Paulo, e sua implantação se deu no contexto de crescimento da indústria e do comércio na região. Sendo este, o primeiro colégio comercial da rede de ensino do Estado de São Paulo, com cursos técnicos em nível de segundo grau (atual ensino médio) que desde essa época contempla habilitações profissionais no setor terciário.

Atualmente, a escola é administrada pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. A escola desde a implantação contou com processos seletivos concorridos para ingresso. É reconhecida na região como uma escola pública de qualidade. Conforme dados disponíveis no site *vestibulinhoetec*, a demanda para o ensino médio regular no ano de ingresso dos jovens, (2016) foi de 9,44 candiados/vaga e para o ETIM de Administração foi de 5,20 candidato/vaga.

O ETIM figura entre as modalidades de ensino técnico que passaram a vigorar com decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamentou o artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, da LDB de 20 de dezembro de 1996. É um curso desenvolvido em período integral nas escolas, oferecendo o curso técnico e o ensino médio em uma única matrícula. As outras modalidades são: concomitante (cursada no mesmo período, mas em separado do ensino médio) e subsequente (após o término do ensino médio).

As modalidades oferecidas na ETEC Camargo Aranha são: médio regular, ETIM, M-Tec, Técnico. Os cursos do ETIM, no ano de ingresso dos alunos pesquisados (2016), eram nas áreas de administração, nutrição, contabilidade, informática e marketing. No vestibulinho de 2018, os cursos de contabilidade, informática e marketing da modalidade ETIM, foram substituídos pelos cursos M-tec de marketing, M-tec de sistemas e M-tec de cozinha. Os cursos da modalidade M-tec oferecem as mesmas habilitações do ETIM, porém são cursados em único período e procuram adequar-se às diretrizes da nova Base Nacional Curricular Comum – BNCC, conforme publicação em jan/2019, no site do Centro Paula Souza.

A idade regular para entrada no Ensino médio é de 15 anos, portanto, os jovens pesquisados possuem entre 17 e 18 anos, tratando-se de alunos provenientes de escolas públicas e privadas. Além da importância da ETEC no contexto da formação de profissionais para área do comércio e indústria e no reconhecimento de que se trata de uma escola pública reconhecida na região por sua qualidade de ensino, sua escolha se deu em razão, de que a pesquisadora é professora da escola e lecionou para o grupo pesquisado.

## **1. AS CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA UMA ANÁLISE DO SISTEMA DE ENSINO**

A Sociologia da Educação desenvolvida por Pierre Bourdieu, normalmente em parceria com Jean-Claude Passeron, através de obras como *Les Héritiers* (1964), *La Reproduction* (1970) e *La Noblesse d'État* (1989), ofereceu novas bases para interpretações sobre as funções e o

funcionamento dos sistemas de ensino, abordando também as relações que os diferentes grupos sociais possuem com o sistema escolar (BOURDIEU, 2014).

Conceitos e categorias analíticas foram desenvolvidos proporcionando a análise dos fenômenos de transmissão cultural, destacando a transmissão de modos de compreender o mundo, de apreender os sistemas de classificação e das representações simbólicas que constituem, até os dias atuais, alto valor para a pesquisa educacional, pois são capazes de explicar as condições de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos, entre os quais estão os produtos escolares (CATANI et al, 2017).

Na realidade brasileira sua teoria contribui para a reflexão sobre o modo como se estabeleceram as preferências escolares e como os valores simbólicos incidem sobre elas. Possibilita também compreender o sucesso e o fracasso para além das individualidades, mas identificando condições sociais que interferem na maneira como cada grupo social se relaciona com a escola, estabelecendo uma relação entre o espaço social e as decisões sobre os projetos futuros que envolvem a relação educação e trabalho.

Bourdieu é o primeiro a apresentar uma relação entre os mecanismos cognitivos ligados às condições sociais que se mostram no sucesso ou fracasso escolar. Essa conexão se manifesta na adesão às regras, nas práticas linguísticas, nos comportamentos valorizados pelos professores e pela escola.

Já em seus primeiros trabalhos *Les héritiers* (1964) e *La reproduction* (1970), o autor contrapõe a ideia da escola como instituição neutra, responsável pela transmissão de um patrimônio cultural pertencente a toda a sociedade, e ressalta o seu papel reprodutor da ordem social. A própria tarefa de reprodução cultural precípua à escola torna-se o princípio da reprodução, uma vez que a escola não reproduz toda a cultura de uma nação, que é formada por múltiplas culturas (em especial numa nação como a brasileira, constituída por diversas matrizes culturais). O que o sistema de ensino transmite como legítimo é, na verdade, a expressão da cultura dominante, chamada por Bourdieu de arbitrário cultural.

A posse de elementos que pertencem à cultura dominante, como linguagem, gostos, comportamentos e hábitos faz com que os alunos cheguem à escola em condições desiguais. Ao tratá-los como iguais, do ponto de vista formal, acaba-se por reproduzir as desigualdades iniciais, sancionando um privilégio cultural como mérito escolar. Assim, o sistema escolar legitima os valores da classe dominante sob a aparência de neutralidade através de suas formas de avaliação e classificação.

Nessa perspectiva, a escola colabora na construção do capital simbólico, ao representar a estrutura que valida certa cultura socialmente legítima, e oculta o caráter arbitrário e socialmente imposto. Por esse mecanismo, naturaliza-se como aptidões e/ou esforço, o que é privilégio

cultural dos alunos oriundos das classes dominantes, camuflando as diferenças sociais que passam a ser aceitas pelas classes dominadas e transformadas em desigualdades socialmente legitimadas.

O capital cultural, distribuído desigualmente ao longo de gerações, ao articular-se aos capitais econômico e social reforça as vantagens de se alcançar as melhores oportunidades no trabalho e nas formações de maior reconhecimento. O próprio hábito do estudo, a identificação das melhores estratégias escolares, das profissões mais remuneradas, o diálogo com pais e pessoas do convívio social em temáticas pertencentes à cultura escolar cotidianamente ampliam as possibilidades de sucesso na trajetória educacional.

O Estado, através do sistema escolar, exerce uma ação unificadora sobre categorias de pensamento, sob o signo de uma cultura nacional legítima, base do que se estipula como ideia nacional de cultura. Essas categorias de pensamento, sob o signo de uma cultura nacional legítima, são a expressão da cultura dominante inculcada por um sistema que opera essa função; a educação formal. Essa proximidade com a cultura para uns e distanciamento para outros modifica drasticamente as chances objetivas. Bourdieu demonstra ainda que a percepção das chances, a subjetividade, se manifesta mais reduzida, do que as chances objetivas (BOURDIEU, 2018).

Assim, o sistema de ensino une a função de inculcação, isto é, de integração intelectual e moral, à função de conservação da estrutura das relações entre as classes sociais. Este trabalho de inculcação está descrito na obra *As categorias do juízo professoral* de Pierre Bourdieu e Monique de Saint-Martin escrito em 1975 (BOURDIEU, 2014).

O processo de inculcação não é totalmente consciente ou mecânico. Ele se produz enquanto um *habitus* durável, mas que pode ser modificado. O *habitus* é entendido como um conjunto de esquemas de percepção, de pensamento, de apreciação e de ação, que guiará as respostas dos sujeitos nas diferentes situações sociais. (BOURDIEU, 2018).

É por essa formulação de juízos que se define o que é bom ou ruim; o melhor modo de comunicação; o errado ou o certo nas respostas desejadas pelos professores, constituindo um consenso que, para Bourdieu, opera como violência simbólica. Outra dimensão em que se revela a violência simbólica da ação escolar é a própria forma da comunicação pedagógica, uma vez que se aplica esse arbitrário de educação, exercido por um poder também arbitrário, o qual reúne, entretanto, todas as condições para dissimular essa arbitrariedade, ao apresentar-se como legítimo e permitir-se reconhecido como tal.

Um *locus* para se verificar essa arbitrariedade da autoridade pedagógica e do sistema escolar são as provas, ou mesmo os vestibulares e os sistemas classificatórios para as diferentes modalidades de ensino. É também em *As categorias do juízo professoral* (2014), que o autor

revela que está em jogo nas avaliações escolares não são somente os conhecimentos e habilidades efetivamente ensinados pela própria escola, mas também um conjunto de normas implícitas, de critérios difusos e inconscientes da percepção social, que configuram um verdadeiro julgamento de classe.

Muito mais do que a cultura, propriamente dita, o que se tem é a relação com essa cultura imposta, a qual tem por parâmetros os padrões de classe dominante. O uso de adjetivos como o de “esforçado” para um aluno que se mostra distante da realidade cultural arbitrada, em contraposição ao adjetivo “talentoso”, para aquele que supera as expectativas do professor apresentando linguagem e comportamentos que não fizeram parte dos conteúdos da aula, demonstram a distância ou proximidade das realidades de tais conhecimentos. A suposta neutralidade dos veredictos escolares entrega tanto àqueles que fracassam quanto aos que têm sucesso, a noção de que seu desempenho se deve ao mérito individual (ou à ausência dele), conduzidos a reconhecer a legitimidade do jogo escolar e da cultura que ele produz (BOURDIEU, 2018).

Bourdieu chega a traçar pressupostos para escapar desse ciclo de reprodução, que consistiria numa pedagogia racional e universal que, partindo do zero, não considerasse o que apenas alguns herdam (BOURDIEU, 2014).

Suas contribuições serviram de fundamento para um novo sistema educacional na França. O documento de 1985, elaborado pelos professores a partir do trabalho de Bourdieu, discutiam nove proposições, a saber: 1) a unidade da ciência e a pluralidade das culturas; 2) a diversificação das formas de excelência; 3) a multiplicação das chances; 4) a unidade no e pelo pluralismo; 5) a revisão periódica dos saberes ensinados; 6) a unificação dos saberes ensinados; 7) uma educação sem interrupções e alternada; 8) o uso de técnicas modernas de educação; 9) abertura na e para a autonomia.

As obras de Bourdieu e de seus colaboradores a respeito do sistema de ensino desmistificou a crença na escola como instrumento neutro de justiça social e esteve presente nos movimentos estudantis que aconteceram no mundo todo em 1968. A percepção de que o processo escolar eliminava os alunos, não mais pela falta de vagas, mas na prática pedagógica, no interior das salas, ao exigir igualmente, conteúdos culturais que os diferentes grupos sociais transmitem de forma desigual e que a escola nem sempre os ensina explicitamente, apontou para uma escola injusta e transmissora de privilégios.

Atrelar o sistema escolar ao sistema capitalista num mecanismo de reprodução de classes causou muitas polêmicas. Entre as críticas, registra-se que sua teoria crítica social sem uma proposta de solução causa imobilismo, a exemplo da crítica realizada por Saviani (1983).

Cabe lembrar que o subtítulo da obra é: *Elementos para uma teoria do sistema de ensino* e que a obra além de procurar desenvolver a noção da violência simbólica, pretende apontar os caminhos para novas práticas. Para Ortiz (2014), o fato do autor não ter desenvolvido uma pedagogia que suplantasse a realidade educacional descrita por ele, não resulta na interpretação de uma obra inacabada ou uma teoria imobilista, compreende na verdade os propósitos que sua teoria crítica social impõe: uma atuação de intervenção política e social por meio da pesquisa acadêmica. Intervenção essa, refletida em seu ativismo político (ORTIZ, 1994).

Pereira, Catani e Catani (2001) afirmam que a noção imobilista da teoria de Bourdieu se dá por uma análise pouco aprofundada e pelo uso incidental de seus conceitos. De fato, o “incômodo” de sua teoria está na exposição dos determinismos e a força da coação social pelo capital simbólico presente nos conteúdos escolares e nos sistemas de avaliação, o que causa inúmeras críticas, principalmente no meio professoral (sindicatos, associações etc.). Suas vastas pesquisas quantitativas apontam para uma alta correlação entre a origem social do aluno e seu desempenho escolar, demonstrando que a desigualdade persiste apesar da expansão e da crença na mobilidade social e de renda por meio da educação.

Para compreender a recepção da obra de Bourdieu no Brasil no que se refere à Educação, é preciso lembrar a época de sua chegada. Seus primeiros artigos chegaram ao Brasil no momento da ditadura, momento em que o autoritarismo influenciava a adoção de determinados pensamentos (ORTIZ, 2013). Posteriormente no processo de redemocratização do país e democratização do ensino, pensar a escola como reprodutora das desigualdades seria enfraquecer uma luta que estava sendo retomada. Contudo, reconhecer os mecanismos de dominação, para Bourdieu, é oferecer meios para modificar a realidade. Assim, o autor aponta que a consciência desses mecanismos, através das denúncias, e exercendo influências no campo, articuladas às mudanças que se deseja, devem refletir em políticas públicas que levem a transformação.

Para Ortiz (1994), a sociologia da educação de Bourdieu pode ser muito mais rica quando não tomada pela perspectiva imobilista, mas ao demonstrar e fornecer instrumentos de análise dos mecanismos de poder.

### 1.1 O modo de conhecimento da realidade social em Bourdieu

O cenário intelectual francês da metade da década de 1950 é marcado por autores e correntes de pensamento diversos. Contudo, é na oposição às correntes de pensadores de sua época que Bourdieu elabora uma forma particular de raciocínio no qual teoria e prática são indissociáveis. A ideia de uma luta entre grupos sociais (Marx), as relações de dominação que são da ordem do sentido (Weber) e a ligação entre categorias mentais e sociais (Durkheim), o conduzem à

construção de uma sociologia reflexiva. Esse pensamento das relações, na abordagem das realidades sociais, inscreve-se dentro do que ele aceita como denominação: sociologia construtivista. O autor constrói, a partir de então, uma epistemologia que busca solucionar a questão entre agência e estrutura presente na sociologia (ORTIZ, 1983).

Segundo Bourdieu, o mundo social pode ser conhecido por três formas diferentes que, intrinsecamente, carregam as oposições de grandes clássicos. O conhecimento fenomenológico, o conhecimento objetivista e o conhecimento praxiológico. O conhecimento fenomenológico capta a experiência primeira do mundo social através de um conhecimento que se dá através do “senso comum”, distinguido como natural e lógico. Esse modo de conhecer o universo social é privilegiado pelo interacionismo simbólico e pela etnometodologia. O empirismo do método é criticado por Bourdieu por permanecer no nível subjetivo ou intersubjetivo, deixando de buscar os meios de verificação do observável. Outra crítica ao método é que ele despreza a condição histórica e as estruturas que conformam as escolhas e comportamentos individuais. Para o autor, as limitações dessa forma de conhecimento se encontram na incapacidade de se alcançar as bases sociais que, possivelmente, condicionariam as experiências práticas, e principalmente, por carregar a ideia de que os sujeitos possuem autonomia absoluta e uma perfeita consciência, que lhes assegura a condução de suas ações e interações.

O segundo método, o objetivista, agrupa as vertentes do marxismo e do estruturalismo. Os teóricos da base marxista se dedicam a conhecer e interpretar as forças econômicas nos comportamentos e escolhas, bem como, na configuração das estruturas sociais. Quanto aos estruturalistas, o conhecimento consiste em explicitar as relações objetivas que se impõem ao homem por meio dos fatores linguísticos, os quais estruturam práticas e representações que nem sempre são conscientes. Assim, o conhecimento objetivista trata de analisar as estruturas econômicas e linguísticas no mundo social.

Desse modo, enquanto uma teoria considera uma consciência e domínio do homem na condução de suas ações, a outra impõe o determinismo pelas estruturas nas ações do sujeito.

Nessa perspectiva, vigora a compreensão de que as relações seriam estruturadas a partir de condições objetivas, que superariam a dimensão da consciência e da intencionalidade de que se constituíam os sujeitos. No objetivismo tende-se a descrever as regularidades que estruturam um espaço social e a supor que os sujeitos obedecem às regras dessa estruturação (NOGUEIRA, 2004). Contudo, a supressão do modo em que as estruturas se desenvolvem, desconsiderando o papel dos sujeitos e as relações que contribuem para manutenção ou transformação das estruturas, destitui o sujeito de sua porcentagem de intervenção e autonomia. Não obstante, Bourdieu substitui o uso do termo “sujeito” por “agente”.

Bourdieu busca uma nova forma de conhecer, que tenha como objeto não apenas esse sistema das relações objetivas, mas também “as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las (...)” (BOURDIEU, 1994, p.40). O que implica em sair do “*opus operandi*” oferecido pelo conhecimento objetivista, para encontrar o “*modus operandi*”, epistemologia que Bourdieu denomina de conhecimento praxiológico (ORTIZ, 1983).

A partir deste conhecimento, Bourdieu recupera a noção ativa dos sujeitos como produtos da história de todo campo social e de experiências acumuladas no curso de trajetórias individuais (SETTON, 2002). O conhecimento praxiológico preocupa-se em investigar de que maneira se encontra interiorizado nos sujeitos o conjunto de regras imposto pelas estruturas sociais. Essas regras passam a ser compreendidas de forma dialética, como estruturantes das ações exercidas pelos sujeitos sociais, mas também como resultado destas. Assim, sua epistemologia pretende compreender o movimento em que, dadas as regras estruturais, se constroem operações de incorporações, ou subjetivações dessas regras, mas também de exteriorizações ou objetivações de novas regras, que, por fim, reproduzem, em parte ou não, as primeiras. As regras e disposições são vistas, portanto, como estruturas estruturadas e estruturantes.

Essa análise implica em encontrar a mediação entre a dimensão subjetiva e as condições objetivas em que se desenvolvem as relações sociais, ou seja, há uma operação dialética entre a estrutura e a prática. Sucintamente explicada por buscar nas ações a interioridade da exterioridade e seu inverso. É por meio do conceito de *habitus* retomado da filosofia escolástica que Bourdieu busca explicitar essa subjetividade socializada e também, por meio desse conceito, que Bourdieu desvela os mecanismos de reprodução das relações de poder.

Desse modo, os preceitos de Bourdieu possibilitam compreender a escolha pelo ETIM, para além da ideia de que determinados grupos escolhem a formação profissional de nível médio, exclusivamente, pautada na necessidade de trabalho. Permite verificar de que forma a preparação para o trabalho nessa etapa educacional, para determinado grupo, faz parte das estratégias de futuro, tanto por oferecer os recursos econômicos para apoio à família e à continuidade de estudos, mas também, por valores culturais e morais que carregam intrinsecamente a valorização da inserção no mercado de trabalho após o ensino médio. Considera, ainda, os valores simbólicos compartilhados por um mesmo grupo social acerca de qualificação, empregabilidade e mercado de trabalho, que emergem da visão de que a experiência profissional quanto mais cedo iniciada mais possibilitará o jovem de tornar-se competitivo; de que a educação profissional contribui para o amadurecimento e responsabilidade dos jovens, e ainda, que é um meio do jovem despertar interesses profissionais. Cabendo ressaltar, que enquanto para alguns grupos sociais a educação profissional é uma

estratégia de ascensão profissional via escola, para outros ela não corresponde às expectativas de uma formação humanística e literária correspondente à preferência das elites, que atribui à educação profissional um lugar subalterno.

As diferentes visões de mundo participam das escolhas e tendem a reproduzir seus modos de vida, o que contribui positivamente para as diversidades. Entretanto, ao se inserirem numa sociedade fortemente hierarquizada, mobiliza capitais simbólicos, que reforçam as relações de dominação e poder.

Nesse sentido, a noção de reprodução em Bourdieu permite indagar como a ordem estabelecida e todas as relações de dominação, com seus privilégios, imunidades e injustiças, possam se perpetuar sem grandes mudanças, salvo em alguns momentos históricos em que as condições de vida se tornam insustentáveis.

Ao compreender que todo campo social é um campo de disputas no qual se desenrolam as relações de poder e que o sistema objetivo de dominação, de diferentes formas é interiorizado enquanto subjetividade, Bourdieu indica que a reprodução da ordem não se limita aos aparelhos coercitivos do Estado ou às ideologias dominantes, mas se inscreve em níveis mais profundos, nas escolhas, nos comportamentos e nas representações sociais (ORTIZ, 1994).

A reprodução da ordem ocorre sem revoltas, por um ajustamento pelo *habitus*, através do exercício contínuo de práticas engendradas. Ou seja, as estruturas se atualizam pelas próprias práticas adaptadas e com um “sentido lógico” entre as estruturas e o sujeito. Contudo, no momento em que a análise desvenda os mecanismos de reprodução da ordem, torna-se possível perguntar de que forma transformação pode acontecer. Apesar do *habitus*, mediação entre o agente social e a sociedade, se distinguir por sua tendência a reprodução, ele se constitui dentro de um grupo social pertencente a um campo determinado submetido a uma superestrutura que exerce contínuas influências. Todo campo possui relativa autonomia, e é num momento de “heresia” dentro do campo que se vence a ortodoxia que há nele.

Na dimensão institucional é possível estabelecer um paralelo entre a reprodução pela força física e pela violência simbólica. A reprodução de um estado de dominação pode ser desenvolvida por instituições de força, como o poder militar ou da polícia civil. Estas instituições são dependentes do Estado, do capital econômico, privado ou público, e de capital cultural, sobretudo gerando um capital de força física para manter a ordem social estabelecida. Não diferentemente, a reprodução pode se dar através de Instituições que legitimam a dominação por meio de um poder simbólico. São Instituições como a Escola, ligadas ao Estado, que funcionam na conjunção dos capitais econômico, cultural e social gerando um capital simbólico que favorece àqueles que ocupam a posição de dominação.

A esse exemplo, destaca-se o desprezo pelo trabalho manual e pela atividade técnica cultivada pela aristocracia brasileira, que ao conduzir as preferências acadêmicas da elite arbitraram valores às formações que, atualmente, constituem barreiras simbólicas que demarcam esses espaços de poder. A luta por conservar esses espaços de poder atua no sentido de manter suas certificações distintas por sua qualidade e seletivas, concentrando-se nos mesmos grupos sociais. Assim, a diversificação do ensino responde à demanda de abrir novas oportunidades, mas sem que concorram com esses espaços de poder. É diante de sociedades hierarquizadas que diversidades sociais estruturam-se por diversidade escolar e assumem o papel de distinção social.

Na dimensão social a reprodução se dá pelas estratégias usadas pelos agentes para garantirem a continuidade que sua posição dominante oferece. Bourdieu usa como exemplo as estratégias matrimoniais por membros de uma mesma posição social ou estratégias de fecundidade que guiam as decisões de ter um número maior ou menor de filhos para conservar sua posição social. As estratégias não visam apenas a transmissão de capital econômico, como a transmissão de uma herança, mas um modo de vida. Essa herança cultural é transmitida cuidadosamente pelas famílias na transmissão de gostos, comportamentos, conhecimentos diversos e linguagem, todos eles constituindo um capital simbólico que irá compor uma base cognitiva. Operando como um senso prático, servirá como um “crédito” dado por aqueles que ocupam uma determinada posição aos novos herdeiros de seu meio.

Está presente no capital social, não apenas a possibilidade de indicações à instituição de ensino e empresas. A própria experiência de estudos e trabalho compartilhada pelo grupo serve como base para tomada de decisões e produz diferenças significativas nos resultados e escolhas escolares. Para o jovem que em seu grupo social poucos chegaram a cursar o ensino superior, reconhecer as melhores oportunidades, dimensionar as estratégias e esforços para alcançá-las apresenta um obstáculo a mais do que para aqueles que constroem essa decisão em seu meio e ao longo de todo o processo educacional.

## 1.2 Os mecanismos de reprodução no sistema escolar: principais conceitos

Para dar conta de explicar traços comuns de desempenho a determinados grupos que Pierre Bourdieu desenvolve conceitos como o de *habitus* e de capital cultural, procurando esclarecer como se desenvolve um conjunto de predisposições e disposições à cultura. O capital cultural em conformidade com o processo educacional reúne estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família, pela escola e pelos demais agentes da educação,

predispondo os indivíduos a uma atitude dócil e de reconhecimento ante as práticas educativas (SETTON, 2005).

A herança cultural representa uma vantagem para as camadas superiores, tão expressiva quanto é a econômica, impondo de maneira significativa uma desvantagem competitiva aos desfavorecidos, que ocorre ao longo de todo o processo educacional. O sistema escolar legitima as desigualdades sociais e culturais na aparência de um “dom natural” (BOURDIEU, 2014).

Se o capital econômico, através do acesso aos bens materiais, é facilmente identificado como determinante nas trajetórias escolares, o capital cultural e social são elementos fundamentais, em razão da desigualdade de distribuição dos bens simbólicos. Cabe ressaltar que o Brasil das diversidades é, ao mesmo tempo, o país das desigualdades, de modo que é sobre as diversidades que a violência simbólica se institui. A escola democrática necessita desvendar os meandros do capital cultural na relação entre o que é exigido e valorizado, com o que é oferecido pelos alunos.

A Escola, reconhecida como meio de superação social, não tem produzido os resultados de emancipação que o ideal da democratização concebeu. Os determinismos sociais ditados pela classe de origem, assim como diferenças de gênero e raça, ainda ditam os caminhos dos grupos sociais, excluindo-se apenas alguns casos particulares. Para Bourdieu, a matriz da manutenção das desigualdades está na necessidade que as sociedades têm de se reproduzirem, e a escola como responsável pela reprodução cultural torna-se um dos principais agentes neste processo.

É por mecanismos simbólicos que exercem força sobre o capital cultural que há na ação pedagógica a inculcação de arbítrios culturais que vão compor as grandes narrativas do que é bom ou ruim; dos sistemas de avaliação e do valor atribuído a cada formação. Esses mecanismos simbólicos produzem uma espécie de autoridade que será outorgada à escola e reconhecida pelos agentes. A escola age com relativa autonomia na “produção de produtores” tendo maior domínio em relação ao mercado quanto maior o valor cultural empregue na formação.

Desmistifica-se, a partir do olhar de Bourdieu, tanto a ideia de neutralidade na reprodução dos valores nacionais da educação assentados na ideologia da meritocracia, como a ideia de que a escola submete-se, exclusivamente, ao sistema econômico. Para compreender essas relações entre a herança cultural, os espaços sociais e a relação escola e sistema de produção faz-se necessário abordar seus principais conceitos.

### 1.2.1 Campo

É por meio da noção de campo que Bourdieu buscou desenvolver um modelo geral de análise científica que pudesse se aplicar às sociedades heterogêneas em questões diversas. Essa noção parte do pressuposto de que nosso cosmo social é composto por microcosmos sociais

relativamente autônomos. Essa autonomia se caracteriza pelas relações objetivas que se constituem por uma lógica e por necessidades específicas. Essas são irreduzíveis às lógicas que regem os outros campos. A lógica do campo econômico, por exemplo, exclui por consenso, as relações de parentesco, amizade, amor para o simbolicamente correto ao meio empresarial – “amigos, amigos negócios a parte”. O campo religioso tem por princípio simbólico, a denegação do econômico. De modo parecido, o artístico busca a não associação da obra artística ao lucro material (LAHIRE, 2017).

Segundo LAHIRE (2017), os elementos invariantes e mais relevantes à compreensão de campo são:

- Todo campo é um microcosmo incluído no macrocosmo (espaço social global/ espaço nacional ou raramente internacional).
- Cada campo possui regras do jogo e desafios específicos, irreduzíveis às regras de jogo e desafios dos outros campos. Os interesses sociais são específicos de cada campo e não se reduzem ao interesse do tipo econômico. Desta forma é que as regras do jogo serão diferentes para cada campo.
- Um campo é um “sistema” ou um “espaço” estruturado em que seus agentes assumem diferentes posições no campo. As estratégias e práticas dos agentes só se tornaram compreensíveis quando relacionadas às suas posições no campo, bem como, quando localizado o centro de poder do campo. Invariantemente existem estratégias de conservação e estratégias de subversão do estado de forças existentes. É possível verificar conflitos que se manifestam entre “velhos” e “novos”; “ortodoxos” e “heterodoxos”; “conservadores” e “revolucionários”.
- O campo é um espaço de lutas, uma arena onde está em jogo uma concorrência ou competição entre os agentes.
- O objetivo dessas lutas reside na apropriação do capital específico do campo, sua conservação ou transformação.
- O capital é desigualmente distribuído no seio do campo, o que permite a estrutura de dominantes e dominados em diferentes frações. A desigual distribuição de capitais no campo determina sua estrutura, resultado de um estado de uma relação de forças históricas em constante confronto.
- Há no campo uma “cumplicidade objetiva” para além das oposições em virtude do interesse comum na manutenção do campo.
- Cada campo carrega um *habitus* (disposições incorporadas que lhes são próprias). Apenas aqueles que tiverem esse *habitus* incorporado é que estará apto a participar do jogo.

- Todo campo possui relativa autonomia, pois suas lutas seguem uma lógica própria que se desenvolvem no interior do campo.

O campo da Educação, enquanto produção de produtores submete-se ao campo econômico com relativa autonomia. Sua autonomia reside no próprio fato de que é de sua competência buscar assegurar o valor de seus diplomas. Para Bourdieu, as *Grandes Écoles* formam o centro de poder da educação na França, no Brasil, é em torno das Universidades Públicas que se identifica esse centro de poder. As disputas históricas quanto à educação profissional na etapa do ensino médio demonstram essa relação de poder e as estratégias para mudança no campo ou sua conservação.

### 1.2.2 *Habitus*

É na epistemologia a qual Bourdieu fundamenta o conhecimento praxiológico que emerge o conceito de *habitus*. Essa noção oferece a condição mediadora entre o indivíduo e a sociedade, ele torna possível compreender o modo que a sociedade e determinado campo social se tornam inculcados nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente (ORTIZ, 1983).

Através do conceito de *habitus*, as ações e escolhas não são vistas nem como um agir mecanicamente diante de ditames estruturais, nem como fruto de uma intencionalidade clara dirigida a um objetivo. A noção de *habitus* visa encontrar uma “razão prática”, sem precisar submetê-la à racionalidade das regras e normas. O *habitus* carrega uma história individual e grupal, uma estrutura social tornada estrutura mental. O conceito designa uma competência social prática do agir, que se desenvolve num tempo e lugar, considerando as distribuições de poder e as estruturas. O *habitus* é transferível; durável, mas não imutável; ele depende da alta exposição a ações externas para uma mudança, pois é dotado de uma inércia incorporada, na medida em que tende reproduzir esquemas de pensamentos inculcados (ORTIZ, 1983).

Bourdieu define *habitus* é como um sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. A constituição de uma “razão prática” que não passa pela racionalidade das regras ou normas, mas por valores incorporados e inculcados.

É a partir do reconhecimento desta “razão prática” que se parte da hipótese que as decisões sobre o percurso escolar se estruturam tanto por condições objetivas, quanto por visões de mundo que inclinam às escolhas.

O princípio do *habitus* considera a interferência das estruturas objetivas nas escolhas, entretanto não considera os agentes seres autômatos orientados pelo mercado. Essa noção de sujeito, agentes, encerra o paradoxo do sentido objetivo sem intenção subjetiva. As escolhas e as estratégias são consequências de práticas engendradas e de um sentido de mundo, comandados por condições passadas de produção que facilmente se relacionam às condições futuras, trazendo a ideia de ajustamento. Contudo, as disposições não são normas rígidas, mas princípios de orientação que precisam ser convencionados pelos sujeitos às diferentes circunstâncias e ações. Importando que esse processo, apesar de sua tendência à reprodução, não é um processo rígido, nem mecânico.

O processo de inculcação de práticas se dá a partir da formação inicial, na família, que por sua vez é parte de um grupo social, que ocupa uma posição específica na estrutura social. A bagagem recebida por cada indivíduo desse grupo passa a caracterizá-lo como pertencente ao grupo através de um “patrimônio herdado”, o capital cultural. Esse é um grande diferencial da teoria de Bourdieu, não considerar na análise apenas os aspectos econômicos, quanto ao sucesso e fracasso, mas um conjunto de capitais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Agindo no *habitus*, está a chamada “cultura geral”, que se manifesta pelo gosto pela arte, na quantidade de informações sobre os assuntos escolares, o domínio da linguagem, as aspirações, uma visão ampliada das possibilidades de mercado, são componentes pertencentes ao capital cultural incorporado (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). As aspirações, as escolhas, a disposição diante dos exames classificatórios, a aceitação passiva da disciplina escolar ou sua negação, são ações reflexivas do *habitus*.

Um reflexo do *habitus* é a “boa vontade cultural”, ela reside no reconhecimento, em termos do valor e da legitimidade de produtos e práticas culturais, manifestado pelo esforço para sua apropriação e incorporação. A privação de bens culturais e a percepção de que esses se traduzem numa forma reconhecida de capital conduz a verdadeira obstinação e devoção à cultura. A boa vontade cultural é expressa em escolhas e investimentos marcados por disciplina pessoal, inteiramente subordinada aos imperativos de uma ascensão vivida e que deve ser perpetuada por meio de renúncias, contenções e boa vontade.

### 1.2.3 Capital Cultural

O conceito de capital cultural representa uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das "aptidões" naturais, quanto às teorias do "capital humano". Bourdieu em suas pesquisas demonstra a alta correlação entre o desempenho escolar com a herança cultural, relacionando o "sucesso escolar", ou seja,

os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar.

Bourdieu defende que as crianças de famílias originárias de classes sociais com maior poder econômico e cultural herdaram um patrimônio diversificado e valorizado composto de maneiras de pensar o mundo, maior domínio da língua culta, cultura geral, posturas corporais, disposições estéticas, bens culturais variados, experiências culturais diversificadas, que se transformam em vantagens.

Esses elementos só se constituem como vantagem uma vez que os conteúdos curriculares impostos e os sistemas de avaliação se assentam em uma cultura considerada “legítima”, proveniente dos grupos sociais dominantes. O que ele vai compreender como arbitrário cultural e violência simbólica, uma vez que essa cultura legítima se institui em representações simbólicas do que é valorizado pela sociedade (CATANI et al, 2017).

A cobrança escolar não considera as diferentes condições para que os resultados sejam produzidos. A escola não cobra apenas os conteúdos dispostos, ou até mesmo a bagagem cultural prévia que ela considera, valoriza e cobra um modo específico de se relacionar com o saber, que faz transparecer o dom.

Para Bourdieu, os bens simbólicos que abarcam o que ele denomina de capital cultural podem existir sob três modalidades:

- Em seu estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo. São disposições ou predisposições que se entram no corpo de uma pessoa tornando-se suas propriedades físicas (posturas corporais, esquemas mentais, habilidades linguísticas, preferências, competências intelectuais).
- Em seu estado objetivado, sob a forma de bens culturais se apresenta como posse de quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios de valor na cultura dominante.
- Em seu estado institucionalizado, são os diplomas e certificados que atestam o reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas.

Cabe ressaltar que para Bourdieu o estado incorporado se constitui no elemento fundamental de diferenciação social. O capital transmitido por meio da família e da ação socializadora, é também o legitimador de uma cultura simbólica dominante, que por meio de competências e disposições diversas, rendem lucros materiais e simbólicos em diferentes mercados sociais. A importância do capital cultural incorporado está, também, na dificuldade de supri-lo, pois na forma objetivada o capital pode ser transferido de forma instantânea e compensado materialmente. Enquanto, o capital incorporado é transmitido ao longo do tempo e se realiza na totalidade do tempo socializador, por isso, mais difícil de ser transposto.

Por fim, é importante frisar que cada uma das espécies de capital (econômico, cultural, social e simbólico) pode ser convertida e reconvertida. Apesar de sua natureza diversa, elas mantêm fortes relações entre si, obviamente pelo contexto de sociedade capitalista, no âmbito das dinâmicas sociais.

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar [...] permite estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o econômico, garantindo um valor em dinheiro de determinado capital escolar. Produto da conversão de capital econômico em capital cultural, ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diploma e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho – o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido (BOURDIEU, 2014, p.87).

As estratégias de reconversão de capitais participam consciente ou inconscientemente das escolhas e das aspirações, considerando que nelas estão os sentidos e as representações simbólicas contidos no *habitus* de cada sujeito.

#### 1.2.4 Capital simbólico

O Capital Simbólico é uma espécie de um bem, avalizado por uma crença ou por uma visão consensual acerca de elementos que são associados a uma determinada posição. O não reconhecimento dele enquanto um capital, a denegação de seu valor econômico contribui para sua existência. Trata-se de “um capital alienado por definição, um capital que se apoia necessariamente nos outros, no olhar e na fala dos outros” (BOURDIEU, 2007, p.389).

Qualquer elemento pode tornar-se uma categoria de distinção, desde que o grupo o reconheça como tal. O capital simbólico é um capital com base cognitiva de propriedades que marcam divisões e subdivisões. Dentre os capitais, o que age mais tiranicamente nas distinções de classe, é, para o autor, o capital simbólico, uma vez que ele atribui importância social e razões de viver ao indivíduo. Estar na posição em que todo o julgamento social pesa com negatividade, através da ausência de capital simbólico, ou até da negatividade dele, é estar excluído socialmente pelo poder simbólico.

Em *Razões Práticas*, Bourdieu define o sentido do capital simbólico como “qualquer espécie de capital (econômico, cultural, escolar e social) quando é percebida segundo as categorias de percepção, princípios de visão e divisão, sistemas de classificação, esquemas classificatórios, esquemas cognitivos que são, ao menos em parte, o produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, ou seja, da estrutura da distribuição do capital no campo considerado” (BOURDIEU, 1996, p.161).

Por se tratar de percepções e ser dependente de reconhecimento, o capital simbólico tende a ser mais fluído e se transformar com mais rapidez. Contudo, está ligado aos outros capitais. Na verdade, qualquer forma de capital (econômico, cultural, social) quando reconhecido como forma de poder, obtendo um reconhecimento explícito ou implícito de um grupo, tornar-se capital simbólico. Em outros termos, capital simbólico se constitui no que qualquer espécie de capital se torna, enquanto denegada como capital, mas reconhecida como força, poder, distinção, e dessa forma assumida por legítima, tal qual prestígio, status, respeitabilidade para inferir ou decidir pelo coletivo. Na questão escolar, a distinção entre a qualidade de duas instituições com argumentos como: tradição, inovação, eficiência, entre outros, evidenciam representações simbólicas.

É na ordem social que o capital simbólico se inscreve, atuando na manutenção do poder e enquanto violência e dominação, uma vez que o ajustamento a uma ordem simbólica se dá pela imposição de estruturas estruturantes que se tornam estruturas objetivas. Nesse sentido, o Estado é a instituição capaz de impor com maior força e amplitude as formas simbólicas, princípios de classificação, pautado na legitimidade de produzir um mundo social ordenado sem necessariamente dar ordens, sem exercer coerção permanentemente.

É nessa inscrição no meio social com outorga pelo Estado, que o poder simbólico se configura como uma estrutura operante, que mesmo sem estar explícita, é capaz de gerar disposições nos indivíduos para perceber, apreciar e agir no mundo social. Sumariamente, o efeito do poder dominação simbólica é a apreensão do que é estrutura social, como uma ordem natural das coisas; um ajustamento entre estruturas objetivas e estruturas incorporadas. É preciso que haja simultaneamente um desconhecimento das forças que impõem essas categorias de percepção, quanto um reconhecimento dessas categorias como verdadeiras, tanto pelos que se sujeitam a elas, quanto aos que a exercem.

Para que se torne possível exercer o poder simbólico, há uma constante disputa para imposição de categorias e princípio classificatórios ao cognitivo. É por meio dessas lutas que a legitimidade simbólica busca instituir o modo como o mundo deve ser. O que muitas vezes pode parecer um desajuste por parte da sociedade ou uma anarquia é demonstração de uma dessas lutas a fim de derrubar um poder simbólico legitimado.

O termo capital simbólico remete ao trabalho continuamente engendrado no mundo social de naturalização das divisões sociais a fim de que fiquem evidentes e, ao mesmo tempo, de desconhecer suas reais determinações, e que ao mesmo tempo assume formas diferentes associadas aos distintos campos sociais. A linguagem constitui um ponto evidente de verificação do poder simbólico, a linguagem que é para todos, se diferencia posicionando frações sociais quanto ao seu uso.

A economia dos bens simbólicos, segundo Bourdieu, pode ser observada na oposição de pares conceituais, práticas ambíguas e aparentemente contraditórias. A dissociação do estético com o valor mercantil; a denegação do aspecto econômico dentro do universo de capitais como o social e cultural; a denegação da economia e da política pelo interesse científico puro. Assim, a primeira característica da economia dos bens simbólicos é a censura ao cálculo, ao interesse econômico explícito.

A segunda refere-se à transfiguração dos atos econômicos em atos simbólicos. Para que isso seja possível, é preciso que haja um processo de recalçamento que se dá através do processo de socialização na transmissão de práticas que são instituídas, cuja transgressão é passível de ser punida. Premiações com títulos, honrarias e ritos são formas institucionais de exercer essa transfiguração.

A terceira característica da economia dos bens simbólicos concerne à percepção de que é no decorrer da circulação dos bens simbólicos que se acumula o capital simbólico, espécie de capital cuja eficiência tem a ver com a percepção das pessoas à volta (clã, tribo, classes, campo) acerca de uma propriedade, tal como elementos que indicam riqueza, o valor do guerreiro ou o valor cultural de uma obra. Nesse sentido, o valor simbólico é reconhecido com base em categorias compartilhadas de percepção. Por exemplo, no campo científico, o reconhecimento do capital cultural é feito pelos pares, ou seja, os próprios concorrentes na luta pela autoridade científica. Para Bourdieu, isso implica na dificuldade de afastamento do interesse científico “puro” e do afastamento político, condições de caracterizam a autonomia do campo científico. No campo da arte, é a dissociação entre valor estético e valor mercantil que serve de fundamento à autonomização dos campos de produção cultural.

Há um contínuo jogo entre as diferentes classes no campo ideológico e no campo de poder na produção simbólica que tem por objetivo a imposição e o reconhecimento do discurso dominante. A representação do mundo social como gostos, valores, linguagem, hierarquias participam de jogo de poder.

O discurso dominante na educação brasileira atribuiu identidade e princípios ao ensino profissional por meio de uma demarcação simbólica na relação entre ensino propedêutico e profissional com objetivo de manter os espaços de poder e as fronteiras sociais. As oposições colocadas como espaço de cultura geral e específica; concepção e execução, entre o acadêmico e o técnico; teoria e prática carregam mais que as profissões a serem exercidas, mas todo um estilo de vida e um espaço social a ser ocupado.

### 1.3 A racionalidade nas escolhas educacionais

As escolhas que definem a trajetória educacional de cada estudante, apesar de singulares, são articuladas a diversos fatores: expectativas familiares, necessidade ou não de ingressar no mercado de trabalho durante os estudos, disponibilidade financeira para complementar a formação com cursos livres e cursinhos, desejo de integrar os estudos às experiências profissionais, busca por maior autonomia financeira, conhecimento acerca do mercado de trabalho, além das diferentes perspectivas sobre o processo escolar. Esses e outros fatores que participam da escolha de um estudante são constituídos dentro um processo histórico, econômico, social, cultural e político específico, que irá fornecer estruturas que são apreendidas no interior das relações sociais, culturais e econômicas.

Assim, a escolha pela modalidade ETIM está integrada à experiência familiar, a visão de mercado de trabalho e futuro profissional adquiridos no meio social, como também, está associada às condições materiais que envolvem o projeto pensado para esse futuro, considerando compromissos e expectativas com a família.

Mais do que um cálculo racional objetivo, as escolhas são fruto de percepções cotidianas, tais como, quantos conhecidos alcançaram pela educação determinado objetivo profissional, quais as profissões melhores remuneradas são reconhecidas no universo social do aluno, quais esforços e condição econômica são necessários para alcançar essa profissão. A experiência das gerações anteriores influi também construindo uma noção de um estilo de vida, sobre o que é desejado que fosse semelhante e o que se pretende diferente, transmitindo um olhar sobre o mercado de trabalho e a vida profissional por meio de realizações e frustrações.

A racionalidade das escolhas educacionais dos estudantes, na década de 1968, passa a ser analisada pela disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, postulando que o investimento em educação é fator econômico essencial para o desenvolvimento, ideia defendida na teoria do capital humano de Theodore Schultz (1963) em *O valor econômico da educação*. A teoria do capital humano insurge da ideologia econômica neoliberal que tem como pressuposto que a educação tem forte influência no desenvolvimento econômico à medida que pode obter o maior rendimento das habilidades individuais através dos processos educacionais e capacitações. Dito de outra maneira, a busca pela maximização da utilidade individual (BOURDIEU, 2014).

Gary Becker (1964) e Schultz (1963) explicitaram a relação entre as taxas de lucro asseguradas pelo investimento educativo e pelo investimento econômico e de sua evolução, bem como o comportamento racional, como o de um investidor, nas escolhas da formação e da carreira. Entretanto, além de sua medida do rendimento do investimento escolar só levar em conta os investimentos e os benefícios monetários ou diretamente conversíveis em dinheiro, como as despesas decorrentes dos estudos e o equivalente em dinheiro do tempo dedicado ao

estudo, a teoria do capital humano não compreende os sentidos diferentes atribuídos ao investimento cultural e econômico por não considerarem, sistematicamente, a estruturadas chances diferenciais de lucro que lhes são destinadas pelos diferentes mercados (BOURDIEU, 2014).

Além disso, as teorias partem do pressuposto que os meios formais são as únicas instâncias de educação e “sujeitam-se a deixar escapar, por um paradoxo necessário, o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a transmissão doméstica do capital cultural” (BOURDIEU, 2014, p.81).

Os cálculos desenvolvidos a partir dessas teorias provam que os estudos ignoram o tempo investido pela família, e que a "aptidão" ou o "dom" são produtos desse investimento. “Compreende-se, então, que, em se tratando de avaliar os benefícios do investimento escolar, só lhes resta interrogar sobre a rentabilidade das despesas com educação para a "sociedade" em seu conjunto ou sobre a contribuição que a educação traz à ‘produtividade nacional’” (BOURDIEU, 2014, p.82).

O resultado da concepção funcionalista da educação contribui para que o economicismo reforce a reprodução da estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural previamente investido pela família e atribuindo a ele um rendimento econômico e social a partir do certificado escolar (BOURDIEU, 2014).

Os apoiadores da teoria do capital humano defendem que os efeitos dessa maximização da potencialidade de cada indivíduo refletem no desenvolvimento econômico, que quanto maior for a capacitação mais o sujeito estará protegido da crescente crise do desemprego, estabelecendo uma ligação entre rendimentos e oportunidades por tempo de estudo. Dessa forma, os estudos de Schultz (1963) concluem que a sustentabilidade do desenvolvimento está diretamente associada à velocidade e a continuidade do processo de expansão educacional. As políticas educacionais, inspiradas por essa teoria, ganham uma nova interpretação com a perspectiva de um crescimento econômico, através da escolarização, capaz de gerar renda e diminuir a pobreza, promovendo maior igualdade e mobilidade social, bem como, atribuem ao próprio indivíduo o alcance social que a educação é capaz de prover.

Contudo, paradoxalmente, as transformações econômicas e tecnológicas, em especial nas sociedades em que se predomina a visão neoliberal, reforçaram a crise do emprego, modificando também as demandas educacionais. No contexto brasileiro, a ideia de especialização para a formação técnica como forma de aprimorar e alavancar os processos produtivos passa a ser substituída pela ideia de qualificação para aumentar a empregabilidade diante do cenário do desemprego. A formação técnica se torna um meio de diferenciação no currículo para ocupação de posições não especializadas no mercado de trabalho, como forma de aumentar as chances de

emprego. A lógica do campo econômico que aponta para a constante necessidade de qualificação transfere para o aluno a total responsabilidade por seu sucesso ou fracasso profissional, independentemente das chances objetivas de obtê-lo.

Bourdieu contrapõe essa racionalidade econômica, argumentando que ela deixa de considerar, ao focar-se na maximização da utilidade da educação, que a escolha por adquiri-lo passa também por valores e representações acerca do trabalho e da educação; que o cálculo racional de custo e benefício não inclui apenas o aspecto financeiro; que as escolhas se dão dentro de um tempo e um contexto social, e que usualmente participam de um diálogo com a família e amigos.

Dessa forma, é importante analisar o espaço social, como ele produz disposições que são adquiridas por experiências, pelo grupo de convivência, e da compreensão das estruturas educacionais e do acesso a elas, assim como, as representações acerca do mundo social que afetam não somente as trajetórias dentro da escola, como a não opção pela trajetória educacional de longo prazo. Outro fator importante, reflexo da teoria do capital humano, é a responsabilização do sujeito pelo sucesso ou fracasso escolar, ao compreender que o sucesso está ligado aos “dons” e méritos individuais, ignorando a existência de desigualdades sociais que fazem perpetuar diferenças culturais.

Uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.18).

A persistência da desigualdade em países que apostaram na expansão da educação como estratégia de gerar oportunidades iguais aponta para necessidade de evidenciar a força do espaço social nos aspectos constituintes dos processos de escolha na trajetória educacional. No mesmo período em que a ideia de capital humano é difundida, pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês (Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman – EUA, Estudos do INED – França) mostraram como o peso da origem social reflete sobre os destinos escolares, entre os anos 60 e 80, após as pesquisas de Pierre Bourdieu e novamente nos estudos recentes de Peugny a partir de 2010.

As escolhas profissionais não escapam aos esquemas classificatórios construídos pelos indivíduos, profundamente enraizados na posição ocupada por ele mesmo e por sua família no campo econômico, social e cultural. No entanto, é preciso ir além e buscar entender como esse

processo se concretiza de modo singular em cada indivíduo e se exterioriza como a racionalidade que tem os mesmo significados para um grupo social.

O sistema classificatório, que é o produto da internalização da estrutura do espaço social, (...) é, dentro dos limites das possibilidades e impossibilidades econômicas (...), o gerador de práticas ajustadas às regularidades inerentes numa condição. Ele continuamente transforma necessidades em estratégias, constrangimentos em preferências e, sem nenhuma determinação mecânica, gera um conjunto de ‘escolhas’ que constituem um estilo de vida, que deriva seu significado, isto é, seu valor, da sua posição num sistema de oposições e correlações. É a virtude feita de necessidade que continuamente transforma necessidade em virtude, induzindo ‘escolhas’ que correspondem à condição da qual são produto (BOURDIEU, 2001, p. 175).

Ferreti, através de uma pesquisa publicada em 1998, afirma que as expectativas futuras daqueles que precisam precocemente se dedicar ao trabalho em geral eram “genéricas, limitadas e modestas” (FERRETTI, 1988, p. 159). O ajustamento das necessidades do mercado às escolhas dos próprios trabalhadores e ao projeto de qualificação conduz a falsa impressão de escolha. As formações de curta duração para aqueles que precisam “consumir o produto educação no mercado”, constituem uma ação compensatória por meio do capital institucionalizado, por meio de uma conversão de capital econômico para capital cultural.

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão dos sistemas de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social (BOURDIEU, 2014, p.51).

A não disponibilidade de informações sobre o complexo jogo escolar e do mercado de trabalho, juntamente com a não disponibilidade de capital econômico para investimentos educacionais de longo prazo moldam as apostas e as escolhas.

As informações sobre os processos escolares, sobre as carreiras e os meios para alcançá-las tornam-se um importante aspecto do capital cultural. Percebeu-se também que a formação técnica perpassa valores simbólicos historicamente atribuídos a essa modalidade de conhecimento, tais como a contraposição entre teoria e prática; conhecimento geral e conhecimento específico, bem como, adquire novos significados diante do atual cenário de desemprego e da visão neoliberal da educação, em que a opção pela formação técnica se dá como forma de aumentar a empregabilidade e como forma de inserção profissional e que nem sempre tem correlação com os projetos profissionais de longo prazo.

#### 1.4 As estratégias dos grupos sociais por meio da escola: o diploma e o cargo

As pesquisas de mobilidade através da educação, segundo Bourdieu (2014), pouco consideram o que deveria constituir objeto central de análise, a efetiva relação entre “palavra e coisa”. Ou seja, a relação entre o nominal e o real, no que se refere aos diplomas e cargos, buscando, a partir disso, compreender como é que os diferentes grupos sociais convertem em benefícios, os frutos de um diploma.

A expectativa dos jovens que optaram pela modalidade ETIM no curso de Administração é que por se tratar de uma área ampla, as possibilidades de inserção no mercado de trabalho são maiores. Mais do que o desejo de atuar na área do curso e a aplicar os conhecimentos adquiridos, o que se percebe é que a inserção profissional em qualquer área torna-se o objetivo central. A competitividade impulsiona a busca pela formação, ainda que os empregos sejam em áreas que necessitem de baixa qualificação. Ou seja, não apenas o mercado gera demanda à educação, o próprio processo de democratização da educação gera mais procura por cursos, ainda que o mercado não tenha condições de absorver todos os profissionais formados e, por consequência, deflacionando os diplomas.

Bourdieu propõe uma reflexão sobre o campo de produção dos produtores (sistema de ensino) com o campo de produção econômica, procurando compreender as defasagens resultantes dessa relação. Considerando apenas a estrutura econômica, seria possível atribuir exclusivamente as mudanças nas profissões às mudanças tecnológicas e de produção. Sendo assim, as mudanças nas profissões seriam parte, apenas, das transformações na execução do trabalho pelos agentes que os executam, e o sistema educacional apenas se adaptaria às mudanças tecnológicas e demandas da economia.

Contudo, o sistema de ensino produz os agentes para a produção com relativa autonomia e o investimento cultural aplicado por ela, faz parte das alterações e valorização dos diplomas. Desse modo, nem é possível pensar que as mudanças no catálogo de cargos ocorrem ocasionadas apenas pelo sistema de ensino; tal qual não é possível pensar que as mudanças sejam determinadas apenas pelo avanço tecnológico. Se pensarmos na profissão de um pedreiro, várias tecnologias foram incorporadas, contudo, essa profissão não foi modificada ao longo do tempo no catálogo de profissões. É preciso reconhecer o “valor” do capital cultural investido. Essa relação entre as leis nos campos de produção econômica e de produção dos produtores (escola e família) é denominada por Bourdieu de “duplo Jogo”, em que as regras de um campo específico se articulam as regras do outros campos. Quanto maior o capital cultural empregue pela escola, mais se tem esse duplo jogo presente.

Nos modos de produção mais antigos, nos quais o capital cultural incorporado às máquinas e agentes era menor, as mudanças de produção comandavam mais diretamente as relações entre

cargo e formação, o que implicaria em pensar que a escola seria determinada pelo mercado, ou pela exigência de reprodução da força qualificada de trabalho (reprodução técnica).

Contudo, a escola não exerce apenas a função de reprodução técnica; exerce também a função de reprodução social (função de reprodução da posição dos agentes e de seu grupo na estrutura social), atribuição na qual ela é mais autônoma. Quando as mudanças de produção são dependentes de um capital cultural mais elevado, o sistema de ensino passa a exercer maior domínio na relação entre diploma e cargo. Nessa circunstância, a escola é menos dependente das exigências do sistema de produção, contudo, mais dependente da transmissão cultural pela família. Para Bourdieu, é nessa relação com a autonomia que a escola predispõe-se mais enfaticamente à função de reprodução social do que de reprodução técnica.

É na lógica e na autonomia do sistema escolar que está o princípio da defasagem estrutural entre o sistema de ensino e o aparelho econômico. O sistema escolar outorga um valor universal e relativamente intemporal às competências, contrariando o jogo livre da necessidade econômica. O tempo do diploma não é o tempo da competência, uma vez que, a exemplo da obsolescência das máquinas, a obsolescência das capacidades é dissimulada pela atemporalidade dos diplomas. Eis, pois, uma das defasagens entre o sistema de ensino e a economia.

Não obstante, as empresas desejam encurtar o tempo das formações e modificam com maior velocidade as especificações dos cargos de acordo com as mudanças econômicas, enquanto os diplomas ainda oferecem uma mesma competência por um tempo indeterminado.

Outro fator é que a garantia escolar sobre a competência sanciona um valor de venda da força de trabalho. Uma competência adquirida pelo cargo pode ter menor valor que uma competência menos desenvolvida pelo sistema escolar, mas que, contudo, seja sancionada pelo diploma.

É na disputa entre escola e mercado que se reintroduzem as políticas que tanto visam proteger a livre negociação em proveito da economia, como garantir o melhor rendimento em proveito coletivo dos diplomas. É por meio do reconhecimento de um duplo jogo entre escola e mercado de trabalho, presente na relação entre diplomas e cargos que as estratégias individuais em busca da reconversão dos diplomas se constituem.

A luta entre a economia e o sistema de ensino na reconversão dos diplomas e suas estratégias constituem a origem dos processos de inflação dos certificados escolares. O diploma possui uma correlação de raridade com a economia. Quanto mais raros os diplomas, maior valor atribuído. Contudo, a valorização não se deve apenas ao número de seus detentores, mas aos valores simbólicos que traz o grupo social que o detém. Assim todos que detém um diploma vão empenhar os valores simbólicos de seu grupo e sua posição social ao coletivo de seus membros. O resultado que se observa é que para gerações que pela primeira vez em seus grupos alcançaram

o ensino médio, o ensino técnico e pretendem o ensino superior vão se deparar com a desvalorização de seus diplomas. A busca por manter o espaço social dominante conquistado pelas melhores formações tem por efeito a verticalização da educação, aumentando as distâncias sociais em virtude da necessidade de um investimento econômico e de tempo que nem todos os jovens dispõem.

Os pertencentes de frações dirigentes utilizam a titulação em suas próprias estratégias de reprodução, utilizando-os como um instrumento legítimo de acesso às posições dominantes. Assim, importa-lhes interferir sobre as instâncias reguladoras e distribuidoras de diplomas, estimulando o desenvolvimento de outras instâncias de educação, para que lhes sejam mantidos os mesmos privilégios. As demais instâncias no sistema de ensino, voltadas a outros grupos sociais, devem ser ajustadas ao sistema econômico. Segundo Bourdieu, para a realidade francesa, ela aparece de forma tripartite: As *grandes écoles*, para a classe dominante e as escolas técnicas para a reprodução da forma qualificada de trabalho, e as demais universidades como fortalecimento e reprodução da própria lógica do sistema de ensino.

## **2. ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO: CONSTRUÇÃO E DESAFIOS PARA O ENSINO DE NÍVEL MÉDIO**

Para que se compreenda a estrutura atual da Educação Profissional de nível médio é importante analisar como ela se constituiu historicamente, percebendo-a em seu espaço na educação básica, e na sua relação com o mercado de trabalho e com a educação de nível superior.

Apoiados na teoria de campo de Bourdieu considera-se que a Educação Profissional de nível médio é um microcosmo que se submete, com relativa autonomia, a um macrocampo econômico e de produção, relacionando-se também, ou até posicionando-se em disputa, com o campo da educação propedêutica.

Destacaremos alguns pontos, os quais, entendemos compor disposições e predisposições na educação no Brasil, bem como, fatores que têm constituído o campo de lutas nas últimas décadas: a) a consolidação de um sistema de ensino baseado nas preferências da classe dominante b) a dualidade de ensino, que consiste na proposição de um ensino propedêutico à elite e um ensino profissionalizante à classe trabalhadora c) a negação do acesso educacional a grande massa da população até os anos 1990, década que marca a pressão da expansão do ensino médio.

Compreender tais aspectos possibilita interpretar determinações e representações simbólicas acerca da identidade do ensino médio e sua relação com a formação profissional. Ainda hoje, as questões que envolvem a universalização da educação; a educação profissional e o desenvolvimento de uma base curricular comum confrontam o passado histórico da dualidade na educação. É, importante ainda, inserir tais questões no contexto do projeto societário brasileiro; uma sociedade cindida em classes e frações de classe, marcada pela excessiva exploração de mão-de-obra com baixa remuneração.

Dessa forma, apesar de tratar-se de uma pesquisa sobre ETIM o processo histórico da educação profissional será apresentado em conjunto com a expansão do ensino médio, procurando focalizar o Estado de São Paulo.

### **2.1 A evolução da educação básica e profissional em diferentes conjunturas históricas**

Os 300 primeiros anos do Brasil contaram com o modelo de educação jesuítica. Um modelo educacional importado da cultura medieval europeia. Destinada aos filhos de nobres importava-lhes uma educação que se reforçasse a diferenciação da população negra e indígena. “A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha também que ser detentora dos bens culturais importados”. O conteúdo escolar explicitava os ideais da Contrarreforma, concebido

na valorização à Letras e à Filosofia era um ensino enciclopédico e dogmático que não permitia o olhar crítico. Uma educação sem apego à ciência e às atividades técnicas e artísticas (ROMANELLI, 2001).

Para a população indígena e branca em geral, os jesuítas destinavam uma educação alfabetizadora. Quanto ao ensino profissionalizante, esse era dedicado a órfãos e desvalidos, pois o trabalho era destinado aos escravos.

Cunha (2000) associa a vinculação do trabalho manual ao escravo, como razão à falta de motivação para uma educação profissional integral, relacionando-a apenas a mera alfabetização, ou a uma escolarização obrigatória, mas incompleta. Cunha cita uma passagem de carta escrita por um observador da vida colonial em 1921 que retrata o comportamento de recusa ao trabalho executado por escravos:

Por outro princípio são prejudiciais os negros no Estado do Brasil, e é que como todas as obras servis e artes mecânicas são manuseadas por eles, poucos são os mulatos e raros os brancos que nelas se querem empregar, sem excetuar aqueles mesmos indigentes, que em Portugal nunca passaram de criados de servir, de moços de tábua, e cavadores de enxada. Observa-se que o que aqui vem servindo algum ministro é só bom criado enquanto não reflete que ele em casa de seu amo se emprega naquele serviço que nas outras só são da repartição dos negros e povos mulatos, motivo por que começa a perseguir logo o amo para que o acomode em algum emprego público que não seja da repartição dos negros e tão publicamente os empregam alguns amos, que se veem perseguidos e mal servidos que os põem no meio da rua; se, porém, os amos se demorarem dar este despacho, os criados se antecipam, tendo por melhor sorte o ser vadio, o andar morrendo de fome, o vir parar em soldado e às vezes em ladrão, do que servir um amo honrado que lhes paga bem, que os sustenta, os estima, e isto por não fazerem o que os negros fazem em suas casas (CUNHA, 2000, p.90).

O que se destaca aqui, é a busca por preservar as diferenciações através da ocupação. “... a rejeição era menos diante do trabalho manual do que à condição social daqueles que o exerciam – os escravos e seus descendentes –, que não tinham o mesmo sinal étnico da liberdade e da dignidade – a cor da pele” (CUNHA, 2000, p.90).

Essa educação desenvolvida pelos jesuítas, transformada em educação de classe, perdurou mesmo depois de sua expulsão (1759), atravessando o período imperial e chegando ao período republicano (ROMANELLI, 2001). Uma educação que, intrinsecamente, carrega na aversão ao trabalho, o princípio de distinção de classe. Assim, desde os tempos coloniais, os trabalhos de grande necessidade e baixo status social eram destinados àqueles que não tinham escolha, ocupados de forma compulsória com pouca ou nenhuma formação. Quando havia a necessidade de um grande contingente de trabalhadores para o trabalho pesado, como em guarnições militares e navais, o Estado coagia os mais desfavorecidos a se tornarem artífices (CUNHA, 2000).

A vinda da família real no Brasil acentuará os contornos dessa educação distintiva, trazendo ao processo civilizatório brasileiro uma educação superior, centradas nos ideais europeus. As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808. São elas,

as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura.

No mesmo momento em que surgiram as primeiras escolas superiores destinadas à elite, era criado o Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro (1809) para abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa, trazidos com a família real e sua comitiva para o Brasil. Apesar da existência de outros estabelecimentos de ensino profissional que abrigavam órfãos, esse se tornou referência, em razão do exercício prático da atividade do ofício em estabelecimentos como cais, hospitais, arsenais militares ou de marinha. Após a aprendizagem prática era acrescido o ensino das “primeiras letras” e depois todo o ensino primário.

Sociedades civis começaram a surgir para amparar órfãos e/ou ministrar ensino de artes e ofícios com recursos de empresários e doações de benfeitores, membros da burocracia do Estado (civil, militar e eclesiástica), nobres, fazendeiros e comerciantes. Dessa iniciativa, surgiram os Liceus de Artes e Ofícios que se dedicavam menos ao ensino dos ofícios, do que ao ensino das artes. Esses liceus eram abertos a todos, exceto escravos (CUNHA, 2000).

Percebe-se que a educação faz parte de um conjunto de práticas que visa associar os indivíduos ao seu pertencimento social. O apreço à cultura, o zelo com os mais necessitados, o desprendimento financeiro para causas sociais, entre outras posturas morais constituíam o capital simbólico de distinção da nobreza e determinavam os espaços políticos e de poder.

O processo de participação política no Brasil demonstra a relação entre espaços sociais e as lutas de poder. A constituição do Império de 1824 estabelecia eleições indiretas e a base eleitoral estava assentada na renda, excluindo-se assim quase a totalidade da população do processo político. A Constituição Republicana eliminou a seleção pela renda, mas manteve a seleção pela instrução, excluindo o analfabeto (quase 80% da população). A luta pela modificação dessas determinações é expressa no parecer de Rui Barbosa: “uma reforma radical do ensino público é a primeira de todas as necessidades da pátria, amesquinhada pelo desprezo da cultura científica e pela insigne deseducação do povo” (MARCÍLIO, 2014, p.129).

Os movimentos em favor da educação como transformação política e social, se expressam com a mesma ênfase do discurso da liberdade em vista da abolição da escravatura; a abolição da ignorância é a oportunidade para o desenvolvimento e transformação política.

A educação que se tornou símbolo de classe, também significou poder político, tanto no Brasil Colônia, quando no Brasil Imperial. O efeito dessa consciência do poder político

conferido pela educação no período Imperial foi o que ofereceu as bases para o movimento republicano (ROMANELLI, 2001).

O período que seguiu à independência política foi marcado pelo surgimento de uma classe intermediária que percebia na educação uma forma de ascensão. Uma classe formada por comerciantes e trabalhadores liberais que vai procurar a educação nos moldes que ela reconhece passível de conferir a posição social almejada, ou seja, nos padrões aceitos e consagrados da cultura dominante.

As primeiras instituições de ensino secundário vieram em 1837 com a emancipação política do Brasil, quando foram criados os primeiros liceus provinciais e o Imperial Colégio de Pedro II, instituições escolares que ministravam o ensino secundário. Nessa época, os estudantes dos liceus brasileiros realizavam um único exame em cada uma das matérias exigidas para o ingresso nos cursos superiores (os exames parcelados), não necessariamente precedidos por cursos preparatórios. A frequência às aulas não era obrigatória, os alunos geralmente escolhiam o liceu onde realizavam os exames parcelados e as famílias abastadas contratavam preceptores para ensinar os seus filhos.

Esse modelo de ensino segue sem grandes transformações. É apenas a partir de alguns anos que antecedem o processo de industrialização que se percebe a defasagem estrutural do modelo educacional com a expectativa de desenvolvimento. A preocupação com a enorme população analfabeta foi ter reflexo na década de 1890, motivada pelos novos meios de transporte, as máquinas a vapor movidas à lenha e as pequenas indústrias de tecelagem no Estado de São Paulo. Uma população rural que procurava sua inserção nos centros urbanos, que demandaria um ensino profissional, mas que não tinha sequer acesso ao ensino básico.

Marcílio (2014) descreve os termos do decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado por Nilo Peçanha, então presidente da República, para criação das Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais: “o aumento constante da população das cidades exige que facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência”. Assim, “torna-se 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 afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”.

Em São Paulo, implantou-se uma Escola de Artífices anexa ao quartel da polícia e mantida pelo governo do Estado e depois o Seminário de Educandos de Santana transformou-se em Instituto de Educando Artífices, formando para as profissões de alfaiate, marceneiro e serralheiro e seleiro, funcionando quase como uma casa de asilo para infância desvalida. As primeiras escolas profissionais públicas da cidade de São Paulo sem caráter assistencialista

foram implantadas no bairro operário do Brás (1911). Foram duas na capital, uma masculina e outra feminina.

Em 1920, emerge a primeira proposta de universalização da alfabetização para todas as crianças em idade escolar. Entretanto, um conjunto de propostas e reformas educacionais nos estados não conseguiu modificar o quadro de exclusão do ensino. A reforma encabeçada por Sampaio Dória no estado de São de Paulo, por exemplo, apesar de procurar instituir uma escola primária, cuja primeira etapa com a duração de dois anos seria gratuita e obrigatória para todos (SAVIANI, 2004), nunca chegou a ser uma realidade. No Brasil, há toda uma tradição do uso da legislação como instrumento de transplante de instituições educacionais, reformas por decretos, que pouco correspondeu na prática, aos discursos e intenções dos reformadores ou às reais necessidades da população (MARCÍLIO, 2014).

As lutas pelo avanço da educação para além da alfabetização para as classes populares defendiam uma formação voltada aos trabalhos manuais e os métodos práticos. Consagrava-se o sistema dual de ensino e a distância entre a educação das elites e da população em geral. .

Em 1930, a oligarquia do café saía do poder central, emergindo o processo de industrialização diante de uma enorme crise financeira. A cidade de São Paulo atingia quase um milhão de habitantes. Nesse cenário de crescimento populacional e de crise econômica, se desenvolveram bolsões de pobreza e de marginalidade. Os imigrantes compunham 54,6% da população de São Paulo. O impacto da competição do imigrante foi aniquilador para o negro e o mulato (MARCÍLIO, 2014).

## 2.2 Especificidades e trajetórias do ensino médio

Na década de 1930, o processo de industrialização em conjunto com os movimentos culturais pressionou a implantação de um ensino secundário que teve uma primeira regulamentação na Reforma Campos, em 1931. Essa reforma determinou seu conteúdo e seriação, e foi aprovada praticamente inteira na Constituição de 1934, equiparando a educação nas escolas públicas e privadas. A duração do ensino secundário passa de cinco para sete anos, dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo, chamado “fundamental”, com um período de cinco anos era um curso comum a todos os estudantes secundaristas, oferecendo uma formação geral; o segundo, chamado “ciclo complementar” era formado por dois anos, era um ensino propedêutico que direcionava para o curso superior e apresentava um leque de três opções: para os candidatos à matrícula no curso jurídico, para os candidatos nos cursos de medicina, farmácia e odontologia, e para os candidatos nos cursos de engenharia ou de arquitetura.

O ensino secundário que surgia no início da década de 1930 era um ciclo de estudos longos e teóricos, que contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-

profissional ou normal. A criação de dois ciclos, a frequência obrigatória às aulas e o sistema regular de avaliação estavam articulados à seriação anual das disciplinas a serem ministradas nos dois ciclos do ensino secundário.

As disciplinas Português, Matemática, História da Civilização, Geografia e Desenho estavam seriadas em todos os cinco anos. Havia uma sequência definida entre Ciências Físicas e Naturais. Entre as línguas estrangeiras, havia ainda um destaque para o Francês, previsto nas quatro primeiras séries, diferentemente do Inglês, Alemão e Latim, estabelecidas em menos séries. A disciplina de Música (canto orfeônico) era obrigatória nas três primeiras séries do curso fundamental. Nos cursos complementares, as disciplinas-chave de cada ramo específico de ensino também estavam presentes nas suas duas séries. Desta forma, Latim e Literatura eram disciplinas seriadas nos dois anos do curso complementar que preparava para o ingresso em Direito; Física, Química e História Natural para o ingresso em Medicina, Farmácia e Odontologia; e Matemática para o ingresso em Engenharia e Arquitetura. Em 1934 é criada a Universidade de São Paulo seguida pelas Universidades PUC e Mackenzie (DALLABRIDA, 2009).

O Manifesto de 1932 coloca em evidência a relação entre escola e meio social, isto é, ações que vislumbravam uma escola fundada na divisão de classes. O manifesto firma sua posição de que a escola não deve ser legitimadora dos interesses de classes, ao contrário, reconhece o direito de todo indivíduo de ser escolarizado, independente de razões de ordem econômica e social. O princípio da equidade social passa a reconhecer que a diferenciação dos indivíduos vai além da dimensão econômica. Há no movimento modernista o reconhecimento de que as chances não são as mesmas e que a educação deve servir como instrumento de equalização social (ROMANELLI, 2001).

Consolidava-se o sistema dual da educação no Brasil. A Lei Capanema de 1942 que reformou o ensino secundário do país manteve a divisão entre dois ciclos: o primeiro, o ginásio (de quatro anos de educação) e o segundo, o colegial, de três anos, mas subdividido em clássico e científico. Esse nível de ensino ainda apresentava as opções comercial, industrial e agrícola. Os cursos não ofereciam a mesma forma de acesso ao ensino superior, algumas modalidades do ramo profissional no ginásio não davam ingresso ao colegial e só conduzia ao segundo ciclo desse próprio ramo. O colegial abria caminho para todos os cursos superiores, enquanto o diploma de técnico ou de normal não, só para alguns.

A LDB de 1961 procura corrigir essa limitação. A estrutura e a duração mantiveram-se, mas passou a englobar tanto o secundário (ginásio e colegial) quanto o ensino técnico-profissional (com os ramos industrial, agrícola e comercial e o curso normal), e todos se tornaram equivalentes, para o prosseguimento dos estudos (ROMANELLI, 2001).

Na cidade de São Paulo, no ano de 1958 havia “101 estabelecimentos de ensino comercial, com 19.393 alunos, e 53 estabelecimentos de ensino industrial, com 2.518 alunos. A cidade contava com 249 escolas secundárias de nível ginasial, cem de nível colegial, 58 ginásios comerciais, 87 colegiais, 64 escolas normais, onze ginásios industriais e 25 colegiais” (MARCILIO, 2014, p.284). Bairros como Mooca e Ipiranga foram prioridades pela expansão comercial e industrial.

O ensino secundário começava a se instalar no período noturno nos prédios dos Grupos Escolares, bem como através da criação de extensões ou seções (SPOSITO, 1984). É nesse momento em que é implantada a ETEC Camargo Aranha, em razão da chegada das indústrias que se instalaram ao longo das vias férrea.

Esse ensino secundário profissionalizante consolidou-se com a LDB de 1971 que integrou num único curso, com o nome de primeiro grau, os antigos cursos primário e ginasial, previstos para crianças de 7 a 14 anos. O colegial, com o nome de segundo grau, de três anos, para os jovens de 15 a 17 anos. Nessa reforma, foram extintos os exames de admissão entre as duas etapas da educação.

A profissionalização passou a ser obrigatória. Havia um entendimento de terminalidade dessa modalidade de ensino pelo governo militar. O ensino secundário seria o responsável por entregar indivíduos aptos às ocupações do trabalho, diminuindo a demanda pelos cursos Universitários. Contudo, a clientela do ensino de segundo grau, ainda era uma clientela da classe média e da alta. Segundo pesquisas da época, por volta de 95% dos alunos do secundário pretendiam prosseguir seus estudos na Universidade. A profissionalização não os atraía. Havia a evidência clara que os salários eram muito mais altos com um diploma universitário (ROMANELLI, 2001).

Em 1978 são criados os CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica para substituir algumas das Escolas Técnicas Federais e/ou Escolas Agrotécnicas Federais existentes no Brasil. Essas escolas técnicas se diferenciam por sua autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e alta qualidade de ensino. Eram poucas unidades e posteriormente foram consideradas escolas de elite, uma vez que os jovens utilizavam a escola como ponte para o ensino superior.

É a partir de então, e aos poucos, que a realidade para o ensino secundário se transforma. O número de escolas de ensino público pela primeira vez começa a se equiparar aos colégios particulares, os internatos desapareciam. Os exames de admissão no ensino secundário eram apoiados por professores e diretoria, ora em função da escassez das vagas, ora em razão de “não baixar seus padrões”. No ano de 1982, havia na cidade de São Paulo 482 escolas de 2º grau,

sendo 203 da rede estadual e 279 da rede particular e duas da rede municipal. Nas escolas públicas 61% dos alunos cursavam o ensino noturno.

A escola passa a atender, sem estrutura, uma nova demanda de jovens, portadores das representações de sua existência social e das expressões concretas da situação de vida dos diferentes segmentos da sociedade. “A multiplicação dos alunos e de professores traduziu-se na incorporação progressiva de contingentes extraídos de setores cada vez mais heterogêneos da população, aí incluindo amplos segmentos das classes populares” (BEISEGEL, 1982, p. 412).

É na década de 1990 que houve a grande explosão de crescimento das matrículas no Estado de São Paulo, concomitante ao cenário recessivo e inflacionário que conduziu a migração de alunos da rede pública para a rede Estadual. As demais redes tiveram pouca expressão nesse aumento, em especial a rede particular que perdeu alunos. A rede federal apresentou um decréscimo de suas vagas entre 2001 e 2003, justamente num período de explosão da demanda, diminuindo as oportunidades existentes para um ensino médio público de qualidade no estado. A expansão do ensino médio enfrentou desafios econômicos; de ordem física para a adequação dos espaços; de demanda por professores qualificados; de políticas públicas; de correção do fluxo escolar, entre outros fatores.

Um estudo realizado por Ana Paula Corti (2015) apresenta detalhadamente os dados estatísticos de expansão do ensino médio. As matrículas cresceram em ritmo mais intenso entre 1991 e 1995, quando foi registrado aumento de 50,45% nas matrículas, sendo que na rede na rede estadual, alcançou 61,6%.

A massificação da educação de ensino médio se deu, essencialmente pela rede estadual e ganhou um novo público em 1998, quando registrou uma oferta significativa na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), ano em que foram incluídos no sistema estadual cerca de 1 milhão de alunos no ensino médio regular e 400 mil novos alunos na EJA (CORTI, 2015).

A migração para o EJA ajudou o ensino médio a retornar essencialmente ao período diurno. O EJA ajudou também na distorção idade-série, na correção de fluxo, juntamente com medidas que incentivavam a aprovação, como a adoção dos ciclos e a progressão continuada. Convém frisar, que essas políticas foram importantes para a reorganização de salas com as diferentes faixas etárias, aspirações e capital cultural. Contudo, apenas a reordenação e propostas que “aceleram” os caminhos de um atraso educacional, efetivamente não solucionam o déficit educacional, ao contrário, podem levar a razão da deficiência na qualidade do ensino, e ainda, resultam numa diferenciação sancionada pelo modelo de educação ofertado com baixo valor no mercado de trabalho.

O atendimento de toda essa demanda não se deu, essencialmente, com novas escolas, mas, por meio da ampliação das salas de aula em unidades existentes e a racionalização da rede física.

Registrando-se ainda o fechamento de algumas unidades, a partir de 1996. A desativação de laboratórios e bibliotecas, espaços de lazer, bem como, as salas comportando 50 alunos, deterioraram as condições de ensino e aprendizagem (CORTI, 2015).

As escolas adotavam diferentes critérios para admissão de alunos: algumas estipulando um dia de matrícula e gerando enormes filas que começavam a ser formar na madrugada; outras através da distribuição de senhas, quase sempre com reclamações e desconfiança; e algumas selecionando pelo uso de Vestibulinho, criticados por instituírem as chamadas escolas da elite; e por fim, através de sorteios que surgiram depois da proibição ao Vestibulinho em 1992. O ensino médio tornou-se foco dos noticiários pressionando o governo à reorganização e centralização da gestão, culminando na burocratização dessa rede de ensino. Nessa reorganização primeiramente, se teve a separação da primeira etapa do ensino fundamental (1ª a 4ª série) com a segunda etapa (5ª a 8ª) que era ofertada junto com o ensino médio.

A rede estadual protagonizou a expansão do ensino médio, mas não se estruturou por uma rede própria de escolas; o implantou em prédios construídos para o atendimento do ensino fundamental, tal qual, não observou as dificuldades e expectativas dessa nova demanda (CORTI, 2015).

O ensino médio propedêutico que tinha como identidade a formação humana e um processo de preparação para o ensino superior assume uma população que busca o ensino médio com expectativas de mudança social. Implicando em transformar as determinações de trabalhos mecânicos ou de subempregos que a eles eram reservados, pela possibilidade de um ensino superior, ou de um emprego que represente essa mudança. Essa expectativa revitaliza os debates em torno da identidade do ensino médio diante da relação conhecimento e trabalho; das mudanças no cenário econômico; da real possibilidade dos jovens continuarem seus estudos superiores.

A expansão do ensino médio não se deu em virtude de políticas de governo. Ao contrário, surgiu num momento recessivo, em que a falta de empregos era atribuída à baixa escolarização. A ideologia neoliberal da época acreditava no corte de gastos, na reformulação dos projetos, na iniciativa privada para a formação profissional e propunha um melhor aproveitamento dos espaços físicos, utilizando todos os períodos através dos turnos e da redução dos horários. A pressão da sociedade, em especial das mães que denunciavam a falta de vagas, as grandes filas para matrícula, forçaram a ampliação de acesso ao ensino médio em São Paulo (CORTI, 2015).

As matrículas foram inicialmente no período noturno, pela falta de espaço no período diurno, pois as escolas dividiam o espaço com o ensino fundamental, revertendo esse quadro apenas em 1996. Contudo, é preciso considerar que não havia apenas a questão física para a predisposição

ao período noturno, mas que os executores das políticas compreendiam que essa etapa da educação passava a fazer parte da vida de uma população trabalhadora que estudaria a noite.

Apesar da ampliação do acesso ao ensino médio ter como principal demanda a classe trabalhadora, esse direito à educação não ocorreu pelo acesso à educação profissional de nível médio, uma vez que essa modalidade de nível médio era considerada cara e destinada a um número de privilegiados que a utilizavam como ponte para o ensino superior. Assim, os CEFET que representavam um avanço na educação profissional sob a construção de uma base científica e humanística são reestruturados para uma concepção de formação técnica mais rápida e pontual.

As escolas técnicas da rede estadual foram passadas para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, sobretudo em 1994. Posteriormente, o Decreto 2.208 de 1997 separa o ensino médio e a educação profissional, apesar da possibilidade de matrículas concomitantes com cursos técnicos.

O Decreto n. 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET. Inviabilizou-se, justamente e não por acaso, os espaços, como sinaliza Saviani (2003), onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica. Ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana (FRIGOTTO, 2007, p.1139).

A diminuição dos postos de trabalho gerados pelo Estado e o investimento em tecnologias deslocava a relação educação-emprego apoiada pela formação profissional técnica de nível médio, para o pressuposto de formar para a empregabilidade. O que implica em dizer que o indivíduo deve se qualificar para tornar-se empregável, atribuindo-lhe a responsabilidade individual por sua posição no mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2007).

Os movimentos sociais da classe trabalhadora mantiveram a defesa de uma educação profissional integrada ao ensino médio. Uma demanda fundada numa necessidade social e respaldada por princípios educacionais de compreensão científica, tecnológica, sócio-histórica-cultural da produção. Esses princípios constituem a base de uma educação profissional que possibilite ao trabalhador produzir a sua existência, a partir de seu próprio trabalho, reconhecendo as condições de organizar e buscar transformações (FRIGOTTO, 2007).

A partir do Decreto Federal nº 5154/2004, restituiu-se as formas de articulação entre a educação profissional (integrada, concomitante e subsequente) e o Ensino Médio. Nesse mesmo ano, a educação básica de nível médio passa a contar com Programas como o ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador - instituído pela portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, buscava integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Com objetivo de estimular a promoção de inovações didático-pedagógicas nos currículos das escolas públicas,

por meio da rearticulação entre as disciplinas e atividades curriculares, que integrassem os eixos temáticos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, com base no pressuposto de uma formação integral e integrada, formando uma base unitária de conhecimentos humanos, técnico-científicos e sociopolíticos.

Outra política voltada à qualificação é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec). Criado pela Lei n.12.513 de 26 de outubro de 2011, visava a formação inicial e continuada, por meio de cursos técnicos superiores em tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação.

No período de 2008 a 2011 foram construídas 201 escolas e 500 unidades estavam sendo reformadas, beneficiando 190 municípios distribuídos entre as diferentes regiões brasileiras, pelos órgãos – Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica e Secretarias Estaduais de Educação (BRUNO, 1996).

Apesar dos avanços na educação profissional integrada ao ensino médio, ela ainda está num processo em construção. Primeiramente, em razão da pouca oferta de vagas, hoje ela representa uma pequena fração do ensino médio, a admissão dos seus alunos se dá por meio de do processo de Vestibulinho, tanto na rede do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, quanto nos Institutos Federais. Posteriormente, em transformar antigos conceitos e representações sociais que dificultam na tarefa de compreender o papel da educação profissional e os sistemas de produção na sociedade atual.

Após 14 anos de institucionalização do Decreto n° 5154/2004, percebe-se que não foi possível superar todo um legado de conceitos e determinações que compreende a educação profissional como instrumento de conformação de mão-de-obra às necessidades do mercado. Ainda permanece o propósito da universalização de um ensino médio público de qualidade, a partir da construção de uma identidade que possibilite suas múltiplas determinações socioculturais, pedagógicas e político-econômicas (FRIGOTTO, 2007).

As deficiências atuais do ensino médio no país, em especial da rede estadual, refletem a presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil, lembrando que apenas em 2009, o ensino médio tornou-se obrigatório pela Emenda Constitucional n. 59/2009. Somado a isso, as mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, em relação à economia, às novas tecnologias, ao desemprego estrutural, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, afetam diretamente as propostas e políticas para toda a educação pública. Num país de desigualdade educacional histórica, o aumento da demanda de escolarização, tanto quantitativa, quanto qualitativa, acontece concomitantemente à desvalorização dos diplomas, numa competição pelos poucos empregos, e diante de uma lógica laboral cada vez mais complexa.

No processo de expansão do ensino médio, o sistema educacional assumiu as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade, refletindo em questões de qualidade e adesão à escola presentes na sala de aula.

O que se tem diante desse cenário é que, enquanto para alguns grupos sociais cursar o ensino médio e ingressar numa universidade é um processo tão natural quanto reconhecer a importância de alfabetizar-se, para outros segmentos sociais, cursar o ensino médio depende da concretização de esperanças. Seja em virtude da possibilidade de continuação numa Universidade, seja pelo apoio dos pais, ou ainda, pela constatação de que muitos de seu grupo social não alcançaram os resultados almejados com o processo escolar.

Compreender que as salas de aula do ensino médio são formadas por jovens com diferentes aspirações, necessidades e disposições adquiridas dentro de campos sociais distintos, não implica em pensar diferentes propostas de ensino que tenham como objetivo conformar os sujeitos às posições que são pensadas a eles na sociedade. Ao contrário, diante da perspectiva de futuro desigual, as propostas educacionais devem ser fundamentadas na ideologia de uma educação emancipatória, possibilitando as condições de conhecimento e de atitude crítica para superação das desigualdades. Para atender em termos democráticos esse objetivo, a proposta nem seria uma educação enciclopédica e nem uma educação tecnicista.

Democratizar a educação não significa oferecer acesso, mas preocupar-se em recompor as diferenças culturais para que seja realmente possível tornar igualitárias as mesmas oportunidades.

No parecer de Reestruturação das Bases do Ensino Médio é apontado como principal desafio da Educação Pública incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais. Segundo o documento, estabelecer a formação humana, por meio de uma consciência crítica, como princípio educacional é pensar nas dimensões social, política e produtiva. Isso implica reconhecer que cada sociedade, em seu tempo, estabelece distintos modos de produção e regimes de acumulação, e que por isso, a identidade de cada escola deve ser construída em bases próprias que correspondam às demandas dos diferentes grupos e sujeitos sociais (BRASIL, 2008).

O parecer do Grupo Interministerial, *Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no BRASIL* (2008), instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007, e produzido com o objetivo de fornecer as premissas para elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) apresenta a dupla preocupação: melhoria da qualidade do ensino e o desafio de atender aos distintos anseios relacionados a essa etapa da educação.

[...] em resposta a esses desafios que permanecem, algumas políticas, diretrizes e ações do governo federal delineiam um cenário de possibilidades que evidenciam para uma efetiva política pública nacional para a educação básica comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Nesse sentido, situam-se o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001), a aprovação e implantação do FUNDEB (Lei 11.494/2007) e a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tem-se, ‘pois, uma oportunidade histórica de redução da desigualdade educacional, a partir da decisão política de inserir a educação na agenda prioritária do governo federal. Por sua vez, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, Lei 9394/1996) o ensino médio passou a ter uma identidade própria, a se configurar como etapa final da educação básica e teve assegurada a possibilidade de se integrar com a profissionalização, ao prever que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (LDB, art. 36). Essa outra parte, a definição da modalidade da “educação profissional”, apresentada na LDBEN (art. 39 a 42 da LDB) não pode significar a afirmação e consolidação do dualismo estrutural que marca a educação brasileira (BRASIL, 2008).

As discussões mais recentes sobre as mudanças necessárias a etapa do ensino médio, protagonizadas nos debates sobre a Base Nacional Curricular Comum – BNCC demonstram que um dos grandes desafios é o de integrar as demandas de profissionalização a essa formação, e perpassam a luta histórica contra o sistema dual de ensino. O ETIM é a modalidade que pode servir de base a esse desafio. A medida mais recente quanto à inclusão da profissionalização no Ensino Médio está contida na BNCC, ao estabelecê-la como um dos itinerários formativos do currículo:

[...] a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas (BRASIL, 2017).

A nova BNCC expõe a preocupação de não restringir a formação profissional ao caráter produtivo, e realça a importância de se abranger todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhes são próprias, deixando para a escola a elaboração da sua proposta pedagógica a partir das demandas sociais (BRASIL, 2017).

As discussões sobre a identidade do ensino médio confrontam o passado histórico, em torno da dualidade na educação, formação geral e ensino profissional e compõem as disputas dentro do campo da educação. Contudo, é importante inserir tais debates no contexto do projeto societário brasileiro, compreendendo a relação da produção com a formação profissional, e considerando as lutas dentro do campo da educação e a relativa autonomia da educação.

A compreensão do processo histórico de expansão nos proporciona uma consciência crítica dos rumos e desorientações do ensino médio. Porém a busca por um *modus operandi* que constitui a oferta do Ensino Médio em São Paulo precisa reconhecer as forças existentes nesse campo, considerando ainda, os efeitos do atraso educacional para grande parte da população em termos de desigualdade de capital cultural.

### 2.3 A estrutura atual do ensino médio e do ensino técnico nos contornos do processo de democratização escolar

Procurou-se demonstrar até aqui como foi construído o acesso aos diversos níveis e modalidades de educação, ao longo da história. O acesso à escola foi se distribuindo em tempos e níveis de escolaridade diferenciados para os diversos grupos sociais: imigrantes, mulheres, negros e população rural. As estruturas foram se distribuindo às diferentes necessidades, mas também, se constituindo em distintivos de classe. O ensino que era exclusivamente aristocrático tornou-se seletivo, assegurando a educação tradicional pelos núcleos conservadores, e encontrando pela educação profissional uma oferta que tanto correspondesse às necessidades da expansão econômica, quanto pudesse minimizar as pressões pela demanda do ensino superior.

Grande parte da população brasileira passou a ter acesso ao ensino médio apenas a partir dos anos 1990, com o processo de redemocratização no Brasil, e muitos jovens nos bancos escolares atualmente, são os primeiros de suas famílias a chegarem ao nível médio. Ampliar o número de vagas do ensino médio não refletiu em processo de democratização da educação.

É diante de um sistema econômico complexo que se alimenta dos excedentes educacionais, favorecido pela concorrência dos diplomados que esses novos integrantes do ensino médio vão depositar suas esperanças ou desesperanças escolares.

Desse modo, o contexto apresentado visou mostrar que tanto as demandas econômicas quanto a própria demanda escolar resultaram num sistema de ensino diversificado que atende a múltiplos interesses sociais. A diversificação se dá por modalidade de ensino, Instituições e dependência administrativa. O ensino médio no Estado de São Paulo é controlado e ofertado por diferentes órgãos e em diferentes modalidades, por meio da iniciativa privada e por órgãos públicos na modalidade propedêutica e de educação profissional. As escolas com ensino médio podem estar vinculadas administrativamente à rede municipal, estadual e federal, o que implica em gestão, investimentos e estruturas diferenciadas.

#### 2.3.1. A Estrutura do Ensino Médio em São Paulo

O governo Estadual faz a gestão do ensino médio por dois órgãos diferentes, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEE), na modalidade exclusivamente propedêutica e pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, oferecendo-o tanto na modalidade propedêutica, quanto de formação técnica integrada ao médio. O ensino Técnico de nível médio pode ser cursado pelos que não fazem o curso integrado, de forma subsequente ou

concomitante. A Rede Federal concentra seus esforços e recursos na educação profissional através dos Institutos Federais de Educação. Conforme os dados do Inep, demonstrados na tabela 1, a Educação Pública da Rede Estadual no Ensino médio propedêutico encarrega-se da maioria das vagas.

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DA DEMANDA ESCOLAR POR MODALIDADE DE ENSINO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – UF-SP ANO 2014

Modalidade de Ensino		Ensino Médio	Técnica de Nível Médio		
Dependência Administrativa	Mediação DidáticoPedagógica	Ensino Médio	Curso Técnico Integrado	Curso Técnico - Concomitante ou Subsequente	Curso Técnico Integrado EJA - Nível Médio
Estadual	Presencial	1.430.521	54.214	121.945	168
	Educação a Distância – EAD			6.432	
Federal	Presencial		6.194	7.598	181
	Educação a Distância – EAD			788	
Municipal	Presencial	14.063	7.485	10.847	
Privada	Presencial	259.083	6.189	149.373	
	Educação a Distância – EAD			62.791	

Fonte: Mec/Inep, 2018.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira - INEP mostram que grande parte dos jovens é atendida pela rede Estadual de Educação e pelo ensino médio regular. Menos de 5% dos jovens são alunos da modalidade ETIM. A diversificação de instituições e modalidades, bem como o acesso via Vestibulinho para Instituições Federais e do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza implica numa distinção de capital cultural que pode inferir numa perspectiva de qualidade. As diferenças de estrutura, gestão escolar, financiamento e dependência administrativa corroboram na desigualdade de resultados.

O ranking escolar do ENEM mostra que as escolas federais apresentam em média 119 pontos a mais do que as escolas públicas da rede estadual em regiões mais pobres. Dentro do próprio ensino público estadual há uma diferença de 100 pontos na média entre as ETECS e as escolas

da rede estadual.<sup>1</sup> Outro dado relevante é que das 3.819 escolas da rede estadual paulista, apenas 740 alcançaram a participação de 50% dos seus alunos no ENEM. Enquanto que, das 222 ETECS, 195 tiveram mais de 50% dos alunos participantes. Além do fato dessa grande massa de estudantes da escola pública da rede estadual “não demonstrar aspirações” pelo ensino superior, é importante lembrar que eles não tiveram acesso a uma educação profissional integrada aos seus conteúdos escolares, para que a formação geral, chamada de propedêutica, estivesse articulada às necessidades profissionais. Nesse caso, a formação técnica de nível médio pode ocorrer concomitante ou subsequente à escola.

O problema da continuidade dos estudos, não se manifesta apenas na participação do ENEM, mas na própria conclusão do ensino médio. Os dados divulgados pelo INEP em 2017 revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. Não coincidentemente, os jovens das classes mais pobres estudam 2,5 a menos que a média da população. O ano de 2014 apresenta um aumento das taxas de evasão que estavam em queda nos anos anteriores.

A evasão, que se mantém nos últimos anos, apesar do maior número de alunos matriculados no ensino médio, indica uma crise de sentido da escola, em especial para os jovens de baixa renda. O acesso ao ensino médio trouxe ao Brasil uma geração de jovens de baixa renda que está mais escolarizada que seus pais, contudo, ao término da etapa encontra dificuldades para posicionar-se diante do mundo do trabalho, a partir da escola. Os índices de evasão são tão expressivos quanto o aproveitamento dos alunos nas salas de aula.

Os inúmeros processos seletivos tornam-se uma agência de seleção que exclui dentro da própria escola. A necessidade e existência de cotas é um claro exemplo de que alguns espaços da educação continuam impermeáveis.

As instituições de ensino, através das avaliações as quais se submetem, e dos processos seletivos que submetem seus alunos, tornam-se cada vez mais dependentes de um capital cultural desejado para manter os valores de seus diplomas. O valor do diploma é dependente do capital cultural prévio do aluno; do capital cultural investido pela instituição; dos valores simbólicos que lhe são atribuídos e do seu efeito de raridade.

A evolução do sistema educacional consolidou a estratificação social, uma vez que os critérios de seleção escolar passam a determinar os espaços sociais, em especial em sociedades que fazem do diploma um fator decisivo para manter determinadas posições sociais (PEUGNY, 2014). Assim, não só o aluno, mas também a Instituição a qual ele pertence tem um ponto de

---

<sup>1</sup> Dados Extraídos pelo Enem e mapeados pela FOLHA DE SÃO PAULO. FOLHA ON LINE. São Paulo. Diário. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/06/lider-no-enem-sp-cai-para-5o-no-paissem-escolas-tecnicas.shtml>. Acesso em: 27 julho 2018.

partida diferente, porém, estabelecendo um mesmo ponto de chegada. A própria consciência desse processo, pode levar a um comportamento de negação da escola. Para Bourdieu:

Os princípios inconscientes da definição social da excelência escolar – definição que não é menos arbitrária (embora sociologicamente necessária) quando recebe os nomes de “inteligência”, “brilhantismo” ou “talento” – têm muito mais possibilidades de expressarem ou de se revelarem através das operações de cooptação pelas quais o corpo de professores seleciona aqueles que considera dignos de perpetuá-lo (BOURDIEU, 2007, 232).

Há todo um investimento de diferentes capitais (cultural, econômico e social) feito pelas famílias desde os primeiros anos de ensino que se transformam em vantagens substanciais. A cooperação das famílias e a vontade dos pais são frequentemente mencionadas para explicar o comprometimento do aluno com a educação. O que se vê nas salas de aulas, de maneira geral, são comportamentos de concordância entre famílias e jovens quanto às aspirações futuras construídas por percepções do mundo social e condicionadas pelas oportunidades objetivas, mesmo que estas não estejam explícitas.

A atitude dos pais em face à educação de seus filhos, presente no acompanhamento das notas, no hábito de estudo, na decisão pela instituição, pela modalidade de ensino, retiradas as particularidades, é a interiorização de suas experiências ao conjunto da categoria social à qual pertencem (BOURDIEU, 2014).

A disposição aos exames classificatórios, o comportamento diante das dificuldades, e os hábitos escolares não são constituídos de forma igual; as diferentes percepções e aspirações relacionadas ao processo escolar diferenciam as tomadas de decisão dos alunos frente ao futuro escolar, impactando no seu envolvimento com o ensino.

Atribui-se a ideia de um “dom natural” o que implica em um “dom social”. A intensa desigualdade escolar na sociedade brasileira põe em dúvida o processo de democratização da educação. A partir dos resultados escolares e da própria adesão ou não aos valores escolares, coloca-se em questão primeiramente a ideologia meritocrática, depois, o próprio aumento das desigualdades sob os efeitos que a intensificação dos diplomas promove numa sociedade em que a subsistência no mercado de trabalho tornou-se dependente de títulos escolares.

#### 2.4. A relação entre o ensino médio, educação profissional e o macrocampo econômico e de produção

A relação entre escola, desenvolvimento e mercado trabalho constituiu-se por elementos que não se limitam às condições da macroestrutura econômica e de produção, ela compreende estratégias usadas pelos diferentes grupos sociais para converter os benefícios de sua formação em manutenção ou ascensão de seu status social. Dessa forma, apesar da dependência com o campo da economia, o sistema escolar possui certa autonomia enquanto uma instituição que

outorga valor às competências, e é capaz de fornecer as condições de conversão dos valores culturais em benefícios econômicos.

As mudanças na formação não são apenas fruto da evolução na execução do trabalho pelos agentes que os executam, em que o sistema educacional apenas se adaptaria às mudanças tecnológicas e demandas da economia. Se assim fosse, a formação do trabalhador agrícola no Brasil, após as evoluções no setor, teria sido uma prioridade, no entanto, o meio rural é o pior índice de tempo médio de escolaridade do país, independente de toda mudança de produção ocorrida nessa área. O equívoco dessa análise está em discutir a educação em todos os seus níveis e modalidades a partir de suas finalidades e políticas e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade hierarquizada em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais (FRIGOTTO, 2007).

Bourdieu propõe uma reflexão sobre o campo de “produção dos produtores” pelos agentes (Sistema de Ensino) com o campo de produção econômica, procurando compreender o “jogo” dentro do campo. Para ele, é na lógica da autonomia do sistema escolar que está o princípio da defasagem estrutural entre o sistema de ensino e o aparelho econômico, tal como, as desigualdades podem se acentuar com a legitimação da escola.

O aparelho de produção de produtores competentes, o sistema de ensino, é também um aparelho jurídico que garante a competência: a massa dos agentes, cujo valor no mercado de trabalho depende da garantia escolar, e, por isso, tende a constituir uma força social cada vez mais importante (BOURDIEU, 2014, p.147).

O mercado de trabalho espera do sistema de ensino a produção da mão-de-obra, mas sem perder o benefício do jogo livre da negociação. O aparelho de “produção de produtores”, a escola, segue mecanismos da economia para a valoração de cada formação e instituição, e nesse ponto marca sua dependência com o mercado de trabalho. Entre esses mecanismos de mercado estão: tempo de investimento, valor do capital financeiro aplicado na formação e condição de raridade do diploma.

Quanto maior a presença do capital cultural na formação, mais autônoma será a educação em relação ao campo da economia e mais os valores simbólicos atribuídos poderão ser determinados pelo sistema de ensino. Os valores simbólicos são valores implícitos e explícitos que identificam o grupo social e que por eles também são atribuídos. Entre os valores distintivos de um grupo estão linguagem, atitudes e comportamentos que, necessariamente, não são necessidades determinadas pelo meio de produção, mas socialmente impostas e legitimadas pela escola como reprodução social de um grupo e que necessariamente precisa ser distinta das demais. Entre elas está o reconhecimento das certificações dos professores, valores atribuídos à instituição como: como tradicional, inovadora, de alta concorrência.

Para Bourdieu (2014), a escola predispõe-se a duas funções: a de reprodução social e a de reprodução técnica, inclinando-se, mais enfaticamente, a reprodução social, em vez da reprodução técnica. Essa inclinação deve-se, segundo o autor, pela lógica da autonomia escolar.

Os pertencentes de frações dominantes utilizam a educação como proteção do seu capital econômico por meio de suas próprias estratégias de reprodução, utilizando o diploma como um instrumento legítimo de acesso às posições dominantes. O que equivale a dizer que o sistema de ensino torna-se menos dependente da lógica do sistema de produção (função técnica) quanto das exigências de reprodução do grupo familiar, uma vez que a reprodução da cultura pressupõe valores e conhecimentos oriundos do investimento familiar.

Na lógica da valorização de sua cultura como mecanismo de reprodução social importa-lhes a denegação do que é imediatamente ligado ao mercado de trabalho. A naturalidade da intelectualidade para a elite constitui um valor simbólico que legitima a meritocracia, escondendo o privilégio do acesso cultural e dos benefícios às melhores oportunidades. Tudo que é mais explícito e metodicamente escolar possui menor valor para a elite.

...a desvalorização das técnicas não é senão o reverso da exaltação da proeza intelectual, a qual tem afinidades estrutural com os valores de grupos privilegiados do ponto de vista cultural. Os detentores estatutários das “boas maneiras” estão sempre inclinados a desvalorizar como laboriosas e laboriosamente adquiridas as qualidades que não valem senão sob as aparências do inato (BOURDIEU, 2014, p.60).

É desse modo que o papel de reprodução social delega um papel subalterno a reprodução técnica. Outro fator é a condição de raridade de seus diplomas, que lhes permite assegurar o valor de conversão de seu capital cultural em capital econômico. Assim, interessa às classes dominantes interferir sobre as instâncias reguladoras e distribuidoras de diplomas, estimulando o desenvolvimento de outras instâncias de educação que devem ser ajustadas ao sistema econômico. É desse modo que se tem alguns sistemas educacionais mais ajustados ao sistema econômico que outros.

Algumas escolas ganham o reconhecimento de uma formação responsável por render as melhores posições sociais. São, em geral, escolas particulares tradicionais com formação enciclopédica, geral e humanística que se distingue pelos mesmos valores que os requisitados pelas melhores Universidades Públicas, em termos de linguagem e cultura.

Bourdieu percebe no poder de outorgar valores aos diplomas um duplo jogo: o primeiro é o do “mercado escolar” que se estrutura sob o paradoxo do aumento da procura de diplomas com a necessidade de se preservar o efeito de raridade deles (em razão do seu valor); o segundo é o jogo do mercado de que necessita de mão-de-obra qualificada, mas precisa garantir sua capacidade de livre negociação.

As instâncias de educação com menor capital cultural são mais submetidas ao sistema econômico, uma vez que a escola terá menor autonomia em outorgar seu valor à formação, prevalecendo o domínio do mercado pelo valor entre diploma e cargo. Desse modo, há determinantes que podem ser simbólicos ou não, que incidem sobre o valor do diploma: tempo de formação, “caráter comercial” que se identifica por popularização do curso, metodologias e valores atribuídos à instituição de ensino.

A própria educação profissional, que é mais imediatamente associada aos meios de produção, torna-se mais autônoma tanto em relação ao valor conferido aos diplomas, como também, capaz de impulsionar mudanças no sistema de produção, quanto mais alto for o valor cultural por ela investido. O capital cultural traduz-se em investimentos nas estruturas, pesquisas, tempos de formação, professores qualificados. A esse exemplo, países como Japão, Coreia do Sul e, agora, China, conseguiram mudar o patamar de qualidade de seus sistemas educativos, sem esperar que a educação respondesse às demandas da economia, mas, ao contrário, investiram pesadamente na educação e, a partir daí, conseguiram desenvolver uma economia de alta produtividade (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013).

Contudo, como dito anteriormente, quanto mais a produção for dependente de um capital cultural elevado, o sistema de ensino será mais dependente das exigências da reprodução do grupo familiar, ou seja, da herança cultural. Dessa forma, os vestibulares e a alta concorrência serão importantes meios para se conseguir o capital cultural que irá ser agregado à instituição.

A partir da compreensão da relação de dependência e autonomia do sistema escolar com a economia, é preciso analisar o contexto da produção no Brasil e sua relação com seu sistema educacional. Lucia Bruno (2011) retoma o conceito de mais-valia, o aumento de trabalho excedente, para explicar a relação educação e desenvolvimento.

Na mais-valia-relativa o aumento do tempo de trabalho excedente depende da introdução de inovações tecnológicas, implica em remodelações mais amplas na sociedade, como maquinários, rede de transporte, armazenamento, entre outros. Esse modo de produção mais elevado resulta da passagem do trabalho simples para o trabalho complexo, e nesse caso, se demanda da escola o acréscimo das qualificações decorrentes de uma formação mais complexa do trabalhador para que as inovações possam ser introduzidas.

Nos países em que predominam os mecanismos da mais-valia relativa se observa um aumento da escolaridade e da complexidade dos processos formativos (BRUNO, 2011). Ao agregar outros valores culturais às formações, a escola passa a exercer maior domínio na determinação sobre o valor de troca da mão-de-obra. O mercado de trabalho, dependente da mão-de-obra qualificada, mas não querendo aumentar seus custos, passa a pressionar o sistema de ensino por formações mais rápidas. Nesse sentido, a escola disputa com o mercado os valores dessa

formação com maior capital cultural agregado. Não obstante, vemos no campo da educação os debates contrários a forte vinculação da educação às necessidades do mercado, enquanto o mercado disputa os melhores “rendimentos” da qualificação.

O oposto ocorre onde predominam os mecanismos da mais-valia-absoluta, a possibilidade de ganhos de produção apenas intensificando o trabalho simples, não demanda qualificação, mas a educação se faz necessária a fim de conter a insatisfação e a explosão de uma massa de população contrária à exploração. Nesse sentido, é dada a instituição social escola, o papel de controle social (BRUNO, 2011).

Cabe ressaltar que nenhuma economia opera integralmente com a mais-valia-absoluta ou relativa. Há uma predominância de um tipo de processo de produção nas economias resultando em grandes diferenças para desenvolvimento econômico e para a reprodução da classe trabalhadora (BRUNO, 2011).

Dada a baixa capacitação tecnológica das economias baseadas nos mecanismos da mais-valia absoluta, os capitalistas não estão interessados em compensar essa baixa qualificação, pois operam com tecnologias convencionais, em geral, menos complexas. Daí a degradação do ensino nessas regiões e a importância atribuída à escola e à formação de professores serem praticamente nulas. Nesses países, o Estado tem garantido na lei, mas não na prática, formação básica para os trabalhadores (BRUNO, 2011, p.550).

Frigotto (2007) citando Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira, afirma que no Brasil a imbricação do atraso, do arcaico e tradicional potencializa a nossa forma específica de relacionamento de dependência com a economia desenvolvida. “Dito de outra forma, os setores modernos e integrados da economia capitalista (interna e externa) alimentam-se e crescem apoiados e em simbiose com os setores atrasados” (FRIGOTTO, 2007, p. 1133).

Assim, os setores com modos de produção com pouco desenvolvimento, constituem condição essencial para que seja possível a modernização dos setores veiculados ao capitalismo global. A ampliação do setor terciário, a exploração de mão-de-obra de baixo custo, a flexibilização das leis do trabalho são funcionais à acumulação capitalista, ao patrimonialismo e à concentração de propriedade e de renda (FRIGOTTO, 2007).

Na realidade brasileira é preciso pensar que o arcaico, o trabalho informal, a precarização do trabalho formal, e a baixa qualificação não são impeditivos ao crescimento econômico, e que educação nesse sentido, pode não representar um interesse efetivo se o projeto societário puder se alimentar da desigualdade.

O ajuste da educação ao sistema econômico brasileiro implica em reconhecer que se por um lado alguns setores da economia brasileira possuem um modo de produção elevado e passaram a exigir um aumento da escolarização, amplos setores da economia se conservaram com o modo

de produção antigo, valendo-se da exploração da mão-de-obra absoluta e, portanto, valendo-se da não educação ou de seu atraso para manter a mão-de-obra de baixo custo.

A elevação dos setores modernizados no Brasil exigiu maior escolarização, a fim de atender os postos de trabalho com funções de maior complexidade. O que traz a necessidade de aumentar o capital cultural na educação profissional e isso implica em professores, salários e investimentos diferenciados. Contudo, tendo em mente que a educação sanciona um valor de venda da força de trabalho, há uma pressão do próprio mercado impondo um processo mais rápido e tecnicista e que não aumente demasiadamente o seu valor de contratação, papel desenvolvido por cursos de qualificação profissional de curta duração. É nesse sentido que a formações técnicas mais rápidas, como as modalidades subsequente e concomitante do ensino técnico vão compor uma estratégia dos estudantes dimensionada às necessidades momentâneas que vão passo a passo procurando uma melhora profissional.

A modalidade ETIM distingue-se das demais por agregar um valor cultural na “produção de produtores”, contudo, a exigência de capital cultural prévio, trará a dependência de sua transmissão por meio da família e dos grupos sociais. O que, conforme já citado, reforça a importância do Vestibulinho e da concorrência nos processos seletivos das restritas vagas.

O atraso educacional no Brasil tem sido absorvido com certa naturalidade por sua relação de dependência com a economia. A falta da educação básica não representou um impedimento para o desenvolvimento, ao contrário abasteceu o modo de produção arcaico. O que se fez necessário foi o papel de controle social pelas instituições de ensino, o que vem sendo chamado de massificação, que foi absorvido pela rede estadual de educação. Bruno (2011) define o processo de democratização como “massificação” em distinção do que seria um processo de universalização, pois o objetivo não é o de inclusão nos mesmos espaços sociais, mas de disciplinamento ao trabalho para mais-valia-absoluta.

Dessa forma é possível compreender que a Universalização da educação, na verdade transformou-se em massificação. Pois, ela vinculou-se da educação às exigências estritas do mercado de trabalho tanto no que se refere aos conhecimentos por ele requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneos. A massificação, portanto, resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino (BRUNO, 2011, p. 551).

O ensino médio público regular apesar de não estar diretamente ligado à educação profissional é a modalidade de ensino que mais atende às demandas das ocupações ingressantes no mercado de trabalho. Em especial, porque também forma em maior número. É possível notar pela quantidade de jovens que estagiam ou participam dos programas de aprendizes. É na lógica de formação de uma mão-de-obra para a produção do trabalho simples, dos quais não se pretende

investimentos que possam aumentar seu valor, que o ensino médio regular da rede pública estadual também atende aos interesses do mercado de trabalho.

As várias formas de sabotagem dos jovens à escola e aos processos de formação em geral podem ser compreendidos como uma forma de resistência à exploração de que serão vítimas quando ingressarem no mercado de trabalho. Especialmente para os jovens oriundos das famílias inseridas nos mecanismo de mais-valia absoluta, o futuro não é outro senão o da incerteza, o dos baixos salários e o da submissão, já que têm em seus pais, e até mesmo em seus educadores, o espelho do que virão a ser. Neste sentido, negar a escola é, de certa forma, negar este destino, ainda que esta negação se volte contra eles próprios, à medida que acarreta sua desvalorização antes mesmo de eles ingressarem no mercado de trabalho (BRUNO, 2011, p.560).

Na mesma lógica, é que os professores e demais profissionais dessa modalidade da educação passam a ter seu trabalho regido pela Lei do Valor, tendo em vista manter baixo o valor força de trabalho diante do processo de formação (BRUNO, 2011). Assim, tem-se a educação sucateada de ensino médio público da rede estadual. Uma educação destinada aos jovens que se pretende apenas a realização do trabalho de baixa complexidade e dos quais a escola também não dependerá do capital cultural proveniente das famílias e do grupo social.

É desse modo que a formação técnica de nível médio consiste, também, numa alternativa para aqueles que pressupõem o trabalho após o ensino médio, e desejam fugir dos trabalhos mais desvalorizados.

Por fim, entende-se que os diferentes caminhos ao conhecimento pelo ensino médio, ao serem inseridos no projeto societário brasileiro tendem a se acomodar às estruturas e aos valores simbólicos de uma sociedade hierarquizada. Não é apenas no ensino público que essa hierarquização opera, no ensino privado há tanto as escolas tradicionais de elite, como as escolas com um perfil “comercial”, atendendo estratégias de diferentes grupos com vista à reprodução do status social e proteção do seu capital econômico dos quais em geral, a educação profissional de nível médio não consiste numa preferência.

No ensino público essa diferença se expressa no ensino médio regular e na educação profissional. Tem-se o ETIM, ofertado pelas autarquias (Institutos Federais e Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza) contando com maiores investimentos do que a rede estadual pública e com processos seletivos que permitem selecionar um público de “boa vontade cultural” e absorvendo a grande massa de jovens está a rede estadual de educação que, segundo Frigotto,

...constituiu-se como uma ausência socialmente construída, na sua quantidade e qualidade e como o indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e o direito de cidadania efetiva em nosso país (FRIGOTTO, 2007, p.1139).

A dualidade histórica entre ensino profissional ou propedêutico, atualmente distribui-se entre instituições, modalidades e dependência administrativa do ensino. Para Frigotto (2007, p.1138)

“a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela, não só não precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual”. Para Bourdieu,

Se se concorda que o ensino realmente democrático é aquele que se atribui como fim incondicional permitir ao maior número possível de indivíduos apreender no menor tempo possível, o mais completamente, e o mais perfeitamente possível, o maior número possível de aptidões que caracterizam a cultura escolar em um dados momento, vê-se que ele se opõe tanto ao ensino tradicional voltado à formação e à seleção de uma elite de pessoas bem nascidas quanto ao ensino tecnocrático voltado à produção de especialistas sob medida. (BOURDIEU, 2018)

Para Frigotto (2007) a universalização seria nesse sentido, a possibilidade de acesso a uma mesma base de ensino por meio dos fundamentos científicos gerais, do conhecimento dos processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana, formando os profissionais para uma atividade complexa e para sua cidadania. Segundo ele, o Decreto n. 2.208/97 que restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, autoritariamente, impôs a livre negociação do mercado à mão-de-obra, numa visão econômica neoliberal, optando por desestruturar um sistema de ensino em que existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica, os Institutos Federais, o ensino técnico de nível médio, anterior ao Decreto n. 2.208/97.

Esse anseio por uma educação que integre cultura e técnica está representado na modalidade ETIM. Para Frigotto essa modalidade oferece as condições materiais e simbólicas para um retorno a essas bases educacionais, contudo, mesmo após o decreto de 2004, as poucas vagas destinadas a essa modalidade e a falta de integração do currículo demonstram que não se caminhou em direção às reformas estruturais necessárias (FRIGOTTO, 2007).

Conforme já apresentado, o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio figura entre as modalidades de ensino técnico que passam a vigorar com decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o artigo 36 e os artigos 39 à 41 da Lei nº 9.394, da LDB de 20 de dezembro de 1996:

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2004, sn).

Assim, essa modalidade traz, enquanto “matrícula única”, a oferta do ensino médio juntamente com a formação profissional por meio de uma proposta única curricular, a partir de eixos tecnológicos ao qual estão submetidos os cursos e as habilitações profissionais.



### 3. PESQUISA EMPÍRICA

A partir da fundamentação teórica e da contextualização de oferta do Ensino médio e da sua relação com o mercado de trabalho, pretendeu-se através da pesquisa empírica compreender a decisão pelo ETIM, diante de outras modalidades de ensino. Os conceitos de capital cultural e social, bem como o conceito de *habitus* foram elementos centrais da análise. Para compreender o espaço social segundo suas mediações históricas, articulado às macroestruturas na produção de significados, foram consideradas as análises dos processos históricos da educação profissional; a relação entre mercado de trabalho e mercado escolar.

O *locus* do nosso estudo foi uma unidade escolar vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Antes do detalhamento da pesquisa empírica, discorreremos sobre o *locus* do estudo.

#### 3.1 Caracterização e trajetória do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

A instituição autárquica Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza foi criada pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967 – 1971). Ela surge como resultado dos estudos de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos, que se consolidou como a rede de FATEC. Entretanto, sua história inicia antes de seu decreto, contabilizando os 100 anos do ensino profissional público em São Paulo, quando passa a englobar a educação profissional em nível médio através da absorção de escolas técnicas. Essas escolas eram vinculadas até as décadas de 80 e 90 à Secretaria Estadual de Educação e, portanto, deram início à rede de ETEC do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

As escolas técnicas sob a responsabilidade do Estado de São Paulo surgiram em 1910, quando foram criadas quatro escolas para aprendizagem de ofícios: a Escola Profissional Masculina (atual Escola Técnica Estadual - ETEC Getúlio Vargas) e a Escola Profissional Feminina (atual ETEC Carlos de Campos), ambas na Capital, a Escola de Artes e Ofícios de Amparo (atual ETEC João Belarmino) e a Escola Profissional de Jacareí. Nos anos seguintes, novas escolas são instaladas em Rio Claro, Franca (ETEC Júlio Cardoso), Campinas (atual ETEC Bento Quirino), Sorocaba, Ribeirão Preto, Itu.

Essas escolas técnicas carregam na sua história as diferentes visões que se teve sobre a educação profissional. Sacilloto (2016) em sua pesquisa sobre educação profissional pública no Estado de São Paulo destaca um relatório de 1917 de autoria de Oscar Thompson, Diretor Geral

da Instrução Pública, dirigido a Oscar Rodrigues Alves, Secretário do Interior do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1917), em que faz transparecer as intenções e visões acerca da educação profissional nessa época da implantação do ensino público profissional:

[...] sairá, definitivamente preparado, o operário nacional, na plena consciência e integridade do seu valor econômico, capaz de concorrer, eficazmente, para a economia da coletividade, em a qual repousa a do Estado. [...] Ao invés de criar escolas secundárias onde se ‘incrementa o ensino livresco’, propõe abrir em todos os municípios escolas profissionais de todos os graus, nas quais se preparam os nossos filhos para o exercício de profissões essenciais ao nosso desenvolvimento econômico [...] o elemento nacional, habituado, pela tradição a preferir as carreiras liberais, se desvaloriza por sua falta de preparo nas mais insignificantes ocupações materiais, o que o releva a uma situação inferior à dos estrangeiros, que, dentro em pouco tempo, se não mudarmos de rumo, serão os donos, os dirigentes econômicos dessa grande terra. [...] Para fugir da humilhação dessa inferioridade que nos infelicita, só há um meio: a criação de escolas profissionais e, mormente, de difusão do ensino agrícola, que deverá ser ministrado em nossas escolas para que a mocidade das zonas rurais adquira o hábito do trabalho sadio e proveitoso e se prenda mais à terra, de onde se afasta com preguiça de lhe querer e pavor de a cultivar” (SACIOTO, 2016, p.).

Os currículos eram compostos por parte teórica geral, segundo a Lei 1.711/1919 (artigos 3º e 4º que prescrevia que “as Escolas Profissionais ministrarão aos alunos, conjuntamente com o aprendizado profissional, noções elementares das seguintes matérias; a) língua materna e educação moral e cívica; b) cálculo aritmético e geométrico; c) geografia e história do Brasil. Os programas dessas matérias deverão ser organizados de acordo com as artes a ensinar, e serão desenvolvidos em conformidade com o curso profissional de modo que se completem.”

Os cursos eram destinados aos operários e seus filhos. Estas escolas e outras que vieram posteriormente integrar a educação profissional passaram por quatro grandes momentos já mencionados no capítulo anterior: 1) as leis orgânicas do ensino industrial, comercial e agrícola e a criação dos sistemas nacionais de aprendizagem nas décadas de 1930-1940; 2- a profissionalização compulsória do ensino médio (ensino de 2º grau), a partir da Lei Federal 5692/1971, ainda ligadas à Secretaria da Educação; 3- a separação do ensino médio e técnico a partir de 1998 (Decreto Federal 2208/1997); e, por fim, 4- a retomada da integração entre o ensino técnico e médio, articulados à nova concepção pedagógica e eleita prioridade na oferta pública, a partir do Decreto Federal 5.154/2004, já sob a administração do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Essas escolas técnicas ao serem transferidas, entregam a esse Centro um capital cultural, social e simbólico acerca da identidade da educação profissional.

Já a trajetória do Ensino Superior em Tecnologia surge em 1970, quando o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza começou com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET). Foram criados três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). Era o início das

Faculdades de Tecnologia do Estado. As duas primeiras foram instaladas nos municípios de Sorocaba e São Paulo.

O cenário que propiciou a sua idealização contou com fatores diversos como: a falta de mão de obra qualificada para o trabalho industrial na contramão do acelerado processo de industrialização no Estado de São Paulo; a administração liberalista de um governo militar sob a necessidade de redução da atuação e gastos do Estado com bem estar social; a dependência econômica e tecnológica com o exterior; e as pressões estudantis pela ampliação de vagas no ensino Superior.

Esse contexto levou por meio da Resolução 2001/1968 à instituição de um Grupo de Trabalho para estudar a viabilidade de implantação de uma rede de cursos superiores de tecnologia no Estado, com base na experiência dos *Colleges of Advanced Technology na GrãBretanha*, nos *junior colleges* e os *community colleges norteamericanos*; na França, as escolas de *Arts et Métiers* e os programas que levam em dois anos aos diplomas universitários de estudos científicos ou de estudos literários, e o ensino no *Institut Universitaire de Technologie*, categoria de escola superior que confere ao fim de dois anos um *diplome universitaire de technologie*, os *Tanki Daigaku*, versão japonesa do *junior college*; os cursos superiores dos 'ginásios técnicos' que dão, na Suécia, em dois anos, o grau de *ingenjor*; a *Technische Hochschule* alemã e a *Hogere Technishe School*, conforme apontou Sacilotto (2016) citando o Parecer CEE/CES 384/1969 (SÃO PAULO, 1969).

Dessa forma, os cursos Superiores de Tecnologia com curta duração ofereceriam a equação para responder às pressões da época.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET) teve sua sede estabelecida no prédio da antiga Escola Politécnica da USP, na Praça Coronel Fernando Prestes, Bairro do Bom Retiro, na Capital do Estado, uma das razões, para que posteriormente o Centro fosse rebatizado como Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, uma homenagem ao professor Antônio Francisco de Paula Souza (1843 – 1917) um dos fundadores da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli-USP) e defensor do papel da escola como meio de formação de profissionais e não somente um local para discussões acadêmicas (CEETEPS, 2018).

Contudo, não foi ligada ao campo da Educação Superior que a Faculdade de Tecnologia surgiu. A rede de Faculdades de Tecnologia nasceu ligada ao CEET que se estabeleceu como uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Uma das razões que se pode levantar é a própria luta pelas instituições de nível superior na manutenção e reprodução de sua cultura, pautada nas determinações de carga horária, currículo, e outras exigências que os cursos de tecnologia não se adaptariam.

Desse modo, o regime de autarquia demonstra a necessidade de autonomia para o desenvolvimento dos cursos voltados ao mercado de trabalho. Os cursos superiores de tecnologia constituíram uma inovação acadêmica e profissional, mas surgem em separado ao que se desenvolvia nas poucas instituições de ensino superior pública da época, que já possuíam grande reconhecimento da sociedade.

Cabendo ressaltar, que se trata de um período de entusiasmo com a teoria do capital humano, implicando na crença de que quanto maior escolarização, mediante mais anos de escolaridade, mais se contribui para a qualidade de vida das pessoas pelo acréscimo aos rendimentos do trabalho. No âmbito geral também se compreendia que os investimentos em educação podiam oferecer sustentação ao desenvolvimento econômico e favorecendo sua posição na concorrência capitalista internacional.

Desse modo, formaram-se no CEETEPS duas redes de ensino: a rede de ETEC (Escolas Técnicas Estaduais) destinada à oferta de educação profissional de nível médio, com o ensino médio regular, o ETIM, o M-TEC, cursos técnicos concomitantes e subsequentes. E, a rede de FATEC (Faculdades de Tecnologia) com oferta de educação tecnológica de nível superior.

Nas Escolas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, como já mencionado, a modalidade ETIM, surge a partir do decreto de do Decreto Federal 5.154/2004, constituindo-se numa modalidade de ensino tem sido bastante concorrida. Conforme o disposto no decreto que o institui, para o aluno cursar o ensino integrado, é preciso ter finalizado o 9º ano (Ensino Fundamental). Desse modo, o público do ETIM é composto, em geral, por jovens entre 15 a 18 anos.

O aluno ainda no 9º ano deve inscrever-se para o Vestibulinho e nesse momento escolher a área técnica desejada. O candidato na sua inscrição precisa considerar os cursos, as instituições e suas chances objetivas em relação à demanda. Nesse sentido, compreende-se que o jovem tenha recebido o apoio da família ou outro membro de seu grupo social em termos de orientação para a inscrição no Vestibulinho; para a escolha da ETEC, modalidade de ensino e escolha do curso.

Após o Vestibulinho há uma lista de aprovados e dois dias para que as matrículas sejam realizadas pelo pai ou outro representante legal. Todo o processo da inscrição, orientação de cursos, conhecimento das Escolas, acompanhamento dos resultados, já pressupõe um capital cultural na família, que os diferencia em termos de estratégias comuns das classes populares.

Percebe-se que a demanda pelo ETIM tem aumentado. Há cursos, como o ETIM na área de enfermagem da Instituição Carlos de Campos em São Paulo que chegam a uma concorrência de 37 alunos por vaga (CEETEPS, 2018). Os jovens que acessam essa modalidade de educação distinguem-se tanto pela inclinação a um ensino médio público de qualidade que possa conduzi-

lo à Universidade, quanto pela disposição ao trabalho no término do ensino médio. Para os candidatos ao Vestibulinho, o diploma de ensino médio de uma ETEC representa uma diferenciação daqueles que pretendem candidatar-se às vagas de trabalho nessa etapa escolar.

A escolha de uma ETEC demonstrou-se pela pesquisa atender a diferentes estratégias escolares: utilizada como uma estratégia econômica, em virtude da escolha de um ensino público de qualidade; uma necessidade presumida de trabalho ao término do curso; uma racionalização das chances objetivas entre ensino superior e trabalho. Pode, ainda, participar da ideia difundida de que os avanços produtivos impõem a exigência de um diploma técnico, ou ainda, mostrar-se como uma oportunidade de identificação da vocação.

### 3.2 A ETEC Camargo Aranha

A apresentação da escola pesquisada, a ETEC Camargo Aranha, contou com os dados do Centro de Memória da Escola que gentilmente disponibilizou seus relatórios. A ETEC surge da iniciativa do Secretário da Educação e Cultura da capital paulista, Araripe Serpa. Foi idealizada no ano de 1964, durante a gestão do prefeito Brigadeiro Faria Lima, momento de implantação do ensino técnico na rede pública Camargo Aranha foi, mas levou quatro anos para ser implantada. Um intervalo que se deu entre a lei nº 8293 de 04/09/1964 que criava a Escola Comercial, e o decreto nº 231 de 1968 que a instalava. (FOLTRAN, 2019).

Segundo FOLTRAN (2019), esses quatro anos de demora são atribuídos às intervenções na política da época a fim de impedir que a formação profissional fosse pública e gratuita. Havia no ensino comercial 120.000 alunos, distribuídos em 700 escolas particulares em média. Os estudantes do ensino comercial chegavam a pagar de Cr\$ 50.000 a 90.000 (cinquenta a noventa mil cruzeiros) pelo curso.

A necessidade do ensino técnico comercial veio a partir de um estudo de anúncios de empregos para detectar as necessidades do mercado. Esse estudo apontou a necessidade para as profissões auxiliar de escritório, datilógrafos, faturistas, secretário ou secretária, técnicos em contabilidade, e para ramos de atividades industriais e setores da atividade comercial com ou sem qualificação específica. Trazer o ensino técnico comercial para a educação pública era uma forma de democratizar o acesso a essas profissões.

E foi assim que o Secretário da Educação, através do Ato nº 231 de 31/07/1968, publicado no Diário Oficial de 1º de agosto de 1968, autorizou a instalação do “I Colégio Comercial Estadual” com sede à Rua Piratininga, 51 no Bairro do Brás. O local era um depósito do Estado e passou por grandes reformas para a instalação da escola.

Reconhecida como “Escola Técnica Modelo do Estado de São Paulo” por ser a única com ensino profissionalizante mantida pelo Governo Paulista na área terciária, teve como primeiro

Diretor o Professor Erasmo de Freitas Nuzzi, Presidente da Câmara de Ensino Primário e Médio do Conselho Estadual de Educação, dirigindo a escola sem ônus para o Estado.

Logo no primeiro processo de seleção, mesmo sem a escola ser muito divulgada, 715 candidatos concorreram às vagas para o Curso de Secretariado e para o Técnico em Contabilidade. As provas foram realizadas no auditório “A Gazeta”, na Avenida Paulista, 900 – 1º andar.

Os períodos matutino e noturno destinavam vagas para o Curso Técnico de Contabilidade e Curso Técnico de Secretariado. O período vespertino era reservado para exercícios práticos num “escritório modelo”, que eram voltados aos cursos intensivos de habilitação profissional, previsto no artigo 22, Lei Estadual n.º 10.038, de 05 de fevereiro de 1968 e tinham duração de seis meses. Havia o curso de “Auxiliar de Comércio” e o curso de “Auxiliar de Escritório”, com aulas de Português, Caligrafia, Taquigrafia, Prática de Escritório e Datilografia.

No ano de 1973 o vestibular contou com 5500 inscritos, cuja prova foi feita no Estádio do Pacaembu, numa proporção de 20 a 30 candidatos por vaga. Os alunos eram oriundos de ginásios oficiais e escolas particulares. Apenas 3% eram alunos de ginásios industriais, 1% de economia doméstica e artes e nenhum de ginásios agrícolas.

A escola contava com apoio orçamentário do governo, possibilitando a aquisição de farto material e um mobiliário adequado, moderno e funcional. A escola possuía Biblioteca à disposição para alunos e professores, para consultas e pesquisas. Eram 840 obras com 1170 volumes, que constavam Enciclopédias como a Barsa, Enciclopédias Comerciais, Dicionários, Trópicos, livros técnicos de Secretariado, Administração de Empresas e Contabilidade, além de 1025 folhetos e revistas. Era equipada com 41 máquinas de escrever da marca Olivetti, onde eram ministradas as aulas de Mecanografia, Taquigrafia e Técnica Profissional às alunas das 1ª e 2ª séries do Secretariado e para os últimos anos contava com 13 máquinas elétricas de escrever da marca Remington e I.B.M.

Além dos cursos citados eram oferecidos turismo e tradutor intérprete. Esses cursos tinham pouca procura. As causas atribuídas a isso eram a falta de oportunidades no mercado de trabalho e as condições socioeconômicas da comunidade onde estava situado o Colégio (Rua Piratininga, 51), considerada de média para inferior. Os adolescentes que frequentavam a escola, geralmente eram filhos de comerciários, industriários, operários e bancários.

Entendia-se que o maior problema do Colégio era a sua localização na região central, que pelo excessivo barulho prejudicava o aproveitamento dos alunos e devido à procura cada vez maior, o prédio estava se tornando inadequado. Percebe-se também que o local não atendia a necessidade de selecionar o capital cultural prévio desejado às formações.

A Escola em 28/01/1976 passa a ser denominada de Centro Estadual Interescolar “Prof.

Camargo Aranha” contando com verbas de um convênio com o Governo Federal através do MEC/DEM e o BID– Banco Interamericano de Desenvolvimento, para a construção de um prédio. O governo declara a desapropriação do imóvel situado na Mooca necessário à Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo – CONESP. Foi escolhida uma área dentro de um raio de três quilômetros do centro da Capital, na confluência das Ruas Bresser, dos Trilhos e Marcial, sendo abundantemente servida por linhas de ônibus e de trólebus. A escola mudou-se para Rua Marcial nº 25, onde permanece até os dias atuais.

A escola manteve durante todas as mudanças que envolveram a educação profissional sua identidade com a formação técnica na área comercial. Entre os documentos do acervo de memórias da ETEC, há um descritivo do discurso do Carlos Eduardo de Camargo Aranha, filho do Professor José Mariano Corrêa de Camargo Aranha, feito em 1983, ao entregar uma placa em sua homenagem. “Se torna assim necessário uma revisão cultural em nosso país, onde se substitua o número assustador de formandos pelas escolas superiores, esquecendo-se que os institutos técnicos são absolutamente necessários, a um país de economia emergente.”

A escola mantém sua identidade no setor terciário, bem como conserva sua boa estrutura. Todas as salas de aula possuem tv plana e lousas brancas. Os professores retiram um notebook como apoio tecnológico às aulas. Além disso, existem outras salas com projetores e telão. Além de 4 laboratórios de informática e laboratórios de cozinha e nutrição. Conta também com um anfiteatro e a biblioteca. Os processos seletivos continuam concorridos, alcançando para alguns cursos a disputa de 9 candidatos por vaga.

A escola mantém a oferta de cursos Técnicos nas áreas de Contabilidade, Administração e Secretariado e ampliou a oferta para os cursos de Nutrição, Eventos, Informática e Cozinha e Marketing. Atualmente oferece também o ensino Médio Regular, a modalidade ETIM nas Áreas de Administração, e Nutrição, modalidades como Marketing e Informática foram transferidas para a modalidade M-TEC, acrescentando-se a elas o curso de cozinha.

A modalidade M-TEC apresenta uma redução de carga horária, oferecendo as mesmas habilitações. A demanda varia de uma ETEC para outra nas diferentes modalidades e cursos. Atualmente as modalidades ofertadas na ETEC Camargo Aranha são: médio regular, ETIM, M-Tec, Técnico. Os cursos técnicos oferecidos nessa Unidade na modalidade ETIM são: Administração, Contabilidade e Nutrição. A demanda é bastante concorrida como mostra a tabela 2.

TABELA 2 - A EVOLUÇÃO DA DEMANDA DE CURSOS NA UNIDADE

<b>MODALIDADE/CURSO</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
ENSINO MÉDIO REGULAR	9,44	7,40	5,34	5,91
ETIM-ADMINISTRAÇÃO	5,20	5,83	3,85	7,10
ETIM – NUTRIÇÃO	8,05	7,28	4,85	9,18
ETIM – CONTABILIDADE	3,58	3,83	2,65	Desativado
ETIM – INFORMÁTICA	9,85	9,35	5,20	Desativado
ETIM – MARKETING	2,75	4,45	2,75	Desativado
M-TEC – DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	Não existia	Não existia	Não existia	5,63
M-TEC – MARKETING	Não existia	Não existia	Não existia	2,80
M-TEC – COZINHA	Não existia	Não existia	Não existia	1,28

Fonte: Adaptado de CPS, 2019.

Nota-se que a demanda pelo ETIM tem se mantido, mas que essa modalidade vem sendo substituída pela modalidade M-TEC. Tanto os jovens quanto as famílias têm como referência de curso que integre o ensino médio regular e o ensino técnico a estrutura do ETIM. É preciso reconhecer que ainda não há uma reflexão aprofundada pelos pais e alunos acerca do redirecionamento das vagas para a modalidade M-TEC. Ao longo dos últimos três anos duas novas modalidade foram implantadas, o M-TEC, e mais recentemente o NOVOTEC. As atualizações de modalidade e cursos são importantes, mas é relevante pensar na velocidade dessas mudanças e do significado histórico de retomada do ensino técnico integrado ao ensino médio, considerando que os baixos resultados de mudança social quando a profissionalização é vista por meio de cursos mais curtos. É preciso acompanhar quais implicações ao longo dos anos essas mudanças podem representar enquanto perda de identidade do curso, de redirecionamento do público, e da própria perda de qualidade e demanda, além de se caminhar ao encontro de uma visão estreita da formação técnica e todo seu legado simbólico.

### 3.3 Etapas da pesquisa empírica

A pesquisa empírica dividiu-se em duas etapas. A primeira consistiu num questionário (Apêndice A), realizado no início de novembro com 29 jovens do curso ETIM de

Administração, nas dependências da escola, que teve por objetivo identificar traços gerais do grupo e de sua percepção sobre essa etapa educacional. Os alunos sentiram-se livres para responder, intervindo no questionário, através da inclusão de opções de respostas que não constavam no documento. Entre essas inclusões: a opção “não estudou” na escolaridade dos avós (3 incidências). A inclusão de “não incentivam” (1) para a questão referente ao apoio dos pais aos estudos, cujas opções eram: estudando junto; acompanhando notas; dispendendo recursos materiais para sua formação; premiando bons resultados. Referente ao lazer, a declaração que não possuem nenhuma forma de lazer (2) e a inclusão de “restaurante” (3). Essas pequenas inclusões mostram um posicionamento dos alunos em afirmar que o processo de democratização da educação, não é um processo concluído, que a falta de escolaridade das gerações anteriores tem impacto na vida dessas famílias, tanto no apoio aos estudos, como na melhoria da qualidade de vida.

A segunda etapa da pesquisa empírica refere-se à participação de nove alunos numa entrevista em que se procurou aprofundar as respostas dos questionários, em relação à decisão pelo ETIM, pela ETEC Camargo Aranha e pelo curso de Administração; buscando compreender o papel da família nessa decisão; a presença do *habitus* na sua visão sobre o mercado de trabalho e a escola.

Constatou-se por meio das porcentagens de respostas nas duas etapas que os nove jovens traziam a representatividade do grupo, em razão da escolaridade dos pais e avós, da origem de escola pública e privada, bem como, da diversidade das respostas como: interesse imediato do trabalho e continuidade dos estudos.

Submetemos a pesquisa ao comitê de ética, posteriormente à direção da escola, originando os documentos constantes do Anexo A e Apêndice B, sendo eles a autorização e o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

O primeiro contato para entrevista foi realizado, no término das atividades, quando os alunos se mostraram muito apreensivos com o fim das aulas. Decidiu-se, portanto, retomar o contato em janeiro. A entrevista ocorreu via aplicativo de whatsapp em que os alunos ficaram livres para decidir enviar as respostas por áudio ou texto. Alguns alunos utilizaram as duas alternativas. Ponderou-se que esse meio de comunicação possui grande familiaridade e identificação com os alunos e propiciou dois momentos de contato. O primeiro, realizado no início de janeiro, quando os jovens ainda não sabiam o resultado das provas do ENEM e procuravam emprego, e no início de fevereiro, quando os percursos após o ETIM já estavam mais definidos.

Avaliou-se que a dimensão do “tempo” foi importante à pesquisa, verificando um “ajuste de expectativas” num curto prazo. Por outro lado, esse momento específico de decisões, procura

de trabalho, dificultou o aprofundamento das questões, associando-se essa dificuldade também aos limites temporais de uma pesquisa de mestrado.

### 3.3.1 Características gerais de pertencimento social do grupo pesquisado

As decisões e comportamentos junto à escola, para além das individualidades, carregam as “visões de mundo” pertencentes à macroestrutura econômica e processos simbólicos que nela se instituem. Para Bourdieu, elas se evidenciam e adquirem significado quando analisadas diante das estratégias de outros grupos.

O processo de “medianização social” causa à sociologia grande dificuldade em compreender as diferenças entre os grupos, mas em especial na heterogeneidade das classes médias (PEUGNY, 2014; NOGUEIRA, 2010). As transformações do capitalismo trouxeram novas formas de polarização social que não podem ser identificadas apenas por rendimentos e ocupações. A definição marxista de classe social distingue-a por um grupo que partilha riquezas econômicas, sociais e culturais, e que tem interesses comuns e se organizam para defendê-los (PEUGNY, 2014). Tanto Bourdieu quanto os autores que se dedicam a pesquisar trajetórias escolares identificam que as classes médias empregam esforços e investimentos na educação porque vislumbram chances objetivas de ascensão social, aumentando o peso de seu capital cultural. Para dar suporte à análise do perfil do grupo pesquisado, compreendendo seu pertencimento social nos referenciamos no estudo de Maria Alice Nogueira (2010), *Classes Médias e Escola: novas perspectivas de análise sobre classes médias*.

Nogueira (2010) registra que há poucas pesquisas no que se refere às classes médias e que a dificuldade em compreendê-las existe porque são diversificadas podendo ser analisadas por diferentes ângulos que vão do material ao simbólico, com elementos que transitam entre as outras classes. É possível pensar nas classes médias quanto aos rendimentos; quanto às ocupações profissionais; quanto suas práticas de consumo, modos de vida, visões de mundo, e paralelamente, acesso a bens culturais, saúde, alimentação e estratégias educacionais.

Para a autora, dentre tantos fatores que interferiram nas mudanças da classe média brasileira está o crescimento da renda mensal familiar no período 2004-2008, em virtude de políticas públicas. “O padrão atual de crescimento da classe média se faz por meio de uma mobilidade ascendente de curta distância (que atinge suas frações inferiores, ampliadas graças à ascensão dos ‘pobres’ e ‘remediados’)” (NOGUEIRA, 2010).

Nogueira (2010) afirma que, em especial, no que concerne à heterogeneidade interna das classes médias, a distinção fornecida por Bourdieu já não tem a mesma expressão que no momento de suas pesquisas. Para o sociólogo, a classe média era identificada em três grupos: a

“pequena burguesia tradicional” (ou “em declínio”), a “pequena burguesia de execução” e a “nova pequena burguesia” ou pequena-burguesia em ascensão, cada uma delas correspondendo certas disposições face à cultura e à escola.

Segundo Nogueira e outros autores, a identificação de um grupo que estabelece o capital cultural como forma de assegurar ou elevar a posição social de seus filhos mostra-se como a que mais se enquadra na classe média.

Desse modo, é importante apenas distinguirmos três grandes grupos: camadas populares, classes médias e elites, reconhecendo que o peso do capital cultural e econômico dentro desses grupos, permite reconhecer que há frações internas que apresentam algumas diferenças. Identificamos o grupo pesquisado como pertencente à classe média, tanto pela adesão aos valores escolares quanto aos hábitos de lazer e consumo, mas considerando a categoria socioprofissional e a pouca incidência do ensino superior presente nas famílias, como uma fração social com menor capital cultural e econômico.

No questionário aplicado aos jovens, as formas de lazer destacadas trazem gostos típicos da classe média, mas principalmente condutas que colocam a educação como estratégia de ascensão. As respostas acerca do lazer familiar foram numa ordem crescente: shoppings, programas culturais, viagens e restaurantes. Cabe ressaltar que, embora no questionário os alunos mencionem suas formas de lazer, durante as entrevistas declaram que o lazer é pouco praticado na vida familiar por falta de tempo em razão da dedicação excessiva ao trabalho.

Há, ainda, dois alunos que registram nos questionários que a família não tem nenhum lazer. Bourdieu chama de *ascese*, a abdicação de lazer que envolve tanto a dedicação de tempo para acompanhar os estudos e as notas dos filhos, assim como a aplicação de recursos financeiros no limite dos recursos disponíveis. Desse modo, distingue que as estratégias não são apenas econômicas, mas morais.

A tipicidade dessas condutas para Bourdieu se concentra nos grupos que ele define de pequena burguesia ascendente. Para Nogueira, essas condutas são identificadas como próprias da classe média, reservadas algumas distinções no que se refere ao peso de seu capital econômico e cultural. O traço mais característico é o fato de atribuírem à escola um lugar central em seus projetos de futuro. Os projetos incluem estratégias de longo prazo, em contraposição ao observado nas camadas populares que utilizam estratégias de curto prazo. Desse modo, o que os distingue é um empreendimento que reúne esforços materiais e de energia em vista da ascensão social ou da conservação de seu capital via escola.

A escolha pelo ensino integral, por uma ETEC com boa avaliação, da escolha precoce de profissão, da participação no Vestibulinho são comportamentos que pressupõem um investimento da família e de certo capital cultural. Há também um sentido prático em termos de

considerar as exigências para a “nota de corte”; que se dá como uma estimativa das chances objetivas. As mães possuem um papel determinante nessa escolha. Segundo a pesquisa de Nogueira (2002) sobre classes médias, “há mais probabilidade de que elas monitorem o progresso do filho e de que escolham um tipo de ensino secundário que o conduza ao ensino superior”.

Essa orientação faz parte do “senso prático” adquirido pela experiência dos pais, e varia conforme seu processo de escolarização. É preciso considerar que para a realidade brasileira o processo de democratização da educação é muito recente. A educação de nível médio para algumas das famílias está fazendo parte apenas nessa geração; para outros essa geração será a primeira a acessar o Ensino Superior. O que se tem é que, embora a escola represente uma forma de ascensão, as estratégias variam muito de acordo com a experiência da família em torno dos diferentes níveis de ensino, e não exclusivamente em função de condições econômicas.

No grupo pesquisado percebeu-se que o ensino médio passou a fazer parte das famílias na geração dos pais, ou em alguns casos, essa é a primeira geração a cursar essa etapa de ensino. Em relação às mães, nota-se que elas chegaram ao ensino médio, mas a proporção é baixa quando comparado aos homens para o Ensino Superior. O número de pais que chegaram ao ensino superior é de 38%. Entre as mães é de 10%, conforme demonstrado na tabela 3.

TABELA 3 - ESCOLARIZAÇÃO DAS GERAÇÕES ANTERIORES:

Escolaridade	Avô	Avó	Pai	Mãe
Não estudou	3	3	0	0
Não respondeu	4	3	0	0
Fundamental Incompleto	10	10	5	4
Fundamental Completo	1	1	3	2
Médio Incompleto	4	3	2	3
Médio Completo	4	6	8	17
Superior	2	3	11	3
Não conheceu	1	0	0	0

Fonte: Elaborado pela Autora

Nos questionário os jovens afirmaram, na maioria, que percebem como fraca a participação dos pais em relação ao ensino superior, diferentemente de pesquisas com classes médias com alto capital cultural e, diferentemente também, de participação dos pais com a escolha do ETIM.

Segundo Nogueira (2010), as mães da classe média tem uma forte participação na escolha das Instituições, no acompanhamento das notas, na relação com a escola. Diferentemente das

mães das classes populares que deixam ao Estado definir a escola dos filhos, mas valorizam aspectos como comunidade, identidade cultural, familiares estudando na mesma escola.

Entende-se que a heterogeneidade da classe média implica numa diferença de esforços empregues em termos de investimento material e de tempo, interdependentes da disponibilidade de seus capitais econômico e cultural. Assim, considera-se que a pouca intervenção dos pais na escolha pelo ensino superior, diferentemente do que ocorre no ensino médio, é fruto da pouca experiência dos pais com esse nível de ensino, apesar da aspiração de que seus filhos possam alcançá-lo.

A relação entre escola e trabalho é construída no *habitus* familiar gerando disposições e predisposições adquiridas na família. Essas disposições não são imutáveis, mas, se modificam ao longo de gerações. Para Bourdieu, é preciso duas gerações para que as práticas, muitas vezes inconscientes, possam ser mudadas. Assim, os comportamentos e escolhas de um jovem trazem consigo uma história familiar e social.

Quanto à apreensão do que é a classe média em relação à categoria socioprofissional, são encontradas opiniões diversas. A percepção da medianização das classes sociais permite considerar grupos assalariados ou não, profissionais liberais e até pequenos proprietários. As ocupações vão dos quadros de serviços poucos especializados, como porteiros, zeladores, vendedores, caixas, lojistas, aos quadros técnicos, como auxiliares de enfermagem, técnicos em contabilidade, aos quadros de formação superior, pequenos proprietários, arquitetos, dentistas, assim como, funções executivas como gerente e administrador. Enfim, é possível considerar do office-boy ao diretor da empresa. As profissões verificadas na etapa das entrevistas demonstram essa amplitude no grupo, mas concentrando-se em profissões em que há menor capital cultural sancionado pela escola. Dentre elas: porteiro, zelador, feirante, motorista, auxiliar de cozinha, auxiliar de limpeza, telemarketing, motorista de aplicativo. Com maior capital cultural proveniente da educação formal tem-se um engenheiro, e dois gerentes.

O direcionamento dado à pesquisa privilegiou compreender os entrevistados a partir do peso do capital cultural, ou seja, de acordo com a experiência dos pais com o ensino superior e pais que cursaram até o ensino médio. Apresentou-se no quadro 1, os jovens cujos pais não tinham o Ensino Superior, juntamente com a escolarização dos pais e avós e de suas profissões a fim de compor um quadro socioprofissional; e no quadro 2, os jovens cujos pais cursaram o ensino superior.

QUADRO 1 - ESCOLARIZAÇÃO E OCUPAÇÕES DOS PAIS E AVÓS DO GRUPO 1

	Escolaridade avô	Profissão Avô	Escolaridade Avó	Profissão Avó	Escolaridade pai	Profissão pai	Escolaridade mãe	Profissão mãe
--	------------------	---------------	------------------	---------------	------------------	---------------	------------------	---------------

<b>Entrevistado 1</b>	Fundamental incompleto	Avô Materno: caminhoneiro Avô paterno: Gerente	Fundamental incompleto	Avô Materna: Gerente de loja- Avô Paterna: digitador	Fundamental incompleto	Vendedor	Médio completo	Costureira
<b>Entrevistado 2</b>	Não estudou	Trabalhadores rurais	Não estudou	Trabalhador rurais	Fundamental incompleto	Zelador	Fundamental incompleto	Porteira
<b>Entrevistado 3</b>	Superior	Avô materno - advogado	Superior	Avô materna - trabalha Com artes	Médio completo	Metalúrgico	Médio completo	Aux.Administ
<b>Entrevistado 4</b>	Não Estudou	Garimpeiro	Não estudou	Dona de casa	Fundamental completo	Feirante	Fundamental completo	Aux Cozinha
<b>Entrevistado 5</b>	Fundamental incompleto	Avô paterno metalúrgico Avô materno pedreiro	Fundamental incompleto	Avô materna – trabalhadora rural Avô paterna cabelereira	Médio incompleto	Motoboy	Médio incompleto	Telemarketing
<b>Entrevistado 6</b>	Fundamental completo	Não informou	Metalúrgico	Não Informou	Fund. completo	Aux. de limpeza	Fundamental completo	Comerciante

Fonte: Elaborado pela autora

## QUADRO 2 - ESCOLARIZAÇÃO E OCUPAÇÕES DOS PAIS E AVÓS DO GRUPO 2

	Escolaridade avô	Profissão Avô	Escolaridade Avô	Profissão Avô	Escolaridade pai	Profissão pai	Escolaridade mãe	Profissão da mãe
<b>Entrevistado 7</b>	Médio completo	Não Informou	Médio completo	Não Informou	Superior	Engenheiro	Médio completo	Motorista de aplicativo
<b>Entrevista do 8</b>	Médio incompleto	Materno: Feirante Paterno: Operário	Médio incompleto	Avós: donas de casa	Superior	Gerente de cobranças	Superior	Contadora
<b>Entrevistado 9</b>	Não respondeu	Motorista de ônibus de Turismo	Fundamental incompleto	Materna-Fábrica	Superior	Gerente Administrativo	Médio completo	Telefonista

Fonte: Elaborado pela autora

A composição socioprofissional dos trabalhadores nas famílias não varia muito, ainda que a profissão de um dos membros da família seja alcançada pelo ensino Superior, como no caso do entrevistado 7. O que confirma a análise de Nogueira quanto à amplitude da classe média. A divisão em dois grupos teve apenas por objetivo observar se a experiência familiar com esse nível de ensino modificava as estratégias. Verificou-se, nesse sentido, que todos os alunos do Grupo 1, estudaram o nível fundamental em escola pública e todos os alunos do Grupo 2 estudaram em escola particular.

Nogueira (2002) reconhece, entretanto, que há uma heterogeneidade interna nas frações da classe média e aceita a segmentação entre frações de classe média superiores e frações inferiores,

que se distinguem por serem intermediárias entre as classes populares e a classe média superior. A autora ressalta a dificuldade – de ordem metodológica – de situar esses grupos na escala de posições sociais. Contudo, o que importa é como cada grupo percebe seu capital cultural e procura compensar suas desvantagens.

Um ponto importante para a análise, ressaltado por Nogueira, é que no universo das condutas, valores e estratégias, o grupo com menor capital cultural se aproxima mais das classes populares do que das classes médias superiores. Essa diferença pode ser explicada por se tratar de uma mobilidade provocada por ações econômicas e políticas que trouxeram a perspectiva de uma mudança cultural e o desejo da escola, mas que ainda carregam o *habitus* da geração anterior.

O questionário demonstrou como característica comum desse grupo (20 jovens), que a inserção profissional era prevista para o término do nível médio. Nesse sentido, as estratégias tornam-se diferentes de outros grupos de classe média que não reconhecem a profissionalização nessa etapa educacional, preferindo optar, até mesmo dentro de uma ETEC, por um ensino médio regular. A tabela 4 apresenta essa relação com a prioridade do trabalho, relacionando-a com a experiência dos pais com o ensino superior.

TABELA 4 - A RELAÇÃO DOS JOVENS COM O TRABALHO NA ETAPA DO ENSINO MÉDIO

Quanto ao Trabalho:	Não é prioridade no momento	Vou procurar assim que terminar o curso	Estou esperando uma oportunidade na área	Já procurei e não encontrei
Total	9	18	1	1
Pai ou mãe com ensino Superior	5	5	1	0
Pais sem Ensino Superior	4	13	0	1

Fonte: Elaborado pela autora

Não há como estabelecer uma forte correlação nas respostas sobre prioridade do trabalho para as famílias que tenham ao menos um dos pais com ensino superior. Acredita-se que a experiência dos pais com essa etapa educacional possa modificar o *habitus* quanto ao momento de ingresso no mercado de trabalho. As famílias em que os pais não cursaram o ensino superior tendem a transmitir por meio da experiência das gerações anteriores a ideia de que a profissão se adquire por uma carreira iniciada nessa faixa etária.

A experiência dos pais se articula a percepção dos jovens sobre o mercado atual. Um mercado de trabalho que cada vez mais valoriza o diploma. Essa decisão de um trabalho, no término do ensino médio, apontada por 20 alunos do grupo, se articula à aspiração à faculdade. Ao serem perguntados sobre como se imaginam após o término do ETIM, respondem: 11 se veem em Universidades Públicas; 6 em Universidades Particulares; 2 em FATEC; 9 alunos se veem trabalhando logo após o ETIM e três trabalhando e estudando. A estratégia escolar que traz a decisão pela modalidade ETIM, corresponde a uma predisposição ao trabalho após o ensino médio, articulada a longevidade escolar.

Apesar da percepção de que a Universidade faz parte do objetivo dos alunos, logo no término do ETIM, as estratégias e os processos de escolha não são feitos com muito preparo, como mostra a tabela 5. As estratégias escolares mais fracas podem ser fruto da falta do “senso de jogo” quanto ao ensino superior ou expressão de uma baixa esperança subjetiva pautada nas percepções de que poucos membros de seu grupo conseguem passar nas Instituições e cursos mais concorridos, manifestando-se mesmo que inconscientemente, na pouca preparação para os vestibulares.

TABELA 5 - PREPARAÇÃO DOS JOVENS PARA OS VESTIBULARES

Quanto ao Vestibular:	Complemento os estudos com cursinhos	Estudo bastante para me preparar	Me preparo estudando quando posso	Vou contar com a sorte
Total	4	2	15	8
Pai ou mãe com ensino Superior	1	1	6	3
Pais sem Ensino Superior	3	1	9	5

Fonte: Elaborado pela autora

As baixas expectativas podem se manifestar na dificuldade de decisão e no número reduzido de inscrição nos vestibulares, como na restrição de cursos. As escolhas passam a ser limitadas às chances de acesso, provocando um “ajustamento” dos projetos de vidas às possibilidades reais; um “destino provável”.

Ainda que não sejam estimadas conscientemente pelos interessados, variações muito fortes nas chances escolares objetivas exprimem-se de mil maneiras no campo das percepções cotidianas e determinam, segundo os meios sociais, uma imagem dos estudos superiores como futuro “impossível”, “possível” ou “normal”, tornando-se por sua vez um determinante das vocações escolares (BOURDIEU, 2018, p.17)

A experiência da família em relação a esse “jogo escolar” interfere no dimensionamento do esforço e nas estratégias. As pesquisas com classes médias superiores apontam que as mães de famílias de quadros superiores exercem influência nas escolhas direcionando seus filhos para carreiras de maior êxito, utilizam do conhecimento de seu grupo social para adquirirem um domínio sobre as hierarquias de classificação dos estabelecimentos de ensino e sua reputação. Seus critérios são diferentes dos frequentemente utilizados nas camadas populares - critérios exteriores ao processo educativo como trajetões, facilidades de condução, assistência material ao estudante e etc. (NOGUEIRA, 2010).

Esse grupo percebe a participação dos pais no acompanhamento das notas e na disponibilização de recursos, apenas três alunos disseram estudar junto com os pais. Quanto à participação na decisão do Ensino Superior, eles declaram como pouca e razoável (uma percepção diferente sobre a decisão de estudar no ETIM, em que eles atribuem à escolha, em geral, aos pais).

A falta de orientação nas estratégias para o Ensino Superior, juntamente com a percepção das chances objetivas levam à insegurança e indecisão. Nesse grupo, apenas dois jovens tomaram a decisão antecipadamente quanto à escolha do curso; treze jovens decidiram no terceiro ano; nove alunos estavam entre duas opções; quatro não tinham decidido; um aluno estava em mais que duas opções.

Acredita-se que se o ensino médio pode representar de maneira clara e segura no momento presente a possibilidade de continuação do estudo superior ou de entrada numa profissão, o estudante tem maior condição de, no presente, racionalizar sobre os meios e fins da educação. A experiência dos pais na relação com a trajetória escolar pode determinar vantagens e desvantagens cruciais nas condutas, segundo inclusive, a visão que tem de cada etapa educacional.

[...] os fins diversos que podem servir a um sistema de educação estão desigualmente distanciados dos fins que os diferentes grupos estabelecem, explicitamente ou não, à educação e, assim, desigualmente conforme seus interesses (BOURDIEU, 2018, p.81).

Perguntou-se aos alunos o que a etapa do ensino médio significa para eles a fim de compreender a relação da escola com seus interesses e, desse modo, entender como a escola representa um meio ao projeto de vida. A tabela 6 mostra que os estudantes de escola pública em maior número compreendem a educação como preparação para o futuro profissional e desse modo procuram uma formação técnica.

TABELA 6 - SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO

O ensino médio é para você:	Uma etapa de aprendizagem e socialização própria da adolescência	Uma preparação para o futuro profissional	Uma preparação para a escolha da profissão	Sem resposta
Total	14	13	1	1
Escola Particular	9	3	1	0
Escola Pública	5	10	0	1

Fonte: Elaborado pela autora

Os alunos de escola particular são também os alunos cujos pais, em maior número, têm ensino superior. Para grupos em que chegar ao Ensino Superior é uma “condição natural”, percebida pela experiência dos membros de seu grupo social, o ensino médio restringe-se a uma etapa para se alcançar o ensino superior. Essa visão é mais presente nas classes médias superiores que aspiram as mesmas trajetórias das classes dominantes, contudo, com a intensificação do uso da educação esses valores vão sendo absorvidos por outros grupos.

Segundo Bourdieu, a forma de cada grupo viver sua relação com a escola se diferencia. Para as classes dominantes, os fins da educação têm por foco a legitimação de seu próprio status, que preza pela valorização da intelectualidade. Desse modo, a escola não tende a ser vista como um preparo profissional, e é vivida numa experiência de valorização da cultura intelectual, quando para o autor, prepara-se para a “profissão de intelectuais”. A possibilidade desse distanciamento do propósito profissional é possível uma vez que as incertezas de um futuro profissional podem ser compensadas pelos capitais social e econômico.

Para os jovens em que o futuro objetivo se impõe tão claramente, torna-se difícil distanciar-se dos objetivos racionais da relação entre educação e profissão. “As classes baixas nunca podem abandonar-se completamente ao diletantismo ou prender-se aos prestígios ocasionais de estudos que, para eles, permanecem antes de tudo como uma oportunidade, de se elevar na hierarquia social” (BOURDIEU, 2018, p.81). Nesse sentido, é importante refletir sobre a dificuldade do ensino médio da rede pública estadual de oferecer significado aos alunos sobre essa etapa educacional, uma vez que as chances objetivas de acesso ao ensino superior se mostram baixas, e não há uma preparação para o trabalho.

Ainda, a fim de entender como pensam a etapa do médio, solicitou-se que atribuíssem uma nota de importância crescente (1 a 5) a quatro papéis referentes à escola. Para esse grupo a importância da escola distribui-se em: 1º lugar - preparar para uma profissão; 2º lugar - preparar para a cidadania; 3º lugar - preparar para o vestibular e 4º lugar - elevar a cultura geral. Cabe considerar que a divisão desses papéis quanto à formação educacional traduz o processo histórico que atribui valores às diferentes formas de adquirir o conhecimento e, está presente na

experiência das famílias em sua relação com a educação. O ensino integrado resulta justamente do interesse e possibilidade de oferecer todas essas possibilidades em igual importância para que se tenha uma efetiva democratização.

Jovens que consideram somente o ensino superior como meio de alcançar a profissão tendem a compreender essa etapa do nível médio como preparação para o vestibular e de elevação da cultura geral; uma etapa própria da adolescência. Essa forma de ver a escola é apreendida na experiência comum de familiares e membros do grupo. Diferentemente dos jovens que seus familiares construíram a experiência profissional pela carreira iniciada bastante jovem, tendem a não perder de vista o objetivo do trabalho, como forma inclusive de exercer a sua cidadania.

Em relação aos hábitos de estudo foi perguntado se possuíam espaço e horários reservados. A maioria dos jovens declara possuir uma organização para os estudos. Perguntou-se também se acreditam que a origem social possa interferir nos estudos. A maioria dos alunos (25 alunos) respondeu que acredita que condição social interfere nos estudos.

Para Bourdieu a posição do aluno em relação à cultura social almejada pode ser demonstrada pela taxinomias: talentoso, brilhante, esforçado e criativo. Para ele, quanto maior a proximidade da cultura as taxinominas são: talentoso e brilhante. O termo criativo indica que o aluno traz conteúdos que vão além do fornecido pela escola. Ao serem perguntados sobre o que define um bom aluno, entre as opções: talentoso, esforçado, brilhante e criativo, 20 alunos (dentre os 29) responderam que ser esforçado era a principal característica.

Para Bourdieu, essa definição expressa a posição do aluno no sistema educacional, apontando para a dificuldade que eles enxergam em alcançar seus objetivos. Demonstra também o convencimento de que o êxito dos que alcançam as melhores vagas é decorrência do esforço, dissimulando as desvantagens da herança cultural. Dos 29 alunos, 19 identificaram que esforço é sua principal característica de estudante, os outros se dividiram nas demais posições.

O *habitus* consiste numa matriz de percepção, de apreciação e de ação que se realiza a partir de determinadas condições sociais, conduzindo a uma lógica objetiva de condicionamentos. O espaço social é formado pela composição de capitais (condição econômica, apoio e conhecimento partilhado por um grupo, experiências das gerações anteriores e dos membros de seu grupo com a educação), compondo o capital cultural incorporado e oferecendo o sistema de disposições. A distinção desses capitais estabelecem uma posição de privilégio ou não privilégio ao que se tem por cultura legítima.

As estruturas cognitivas duradouras são resultantes da incorporação do mundo social e fornecem um senso de jogo de antecipação do futuro. É dessa forma que se dá um ajustamento entre as condutas e as estruturas objetivas. Assim, as estratégias resultam da disposição em relação ao futuro, transformando-se “num caso particular possível”.

### 3.3.2 O espaço social de decisão pelo ETIM: a mediação entre as estruturas e o *habitus*

Nessa segunda etapa da pesquisa, já descrita anteriormente, nove alunos se disponibilizaram a participar, respondendo sem intervenções questões abertas que tinham por objetivo reconhecer as razões e motivações para a escolha da modalidade ETIM. Essas questões constam no Apêndice B. Apesar dos alunos responderem individualmente, suas respostas se assemelham bastante.

A articulação entre a posição social e as disposições incorporadas, o *habitus*, possibilita compreender as tomadas de posição e escolhas dos agentes em determinado domínio. As diferentes posições sociais engendram diferenças de *habitus*, gerando comportamentos próprios de grupos sociais tanto na trajetória educativa quanto na trajetória profissional. Segundo Bourdieu, o sentido de uma trajetória está no “campo dos possíveis”, oferecido objetivamente, mas interpretado subjetivamente pelo *habitus* de seu grupo, em especial pelo *habitus* primário: a família.

Foram estabelecidas três categorias de análise: 1) Estratégia educativa e espaço social: para compreender a escolha pela modalidade ETIM, sua significação na relação com as outras modalidades, e sua compreensão na construção de uma trajetória profissional a partir da formação técnica de nível médio. 2) *Habitus* e “campo dos possíveis”: procurando compreender as disposições e crenças produzidas a partir do processo primário de socialização e de que forma essas disposições se articulam as chances objetivas, compondo as estratégias e comportamentos diante da educação 3) Capital Cultural e Simbólico.

#### 3.3.2.1 Estratégia Educativa e espaço social: A decisão pelo ETIM

As três primeiras perguntas dessa etapa da pesquisa procuraram identificar a decisão pela modalidade de ETIM, a escolha do Curso de Administração e da Instituição ETEC Camargo Aranha. Pergunta 1: Por que você escolheu a modalidade ETIM?

Nas respostas de quase todos os entrevistados, a escolha relacionava-se à preocupação com qualificação para o trabalho e vinculava-se à competitividade e à importância do diploma para aumentar a empregabilidade. Apenas para uma entrevistada a decisão baseava-se na questão do “ensino público”.

Sempre vi o ETIM como uma forma de me qualificar para o mercado de trabalho, já que um curso Técnico faz diferença no currículo (Entrevistada 8).

Porque na minha visão, quando eu saísse do ensino médio teria que entrar no mercado de trabalho e um curso profissionalizante me deixaria um passo a frente daqueles que optaram por fazer o médio regular (Entrevistada 3).

A concepção de qualificação, apesar da polissemia do termo, tanto para o senso comum, quanto para alguns autores designa a preparação para o mercado, envolvendo um processo de formação profissional adquirido por meio de um percurso escolar ou da experiência (carreira profissional) capaz de preparar para o mercado formal de trabalho. Esse termo surgiu no contexto socioeconômico global dos anos 50 e 60, fundado na teoria do capital humano. Teve grande influência na forma de racionalizar os investimentos do Estado em educação escolar em vista da formação da mão-de-obra. Para outros autores, a qualificação pode se compreendida pela ótica de uma preparação operacional por meio de uma formação tecnicista (MANFREDI, 1999).

A preconização da qualificação como “garantia” ao emprego formal teve relevância no Brasil nos anos 70, porém com a crise do trabalho foi migrando para o conceito de empregabilidade. Apoiados no conceito de *habitus* acredita-se que a experiência dos pais serve de direcionamento das decisões e comportamentos quanto ao trabalho e educação. Ou seja, entende-se que essa disposição ao curso técnico, como ingresso ao mercado formal, seja uma transmissão cultural, que opera fornecendo a base para a “leitura” do mercado atual, orientando a escolha.

Desde o fim do ensino Fundamental eu já tinha em mente que queria vincular o ensino médio a outro curso profissionalizante. Porque eu queria terminar o ensino médio com alguma segurança para entrar no mercado de trabalho. Eu queria entrar no mercado de trabalho já preparada para algo, ainda que fosse o curso básico, mas que me ajudasse. (Entrevistada 6).

A escolha se guia como um “senso prático” para um futuro presumido, uma vez que a decisão pelo ETIM é tomada no ensino fundamental. O ETIM se apresenta como forma de enfrentar a competitividade no momento da inserção profissional. Observa-se isso nas menções: “ainda que fosse o básico”, “estar um passo a frente”. As falas dos alunos trazem a percepção de que o capital cultural objetivado pode oferecer maior segurança.

Outro comportamento comum relacionado à escolha e à visão do trabalho consiste na ideia de que os jovens fariam um curso técnico, independentemente da entrada na Modalidade ETIM. Ou seja, eles pressupõem a necessidade e importância do curso técnico, valorizando a possibilidade de cursar as duas modalidades (médio propedêutico e técnico) em um único lugar.

Decidi o curso técnico para já ir melhorando meu currículo, e também já fazia as duas coisas ao mesmo tempo. Matava o coelho com uma tacada só (Entrevistado 5)

Eu escolhi o ETIM pelo fato da facilidade de já estar na escola fazendo o ensino médio e já poder fazer o técnico (entrevistado 7)

Eu escolhi o ETIM justamente pela praticidade porque eu não precisava ficar me deslocando de uma escola para outra eu já fazia o ensino médio ali. (Entrevistada 6).

Essa ideia difundida sobre a necessidade de possuir algo a mais no currículo participa da crença de que o mercado está cada vez mais exigente e que a falta de emprego está associada à falta de formação. Desse modo, a dificuldade profissional enfrentada pelos pais, a exploração do trabalho são justificadas pelos discursos liberais da falta de qualificação. Assim, compreendendo-se o trabalho para o término do ensino médio, entende-se também que para ser “empregável” e fugir do subemprego é necessário uma formação que traga a sanção escolar no currículo. É possível verificar que os valores inculcados que se referem ao trabalho e à educação, se articulam ao que os jovens percebem na sociedade atual.

Hoje em dia acho que conseguir um emprego está bem mais difícil, apesar de muitos lugares procurando, tem muitas pessoas formadas. Tenho o exemplo do meu irmão, que já se formou há 2 anos em engenharia química e até hoje não conseguiu arranjar nada (entrevistada 9).

Nos dias de hoje um profissional com diploma, seja ele em qualquer área que escolha atuar, tem um peso grande na hora da contratação (Entrevistado 2).

Assim, a decisão está pautada na ideia de preparação para o trabalho, no peso do diploma e na percepção de que a intensificação do uso da escola intensificou a competição. Para o entrevistado 7, o trabalho nessa etapa da vida, traz o valor “moral” de que a carreira profissional se constrói com a experiência. Essa noção é dada pela experiência do pai em uma carreira longa construída em uma única empresa.

[...] acho que o ensino superior proporciona sim, uma melhor oportunidade no mercado de trabalho, porém não é menos importante que a experiência em algum trabalho também (entrevistado 7).

Para autores que são referência na análise da educação profissional, como Manfredi, Frigotto e Lucia Bruno, essa ideia difundida da empregabilidade reduz a compreensão da educação e da qualificação para o trabalho em sua dimensão ontológica, ao limitá-la ao economicismo do emprego. Assim, nesse ideário da empregabilidade, a qualificação fica reduzida a um meio de se tornar competitivo.

Percebe-se, de modo comum ao grupo, esse sentido estreito conferido à formação. Essa redução de sentido é formulada em respostas curtas e práticas como se vê na entrevistada 4: “escolhi o ETIM porque achei que era uma boa oportunidade de já me colocar no mercado de Trabalho”. Não obstante, em nenhum momento da pesquisa os alunos estabeleceram uma relação da escolha aos saberes e interesses relacionados à profissão.

Essa pergunta, bem como as que se seguem, não tinha por objetivo, analisar como o aluno percebe sua formação após os três anos de curso. Tinha por fim, tão somente, levantar as razões da escolha.

Considerando a categoria de *habitus*, compreendida como incorporação da realidade objetiva e se apresentando como um “senso prático” que conduz às escolhas, disposições e predisposições, percebe-se que o trabalho é, para esse grupo, uma disposição durável, construída na percepção de que seus pais e outros membros de seu grupo começaram a trabalhar nessa idade, momento em que se deve iniciar o currículo profissional, e se solidifica junto aos ideários hegemônicos das novas exigências do mercado e da ideia de empregabilidade.

As relações entre educação e trabalho que se apoiam nos discursos da esfera econômica são prejudiciais, não apenas na compreensão do sentido da formação profissional em termos da redução de seus objetivos, mas por obscurecer os efeitos da própria intensificação do uso escolar, em especial quando os meios de produção e a economia não acompanham a demanda dos diplomados. Ou seja, ao participarem do princípio de que para vender sua força trabalho, mais força terá seu currículo quanto maior for o capital cultural objetivado em razão das demandas de mercado, beneficiam-se os segmentos mais privilegiados em capital cultural que dispõem de estratégias contínuas para obtenção do maior lucro de suas certificações. Muitos jovens com diplomas menos valorizados no ensino superior tiveram dificuldade de ocupar as posições referentes ao diploma adquirido.

A entrevistada 9 apresenta essa preocupação com os efeitos da intensificação dos diplomas “hoje em dia acho que conseguir um emprego está bem mais difícil, apesar de muitos lugares procurando, tem muitas pessoas formadas”. Para esse grupo, o ensino técnico é percebido como uma estratégia de ascensão na medida em que se acredita que ele pode oferecer maior garantia na entrada no mercado de trabalho formal.

Nos dias de hoje, a gente pode perceber muito que algumas empresas preferem colocar pessoas que realizaram um curso técnico ao invés de uma faculdade, então isso eu achei uma vantagem, mas esse curso ainda não me proporcionou nenhum caminho para tomar.

Essa percepção pode se dar em razão de que há um grande número de jovens diplomados que não consegue um emprego em sua área de formação. Para grupos em que a entrada no mercado de trabalho é presumida exclusivamente após o nível superior, a educação técnica não compõe uma estratégia de currículo. Nesse sentido, o ensino médio é uma preparação para o vestibular em vista de alcançar o que é reconhecido socialmente como as mais fortes oportunidades escolares.

Um dos elementos simbólicos que incide sob o valor da “cultura dominante”, segundo Bourdieu, é a denegação do trabalho ao dissimular o propósito de que se pretende preparar “intelectuais para o exercício intelectual”, tendo por objetivo a conservação da hierarquia social.

[...] mesmo que todo mundo esteja de acordo em definir o estudante como alguém que estuda, sem retirar daí as mesmas consequências, ainda assim se convirá facilmente que ser estudante é preparar-se pelo estudo pra um futuro profissional. Mas não é supérfluo extrair todas as implicações dessa fórmula. Quer dizer primeiramente que a

ação de estudar é um meio a serviços de um fim que lhe é exterior; quer dizer em seguida que a ação presente somente tem sentido em relação a um futuro que se apresenta e prepara somente preparando para sua própria negação. Decorre daí que uma condição que se define como provisória e transitória somente pode ter sua seriedade na condição profissional para a qual se prepara, ou em outros termos, que o presente somente tem realidade aqui por procuração e por antecipação (...) a maneira mais racional de exercer o *métier* de estudante consistiria em organizar toda a ação presente em relação às exigências da vida profissional e em pôr prática todos os meios racionais para atingir, no menor tempo possível, e o mais perfeitamente possível, esse fim explicitamente assumido (BOURDIEU, 2014, p.64).

Ao se desviar da realidade de que o ensino médio propedêutico também prepara para uma profissão a partir de seus conteúdos e fundamentos, sua função fica centrada na competição pelas melhores Universidades. Diminui-se também a amplitude dessa formação, uma vez que sua “condição se define como provisória e transitória” e que o presente somente tem sentido “por procuração e por antecipação” das chances reais de se concretizar. A entrevistada 1 ao ser questionada sobre o sentido da parte propedêutica revela esse reducionismo.

(O papel no ensino médio na minha vida) é para ajudar a passar nas provas. Eu acho que é isso. E também ajudar a ver o que eu gosto, como a biologia. Provas que eu digo, é vestibulares, Enem e afins.

Destaca-se, portanto, que se há um prejuízo em atrelar o ensino técnico à noção de empregabilidade, a denegação do trabalho para o ensino médio propedêutico também mostra os mesmos efeitos. As falas da entrevistada 9 mostram esse sentido estreito dado à etapa do ensino de nível médio e a falta de correlação dessa etapa de ensino com o nível superior.

O que me motivou na verdade foi a questão do ensino público e que no final além de um ensino médio realizado em uma escola com bom nome, eu teria um curso técnico que poderia abrir algumas portas para a carreira profissional. (Entrevistada 9)

Quando comecei o curso não tinha o plano de usar a administração na minha vida, só para ajudar a arranjar um emprego, porque na verdade o que eu quero para minha vida profissional é ser médica veterinária (Entrevistada 9).

A profissão de veterinária é a pretensão dessa entrevistada quanto ao seu futuro profissional, ela demonstra que nada que tenha feito até o fim do ensino médio, tem significado para essa nova etapa de sua vida, a não ser pela possibilidade de ingresso para um trabalho que será provisório. Para Frigotto, o prejuízo está na dificuldade de desenvolver uma educação que ofereça bases científicas e tecnológicas que se vinculem a profissão adquirida na etapa do nível médio e na etapa do superior. Compartilhando com a visão desse autor, o ETIM é uma modalidade com maiores condições de atingir esse objetivo, mas todo o legado histórico em torno dos modelos educacionais atravança a construção dessas novas bases.

Cabe esclarecer que, de forma alguma, intenciona-se reforçar diferenças entre modalidades de ensino, no sentido de estabelecer o que é bom ou ruim; apontando as melhores ou mais

corretas estratégias escolares. Em especial, porque essa análise trata de uma modalidade que conjuga o ensino técnico ao ensino médio. Ao contrário disso, o que se pretende ao “descortinar” as razões das escolhas nos limites dessa análise, é demonstrar como os mecanismos simbólicos agem sobre os diversos percursos ao conhecimento. Em especial porque se compreende que para além de uma posição social, há individualidades que devem ser atendidas pelas diferentes modalidades de ensino, sem que resultem daí outras determinações.

As pesquisas mostram que os alunos enfatizam a ideia de “dois cursos num mesmo lugar”. Essa valorização de dois cursos pode se dar em razão da consciência de um ensino obrigatório e de um opcional (técnico), como também, esteja relacionada a essa “garantia” de um propedêutico que esteja nos moldes do que a sociedade valoriza. O objeto desse trabalho não contempla a análise do currículo, mas em razão da ênfase dada aos dois cursos, perguntou-se (unicamente a entrevistada 9) sobre a Integração do curso.

Eu acho que por ser integrado, a gente acaba se perdendo um pouco, porque entra matéria do médio, depois matéria do técnico, às vezes até fazer duas provas no mesmo dia das duas modalidades era difícil, porque confunde, mas eu achei bom ainda assim. Alguns professores se esforçavam para ter matérias integradas, mas não senti muito a junção do médio com técnico

Cabe ressaltar, como professora da Instituição, que a escola dá ênfase a construção de projetos pedagógicos que integrem a parte técnica à propedêutica. Contudo, acredita-se que para além da separação no âmbito da fragmentação de conteúdos, propriamente discutidos e enfatizados nas discussões pedagógicas, pode haver um interesse do aluno em preservar “separadamente” os valores atribuídos ao médio propedêutico, em razão de se manter a possibilidade das melhores Universidades.

Tanto a percepção do ensino técnico, no sentido da competitividade na inserção profissional, quanto o médio propedêutico, na competitividade pelas melhores universidades, adquirem um caráter transitório e provisório que articulados às percepções cotidianas acerca das chances objetivas, de trabalho e de ensino superior pode ter por efeito a desesperança escolar.

E eu também já mandei currículo para muitos lugares e nenhum me chamou. Então você tem que correr muito mais atrás, e agora com toda tecnologia que basta você cadastrar seu currículo no site que já está tudo certo, fica mais difícil porque eles não ficam conferindo sempre (Entrevistada 9).

Eu fiz o Enem ano passado, e infelizmente não consegui o Sisu porque as notas de corte estavam mais altas que ano passado, apesar de todos falarem que esse Enem estava mais difícil, mas eu estou esperando para me inscrever no Prouni, e se der certo, ingressar na faculdade particular com bolsa (Entrevistada 9).

A fala da entrevistada 9 relata as dificuldades enfrentadas nessa trajetória, formando um quadro de ajustes de expectativas, desenhado por aspirações, concretização ou não delas, e

também de desesperanças. A falta de interesse, o desprezo aos conteúdos, redução da aprendizagem às avaliações, podem ser fruto desse cálculo racional a um futuro presumido. Comportamentos que, em geral, são direcionadas às discussões sobre métodos pedagógicos, integração dos currículos, falta de preparo dos professores.

A segunda questão trata da escolha pelo curso de Administração. Cabendo compreender que o termo “escolha” é na maioria das vezes utilizada nesse sentido de ajustamento das aspirações às possibilidades objetivas. Não muito diferente da decisão pela modalidade, a escolha do curso demonstrou estar mais atrelada às razões do mercado do que ao sentido de vocação ou interesse na área.

Algumas respostas, ainda reforçaram o sentido da empregabilidade limitada à inserção profissional, para outros a escolha traz o sentido de descoberta de um caminho a seguir pela aprendizagem no curso. Contudo, evidenciou-se um cálculo racional na escolha pelo curso de Administração orientado pelo sentido atribuído à formação, ou seja, no intuito de ingresso no mercado de trabalho.

Escolhi administração pelo fato de ter mais oportunidades no mercado de trabalho que é bem amplo. Já estou trabalhando na área (Entrevistado 7)

A área de administração, em questão, (escolhi) por ter uma área grande que cercava várias matérias de outros cursos e talvez fizesse com que eu tivesse um interesse específico em alguma delas (Entrevistado 3)

A decisão pelo curso é tomada aos 14 anos, antes do término do ensino fundamental, momento em que se inscrevem para o processo seletivo. Avaliou-se que o intuito de escolher áreas gerais se dá como “proteção” em uma escolha precoce sobre a profissão a ser seguida. Cabe ressaltar que essa foi uma constatação apenas para esse grupo, pois cursos técnicos em áreas mais específicas, obviamente, devem trazer outras motivações. Alguns alunos compreendem esse contato com o curso técnico, exatamente como forma de auxiliá-los na decisão futura.

Por não ter certeza da área que gostaria de atuar, escolhi administração por ser um curso que abrange muitas áreas e teria a opção de escolher depois do curso o que eu mais me identificava (entrevistada 2).

Eu escolhi o curso de administração por ser uma área mais ampla. Porque primeiro eu queria fazer nutrição, mas nutrição é uma área mais específica, mas aí eu pensei que quando eu terminar o ensino Médio eu posso não querer fazer nutrição na faculdade. Aí eu preferi fazer administração porque por ser uma área ampla pode me levar para diversos caminhos e podia influenciar de uma forma melhor a minha escolha pelo ensino superior e foi realmente o que aconteceu, porque quando eu terminei o curso, já no terceiro ano, eu tinha certeza que eu queria fazer ciências econômicas (Entrevistada 6)

No questionário, dos 29 alunos pesquisados, 22 não pretendiam seguir na área. Percebeu-se também que uma vez que a aspiração por profissões via universidade não se realizaram, o aluno se redirecionou para a área de administração. Nesse grupo, dos nove alunos entrevistados, quatro pretendem seguir a profissão ligada ao curso de Administração. São eles: o entrevistado 7 que já está trabalhando na área e matriculou-se no curso Superior de Administração, a entrevistada 2 está matriculado no curso Superior de Ciências Econômicas e as entrevistadas 6 e 4 que também descobriram a profissão desejada através do curso, mas não conseguiram ingressar na faculdade. Os alunos que não pretendem seguir na área de Administração fizeram escolhas nas áreas de educação física, veterinária, psicologia e arquitetura.

Para Bourdieu as escolhas nem são pautadas apenas subjetivamente e de modo aleatório, tal qual não são concebidas exclusivamente por um cálculo racional econômico. Para ele a manifestação do interesse é mostrar-se “disposto a”; “no desejo de participar de”, compreendendo que isso significa assumir uma posição, diante de um cenário externo. Ele denomina de *illusio*, termo que deriva do latim *ludus* (jogo). Essa relação não totalmente consciente entre as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas.

A terceira pergunta refere-se à decisão pela ETEC Camargo Aranha. As respostas apresentaram valores compartilhados pelo grupo quanto ao reconhecimento e qualidade dessa Instituição. As respostas de todos os alunos demonstraram um entendimento de que o valor atribuído à Instituição é, portanto, repassado ao título escolar.

Escolhi o Camargo Aranha por ser uma das Etecs com mais nome e melhor classificação entre as outras (Entrevistado 7).

Escolhi o Camargo Aranha porque é próximo da minha casa e sempre ouvi falar muito bem dos cursos e da qualidade de ensino. (Entrevistada 2).

Por que é uma escola de nome e é uma Etec. Achei que talvez fosse bom ter isso no meu currículo (Entrevistada 1).

As representações simbólicas participam do valor atribuído ao capital cultural empregue, não apenas para a formação, mas para a Instituição. Atributos como tradicional, inovador, acadêmico, profissional, prático, teórico, carregam além de seu sentido próprio, uma carga simbólica que possui maior ou menor valor nos diferentes espaços sociais.

Escolhi o Camargo porque me falaram que era uma boa escola, uma das melhores Etecs (Entrevistada 4).

Escolhi o Camargo Aranha porque é próximo da minha casa e sempre ouvi falar muito bem dos cursos e da qualidade de ensino (entrevistada 2).

Como apresentado no início desse capítulo, A ETEC Camargo Aranha tem uma longa trajetória na formação de profissionais na área administrativa. As Instituições cooptam seu

público, conferindo a ele, o status que, por eles, lhes é atribuído. Para Bourdieu, os atributos escolares são também um meio para a escola atrair um capital cultural específico de seu interesse adquirido no meio familiar. O que implica na dependência dos processos seletivos e da concorrência para que se mantenha sempre o mesmo padrão reconhecido socialmente.

As estratégias escolares que consideram a escolha por Instituições como um caminho às ambições por meio da Escola (ascensão ou conservação social) são típicas das classes médias e elites, disponibilizando essas informações de seu grupo social para pensar as melhores estratégias.

Perguntados sobre a influência da família na escolha do ETIM, os alunos declararam que a família teve grande influência nessa escolha, inclusive pelo alto índice de familiares que estudaram lá.

Escolhi o Camargo por que um primo da minha mãe da aula lá e disse que era uma escola muito boa (Entrevistado 5)

[...] meus pais tiveram influência, acho que mais minha mãe, por ela ter feito o mesmo curso no Camargo também. (Entrevistada 3)

Bom eles que falaram para eu ir pra ETEC, porque meu pai já estudou lá também e foi bom pra carreira dele, mas eu não gostei muito, não me identifiquei com o curso. (Entrevistada 1)

Escolhi o Camargo Aranha porque é uma escola que tem nome e minha família insistiu para que eu prestasse lá. (Entrevistada 9)

A entrevistada 6 não tinha ninguém da família relacionada à escola, seu contato com a instituição se deu através de um professor do ensino fundamental que a incentivou. As estratégias dessa jovem contam sempre com pouca orientação dos pais.

Escolhi o Camargo Aranha, pois sempre ouvi falar muito bem de lá e sobre livre e espontânea pressão que sofria do professor Felipe Avelino (é brincadeira, eu amo ele), o Avelino me dava aula desde a sétima série e ele me ajudou bastante com relação à escolha da ETEC (Entrevistada 6)

Conforme já apontado anteriormente, a pesquisas de Nogueira (2010) apontam que para classes populares é mais comum que se privilegiem as escolas da comunidade, a proximidade, e familiares numa mesma instituição com o intuito de criar uma “rede de proteção” aos seus filhos, mas também porque não se reconheça grandes chances de ascensão social via escola, ou até mesmo pela falta de informação sobre os mecanismos de acesso às melhores oportunidades. Essa outra maneira de pensar a escola, está presente na fala da entrevistada 6. Seus pais, que não concluíram o ensino fundamental, ou seja, possuem pouco senso deste “jogo escolar”, demonstraram receio quanto à sua decisão.

Quando eu contei para os meus pais que queria ir fazer o ETIM na Camargo Aranha eles se preocuparam com a distância que a ETEC tinha da minha casa, porque sempre

estudei do lado de casa, eu já fazia cursos, mas era uma vez na semana. Nesse caso eu ia fazer o médio e técnico longe de casa, logo eu ia passar uma grande parte do tempo longe. Eles se preocuparam mais com relação a isso. Eles acharam uma coisa boa eu fazer os dois cursos do mesmo lugar, porque eu não precisava ficar me deslocando e ia ser menos cansativo para mim e de forma geral eles apoiaram, gostaram da ideia (Entrevistada 6).

Esse mesmo sentido de proteção e ajuda é presente em outras falas dessa entrevistada quanto ao apoio dos irmãos, uma vez que ela seria a única da família a chegar ao Ensino Superior, e quanto a sua preocupação de compartilhar seus conhecimentos, retribuindo o apoio da família.

Daí com o tempo o curso de administração ajudou um pouco, porque meu pai e meu irmão são autônomos e com o que eu aprendi no curso eu consegui ajudar eles. Então de uma forma ou de outra ajudou todo mundo. Assim de modo geral de uma forma ou de outra ajudou sim (Entrevistada 6).

Nesse apontamento “de uma forma ou de outra”, mencionado por duas vezes, verifica-se que a entrevistada tinha expectativas maiores do que o resultado que conseguiu. Contudo, essa aluna atribui um valor a aprendizagem que vai além da competição de pelo emprego ou da competição pelo curso superior.

A família da entrevistada 2 é de origem rural, quando perguntada sobre o papel do ETIM, reconhece a importância do aspecto profissional, mas valoriza também o contexto das relações “...o ensino médio me abriu muitas oportunidades, tanto profissional quanto pessoal, pois desenvolvi muito minhas relações com outros estudantes”. Quando não se restringe a educação à competitividade, seja pelo trabalho, seja pelo ensino superior, é possível se extrair mais benefícios dessa etapa educacional.

### 3.3.2.2 O *habitus* familiar

As decisões e a influência das famílias quanto à escolarização dos filhos emergem das experiências e percepções extraídas de sua posição ocupada no espaço social, implicando em comportamentos variados diante da escola e dos estudos. Atitudes como a participação na vida escolar, escolha da instituição, dispêndios financeiros, a relação entre escola e trabalho, bem como, número de filhos, redução das despesas, abstenção de atividades de lazer em prol da educação dos filhos vão compor diferentes estratégias de ascensão ou conservação social por meio da escola.

Bourdieu ressalta que as experiências passadas com a escolarização podem resultar numa trajetória ascendente ou descendente da fração da classe média. Os grupos ascendentes são os que depositam maiores esperanças na escolarização de seus filhos. No caso da conservação, as estratégias se mostram mais tradicionais. As estratégias descendentes se demonstram no

descrédito com os “lucros” do processo de escolarização. Os sentidos ascendente, de conservação e descendente compõem “uma lógica do processo de interiorização ao final do qual as esperanças objetivas se tornam transformadas em esperanças ou desesperanças subjetivas” (BOURDIEU, 2014, p.54).

Pela percepção de que a experiência ou não dos pais com o ensino superior traz diferenças quanto às estratégias, mantivemos nesse ponto da análise a separação em Grupo 1 (pais sem ensino superior) com seis alunos e Grupo 2 (pais com ensino superior) composto por três alunos, conforme demonstrado nos quadros 2 e 3. E ainda, para que fosse mais explícita a relação de cada jovem com sua família, na constituição de uma base da qual se originam as escolhas, a análise não se estruturou a partir dos elementos comuns e diferentes no grupo, conforme no subitem anterior, ela foi organizada a partir da apresentação individual de cada um dos jovens demonstrando-se os aspectos que se constituem como componentes do *habitus*.

Contatou-se que é na percepção da experiência dos pais e avós que são constituídas as estratégias escolares e se demonstram como esperanças e desesperanças escolares. E desse modo, procurou-se identificar se as trajetórias estavam num sentido de ascensão, conservação ou declínio. As perguntas, em geral, foram: qual era a profissão dos pais, de que forma gostariam que a experiência pudesse ser igual ou diferente, e como eles influenciaram sua escolha profissional para continuidade dos estudos?

Para os jovens entrevistados, cujos pais não tiveram alto grau de escolaridade, o sentido de estudar num curso com período integral e com possibilidade de formação técnica, em geral, já se configura pela possibilidade de vencer os determinismos e as precárias condições de trabalho aos quais seus pais foram submetidos pela baixa escolarização. A família se mostra no papel de oferecer e intermediar essa condição. Para esses jovens, a falta de apoio dos avós, em geral, é o motivo da baixa escolarização dos pais.

A entrevistada 3 é uma jovem que tem por aspiração a Arquitetura, a jovem não tem pretensão de trabalhar nesse momento. Gosta de filmes e atividades ao ar livre. Desejava cursar uma Universidade Pública, mas prestou apenas o ENEM e o considerou muito difícil esse ano, pensou em fazer cursinho, mas seus pais não viram necessidade uma vez que podiam arcar com os custos de uma Universidade particular.

Seus avós maternos são os únicos no grupo a chegarem ao ensino superior. A profissão do avô era de advogado e a avó trabalha com artes. Já, os avós paternos não estudaram. Os pais terminaram o ensino médio. O Pai é metalúrgico e a mãe auxiliar administrativo, profissão que adquiriu no curso Técnico de Administração, após algumas tentativas de um Curso Superior.

Sim, meus pais tiveram influência, acho que mais minha mãe, por ela ter feito o mesmo curso no Camargo. Acho que semelhante seria isso, dela ter feito o técnico. Já no que fosse diferente: que minha mãe tivesse terminado a última faculdade que ela começou, porque ela acabou fazendo Administração, mas não gostou e não terminou, depois

pulou para várias outras e quando se encontrou não terminou também. Já do meu pai, gostaria que a influência dos pais deles, meus avós, tivesse sido diferente, pois eles não tiveram um grande estudo e isso meio que bloqueou e impediu, principalmente minha avó na carreira profissional dele e na dos estudos do meu avô, no caso.

Mas acho que se fosse diferente eu não estaria aqui hoje e tenho orgulho deles independentemente.

É dessa jovem a percepção de que o mercado de trabalho tem preferido pessoas com curso técnico. A experiência da mãe corrobora para esse sentido, uma vez que tentou várias faculdades, mas através do curso técnico consegue se inserir no mercado. A frustração da mãe em não se encontrar na área desejada transforma-se em determinação para jovem estudar e escolher a área que gosta.

Eu consegui 100% na Uninove, e vi que lá é nota 4 no Mec. Se eu conseguir a aprovação vou fazer a matrícula lá, e eles me informaram também que pelo ProUni, depois de um semestre você consegue pedir transferência para outra instituição, se ela estiver dentro do projeto.

A ideologia meritocrática que acompanha o processo de democratização da educação tende a convencer os sujeitos que a exclusão e o fracasso são fruto do baixo investimento pessoal do aluno e da família. Esse convencimento só é possível, diante da legitimação de determinadas ideias que, por meio de violência simbólica, dissimulam a realidade, e alcançam a coesão social em torno delas. A própria atribuição ao sujeito da condição de sucesso e fracasso sobre seu destino é uma dessas formas de violência, tal qual a crença de que a chave para o desemprego é a qualificação, escondendo a grave crise que o emprego se encontra.

O Entrevistado 5 é um jovem que gosta muito de esportes. Não fez cursos extracurriculares além do ETIM, mas sempre esteve ligado em alguma instituição esportiva. Tem dois irmãos e, como outros jovens, percebe a vida difícil de trabalho dos pais e atribui essa condição à falta de apoio dos avós. Seus avós não completaram o ensino fundamental e exerciam profissões como: metalúrgico, pedreiro, trabalhadora rural e cabelereira. Seus pais não completaram o ensino médio. Seu pai é motoboy e sua mãe telemarketing. A vida de trabalho excessivo é atribuída à falta de escolarização. Para o jovem o trabalho é uma prioridade, ele está trabalhando e já ingressou no curso Superior de Educação Física. Nesse sentido, o ETIM como forma de ingresso profissional correspondeu a estratégia do aluno. A decisão pelo curso superior de Educação Física que para alguns jovens seria escolha comum, para ele implicou em contrariar as expectativas da família.

[...] eles (os pais) me apoiaram e, eu gostaria que os pais deles tivessem feito o mesmo, só que não tiveram muito estudo e só pensaram em trabalhar.

Sempre gostei de praticar qualquer tipo de esporte, mas a decisão mesmo foi ano passado porque pensei bem e decidi fazer o que eu gosto e não o que outros queriam.

Se a identificação com a história do pai é um dos fatores importantes da transmissão da herança cultural, é também, no reconhecimento das dificuldades da vida dos pais e na tentativa de superação dela, como uma herança rejeitada, expressa em “quero que comigo seja diferente”, que o filho constituirá seu projeto (BOURDIEU, 2014). Percebe-se, nesses casos, que há um sentimento dividido entre orgulho e crítica decorrente da visão introjetada por outros “tenho orgulho deles independentemente” “...só que não tiveram muito estudo e só pensaram em trabalhar”.

Para Bourdieu, há diversos conflitos que envolvem essa busca pela mudança social, no qual o autor aponta como contradições da sucessão. O sentimento do pai em ver a mudança do filho, “o largar a vida simples” implica no pai perceber um distanciamento do filho. O maior sucesso do filho cumprirá o desejo do pai em relação ao seu êxito, no entanto, resultará em uma mudança em sua identificação com o pai. Na ocorrência do fracasso escolar, mais se realiza o inconsciente de não se distinguir dele, e evitar o sentimento de rompimento. O autor aponta que existem, por essa razão, muitas ações inconscientes de autossabotagem nas trajetórias escolares. Para esse jovem, e outros do grupo, as decisões trazem o peso do compromisso de retribuir o apoio do pais, apoio esse, que seus pais não receberam e por essa razão se veem submetidos a ocupações desvalorizadas e exploradas.

Nota-se que a evolução da escolarização nessas famílias acompanha o processo histórico de expansão e inclusão gradual dos diversos grupos na escola. Os avós que vieram de áreas rurais ou do Garimpo (Entrevistadas 2 e 4) não estudaram. Os outros avós com profissões relacionadas às áreas urbanas, motorista, metalúrgico estudaram o fundamental, concluindo ou não. Essas famílias identificam que a falta de crescimento profissional se deu em razão de não se ter a sanção escolar sobre sua experiência.

A entrevistada 4 refere-se a uma jovem que gosta de jogar handball, fez cursos de inglês e francês. Uma aluna que tem dificuldade em alcançar os resultados escolares e compreende que seus pais não teriam condições financeiras para arcar com os custos de uma faculdade particular. Prestou apenas os vestibulares ENEM, UNICAMP e FUVEST referentes ao Ensino Superior Público por compreender que para sua condição financeira, essa seria a saída mais adequada. A alternativa do cursinho foi descartada, tanto pela condição financeira quanto por acreditar que as aulas são rápidas demais para ela. Seu avô trabalhava no garimpo e sua avó como dona de casa. Nenhum dos dois teve qualquer escolarização. Seu pai trabalha como feirante e sua mãe como auxiliar de cozinha. Ambos não terminaram o ensino fundamental. Para a entrevistada o trabalho é prioridade, apesar de ainda não ter encontrado. Pretende cursar a faculdade apenas no próximo ano, na mesma área do curso técnico. Os pais não influenciaram na escolha e a aluna

declara que participam pouco de seu desenvolvimento escolar. A falta do capital econômico e cultural para participar do jogo escolar dificulta suas estratégias.

Eu pensei em fazer cursinho mas achei que as aulas seriam muito rápidas e eu precisava estudar algumas matérias com mais calma. E estudaria mais tempo (faria cursinho) para entrar em uma faculdade mais disputada até por falta de dinheiro também no caso as públicas que eu quero.

Meus pais não tiveram nenhuma influencia na minha escolha, quero ter mais oportunidades que eles, ganhar mais, ser mais respeitada como colaboradora.

Procedimentos como os processos seletivos ao longo do percurso tendem a instaurar práticas de exclusão mais brandas, graduais e imperceptíveis. De fato, o acesso ao ensino médio trouxe ao Brasil uma geração de jovens que está mais escolarizada que seus pais, mas enfrenta o peso de sua origem social, tanto no apoio para superar as dificuldades escolares que acumulam durante o percurso escolar, quanto para reconhecer os meios de se posicionar diante do mundo do trabalho a partir da escola, e ainda, manter-se competitivo pela longevidade escolar.

A entrevistada 1 refere-se a uma jovem, filha única, estudante de piano. A jovem se mostrou bastante insegura nas suas estratégias e escolhas, até mesmo por não ter nenhum exemplo familiar quanto ao ensino superior. Apesar de priorizar o trabalho nesse momento, não encontrou nenhuma vaga. Prestou apenas a Universidade Cruzeiro do Sul, mas não começou a faculdade. Seu pai e avós não terminaram o ensino fundamental, a mãe completou o ensino médio. Seu objetivo no primeiro questionário era a Faculdade. Já, na entrevista o trabalho era prioridade. Nota-se que os ajustes às condições possíveis são compreendidos por ela como escolha. Para Bourdieu, “[...] querer ser e querer escolher-se é primeiramente se recusar a ser o que não escolheu ser. Entre as necessidades recusadas ou transfiguradas, há primeiramente o enraizamento num meio social” (BOURDIEU, 2018, p.58).

Meus pais que falaram para eu ir para ETEC, porque meu pai estudou lá e foi bom para carreira dele. Agora de faculdade, eles não influenciaram em nada.

Quero fazer Psicologia. Mas, tenho outras opções. Eu queria muito fazer Biologia e ser professora, mas eu não sei se tem um rendimento financeiro muito bom. Apesar de biologia ser a minha paixão, eu optei por psicologia porque eu gosto também. Eu me inscrevi só na Cruzeiro, fiz prova e tals, mas eu já tinha em mente que ia fazer faculdade só em 2020. Então nem me inscrevi em mais nada.

Meu pai não gosta da ideia de eu fazer psicologia, acha que não dá muito dinheiro, mas eu não ligo porque, é o que eu vou fazer para o resto da vida então, quem tem que escolher sou eu.

Para Bourdieu, as escolhas tendem a serem subestimadas em relação às chances objetivas, e esse cálculo racional é transfigurado como escolha. A jovem não se inscreveu em muitos vestibulares e já afirma que tinha em mente cursá-lo em 2020.

Eu acho que esse ano vai valer a pena mesmo (esperar esse ano sem estudar), eu posso mudar de ideia. Eu acho que não tenho tanta certeza assim de psicologia, imagina de eu já tivesse começado a faculdade, eu estaria arrependida agora, então, eu vou ter que repensar algumas coisas por um tempo agora.

Eu gostaria de trabalhar em um lugar fixo que nem os meus pais, eles ficaram mais de 10 anos em um lugar só.

A falta de capital econômico e cultural dificulta reconhecer as estratégias de maior êxito. Há, ainda, práticas que são tomadas por efeito de histerese (quando o *habitus* social do grupo mostra-se defasado com a realidade atual). O sonho presente de uma carreira de longa duração em uma única empresa, tomado a partir da carreira do pai, traz um valor das gerações passadas que foi sendo substituído no contexto de mudanças das relações de trabalho. O mesmo se vê na escolha de carreiras que se tornaram desvalorizadas, exatamente, porque ampliaram sua demanda, abrindo o domínio da profissão a outros grupos. Os alunos das famílias mais desprovidas ficam entregues a si mesmos para encontrarem um caminho num universo cada vez mais complexo. Perguntado sobre a estratégia do cursinho, e quanto tempo aceitaria ficar nele, a aluna responde:

Tentei prova para diminuir o preço no objetivo, mas não consegui muito desconto então não fui. Mas pretendo pagar um cursinho online, com todo o material para entrar na USP.

Bom no momento é isso que eu vou fazer, estudar um ano para entrar na USP, mas esperar dois anos, só se fosse pra fazer medicina ou algo assim.

Ou seja, a indecisão, a dificuldade de escolha são maiores àqueles que possuem menor peso de capitais econômicos e sociais para compensar possíveis perdas. É certo também que alunos das classes mais altas poderão fazer investimentos fracos nos sistema escolar, contudo, contarão com suporte dos capitais econômico e social pra cobrir maus investimentos.

A Entrevistada 6 refere-se a aluna que valorizou o fato de compartilhar os benefícios do seu curso com o pai e o irmão. Possui três irmãos mais velhos. Nenhum deles chegou ao ensino superior. Mora no Parque dos Bancários, sua mãe é auxiliar de limpeza e aposentada. Seu pai comerciante e aposentado. Tantos seus avós quanto seus pais concluíram apenas o ensino fundamental. Na família tem sido a única a receber os investimentos em educação, com apoio dos pais e dos irmãos mais velhos. Estudou espanhol e francês e vai começar um curso em investimentos financeiros. Sua aspiração na continuidade dos estudos é Ciências Contábeis na Unicamp. Esse ano não conseguiu iniciar a Faculdade, por isso está fazendo cursinho e trabalhando como telemarketing em uma loja, declarou que lhe foi proposta a transferência para a área contábil da loja no mês de maio.

Essa aluna também não conta com a orientação dos pais tanto para o ensino médio quanto para o ensino superior. Apoia-se em pesquisas próprias e conversas com professores para estruturar suas decisões.

Quando eu contei para os meus pais o que eu queria eles gostaram da ideia (a aluna ri e completa), eles não conheciam muito, aí eu expliquei O curso de ciências econômicas não é um curso tão conhecido como outros, que nem Direito, mas aí eu contei em que áreas o profissional podia atuar e aí eles gostaram. Eles me perguntaram sobre as Faculdades que eu tinha em mente. Eu disse para eles eu queria fazer numa Universidade Pública que é a UNICAMP e eles me apoiaram.

Perguntou-se a entrevistada sobre quanto tempo estaria disposta a fazer um cursinho para atingir seu objetivo e, em razão de sua resposta, se ela se sentia pressionada pela família quanto ao Ensino superior e ao trabalho.

Com relação ao tempo que eu ficaria em um cursinho para tentar uma faculdade muito disputada é difícil por ser muito relativa, eu posso te afirmar que hoje ficaria até dois anos.

Meus irmãos não estudaram. Só um que é mecânico fez várias especializações. Eu sinto que sim (sentir-se pressionada), principalmente porque eu sempre falei que queria fazer o ensino superior.

O compromisso com a família, em conjunto com a avaliação das chances objetivas está presente na racionalidade que envolve suas estratégias. Algumas práticas são tomadas, envolvendo sentimentos familiares, que também condizem com condições objetivas articuladas a práticas engendradas pelo *habitus*.

O cálculo racional para os investimentos escolares, difundido pela teoria do Capital Humano, considera como iguais todas as condições de escolha. Apesar do mérito de formularem uma relação entre as taxas de lucro asseguradas pelo investimento educativo e o investimento econômico, ignoram a existência da transmissão hereditária do capital cultural que diferencia resultados e acesso às melhores estratégias, bem como, relações afetivas, e inseguranças devido ao seu posicionamento social.

O “rendimento escolar” varia diante do capital cultural, das relações familiares e, também do capital social por meio de informações obtidas nos grupos sociais sobre meios de acesso às bolsas de estudos, financiamentos, que estarão presentes nas taxas de êxito das estratégias escolares.

A entrevistada 2 refere-se a uma aluna muito dedicada aos estudos. Não, raramente, reconhecida entre os melhores alunos dos terceiros anos, em geral, por seu esforço e dedicação. A aluna estudou inglês e outro curso de administração, além da ETEC. Declara gostar muito de esportes, mas não praticar nenhum. Entende-se que apesar do gosto pelo esporte é em virtude da priorização da vida escolar e do futuro profissional pautado na ascensão social que abdica deste gosto. Como lazer gosta de ler, assistir séries e sair com seus amigos.

Ao contrário da maioria dos alunos, prestou diversos vestibulares, FUVEST, Anhembí Morumbi, FMU, FECAP e UNIP além do ENEM, teve uma boa pontuação no ENEM que o

colocaria na UNIFESP no curso de ciências Econômicas. Contudo, a faculdade era mais longe e o curso em período integral. Como obteve bolsa de 100% na FMU optou por estudar lá.

Seus avós eram trabalhadores rurais não tiveram nenhuma educação formal. Sua mãe é porteira não chegou a concluir o ensino fundamental. Seu pai é zelador e concluiu o ensino fundamental. Não diferentemente dos outros jovens, o entrevistado percebe a desvalorização do trabalho dos pais.

Meus pais sempre fizeram questão de que eu mesma tivesse a escolha do meu curso, sem nenhuma influência. Ambos não tiveram oportunidade de estudo, então gostaria que eles pudessem ter tido as oportunidades que tive para hoje exercerem cargos melhores. E eu, diferente deles, quero que a minha vida profissional seja mais valorizada, bem remunerada e estável.

Pensei em fazer cursinho, mas como consegui uma bolsa em uma faculdade particular, desisti. Hoje, acredito que não passaria mais de dois anos para entrar em uma faculdade mais disputada, pois quero logo concluir o ensino superior para poder ingressar em uma pós.

A explosão escolar gerou demandas a todas as camadas sociais que passam a buscar novos meios de melhorar ou manter sua posição. Se as gerações passadas entendiam o ensino médio como uma exigência mínima de entrada no mercado de trabalho, com a universalização desse direito, esse diploma já não se apresenta como um diferencial.

Os seis entrevistados do grupo 1 apresentados até aqui vieram de escola pública e nenhum de seus pais chegaram ao ensino superior. As trajetórias identificam o propósito de ascensão pelo sistema escolar, contudo condicionado ao peso dos capitais econômico, cultural e social em suas decisões e dificuldades sobre elas. A trajetória se dá num sentido de *negatividade*, expressa no desejo de uma trajetória diferente da experiência dos pais; como uma herança negada.

O segundo grupo possui dois jovens, cujos pais possuem ensino superior, e uma jovem em que pai e mãe chegaram a essa modalidade de ensino. Há algumas diferenças nas trajetórias escolares. A inspiração na trajetória do pai é a primeira delas, os jovens buscam se aproximar delas ou superá-las, a segunda é o apoio e a orientação da família na decisão pelo ensino superior.

O entrevistado 7 trata-se de um jovem que gosta de jogar futebol, possui um irmão mais novo e não fez outros cursos. Durante as aulas era um jovem que não dava muita importância aos conteúdos do ensino médio, contudo não tinha dificuldade em aprender. Afirmava que não gostava de estudar. O trabalho sempre foi sua prioridade. Seu pai é engenheiro de obra de emergência da Comgás e sua mãe trabalha como motorista de aplicativo. Mora no bairro da Mooca, seus avós estudaram o ensino médio. Seu pai se formou no ensino superior, mas demorou a fazer faculdade. Sua mãe estudou até o ensino médio. Antes de entrar no Camargo

Aranha, estudava em escola particular. Apesar de declarar na primeira pesquisa que a família tem pouca participação na sua escolha profissional, e que não tem nenhuma profissão no grupo familiar que lhe chamasse a atenção, percebe-se que a experiência profissional de seu pai tem grande influência na sua forma de compreender a vida profissional.

A sua visão sobre o mercado de trabalho é pautada em construir uma “carreira pela experiência no trabalho” sobrepondo-se às estratégias educativas. A vida profissional de seu pai molda essa percepção. No questionário, respondeu que esperava uma vaga no término do ETIM. Sua pretensão sempre foi seguir um trabalho na área da Administração, na qual ele já está trabalhando. O capital social disponibilizado pelo pai potencializa suas percepções e estratégias. No questionário, e na primeira entrevista disse que a Universidade estava num plano posterior. Contudo, na segunda conversa, ele já havia se matriculado no Curso Superior de Administração e Comércio Exterior, independentemente de prestar vestibular na Instituição.

Eu acho que o ensino superior proporciona uma melhor oportunidade no mercado de trabalho, porém não é menos importante que ter a experiência em algum trabalho também.

Eles (os pais) sempre incentivaram os dois estudo e trabalho.

Eu queria que acontecesse comigo da mesma forma que aconteceu com meu pai, a ascensão na empresa, porém em menor tempo, por que ele demorou muito para fazer a faculdade.

O aluno percebe o ensino superior como uma possibilidade de melhorar sua carreira, mas não como único meio de chegar a ela. Percebe-se que a escolha do ETIM se dá de forma diferente dos outros alunos. O *habitus* inculcado do trabalho e de sua relação com o curso técnico, numa relação positiva com a experiência de seu pai, demonstra sua trajetória no sentido de conservação do patrimônio cultural herdado.

A entrevistada 9 refere-se a uma jovem que tem dois irmãos, mora no Aricanduva. Seu pai é gerente administrativo e sua mãe telefonista. Seu pai cursou o ensino superior e é gerente administrativo e sua mãe completou o ensino médio e exerce a profissão de telefonista. Antes de ingressar na ETEC Camargo Aranha estudava em escola particular. Teria outras opções de ETEC mais próximas a sua residência, mas identifica que a ETEC Camargo Aranha “tem nome” e sua família insistiu que prestasse lá. Essa aluna escolheu o ETIM em razão de ser uma escola pública e da possibilidade de ter um trabalho se necessário. Assim que terminou o curso já se matriculou em uma Faculdade Particular no curso de Veterinária, não prestou outros vestibulares além do ENEM.

Minha mãe não fez faculdade então ela tem um emprego bem comum, e por enquanto isso seria bom para mim. Mas eu gostaria de tomar o rumo de meu pai, que fez a faculdade e começou a atuar na área dele e foi subindo de cargo ao longo dos anos.

O que me motivou (a entrar no ETIM) na verdade foi a questão do ensino público e que no final além de um ensino médio realizado em uma escola com bom nome, eu teria um curso técnico que poderia abrir algumas portas para a carreira profissional.

Eu fiz o Enem ano passado, e infelizmente não consegui o Sisu porque as notas de corte estavam mais altas que ano passado, apesar de todos falarem que esse Enem estava mais difícil, mas eu estou esperando para me inscrever no Prouni, e se der certo, ingressar na faculdade particular com bolsa.

Bourdieu traz para a análise das estratégias algumas analogias com a economia. Para ele, famílias com menores recursos econômicos podem utilizar estratégias recessivas, a fim de otimizar seu patrimônio através do corte de gastos. A opção pela escola pública se dá pela opção de não investimento no ensino médio particular, pela possibilidade do trabalho, prevendo após seu término o investimento na Universidade Particular. O entrevistado não conseguiu a bolsa do Prouni. Matriculou-se no curso de Veterinária e perguntada se utilizaria a estratégia de cursinhos para a Universidade Pública, a entrevistada responde:

Pensei em fazer cursinho, mas minha mãe achou desnecessário pagar um, então estudei por conta para os vestibulares.

Se minha situação financeira fosse pior, eu ficaria (num cursinho), mas como meus pais disseram que tinham condições de me manter em uma faculdade, não me preocupei com isso, mas por mim eu queria muito ter entrado em uma pública.

De acordo com o que afirma Bourdieu, há uma conjunção entre *habitus*, capital cultural e o capital econômico nas trajetórias escolares. Quando há disponibilidade de capital econômico existe uma possibilidade de se compensar as dificuldades de acesso à educação. Poucos alunos do grupo prestaram mais que um vestibular de para Universidades Públicas, constatou-se também que alguns alunos entram em faculdades particulares para as quais foi preciso apenas uma redação. Nenhum aluno considerou a opção de Faculdade Tecnológica.

A entrevistada 8 refere-se a uma jovem que tem por prioridade se formar na faculdade, conseguir um bom emprego na área escolhida, mas apenas após o término da faculdade, e em seguida viajar para fora do país. É a única jovem que tem o pai e mãe com Ensino Superior. Sua mãe é contadora e seu pai é gerente de cobranças. Seus avós não chegaram a concluir o ensino médio. Estudava em escola particular antes de entrar no Camargo Aranha. Os estudos sempre foram uma grande preocupação de seus pais que acompanhavam suas notas e premiavam bons resultados. A presença e participação dos pais demonstra um conhecimento maior sobre os vestibulares, cursos, instituições de Ensino.

Eles (meus pais) me ajudaram a pegar os cursos que o Camargo disponibiliza e colocar na balança, vendo qual eu me identificava mais e o que iria me trazer de benefícios. Administração foi o curso que mais me identifiquei e escolhi o Camargo porque era uma escola de nome e que meus pais conheciam também. Entre os assuntos discutidos em casa estão os assuntos do cotidiano e o futuro profissional.

De semelhante à carreira de meus pais, gostaria que eu fosse tão apaixonada pelo meu trabalho assim como eles são pelos deles, porém de diferente gostaria de ter um tempo a mais de lazer. Eles se dedicam tanto para dar uma condição de vida melhor a nossa família, que muitas vezes eles esquecem de aproveitar os momentos que temos.

Essa aluna foi a única do grupo que fez um cursinho (Etapa) em conjunto com o ETIM, seu objetivo era a Universidade Pública. O asceticismo que a jovem percebe nos pais em virtude da ascensão social, lhe é repassado. Para esses pais, o maior proveito da estratégia do Ensino Superior estaria numa Instituição que teria maior condição de assegurar o valor nominal do diploma diante da desvalorização percebida. A aluna entrou no curso de Obstetrícia na USP, e não pensa em trabalhar no momento.

Tanto o grupo 1 quanto o grupo 2, (com exceção da última entrevistada) tem o trabalho enquanto uma disposição adquirida pelo *habitus* do grupo. Suas estratégias assumem um sentido de trajetória ascendente, ou seja, daqueles que apostam que a escola é o meio de melhorar sua posição na sociedade. As estratégias se tornam diferentes de acordo com o peso do capital econômico e cultural que os pais podem disponibilizar. A boa vontade cultural, comportamento ligado ao capital simbólico, é identificado no grupo, até mesmo pela opção de um curso integral.

### 3.3.2.3 Capital cultural e capital simbólico no universo das decisões

Das nove entrevistas, em seis famílias nem o pai, nem a mãe chegaram ao Ensino Superior. Para essas famílias essa geração será a primeira a acessar esse nível de escolaridade. Nos dois grupos, seis jovens estão na faculdade. Dois conseguiriam 100% de bolsa, um jovem está no ensino público e três jovens vão tentar novos meios para dar continuidade aos estudos pelo Ensino Superior no ano que vem.

Quanto ao trabalho, com exceção do entrevistado 8, que está em uma curso superior de tempo integral, todos pretendem trabalhar. Cinco jovens estão procurando essa inserção profissional no mercado formal. As universidades públicas constituem uma aspiração de alguns dos jovens, mas, a alta concorrência nos processos seletivos conduz às universidades particulares, quando há disponibilidade financeira. O investimento em cursinho foi uma estratégia usada apenas pelo entrevistado 8, durante o ensino médio. Para os demais, é uma estratégia considerada apenas na impossibilidade de se pagar a universidade particular. Diante das chances objetivas, mas também da subjetividade que as apreende, há um rápido ajustamento de escolhas. Não foi feita nenhuma referência à identidade da instituição superior escolhida, como foi feito para a ETEC Camargo Aranha.

A maioria dos jovens (com exceção da entrevistada 6) declarou que os pais tiveram grande influência na escolha da ETEC, percebe-se que estudar no Camargo Aranha participa de uma estratégia já adotada por outros membros da família. Contudo, para a decisão do Ensino

Superior, eles afirmam que os pais preferem que eles escolham o curso. A “liberdade de escolha” expressa por “fazer o que gosta” pode ser compreendida por dois fatores: uma oposição à condição dos determinismos que os pais sentem na própria história; ou interpretada pela falta de informação que os pais possuem do Campo do Ensino Superior, como já mencionado.

Estratégias materiais e morais são utilizadas em vista de adquirir o capital cultural que as famílias entendem conduzir as melhores posições sociais. As estratégias morais são identificadas pelo ascetismo, malthusianismo (taxa de fecundidade) e a boa vontade cultural.

Quanto ao asceticismo vemos que os alunos além do período integral estudam em outros cursos aos sábados, em geral de línguas. A abdicação do lazer pelos pais em vista de uma ascensão intergeracional é criticada pelos jovens, mas também transferida a eles. Muitos jovens dizem que gostam de praticar esportes, dançar, mas alguns demonstram não ter tempo para fazer as coisas que gostam. A aprendizagem de línguas constitui-se num capital cultural almejado pelo grupo. Cabe ressaltar, o quanto as estratégias dos diferentes grupos vão se transformando a fim de conservarem suas distâncias. A aprendizagem de outra língua que já foi uma estratégia das classes médias mais altas, atualmente está sendo suplantada por estratégias de internacionalização do currículo (NOGUEIRA, 2010).

As estratégias “morais” implicam em estratégias econômicas, envolvendo a abdicação do lazer, número de filhos, participação em programas culturais. São mais frequentemente vistas nas famílias que precisam otimizar suas estratégias escolares e não possuem muitos recursos econômicos. Ter poucos filhos é uma estratégia para aqueles que vislumbram suas chances objetivas de ascensão social na perspectiva geracional. O futuro desejado pode pressupor investimentos com educação relativamente desproporcional às posses. Para isso o número de filhos implica na possibilidade de realização das ambições efetivas. Nessas famílias, apenas dois jovens possuíam mais que um irmão.

Percebe-se, que há um *habitus* social que os guia num senso prático de escolhas comuns, como a própria escolha do ETIM, a disposição ao trabalho; a percepção das chances objetivas e as crenças que demonstram um conhecimento de mundo comum ao grupo. Contudo, as diferenças se localizam na proporção do capital cultural da família, modificando tais estratégias.

O período integral do ETIM, o processo de Vestibulinho e, posteriormente, de Vestibular, os diversos cursos completos, identificam a “boa vontade cultural” do grupo em vista de sua ascensão profissional via escola. Contudo, o sentido restrito do ETIM atrelado apenas ao ingresso profissional, as percepções cotidianas quanto à competitividade no mercado de trabalho e à competitividade nos vestibular resultando na subestimação das chances objetivas, bem como, a dificuldade de suporte das famílias na orientação, podem restringir as estratégias.

Nenhum dos jovens considerou como estratégia o ensino Tecnológico. Poucos jovens consideraram faculdades fora de São Paulo ou outras formações técnicas. Apesar da aspiração pela universidade, os alunos se inscreveram em poucos vestibulares. A conservação do elitismo em função da manutenção de centros de excelência educacional por meio de um acesso restrito, associado à cultura da avaliação, da classificação e da eliminação nos diferentes níveis, tem por efeito o enfraquecimento de outras trajetórias ao conhecimento, estabelecendo-se para essas um valor “menos glorioso”.

As diferenças de capital cultural marcam uma relação de poder em razão de um conjunto de recursos e competências disponíveis e mobilizáveis para se alcançar a cultura aceita como legítima. É nesse âmbito, que o processo de democratização se mostra mais frágil, uma vez que não é capaz de oferecer condições iguais ao longo de todo o percurso e, ainda, entrega sanções diferentes na forma de títulos escolares, dissimuladas pelas noções de “escolha” e de “mérito”.

Essa pesquisa, tal como outras sobre percursos escolares, demonstra que ter a origem social em uma família cujos recursos culturais são desvalorizados torna-se cada vez mais penoso, em razão das diferenças culturais que pesam desde o início da aprendizagem, manifestando-se tanto nos resultados escolares, quanto nos processos classificatórios ao longo do percurso escolar (Peugny, 2014). Uma sociedade que reconhece nos diplomas o acesso às melhores categorias socioprofissionais e alimenta uma competição que traz pontos de partida diferentes, do ponto de vista cultural e social, torna reconhecível e justificável por meio de mecanismos simbólicos, as distâncias de rendimentos e das melhores oportunidades profissionais.

A percepção dos jovens acerca das taxinomias envolvendo os percursos ao conhecimento demonstram como a hierarquização social é transformada por meios simbólicos em hierarquização escolar. Perguntados sobre as diferenças nas formações as respostas trazem as questões simbólicas que se ergueram no decorrer da construção da educação na sociedade brasileira.

A Faculdade é nível superior, é a matéria num todo, e técnico é mais prática, um resumo de tudo ou algo assim, é para conseguir um primeiro emprego mais fácil. O ensino médio ajuda a passar nas provas. Eu acho que é isso. E também ajuda a ver o que eu gosto, como a biologia. Provas que eu digo, vestibulares, Enem e afins. (Entrevistada 1).

O técnico é algo mais como um curso feito para o ensino médio. (Entrevistada 4).

O ato de estabelecer “as coisas” por meio de palavras pressupõe um jogo de sentidos, que se estabelece por uma relação de poder desigual, que participa da dinâmica de reprodução social. Os agentes em posição de “significar as coisas” são os agentes com reconhecimento no campo para legitimação de bens simbólicos, aqueles capazes de fornecer “palavras legítimas”. A produção dos discursos é feita por imposição e aceitação. A aceitação da imposição de uma

visão de mundo só é possível porque ela é revestida simbolicamente e recebida como natural. A dominação simbólica é também uma dominação cultural.

Não sei como definir, mas pra mim nível técnico é abaixo do tecnológico. Por que o tecnológico é uma instituição de ensino superior, não é? Ou tipo, o técnico é quem executa a atividade com o uso de ferramentas tecnológicas e tecnológico é o conhecimento? (Entrevistada 3)

O tempo de duração de cada um (curso), e por terem denominações diferentes, já implica em uma diferença. Alguém com um bacharelado tem um conhecimento mais abrangente de assuntos, podendo cobrir áreas de conhecimento que podem ser aplicados em mais que um tecnológico, já que eles são mais específicos em um único assunto (Entrevistada 1).

No jogo de forças entre cultura técnica e cultura geral, são os produtores do saber científico que asseguram seu próprio espaço de domínio. Segundo Bourdieu, é essa por razão que as representações socioprofissionais estão sempre à prova, participando das relações de força desse duplo jogo entre sistema de ensino e mercado de trabalho (BOURDIEU, 2014).

As oposições teoria e prática; concepção e execução; ensino geral e especialização; conhecimento abrangente e conhecimento específico, que ainda fazem parte das discussões no campo educacional, carregam um capital simbólico que apresenta uma fronteira social clara. Como o entrevistado 1 pontua: “só por ter denominações diferentes já implica em uma diferença”.

Para Bourdieu, o que alimenta a posição dominante da cultura geral é que ela é assegurada em conhecimentos especializados particulares, parcelados que permitem aos seus detentores o sentimento de possuir o acesso aos fundamentos da verdade, à ciência.

Buscar a progressão da igualdade, não consiste apenas em suprir desigualdades culturais e garantir maior possibilidade de acesso às formações mais reconhecidas, uma vez que só se aumentaria o número de eleitos dessa educação, que nem sempre contém os valores correspondentes aos anseios de todos os jovens. Implica em políticas públicas que considerem o conjunto das relações escola e trabalho, observando-se conteúdos, a correlação entre formação e trabalho, remunerações e estatutos profissionais, a fim de diminuir as distâncias que o processo de democratização escolar não conseguiu suprimir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil apresentou um importante progresso nos primeiros anos do século XXI, em relação à diminuição da pobreza e na melhora da repartição de renda. Avançou também no acesso aos diferentes níveis de escolarização. Contudo, essas medidas não se fortaleceram no que diz respeito à diminuição das distâncias sociais, prevalecendo a desigualdade social como elemento limitador da escolarização dos brasileiros. Os espaços que representam o domínio cultural das elites permanecem de difícil acesso. O determinismo social apontado por Bourdieu e Passeron nos anos 1960 e novamente diagnosticado nos Estudos de Peugny sobre a realidade francesa e de alguns países na Europa na década de 2010 demonstram os limites do processo de democratização escolar, também percebidos na realidade brasileira, apesar de diferenças que são importantes de serem consideradas.

Na realidade francesa, apontada por Peugny, as desigualdades se dão no acesso ao ensino superior e no prosseguimento dos estudos para o doutorado. O autor discute também a desigualdade no que se refere aos “700 mil alunos dos liceus profissionalizantes, na contrapartida dos 70 mil alunos das classes preparatórias” que contam com 60% do total do investimento do Estado (Peugny, 2014, p.97). No Brasil, essa desigualdade da relação de oferta da educação profissional de nível médio apresenta-se diante de outra estrutura. A educação profissional integrada ao médio no Brasil ainda representa 3,5% da oferta. A educação profissional de nível médio possui ainda baixa representatividade na oferta do ensino médio, o ingresso de muitos jovens se dá no mercado de trabalho de forma precária, o acesso ao ensino superior público é bastante seletivo.

Ao tratar da modalidade ETIM, considerando essa modalidade como um dos percursos educacionais dentro do ensino médio em São Paulo, pretendeu-se compreender a relação dela com outras modalidades, com o mercado de trabalho e com o ensino superior.

O ETIM atende na cidade de São Paulo menos de 5% dos estudantes, contando com escolas mais equipadas que as da rede pública estadual. Esse dado de 2017 (IBGE, 2018) demonstra que a grande massa de jovens que constitui a primeira geração de suas famílias a alcançar o ensino médio, encontra-se num sistema de ensino que, por sua estrutura precária, tem se mostrado incapaz de oferecer as condições para superação das defasagens culturais. Contudo, como pudemos verificar nesse estudo, quando o sistema educacional brasileiro não exclui já na passagem do ensino fundamental para o médio, isso é feito na transição para o ensino superior.

O processo de democratização da escola, que ampliou em especial o acesso ao ensino médio a partir dos anos 1990 à grande massa da população, pode enfrentar uma desconfiança coletiva se não puder oferecer chances reais de mobilidade social. Uma confiança que só será encontrada,

por dispositivos que ampliem o acesso à longevidade escolar, que propiciem desde o primeiro ciclo do ensino fundamental a superação das defasagens, e que ainda, represente uma relação entre formação e trabalho mais justa e assegurada. Mudanças que devem considerar as dimensões concretas e simbólicas do sistema educacional atual no contexto sociocultural em que se inserem. Do contrário, legitima-se o pessimismo dos jovens e das suas famílias quanto à reprodução massiva das desigualdades.

O ETIM é uma modalidade que oferece condições materiais e simbólicas para a construção de outros caminhos ao conhecimento e ao trabalho. Contudo, as poucas vagas destinadas a essa modalidade, o sentido restrito à empregabilidade, demonstram que é preciso ainda fortalecer a oferta dessa modalidade diante de um processo de democratização que tem se mostrado limitado. Trata-se, portanto, de refletir tanto sobre sua dimensão quantitativa dentro do propósito de universalização da educação, quanto da própria amplitude de seu papel na sociedade.

A democratização escolar para Peugny e para autores brasileiros como Frigotto e Lucia Bruno transformou desigualdades de acesso escolar por desigualdades de sucesso escolar. Tratando-se do ETIM no processo de democratização do ensino médio, torna-se importante também, compreender de que forma os jovens que procuram essa modalidade atribuem sentido a essa escolha em relação a sua trajetória profissional.

Buscando compreender esse processo, o presente estudo, realizado no final de 2018 e início de 2019, com jovens do último ano do ETIM de administração, considerando a especificidade de uma unidade escolar do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, demonstrou que a escolha pelo ETIM, naquele contexto, pressupõe uma necessidade de qualificar-se academicamente e profissionalmente. Entretanto, a pressão pela alta competitividade, seja no mercado de trabalho quanto na disputa nos vestibulares, tendem a trazer uma compreensão reduzida dessa etapa do Ensino. Os jovens entendem essa formação como meio de ingresso no mercado de trabalho, numa situação provisória, até que se alcance a profissão pelo ensino superior. Dos 29 jovens, 22 declararam não pretender seguir na área do curso.

A ideia de uma “demanda” econômica e de produção presentifica os destinos escolares, numa idade tenra. Mais do que a escolha de um futuro profissional, ainda que essa escolha participe de condições objetivas de se realizar, o que se tem é um ajuste de projetos de futuro a uma expectativa atual do mercado de trabalho, que se dá de forma defasada pela falta de domínio nas relações entre mercado de trabalho e escola.

A escolha pelo ETIM pautada na inserção profissional e desarticulada aos projetos futuros, articulada às demandas do mercado de trabalho interfere nos processos escolares retirando a possibilidade de vislumbrar novos tempos por meio da escola, desacreditando, não exclusivamente os alunos que se veem fadados a um futuro não escolhido, mas todos os agentes

que dissimulam a verdade desse futuro, impondo-lhes os discursos de adaptação em detrimento da emancipação. Não se compreende dentro desse processo que as condições de “escolha” sejam efetivas.

Há na experiência familiar do universo pesquisado, um senso prático para entender o trabalho como participante dessa etapa da vida dos jovens, e não apenas após o término do ensino superior. As escolhas e práticas escolares, segundo a teoria bourdieusiana, nem sempre são definidas racionalmente pelos atores sociais. Mais do que intenções racionais, o que se percebe são disposições que orientem as práticas a determinados fins. Ações que não se traduzem em uma ação deliberada para o futuro, mas como uma previsão antecipada de chances possíveis. Essa capacidade de avaliar as chances submete-se à herança cultural. Entendendo-se por herança cultural, também a experiência escolar vivida pelos avós e pais. A necessidade de trabalho, sendo ou não uma condição objetiva, é também um valor moral, constituído pela experiência das gerações anteriores. Como exemplo, a preocupação de construir um currículo profissional.

A partir do estudo empírico percebe-se que a experiência dos pais e avós subsidia as escolhas, tanto positivamente (na continuidade dessa experiência), como negativamente (na recusa de se reproduzir as mesmas condições vividas por eles). Embora se perceba o trabalho como disposição durável é pela educação, a qual os pais não tiveram acesso, que o ETIM adquire significado para os jovens que pretendem fugir da exploração a que veem seus familiares submetidos.

Como se demonstrou, as estratégias que preveem aumentar ou conservar o patrimônio cultural são dependentes das experiências anteriores e por isso, tendem a reforçar as desigualdades. Na intensificação do uso da escola como estratégia de reprodução social, aqueles que possuem maior capital econômico, cultural e social possuem maior condição de êxito nas “apostas escolares”. A falta de informações atualizadas para vislumbrar em tempo as estratégias de maior êxito, pode gerar um efeito denominado por Bourdieu de histerese, quando as experiências anteriores não representam mais a realidade presente.

É possível exemplificar o efeito de histerese com o desejo expresso de alguns desses jovens que alimentam o sonho de começar cedo sua vida profissional em uma grande empresa, e assim traçar uma trajetória, valorizada pelos seus antecessores, de uma longa carreira numa empresa de grande porte. Como também, partilham da concepção de que a qualificação profissional pautada na diversidade de cursos de curta duração aumenta a empregabilidade. Uma concepção de qualificação gerada na virada desse século.

O diploma constitui um papel central nesse grupo para a escolha do ETIM. A família é o meio em que se disseminam os valores que reconhecem essa formação como a mais adequada ao aluno. A própria escolha da escola Camargo Aranha demonstra a visão da família na relação

entre escola, trabalho e currículo. A escolha da ETEC foi primeiramente pautada na experiência de um membro da família e na identificação de “uma escola de nome”, reforçada pela ideia de se ter “dois cursos” realizados em único lugar. Assim, percebe-se que as estratégias estão moldadas no conhecimento que a família possui na relação com o mercado de trabalho, a concepção de qualificação articuladas a compreensão que o jovem tem de uma sociedade competitiva e que valoriza os diplomas.

A relação prática com a escola é inculcada por duas ou três gerações. Para todos os jovens a decisão pela ETEC e pelo ETIM representou uma estratégia de ascensão escolar que pode atender aos diferentes propósitos: um ensino público de qualidade; o preparo para uma profissão e para o ensino superior; um caminho para despertar e reconhecer vocações. É nesse sentido que se acredita que essa modalidade consiste num grande caminho à efetiva democratização da educação, pois possibilita integrar muitos objetivos num projeto educacional. Qualquer modalidade de ensino médio que pretenda atender somente um objetivo educacional sem que estejam implícitas reais oportunidades de prosseguimento dos estudos e melhoria da inserção laboral e social, compromete o sentido de democratização. Entendendo-se democratização, nos limites deste estudo, o compromisso em levar ao maior número de pessoas o maior número de oportunidades, por meio de uma formação capaz de diminuir as distâncias sociais já constituídas.

A educação profissional como instrumento de democratização não pode vincular-se a formações rápidas e sem prosseguimento até os mais altos níveis de ensino, como a formação em nível superior. É preciso que haja uma valorização da formação técnica em relação ao exercício da profissão e à continuidade dos estudos, uma vez que a intensificação do uso escolar e da valorização dos diplomas tem reforçado os valores atribuídos às formações elitistas. Como já dito, o prejuízo é o enfraquecimento de outros níveis e modalidades educacionais, considerando ainda, que isso favorece o reconhecimento daqueles que dispõem de todos os meios de alcançar os mais altos patamares de capital cultural. Nos países em que as desigualdades não são tão acentuadas, a profissão técnica não traz uma distância social e econômica em relação à formação de nível superior. Mas não será com formações rápidas e “dosadas” às competências demandadas pelo mercado ou ao intuito do primeiro emprego que se pode alcançar essa aproximação entre os valores atribuídos aos diplomas, uma vez que os valores se utilizam de mecanismos da economia, como efeito de raridade, investimentos em tempo e profissionais com maior qualificação e salários conforme discutido na pesquisa.

Os discursos que envolvem a formação de nível médio como instrumento de combate ao desemprego são absorvidos pela sociedade. A crise do emprego na sociedade atual é pouco compreendida pelos jovens, que a atribuem à falta de qualificação. Essa visão do mercado de

trabalho corrobora com o sentido neoliberal e meritocrático de que cada um faz seu destino e de que oportunidades existem, cabendo a cada um se preparar para elas.

O grupo pesquisado encaixa-se na definição oferecida por Bourdieu como distintos por sua “boa vontade cultural”, tanto na disposição para um ensino integral, quanto na realização de cursos extras, quanto pela aspiração à Universidade. Contudo, as estratégias para o ensino superior demonstram-se fracas, tanto pela pouca dedicação ao vestibular, quanto ao número de inscrições para vestibular em outras Instituições além do ENEM.

Atribui-se a dificuldade de articular as estratégias às aspirações em razão da pouca experiência dos pais. Não obstante, os alunos identificam como baixa, a interferência dos pais quanto ao Ensino Superior. Considera-se também que são levadas em conta, as experiências que mostram que poucos jovens de seu grupo obtiveram sucesso nos vestibulares, o que contribui para as baixas expectativas. Segundo Bourdieu, as chances subjetivas tendem a ser mais baixas que as chances objetivas.

As decisões tornam-se complexas diante da dificuldade de articular as escolhas à disponibilidade dos diferentes capitais econômico, cultural e social. Percebeu-se também que o grupo pesquisado adota estratégias e cursos considerados menos arriscados do ponto de vista de uma possível futura inserção profissional.

A pouca experiência das famílias no jogo escolar gera insegurança naqueles que reconhecem o apoio dos pais e temem desapontá-los. Por isso, não basta pensar apenas em como o capital cultural reconhecido como legítimo possa ser universalizado. É preciso que haja um efeito prático de socialização desse capital cultural. O que implica em dizer que é preciso que haja condições reais de que esse capital cultural corresponda à ascensão social almejada, sob o risco de transformar-se em um capital cultural morto, que passará a se traduzir em desesperanças escolares.

É preciso compreender que a racionalidade nas escolhas educacionais postulada pela teoria do capital humano não prevê que as condições para essa escolha são diferentes, em especial pelo peso do capital cultural. Como política pública educacional é importante que se almeje ampliar o conhecimento dos pais e dos jovens sobre estratégias escolares e profissionais, e não simplesmente se restringir à situação já dada.

A má distribuição dos bens simbólicos é, senão, a má distribuição de bens econômicos. A herança cultural é a experiência vivida a ser transmitida. A escola precisa minimizar os efeitos dessa transmissão. A ampliação do tempo escolar é uma estratégia válida, uma vez que promove a ampliação do tempo “social”, mas só pode ser efetiva se tiver condições materiais e simbólicas de oferecer acesso aos bens culturais valorizados pela sociedade.

Podemos verificar que a escola não dará conta de dissipar as desigualdades sociais, se as políticas não multiplicarem as ocasiões de acesso às posições mais estáveis e mais bem remuneradas às populações que ainda não vislumbram um meio de acesso a elas. Essa possibilidade deve se construir por diferentes mecanismos ao longo de todo percurso educacional e ao longo da vida.

Entende-se ainda que essa pesquisa, fundamentada nos conceitos de Bourdieu, pode ampliar-se com reflexões sobre a nova BNCC e os itinerários formativos, no que se refere a real possibilidade de “escolha” que se tem, ao se determinar um itinerário formativo, bem como, pensar de que forma essa “escolha” pode reforçar as desigualdades sociais.

Acredita-se ainda, que essa pesquisa nos seus limites e possibilidades pode oferecer algumas bases para uma análise da implementação de reformas educacionais em curso no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, seja quanto ao chamado novo ensino médio a partir de 2017, seja nas perspectivas de verticalização do ensino técnico e tecnológico como forma de aligeirar a formação profissional e suspostamente associar de maneira mais efetiva o ensino técnico de nível médio à graduação tecnológica.

Os melhores resultados que as ETECS obtiveram nos últimos 10 anos em termos de qualidade, tanto nos números do ENEM, quanto em outros sistemas de avaliação do INEP, SAEB, ou ainda nas olimpíadas ou em projetos reconhecidos pela sociedade, em geral, são provenientes da modalidade ETIM. Uma modalidade que tem se estruturado procurando conjugar em sua experiência as determinações que surgem de avanços e retrocessos históricos da educação profissional e que coopta um público que enxerga nessa modalidade uma forma de ascensão social pela escola.

A implantação de novas modalidades com carga horária reduzida (tanto na formação básica quanto na formação técnica) em substituição ao atendimento ETIM, por meio da implantação de dois novos cursos M-TEC e NOVOTEC, num curto prazo de três anos, pode desconstruir uma identidade e um caminho educacional, ainda em curso, que visa alcançar um modelo de democratização a partir da formação acadêmica e técnica que não vislumbre apenas o acesso ao primeiro emprego, mas que possa promover as mesmas oportunidades de sucesso escolar e profissional por meio de uma formação continuada e estruturada. Os cursos técnicos concomitantes e subsequentes já representavam um atendimento com carga horária superior aos que estão sendo atualmente propostos e não conseguiram demonstrar os mesmos resultados que a modalidade ETIM. É preciso refletir sobre os impactos dessa mudança que foi pouco informada aos pais e alunos, podendo comprometer a visão que a própria sociedade tem da educação profissional de nível médio. O resultado pode ser um retrocesso para superação da dualidade educacional, atravancando um avanço que estava em curso no que se compreende por

educação profissional no Brasil. Por fim, é preciso considerar que o modelo educacional democrático deve ter condições de suprir as defasagens culturais e entregar as mesmas chances a qualquer caminho educacional e profissional que esse jovem deseje seguir.

BEISIEGEL, C. R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

BOURDIEU P. **Escritos da Educação**. Organizadores: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 15. Ed – Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. MICELI, Sergio (Org.). São Paulo: Perspectiva, 6 ed. 2007.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação**. Tradução: Mariza Corrêa – Campinas, SP. Papirus, 1996.

BOURDIEU P.; PASSERON, J.C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução: Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. - 2. Ed. – Editora da UFSC, 2018.

BRANDÃO C.F. **O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto.1909> Acesso em: 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Reestruturação e Expansão Do Ensino Médio**. 2008 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf> Acesso em: 07 abr. 2018

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Curricular Comum**. 2017. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc) Acesso em: 10 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **LDB Passo a Passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96 - comentada e interpretada, artigo por artigo. 5.ed. São Paulo: Avercamp, 2017.

BRUNO, L. **Educação, qualificação e desenvolvimento econômico**. In: BRUNO, L. (Org.). Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e desenvolvimento econômico no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011

CATANI, A.M. et al. (orgs.) **Vocabulário Bourdieu**, 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CATANI A.; CATANI D.; PEREIRA G., **As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro**. Revista Brasileira da Educação, 2001.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, disponível em <http://www.vestibulinhoetec.com.br/demanda/>. Acesso em: 20/01/2019.

CORTI.A.P. **À Deriva. Um Estudo sobre a Expansão do ensino Médio no Estado de São Paulo**. Tese de Doutorado defendida na Universidade de São Paulo. 2015

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DALLABRIDA, N. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

FOLTRAN, Sibeles. **Memórias de Camargo**. Documento produzido para o IV Encontro de Memórias e História da Educação Profissional: Concepções Rupturas e Permanência, ago/2018

FRIGOTTO, G. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan./abr. 2011

\_\_\_\_\_. **Os sujeitos do ensino médio**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007

HEY, ANA PAULA. **O poder Simbólico**. In: **Vocabulário de Bourdieu**, orgs Catani, A.M. et al, 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LAHIRE, B. **Campo**. In: **Vocabulário de Bourdieu**, orgs Catani, A.M. et al, 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MARCÍLIO, M.L. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2014.

MASSI L.; MUZZETI L.R.; SUFICIER D.M. **A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. 2017

NOGUEIRA C.M.; NOGUEIRA M.A. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002

NOGUEIRA M.A. **Classes Média e Escola: Novas Perspectivas de Análise**. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.213-231, Jan/Jun 2010

ORTIZ, R. **A procura de uma sociologia da prática**. In: BOURDIEU, Pierre, Sociologia, São Paulo: Ática, 1983.

ORTIZ, R. **NOTA SOBRE A RECEPÇÃO DE PIERRE BOURDIEU NO BRASIL**. *Sociol. Antropol.* [online]. 2013, vol.3, n.5, pp.81-90. ISSN 22367527. <http://dx.doi.org/10.1590/2238-38752013v353>. Acessado em: 10/12/2018.

PEUGNY, CAMILLE. **O destino vem de berço?: Desigualdades e Reprodução Social**. Tradução Vanina Carrara Sigrist. – Campinas, SP: Papirus, 2014.

RODRIGUES, Neidson, **Da mistificação da escola à escola necessária**, 11ª edição – Editora Cortez, 2003

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, 21ª edição – Editora Vozes

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 7 edição. São Paulo. Editora Cortez. 1987  
\_\_\_\_\_. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 5ª Ed.1985

SACILOTTO, J.C. **A Educação Profissional na Agenda de Políticas Públicas de Educação no Estado de São Paulo e a Expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**, 2006.

SCHWARTZMAN, S. ; CASTRO, C.M. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**  
Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000300010> . Acesso em:  
março/2019.

SETTON, M. da G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu**: Uma leitura contemporânea.  
Revista Brasileira de Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. **A particularidade do processo de socialização contemporâneo**. Tempo  
Social, São Paulo: FFLCH-USP, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005.

SPÓSITO, Marília Pontes, (1984). **O povo vai à escola: A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola.

QUESTIONÁRIO: LEVANTAMENTO DE CARACTERÍSTICAS GERAIS DO GRUPO DE  
3º ANO DO ETIM – CURSO ADMINISTRAÇÃO – ETEC CAMARGO ARANHA

1. Seu avô estudou até:  
 Fundamental Incompleto     Fundamental completo  
 Médio Incompleto     Médio Completo     Superior
2. Sua avó estudou:  
 Fundamental Incompleto     Fundamental completo  
 Médio Incompleto     Médio Completo     Superior
3. Seu pai:  
 Fundamental Incompleto     Fundamental completo  
 Médio Incompleto     Médio Completo     Superior
4. Sua mãe:  
 Fundamental Incompleto     Fundamental completo  
 Médio Incompleto     Médio Completo     Superior
5. Você estudou em que escolas antes do ETIM:  
 pública     particular
6. Pretende prosseguir com os Estudos no mesmo curso do ETIM?  
 Sim     Não
7. O que você imagina que será seu caminho após o término do ETIM:  
 continuar no ensino Tecnológico – FATEC/Instituto Federal  
 Trabalhar  
 estudar numa Universidade Pública  
 estudar numa Universidade Particular
8. Numere por importância a partir do 1 como o mais importante:  
 elevar a cultura geral     adquirir uma profissão  
 preparar-se para o vestibular     formar-se para o exercício da cidadania
9. O que define a etapa do ensino médio:  
 uma preparação para um futuro profissional  
 uma etapa de aprendizagem e socialização própria da adolescência  
 uma preparação para a escolha da profissão
10. Qual o adjetivo que melhor define para você um bom estudante:  
 talentoso     esforçado     brilhante     criativo
11. Qual o adjetivo que melhor define você:  
 talentoso     esforçado     brilhante     criativo
12. Você acredita que as condições sociais interferem no desempenho escolar:  
 sim     não
13. Seus pais acompanham os seus resultados escolares:  
 estudando junto  
 acompanhando suas notas  
 dispendendo recursos materiais para sua formação  
 premiando bons resultados

14. Quais os programas de TV mais assistidos em sua casa:

- filmes
- jornais
- novelas
- programas esportivos
- séries
- outros \_\_\_\_\_

15. Quais as atividades de lazer mais frequentes em sua família:

- Programas culturais (museu, feiras, exposições, apresentações, cinemas)
- Programas esportivos
- Shoppings
- Viagens
- Outros \_\_\_\_\_

16. A sua escolha profissional:

- foi tomada a mais de 3 anos
- nesse ano
- ainda não foi tomada
- está entre 2 opções
- mais que duas opções

17. Quanto ao vestibular:

- vou contar com a sorte
- me preparo estudando quando posso
- estou estudando bastante para me preparar
- complemento os estudo com cursinhos

18. Quanto ao trabalho:

- Já procurei e não encontrei
- Não é prioridade no momento
- vou procurar assim que terminar o curso
- Estou esperando uma oportunidade na área

19. Quais assuntos são frequentemente discutidos em família:

- política     economia     assuntos do cotidiano     futuro profissional

20. O que mais gostaria de ter no ETIM:

- mais atividades profissionalizantes     mais conteúdos culturais
- mais atividades voltadas ao vestibular     conteúdos mais práticos

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Autorização do Responsável:** \_\_\_\_\_

**Você aceita participar de uma entrevista com mais algumas perguntas?** \_\_\_\_\_ **Número de Contato** \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### Entrevistada 1

**1. Porque você escolheu a modalidade ETIM, o curso de administração e a ETEC Camargo Aranha?**

Para poder aprender desde cedo e conseguir um primeiro emprego mais fácil. Bom, meus pais que falaram pra eu ir pra ETEC, por q meu pai já estudou lá também e foi bom pra carreira dele, mas eu não gostei muito, não me identifiquei com o curso. Porque é uma escola de nome e é uma ETEC e talvez fosse bom ter isso no meu currículo.

**2. Para você qual a prioridade nesse momento é trabalho ou Faculdade?**

Trabalho porque ainda não vou começar a faculdade.

**3. Você já decidiu que carreira gostaria de seguir?**

Quero fazer Psicologia. Mas, tenho outras opções. Eu queria muito fazer Biologia e ser professora. Mas eu não sei se tem um rendimento financeiro muito bom. Apesar de biologia ser a minha paixão, eu optei por psicologia por que eu gosto também.

**4. Quais faculdades você se inscreveu?**

Eu me inscrevi só na Cruzeiro, fiz prova, mas eu já tinha em mente que ia fazer faculdade só em 2020. Então nem me inscrevi em mais nada

**5. Você pensa em outras formações além da faculdade? Para você qual a diferença entre cursos técnicos tecnológico e de bacharel?**

Faculdade é nível superior, é a matéria num todo, e técnico é mais na prática, um resumo de tudo ou algo assim.

**6. Qual a influência de seus pais nas suas escolhas e o que você gostaria que acontecesse na sua vida profissional que aconteceu na deles? e gostaria que fosse diferente?**

Na faculdade, eles não influenciaram em nada, meu pai não gosta da ideia de eu fazer psicologia, acha que não dá muito dinheiro, mas eu não ligo porque, é o que eu vou fazer para o resto da vida então, quem tem que escolher sou eu.

**7. O que você gostaria que fosse igual ou diferença da vida profissional deles?**

Eu gostaria de trabalhar em um lugar fixo que nem os meus pais, ficaram mais de 10 anos em um lugar só. Eu acho que vale a pena

**8. Você não se vê montando um negócio próprio?**

Sim eu ia falar isso agora. Ao mesmo tempo se eu tiver como, meu sonho é ter o meu próprio consultório. Junto com alguma amiga. E juntar para abrir outros. E ir crescendo desse jeito.

**9. Qual o papel do ensino médio na sua vida?**

Ajudar a passar nas provas. Eu acho que é isso. E também ajudar a ver o que eu gosto, como a biologia. Provas que eu digo, é vestibulares, Enem e afins.

Eu acho que esse ano vai valer a pena mesmo (esperar esse ano sem estudar), eu posso mudar de ideia. Eu acho que não tenho tanta certeza assim de psicologia, imagina de eu já tivesse começado a faculdade, eu estaria arrependida agora, então, eu vou ter que repensar algumas coisas por um tempo agora.

**10. Você tem irmãos?**

Não tenho irmãos

**11. Qual a Profissão dos pais?**

Meu pai é vendedor e minha mãe é costureira

**12. Quais cursos, esporte, dança ou lazer você fez e gosta?**

Eu faço piano

**13. Pensou em fazer cursinho?**

Tentei prova para diminuir o preço no objetivo, mas não consegui muito desconto então não fui. Mas pretendo pagar um cursinho online, com todo o material para entrar na USP.

**14. Ficaria mais que um ou dois anos para entrar numa faculdade mais disputada?**

Bom no momento é isso que eu vou fazer, estudar um ano para entrar na USP, mas esperar dois anos, só se fosse pra fazer medicina ou algo assim.

**15. Qual a profissão de seus avós?**

Minha vó era subgerente de loja. E meu avô era motorista. Caminhoneiro e depois foi para o taxi. Minha avó por parte de pai era Digitadora. E meu avô eu vou perguntar. Meu avô era gerente de empresa.

**Entrevistada 2**

**1. Porque você decidiu pelo curso técnico integrado ao médio e a área da administração?**

Por não ter certeza da área que gostaria de atuar, escolhi administração por ser um curso que abrange muitas áreas e teria a opção de escolher depois do curso o que eu mais me identificava. Escolhi o Camargo Aranha porque é próximo da minha casa e sempre ouvi falar muito bem dos cursos e da qualidade de ensino.

**2. Hoje para você é mais relevante o trabalho ou a Universidade?**

A Universidade. Ingressei na faculdade e pretendo começar um estágio no 2º semestre

**3. Qual curso e qual faculdade?**

Ciências econômicas na FMU

**4. Quais vestibulares você se inscreveu?**

Fuvest, Anhembi Morumbi, FMU, Fecap e Unip, além do Enem

**5. Todos para o mesmo curso?**

Sim

**6. Seus pais tiveram alguma influência na sua escolha? O que você gostaria que acontecesse na sua vida profissional que tivesse acontecido deles, e o que gostaria que fosse diferente na sua.**

Meus pais sempre fizeram questão de que eu mesma tivesse a escolha do meu curso, sem nenhuma influência. Ambos não tiveram oportunidade de estudo, então gostaria que eles pudessem ter tido as oportunidades que tive para hoje exercer cargos melhores. E eu,

diferente deles, quero que a minha vida profissional seja mais valorizada, bem remunerada e estável.

**7. Você acha que a formação tem interferência nas oportunidades e no sucesso profissional?**

Na minha opinião, sim. Nos dias de hoje um profissional com diploma, seja em qualquer área que ele escolha atuar, tem um peso grande na hora da contratação.

**8. Qual foi o ensino médio na sua vida?**

O ensino médio me abriu muitas oportunidades, tanto profissional quanto pessoal, pois desenvolvi muito minhas relações com os outros estudantes. E principalmente o curso

**9. Você tem irmãos?**

Sim, tenho 1 irmão, por parte do meu pai.

**10. Qual a Profissão dos pais?**

Minha mãe é porteira e meu pai zelador.

**11. Você fez algum curso?**

Fiz cursos, além de inglês, na área de administração.

**12. O que gosta de fazer nas horas de lazer?**

Gosto muito de esportes, porém não pratico nenhum. De lazer, gosto de ler, assistir séries e sair com os meus amigos também.

**13. Lembra que suas notas no ENEM foram altas. Você viu alguma coisa pelo SISU?**

Eu cogitei a ideia sim, porém onde eu queria, na Unifesp, era turno integral, e eu não queria, então acabei não me inscrevendo.

**14. Pensou em fazer cursinho?**

Pensei em fazer cursinho, porém como consegui bolsa em uma faculdade particular, desisti. Hoje, acredito que não passaria mais de dois anos para entrar em uma faculdade mais disputada, pois quero logo concluir o ensino superior para poder ingressar em uma pós.

**15. Qual era a profissão dos seus avós?**

Todos eram trabalhadores rurais. Somente a mãe da minha mãe está viva.

### Entrevistada 3

**1. Porque você decidiu pelo ETIM na área de administração?**

Porque na minha visão, quando eu saísse do ensino médio teria que entrar no mercado de trabalho e um curso profissionalizante me deixaria um passo à frente daqueles que optaram por fazer só o médio regular. A área de administração, em questão, foi por ter uma grade que cercava várias matérias de outros cursos e talvez fizesse com que eu tivesse um interesse específico em alguma delas. A escolha do Camargo foi por ser perto da minha casa e por ser ter cursos reconhecidos.

**2. O que seus planos incluem agora: trabalho, faculdade?**

Faculdade. Vou começar no final desse mês! Estou esperando a aprovação do ProUni pra fazer a matrícula

**3. Em que curso?**

Arquitetura, fora de administração, né!

**4. Quais vestibulares você se inscreveu? Só fiz o Enem!**

Ah, e fiz vestibulares de algumas universidades, mas não sei se vale.

Eu consegui 100% na Uninove, e vi que lá é nota 4 no Mec. Se eu conseguir a aprovação vou fazer a matrícula lá, e eles me informaram também que pelo ProUni, depois de 1 semestre você consegue pedir transferência para outra instituição, se ela estiver dentro do projeto!

**5. O que para você significa técnico e tecnológico?**

Ai, não sei como definir, mas pra mim nível técnico é abaixo do tecnológico. Por que o tecnológico é em uma instituição de ensino superior, não é? ou tipo, o técnico é quem executa a atividade com o uso de ferramentas tecnológicas e tecnológico é o conhecimento? fiquei confusa agora.

Para você há diferença entre tecnológico e acadêmico ou bacharelado? Sim, por conta do tempo de duração de cada um. E por terem denominações diferentes, isso já implica em uma diferença.

De que forma você percebe essa diferença quanto ao futuro profissional? Alguém com um bacharelado tem um conhecimento mais abrangente de assuntos, podendo cobrir áreas de conhecimento que podem ser aplicados em mais que um tecnológico, já que eles são mais específicos em um único assunto.

**6. Seus pais tiveram alguma influência na sua escolha e o que você gostaria que pudesse ser igual, o que gostaria que fosse diferente da carreira profissional deles?**

Sim, meus pais tiveram influência. Acho que isso (dela ter feito o técnico) eu gostaria que fosse igual, já no que fosse diferente: que minha mãe tivesse terminado a última faculdade que ela começou, porque ela acabou fazendo Administração, mas não gostou depois pulou para várias outras e quando se encontrou, não terminou, já no meu pai, gostaria que a influência dos pais deles, meus avós, tivesse sido diferente, pois eles não tiveram um grande estudo e isso meio que bloqueou e impediu (principalmente minha avó) na carreira profissional dele e na dos estudos (meu avô, no caso). Mas acho que se fosse diferente eu não estaria aqui hoje e tenho orgulho deles independentemente.

**7. Qual a Profissão dos seus pais?** Auxiliar administrativa e metalúrgico.

**8. Quais cursos, esporte, dança ou lazer você fez e gosta?**

Gosto de filmes, mas também de coisas ao ar livre, tipo caminhadas.

**9. Pensou em fazer cursinho? Ficaria mais que um ou dois anos para entrar numa faculdade mais disputada?**

Sim, mas não fiz. Sim

**10. Você tem irmãos?**

Sim, um irmão mais novo

**11. Qual a profissão dos seus avós?**

Minha avó paterna é aposentada por idade, nunca trabalhou e meu avô é falecido Minha avó materna é formada em artes e meu avô em direito

Segundo Contato:

**12. Você conseguiu na Uninove?**

Sim professora, na Uninove

#### Entrevistada 4

**1. Porque você escolheu fazer o ETIM? O curso de Administração e o Camargo Aranha?**

Porque eu achei que seria uma boa oportunidade de já me colocar no mercado de trabalho. Escolhi o Camargo porque me falaram que era uma boa escola, uma das melhores ETECs

**2. Para você hoje, o que é prioridade para você hoje?**

O trabalho.

**3. Você pretende começar a faculdade esse ano? Qual curso?**

Não, só ano que vem, administração

**4. Quais vestibulares você se inscreveu?**

Fuvest, unicamp e enem

**5. Seus pais tiveram alguma influência na sua escolha e o que você gostaria que pudesse ser igual, o que gostaria que fosse diferente da carreira profissional deles?**

Não tiveram nenhuma influencia, quero ter mais oportunidades que eles, ganhar mais, ser mais respeitada como colaboradora.

**6. Você vê alguma diferença entre técnico e tecnológico?**

Não, apenas a duração do curso.

**7. Você tem irmãos?**

Não tenho irmãos.

**8. Qual a Profissão dos pais?**

Minha mãe é auxiliar de cozinha e meu pai é feirante,

**9. Quais cursos, esporte, dança ou lazer você fez e gosta?**

Fiz curso de inglês e francês, gosto de jogar handball

**10. Pensou em fazer cursinho? Ficaria mais que um ou dois anos para entrar numa faculdade mais disputada?**

Eu pensei em fazer cursinho mas achei que as aulas seriam muito rapidas e eu precisava estudar algumas matérias com mais calma. Sim eu estudaria mais tempo para entrar em uma faculdade mais disputada. Até pela falta de dinheiro também.

**11. Você está trabalhando no momento?**

Não estou não.

**12. Qual a profissão dos seus avós?**

Minha avó paterna era dona de casa e meu avô junto com meu pai e meu tio eram garimpeiro. Os outros avós não tenho conhecimento.

**Entrevistado 5:**

**1. Porque você decidiu pelo curso técnico integrado ao médio na área de administração, em preferência ao médio regular?**

Decidi o curso técnico para eu já ir melhorando o meu currículo, e também já fazia duas coisas ao mesmo tempo. Matava o coelho com uma tacada só.

Escolhi o Camargo porque um primo da minha mãe da aula lá e disse que era uma escola muito boa

**2. A prioridade para você é trabalho ou faculdade?**

Trabalho.

**3. A faculdade você pretende fazer esse ano ou depois?**

Já estou fazendo esse ano.

**4. Em que Área? Qual faculdade?**

Educação física na Unip

**5. Quais vestibulares você se inscreveu?**

Anhembi e o ENEM

**6. O que para você o que é um técnico e tecnológico?**

Um curso técnico é um nivel razoável, já o tecnológico é um pouco mais avançado.

**7. Quando você tomou sua decisão sobre sua profissão?**

Sempre gostei de praticar qualquer tipo de esporte, mas a decisão mesmo foi ano passado porque pensei bem e decidi fazer o q eu gosto e não o que os outros queriam.

**8. A última questão é se seus pais tiveram alguma influência na sua escolha e o que você gostaria que pudesse ser igual, o que gostaria que fosse diferente da carreira profissional deles?**

Eles me apoiaram, e eu gostaria que os pais deles tivessem feito o mesmo, só que não tiveram muito estudo e só pensaram em trabalhar.

**9. Você tem irmãos?**

Tenho dois irmãos.

**10. Qual a Profissão dos pais?**

Meu pai é motoboy e minha mãe trabalha com telemarketing

**11. Fez algum curso?**

Curso não fiz nenhum só pratiquei e pratico alguns esportes

**12. Qual a profissão de seus avós?**

Os meus avós paternos eram cabeleireira e metalúrgica. Os avós maternos, a avó trabalhava na roça e avô pedreiro

**Entrevistada 6**

**1. Porque você escolheu o ETIM, o curso de Administração e a ETEC Camargo Aranha**

Desde o fim do ensino Fundamental eu já tinha em mente que queria vincular o ensino médio a um outro curso profissionalizante. Porque eu queria terminar o ensino médio com alguma segurança para entrar no mercado de trabalho. Eu queria entrar no mercado de trabalho já preparada para algo, ainda que fosse o curso básico, mas que me ajudasse. Eu escolhi o ETIM justamente pela praticidade, porque eu não precisava ficar me deslocando de uma escola para outra eu já fazia o ensino médio ali.

Eu escolhi o curso de administração por ser uma área mais ampla. Porque primeiro eu queria fazer nutrição, mas nutrição é uma área mais específica, mas aí eu pensei que quando eu terminar o ensino Médio eu não queira fazer nutrição na faculdade. Aí eu preferi fazer administração porque por ser uma área ampla pode me levar para diversos caminhos e podia influenciar de uma forma melhor a minha escolha pelo ensino superior e foi realmente o que aconteceu porque quando eu terminei o curso, já no terceiro ano, eu tinha certeza que eu queria fazer ciências econômicas.

Escolhi o Camargo Aranha, pois sempre ouvi falar muito bem de lá, e por livre e espontânea pressão que sofria do professor Felipe Avelino (é brincadeira eu amo ele), o Avelino me dava aula desde a sétima série e ele me ajudou bastante com relação a escolha da ETEC.

**2. Seus pais te apoiaram na escolha pelo ETIM?**

Quando eu contei para os meus pais que queria ir fazer o ETIM na Camargo Aranha eles se preocuparam com a distância que a ETEC tinha da minha casa, porque sempre estudei do lado de casa, eu já fazia cursos, mas era uma vez na semana. Nesse caso eu ia fazer o médio e técnico longe de casa, logo eu ia passar uma grande parte do tempo longe. Ele se preocuparam mais com relação a isso. Eles acharam uma coisa boa eu fazer os dois cursos do mesmo lugar, porque eu não precisava ficar me deslocando e ia ser menos cansativo para mim e de forma geral eles apoiaram, gostaram da ideia, daí com o tempo o curso de administração ajudou um pouco, porque meu pai e meu irmão são autônomos e com o que eu aprendi no curso eu consegui ajudar eles. Então de uma forma ou de outra ajudou todo mundo. Assim de modo geral de uma forma ou de outra ajudou sim.

**3. Seus pais te apoiaram em relação a escolha da Faculdade?**

Quando eu contei para os meus pais o que eu queria eles gostaram da ideia, (a aluna ri e completa) eles não conheciam muito, aí eu expliquei. O curso de ciências econômicas não é

um curso tão conhecido como outros, que nem Direito, mas aí eu contei em que áreas o profissional podia atuar e aí eles gostaram. Eles me perguntaram sobre as Faculdades que eu tinha em mente. Eu disse para eles eu queria fazer numa Universidade Pública que é a UNICAMP eles me apoiaram.

**4. Quais são seus planos para agora: trabalho, faculdade:**

Eu já estou trabalhando, eu trabalho no atendimento online de uma loja de roupas e a partir de maio eu vou mudar para área contábil, vou trabalhar com a contabilidade da loja. Esse ano eu vou fazer cursinho para vestibular. Eu não fiz cursinho porque eu tinha a certeza que ia ser uma rotina bem estressante, que ia me esgotar demais. Associar o ensino médio ao Técnico e ao cursinho e então eu optei por não fazer.

**5. Você tem irmãos?**

Tenho três irmãos, todos homens e mais velhos.

**6. Qual a profissão dos seus pais?**

Minha mãe é aposentada e auxiliar de limpeza. Meu pai é aposentado e comerciante.

**7. Fez algum curso?**

Fiz espanhol, francês e neste mês irei iniciar um curso sobre investimentos pessoais.

**8. Quais esportes você gosta?**

Pratico musculação, amo viajar seja para outros Estados, ou para o litoral de São Paulo mesmo.

Segundo Contato:

Estou fazendo cursinho e trabalhando.

**9. Quanto tempo faria de cursinho?**

Essa relação com o tempo que eu ficaria com um cursinho para tentar uma faculdade mais disputada é difícil por ser muito relativa, hoje ficaria até dois anos.

**10. Seus irmãos fizeram Faculdade? Como caçula você sempre que as expectativas são maiores em relação aos seus estudos?**

O mais velho tem sua própria oficina mecânica e fez diversos cursos para se especializar o do meio e o mais novo não. Eu sinto que sim principalmente porque eu sempre falei que queria fazer faculdade.

**Entrevistado 7**

**1. Porque você escolheu fazer o ensino médio na modalidade ETIM, o curso de Administração e o Camargo Aranha?**

Eu escolhi ETIM pelo fato da facilidade de já estar na escola fazendo o ensino médio e já poder fazer o técnico. Escolhi administração pelo fato de ter mais oportunidades no mercado de trabalho que é bem amplo. Escolhi o Camargo Aranha por ser uma das ETECS com mais nome

**2. Você pretende seguir na área?**

Eu pretendo seguir nessa área sim, na verdade já estou trabalhando na área.

**3. E a faculdade você pretende fazer?**

Eu pretendo começar em 2019, mas não é uma prioridade.

**4. Seus pais estimulam a faculdade?**

Eles acabam estimulando os dois, tanto a questão do trabalho como a do estudo. Eu acho que o ensino superior proporciona sim, uma melhor oportunidade no mercado de trabalho, porém não é menos importante que a experiência em algum trabalho também.

**5. O que você gostaria que fosse igual ou diferente da vida profissional de seus pais**

Eu queria que acontecesse comigo da mesma forma que aconteceu com meu pai, a ascensão na empresa, porém em menor tempo, porque ele demorou muito para fazer faculdade

**6. Alguma dúvida sobre a faculdade?**

Insegurança sobre se eu estou fazendo uma coisa que vai me trazer um futuro melhor

**7. Qual a profissão dos seus pais:**

Meu pai é engenheiro de emergência da Comgas e minha mãe Uber

**8. Você tem irmãos?**

Tenho 1 irmão mais novo

**9. O que você de fazer como lazer, fez algum curso?**

Gosto de jogar futebol

Num segundo contato em fevereiro:

**10. Esse ano você pensa em fazer cursinho?**

Já estou cursando administração com comércio exterior.

**11. Qual a profissão dos seus avós?**

Meus avós são aposentados atualmente

**Entrevistada 8**

**1. Porque você escolheu o ETIM, o curso de administração e a ETEC Camargo Aranha, seus pais participaram da escolha?**

Sempre vi como uma forma de me qualificar para o mercado de trabalho, já que um curso técnico faz diferença no currículo.

Sim, eles me ajudaram a pegar os cursos que o Camargo disponibiliza e colocaria na balança, vendo qual eu me identificava mais e o que iria me trazer de benefícios.

Administração foi o curso que mais me identifiquei e escolhi o Camargo pq era uma escola de nome e que meus pais conheciam também

**2. Quais vestibulares você prestou?**

Prestei o ENEM (assim como a maioria) e de públicas prestei a FUVEST, a UNICAMP, a UNESP e a UNIFESP e das particulares prestei quase todas, como a UNICID, UNIP, FMU, UNINOVE, etc

**3. Para você o que está nos seus planos Faculdade, Trabalho?**

Sem duvidas a faculdade, fica difícil eu conseguir trabalhar já que estudo integral

**4. O que está fazendo?**

Estou fazendo Obstetrícia na USP

**5. Qual é seu objetivo nesse momento?**

Me formar na faculdade e conseguir um bom emprego na área escolhida, além de conhecer algumas partes do mundo que sempre tive vontade.

**6. O que tem de semelhante ou diferente da vida dos seus pais que você queria que acontecesse na sua?**

De semelhante gostaria que eu fosse tão apaixonada pelo meu trabalho assim como eles são pelos deles, porém de diferente gostaria de ter um tempo a mais de lazer, já que eles se dedicam tanto para dar uma condição de vida melhor a nossa família que muitas vezes esquecem de aproveitar os momentos que temos a sós

**7. Seus pais apoiaram sua decisão de faculdade?**

De começo não, a área da saúde exige muito foco e muito estudo, então eles ficaram com medo de eu me tornar aquelas estudantes loucas, mas assim que viram que eu não ia desistir, começaram a me apoiar.

**8. Qual a profissão de seus pais**

Minha mãe é contadora e meu pai é gerente de cobranças

**9. Os estudos sempre foi algo que você percebeu como prioridade para eles?**

Sim, eles sempre se preocuparam muito com os estudos

**10. Você tem irmãos?**

Tenho uma irmã mais nova de 12 anos

**11. Qual a profissão de seus pais?**

Minha mãe é contadora e meu pai é gerente de cobranças

**12. Você fez outros cursos?**

Fiz um cursinho preparatório para o vestibular, o ETAPA.

**13. Qual a profissão de suas avós?**

Minha duas avós, tanto materna quanto paterna, são donas de casa

Meu avô paterno era operário. Já meu avô materno ela trabalhou uma parte da vida como feirante e depois como comerciante

**Entrevistada 9**

**1. Porque você escolheu fazer o ensino médio na modalidade ETIM, o curso de Administração e o Camargo Aranha?**

O que me motivou na verdade foi a questão do ensino público e que no final além de um ensino médio realizado em uma escola com bom nome, eu teria um curso técnico que poderia abrir algumas portas para a carreira profissional.

Escolhi o Camargo Aranha porque é uma escola que tem nome e minha família insistiu para que eu prestasse lá.

Nos dias de hoje, a gente pode perceber muito que algumas empresas preferem colocar pessoas que realizaram um curso técnico ao invés de uma faculdade, então isso eu achei uma vantagem, mas esse curso ainda não me proporcionou nenhum caminho para tomar.

Quando comecei o curso não tinha o plano de usar a administração na minha vida, só para ajudar a arranhar emprego, porque na verdade o que eu quero para minha vida profissional é ser médica veterinária.

**2. Você percebeu integração entre a parte técnica e a do ensino médio**

Eu acho que por ser integrado a gente acaba se perdendo um pouco, porque entra na matéria do médio, depois matéria do técnico, às vezes até fazer duas provas no mesmo dia das duas modalidades era difícil, porque confunde, mas eu achei bom ainda assim.

**3. Mas o conteúdo está integrado?**

Alguns professores se esforçavam para ter matérias integradas

**4. Você pretende fazer faculdade?**

Eu fiz o ENEM ano passado, e infelizmente não consegui o meu porque as notas de corte estavam mais altas, apesar de todos falarem que esse ENEM estava mais difícil, mas eu estou esperando para me inscrever no Prouni, e se der certo, ingressar na faculdade particular com bolsa.

**5. O que você gostaria que fosse igual ou diferente na sua vida profissional com a vida dos seus pais**

Bom, minha mãe não fez faculdade então ela tem um emprego bem comum, e por enquanto isso seria bom para mim, mas gostaria de tomar mais o rumo do meu pai, que fez faculdade e começou a atuar na área dele e foi subindo de cargo ao longo dos anos.

**6. Você tem algum receio sobre a Universidade ou trabalho?**

Hoje em dia acho que conseguir um emprego está bem mais difícil, apesar de muitos lugares procurando e muitas pessoas formadas. Tenho o exemplo do meu irmão, que já se formou há 2 anos em engenharia química e até hoje não conseguiu arranjar nada.

E eu também já mandei currículo para muitos lugares e nenhum me chamou. Então você tem que correr muito mais atrás, e agora com toda tecnologia que basta você cadastrar seu currículo no site que já está tudo certo, fica mais difícil porque eles não ficam conferindo sempre.

**7. Você tem irmãos?**

Eu tenho 2 irmãos

**8. Qual a Profissão dos pais?**

Meu pai é gerente administrativo e minha mãe é telefonista.

**9. Quais cursos, esporte, dança ou lazer você fez e gosta?**

Eu fazia balé quando bem novinha, pratiquei handball no ensino fundamental, mas atualmente não faço nada

**10. Pensou em fazer cursinho? Ficaria mais que um ou dois anos para entrar numa faculdade mais disputada?**

Pensei em fazer cursinho, mas minha mãe achou desnecessário pagar um, então estudei por conta para os vestibulares.

Se minha situação financeira fosse pior, eu ficaria, mas como meus pais disseram que tinham condições de me manter em uma faculdade, não me preocupei com isso, mas por mim eu queria muito ter entrado em uma pública. Já estou fazendo faculdade.

**11. Qual a profissão dos seus avós**

Minha avó materna trabalha em uma fábrica, mas não sei exatamente com o que, tento saber e te falo amanhã pro. Meu avô materno trabalha de motorista de ônibus de viagem.

**APÊNDICE C****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado e a participar de uma entrevista referente ao projeto de pesquisa que em linhas gerais trata da decisão pelo Ensino Técnico Integrado ao Médio -ETIM diante de outras modalidades do Ensino Médio desenvolvido por Deise Aparecida Lopes De Lucca. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e de fiquei ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de uma entrevista. Fui informado que posso me recusar a responder qualquer questão bem como interromper a entrevista a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Paulo, 30 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_ Estudante

\_\_\_\_\_ Responsável

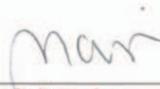
## ANEXO 1

## PARECER DO COMITÊ

Se não estiver em branco, preencher

## PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO Mestrado do Centro Paula Souza

PARECER\_E.P. Nº 019/2018

1. PROTOCOLO Nº 022/2018	2/10/2018 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM 10/10/18
3. TÍTULO DO PROJETO: Contribuições da Sociologia de Pierre Bourdieu para pensar o Ensino Técnico Integrado ao Médio		
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S): Deise Aparecida Lopes de Lucca Ivanete Bellucci Pires de Almeida		
5. PARECER: A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores. Após apreciação do projeto de pesquisa proposto, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:		
O presente projeto atende as normas desta Comissão.		
 Coord. Grupo de Pesquisa:		