

5

A Reforma do ensino médio técnico: democratização ou cerceamento?

5.1

Introdução

A reforma educacional em pauta traz em si uma cisão entre formação geral e formação para o trabalho que transcende sua ruptura formal (ensino técnico descolado do ensino médio), pois contamina o que se denomina hoje educação básica. Ao se buscar uma aproximação com o cotidiano e a realidade do aluno, empreende-se tal esvaziamento dos conteúdos, que o ensino tende a se deslocar da formação geral que em tese deveria ser ministrada para uma formação para a prática. Essa cisão abala os alicerces necessários para a construção de uma cidadania reflexiva, já que o indivíduo prescinde dos pressupostos para efetuar sua própria síntese.

Independente do fato da reforma do ensino médio técnico ter sido viabilizada politicamente pela concessão de um empréstimo externo, ela foi vista como uma oportunidade para promover o desmonte das escolas técnicas federais, consideradas ineficientes e dispendiosas. Ineficientes por supostamente não conseguirem alcançar seu público alvo – alunos das camadas populares; e dispendiosas por conta de sua clientela real: os alunos das camadas médias que não se dirigiriam ao mercado de trabalho mas sim para o ensino superior num claro desperdício do dinheiro público.

A reforma foi baseada na firme convicção dos reformadores da disfuncionalidade econômica do modelo escolar que estas instituições propugnavam por conta da trajetória de seus egressos, apesar da emergência de uma nova base técnica, que não só intensificou o trabalho em todos os segmentos,

como o complexificou de modo a requerer uma força de trabalho com um patamar de escolaridade superior.

E é no contexto das transformações por que passa o mundo do trabalho e do aparente consenso em torno da necessidade de elevar a qualidade da educação ofertada à população brasileira que a reforma educacional em tela nos suscitou diversas questões e norteou nossa pesquisa.

Os argumentos pró-reforma destacavam, entre outros fatores, que ela viabilizaria a democratização do acesso das camadas populares às escolas técnicas federais e contribuiria para a flexibilização e diversificação dos cursos de ensino médio técnico de modo a adequá-los à demanda do mercado de trabalho contemporâneo (SOUZA, 2001). Podemos dizer que sob esta ótica a reforma contemplaria, a um só tempo, uma parcela da população historicamente alijada do acesso ao ensino técnico federal e a demanda do setor produtivo por uma formação profissional afinada com o mundo da produção. Mas será que a arquitetura da reforma propiciou a democratização do acesso? Essa indagação se desdobrou em três questões que permearam nossa pesquisa.

A primeira é que a reforma, longe de ter democratizado o acesso dos alunos das camadas populares ao ensino técnico federal, o teria colocado mais distante da realidade desses atores sociais, posto que para cursar o ensino técnico em concomitância com o ensino médio estes alunos teriam que estudar em dois turnos, o que implicaria não só na elevação de seus custos, como na impossibilidade de exercer uma atividade laborativa. Já cursá-lo após o ensino médio significaria prolongar o tempo desses alunos na escola na busca por uma habilitação profissional.

Em segundo lugar, a existência de escolas técnicas privadas destinadas às camadas médias seria um indicativo do interesse desse estrato social pelo ensino médio técnico. Além disso, a adoção de políticas de cunho neoliberais, longe de terem favorecidos as camadas médias, parecem ter contribuído para seu empobrecimento¹.

¹ Ver Mészáros (2002), Pochmann (2004, 2006, 2007).

Por fim, o restabelecimento do sistema de ensino dual estaria associado não a um projeto de democratização do ensino, mas a uma concepção de educação que vê na formação para o trabalho a trajetória escolar mais adequada aos alunos das camadas populares.

Como campo de análise para a comprovação ou não de nossas questões de pesquisa optamos pelo estudo de um grupo de alunos matriculado no terceiro ano do ensino médio de três escolas técnicas localizadas na região metropolitana do Rio de Janeiro.

A opção por alunos matriculados no terceiro ano se deu por eles haverem ingressado nas escolas durante a vigência do Decreto 2.208/97. Já a escolha das escolas teve como norte sua representação de qualidade junto à sociedade, seu desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)² em 2005 e o fato de serem escolas que escolhem seus alunos através de um exame de seleção.

Para coleta de dados utilizamos o questionário discente do projeto de pesquisa *Educação Profissional e Qualidade de Ensino: investigando a interação família-escola*³. Em face das especificidades de nossa pesquisa fizemos algumas modificações no questionário-base do projeto, entre as quais destacamos: direcionamos o questionário aos alunos matriculados no terceiro ano; incluímos perguntas que nos permitiriam traçar o perfil sócio-econômico dos alunos; identificar sua visão de educação e de trabalho; e sua avaliação da concomitância.

Apesar da abrangência do questionário, privilegiamos em nossa análise categorias que pudessem contribuir para a verificação de nossa questão inicial e para traçar um perfil dos alunos.

² O Enem é um exame voluntário que tem como objetivo principal avaliar o desempenho do aluno ao término do ensino médio para verificar se este conseguiu desenvolver competências e habilidades consideradas adequadas ao exercício pleno da cidadania. O exame funciona, também, como um elemento alternativo ou complementar aos exames de acesso ao ensino superior e cursos pós-médio.

³ Este Projeto é desenvolvido pela Prof^ª Dra. Lucília Augusta Lino de Paula da UFRRJ e tem como proposta um *survey* composto de três questionários direcionados: (a) aos alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio técnico de instituições ligadas à rede federal de ensino dos Estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais, (b) aos responsáveis pelos alunos e (c) aos professores.

Os questionários foram aplicados durante o mês de setembro de 2006, em todos os alunos que estavam presentes nas salas de aulas. No total 306 alunos responderam aos questionários, mas só 302 questionários foram considerados válidos. Dos quatro questionários considerados inválidos, dois foram desconsiderados por estarem incompletos e os outros dois por apresentarem respostas inconsistentes.

Tabela 3: Relação escolas/alunos.

Escola	Alunos	%
1	25	8,3
2	167	55,3
3	110	36,4
Total	302	100

Fonte: Arruda (2007).

A fim de mapear a trajetória dos alunos após a conclusão do ensino médio e verificar sua disposição em concluir ou não o ensino técnico propusemos, durante a aplicação dos questionários, que os discentes interessados em receber os dados parciais da pesquisa e em participar de sua segunda etapa informassem, em uma folha de papel que circulou pela sala, seu correio eletrônico. Para cada turma criamos um grupo virtual com os endereços eletrônicos dos alunos, de forma que os contatos eletrônicos fossem realizados por turma. Dos 240 correios eletrônicos informados, 60 se encontravam desabilitados quando efetivamos nosso primeiro contato, o que reduziu nosso universo para 180 alunos, dos quais só 39 responderam as perguntas que lhe foram propostas⁴.

⁴ O primeiro contato por correio eletrônico com os alunos foi feito no final de março de 2007, quando lhes enviamos os resultados parciais da pesquisa por escola e pedimos que informassem sua data de nascimento, o curso técnico (se tinham concluído ou abandonado), se haviam passado no vestibular e o que os havia motivado a fazer o curso técnico. As informações sobre a data de nascimento e o curso foram solicitadas para que pudéssemos correlacionar o respondente do e-mail com seu questionário. Nesse primeiro contato recebemos 14 respostas e percebemos que os alunos lançaram mão de estratégias variadas para passar no vestibular, como aulas particulares, aulas de resolução de exercícios, pontuação no Enem etc. No mês seguinte voltamos a entrar em contato com os discentes por e-mail, reforçando que tal qual nos questionários sua participação seria mantida em sigilo e destacando as informações que as respostas recebidas até aquele momento

Para a tabulação dos dados ocupacionais dos pais e das mães⁵ dos alunos desenvolvemos uma tabela com base na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e na tabela Ocupação Principal do Imposto de Renda de 2000. Posteriormente utilizamos, com adaptações, a estratificação socioocupacional proposta por Paulo Jannuzzi (2003). Esta opção possibilitou um quadro mais claro do perfil socioocupacional dos responsáveis pelos alunos. A Tabela 4 apresenta algumas das características atribuídas aos cinco estratos socioocupacionais.

Tabela 4: Algumas ocupações típicas dos estratos socioocupacionais

Estrato Socioocupacional	Características	Ocupações Típicas
Alto	Mais de 16 anos de escolaridade. Baixo risco de desemprego. Remuneração acima da média.	Médico, engenheiro, professor universitário, empresários, gerentes e postos superiores na administração pública (juizes, promotores, delegados, oficiais das forças armadas, etc.).
Médio-alto	Em torno de 15 anos de escolaridade. Baixo risco de desemprego. A remuneração equivale a aproximadamente metade da do estrato socioocupacional alto.	Chefes, supervisores, empregados qualificados e técnicos especializados, mestres e contramestres na indústria, professores de ensino fundamental e médio, corretores de imóveis, inspetores de polícia, carteiros, comerciantes (proprietários) e agricultores.
Médio	Cerca de 11 anos de escolaridade. Exige qualificação. Maior risco de desemprego. Jornada de trabalho superior a 48 hs semanais.	Torneiro mecânico, montadores de equipamentos elétricos, vendedores, operadores de caixa, comerciantes contábil-própria, professores de ensino pré-escolar, motoristas, inspetores de alunos, auxiliares de enfermagem, auxiliares administrativos e de escritório, policiais e praças das forças armadas.
Médio-baixo	Menos de 8 anos de escolaridade. Baixa qualificação Alto risco de desemprego. Jornada de trabalho estendida. Precarização.	Ocupações da indústria de alimentos, ocupações da indústria têxtil, pedreiros, pintores, garçons, vigias, porteiros, estivadores, vendedores ambulantes.
Baixo	Baixa escolaridade. Alta precarização.	Trabalhadores rurais na condição de empregados ou autônomos (produtores meeiros ou parceiros), além das ocupações urbanas de baixo <i>status</i> como de Serventes de Pedreiro, Lavadeiras, Empregados Domésticos e Lixeiros.

Fonte: Jannuzzi (2003).

indicavam. Mais 12 alunos responderam a nosso contato. O terceiro e último contato eletrônico foi efetuado no mês de junho. Treze alunos responderam a este contato.

⁵ Utilizamos os termos pais e mães para nos referirmos a quaisquer responsáveis pelos alunos.

Antes de nos debruçarmos sobre a análise dos dados dos alunos propomos um desvio para uma rápida apresentação das escolas em que foram aplicados os questionários.

5.2

As Escolas

A Escola 1⁶ é uma escola privada, localizada na Zona Sul da Cidade do Rio de Janeiro, que desde 1945, quando sua primeira sede foi inaugurada, se dedica à educação profissional. O perfil atual desta escola data do início dos anos 80, quando são criados cursos médios técnicos em sintonia com a nova base técnica e cursos de curta duração nas áreas de programação e de análise de sistemas. A Escola está instalada em um prédio especialmente projetado para seu funcionamento, dispondo de laboratórios, auditório, quadra poliesportiva e biblioteca. Seu objetivo é proporcionar a seus alunos uma formação que alie sólida formação geral ao domínio do conhecimento científico e tecnológico contemporâneo. Um percentual significativo de seu corpo docente é composto por ex-alunos. A Escola 1 responde por 8,3% dos alunos da população alvo e sua inclusão na pesquisa foi motivada por ser privada e atender a alunos vinculados às camadas médias da população.

Vale salientar que o perfil dos alunos da Escola 1 não se sobressai na pesquisa; o que se destaca é o perfil educacional e socioocupacional de seus responsáveis. O percentual de pais e mães com nível superior completo é de 84%.

A Escola 2 funciona como uma unidade descentralizada⁷ da rede federal de educação tecnológica, se localiza na Baixada Fluminense e é nela que estuda a maioria dos alunos pesquisados (55,3%). A Escola foi inaugurada em 2003 e desde de 2004 oferece cursos de ensino médio, ensino médio técnico e de graduação. Suas instalações foram especialmente projetadas para abrigá-la e

⁶ A numeração das escolas está relacionada à ordem de aplicação dos questionários.

⁷As unidades descentralizadas da rede federal de educação tecnológica são escolas que possuem sede própria, mas que mantêm dependência administrativa, pedagógica e financeira em relação à escola à qual está vinculada.

oferecem a seus alunos laboratórios, oficinas, auditório, anfiteatro, biblioteca, quadras poliesportivas e um campo de futebol. Esta escola é a única instituição em que não há uma etnia predominante e onde o percentual de brancos (41,9%) mais se aproxima do de pardos (39,5%). A maioria dos pais (68,3%) e das mães (74,3%) da Escola 2 tem ensino médio completo⁸.

A Escola 3 pertence à mesma rede da Escola 2, mas difere desta em status administrativo, pois funciona como uma autarquia federal. Ela se localiza na região de Tijuca/Vila Isabel⁹ da Cidade do Rio de Janeiro e está instalada em um prédio adaptado que oferece a seus alunos laboratórios, biblioteca e quadra poliesportiva. Seus alunos representam 36,4% da população alvo e formam o grupo que apresentou maior homogeneidade em suas respostas se comparado com os alunos das demais escolas. A maioria dos discentes desta escola se autodeclara branco e pertencente à religião católica. Nas demais escolas não há uma religião predominante, o que os alunos têm em comum é o fato de professarem a mesma religião de seus pais (74,8%).

Praticamente a metade dos pais (49,9%) da Escola 3 tem nível superior completo. O percentual de mães da Escola 3 com nível superior é de 50,9%.

5.3

Alguns argumentos dos reformadores

A pesquisa de Suzana Burnier (2003) sobre a trajetória profissional de duas gerações de técnicos de nível médio mostrou que a maioria dos egressos do ensino técnico deu prosseguimento a seus estudos após alguns anos de sua inserção no mercado de trabalho e que o movimento em direção ao ensino superior foi motivado pela insatisfação com a remuneração recebida como técnico. Nesse sentido, podemos dizer que para este grupo de técnicos o aumento de sua

⁸ Foram somados os percentuais do ensino médio e do ensino superior.

⁹ Esta classificação tem como base o Plano Estratégico II da Cidade do Rio de Janeiro proposto pelo Poder Executivo Municipal que divide a Cidade em 12 regiões e que delinea 12 planos estratégicos regionais de acordo com o diagnóstico efetuado em cada área. O Plano Estratégico II pode ser consultado no sítio www.rio.rj.gov/planoestrategico (arquivo consultado em 09/12/2006).

escolaridade foi tributário das condições objetivas do mercado de trabalho, que remunera melhor os profissionais de nível superior.

Outro argumento que norteou a reforma, e que suscitou nosso questionamento, é que não haveria interesse dos alunos das camadas médias pelo ensino técnico ofertado pelas escolas técnicas federais. Efetuada a cisão, estes alunos tenderiam a se dirigir para o ensino médio, deixando as vagas do ensino técnico livres para serem ocupadas por alunos das camadas populares. Os dados mostram que isto não ocorreu e que a maioria dos alunos optou por realizar o curso técnico em concomitância interna com o ensino médio (84%). Mesmo os alunos vinculados à escola técnica privada tiveram este posicionamento (100%), o que espelha o interesse das camadas médias pelo ensino médio técnico.

Mas quem são esses alunos que optaram pelo ensino técnico? Qual seu perfil sócio-econômico e cultural? As camadas populares foram beneficiadas pela reforma do ensino médio técnico? Antes de tentarmos responder a estas questões é importante elucidar mais alguns conceitos presentes no discurso pró-reforma como o fato dos alunos das camadas médias pertencerem a uma elite que inviabilizaria o acesso dos alunos das camadas populares às escolas técnicas federais.

Ao nosso ver a associação das camadas médias com as elites é usada como recurso de retórica para justificar o restabelecimento do sistema dual e apresentá-lo como socialmente mais justo. Em um país marcado pela desigualdade social, como questionar uma reforma de ensino que tem como pressuposto a ampliação do acesso das camadas populares a um ensino médio técnico de qualidade que potencialize suas chances no mercado de trabalho?

Ao associar as camadas médias às elites, Castro (2005) não só promove a homogeneização dos estratos médios, como estabelece uma dissociação entre este estrato social e o trabalho manual, este último mais adequado às camadas populares. À primeira vista essa concepção de trabalho não é desprovida de sentido, pois espelha a própria desvalorização do trabalho na sociedade brasileira, no entanto um olhar atento sobre as camadas médias revela que elas são

heterogêneas e que há uma estratificação no seu interior que remete a posições diferenciadas na estrutura social.

Gostaríamos de destacar que as camadas médias não atravessaram incólumes os ajustes promovidos pelas políticas neoliberais e pela reestruturação produtiva. A insegurança quanto ao futuro passa a fazer parte de seu cotidiano, já que o desemprego prolongado, antes associado a pessoas sem qualificação profissional, começa a afetar indivíduos qualificados¹⁰. E isto ocorre em um cenário em que as garantias associadas ao trabalho estão sendo questionadas e que a expansão do nível de emprego tem privilegiado postos de trabalhos de baixa remuneração¹¹.

Como nossa pesquisa não teve o objetivo de identificar a estratificação no interior das camadas médias, não podemos afirmar que percentual de alunos pertence às camadas médias alta, médias ou médias baixa. Todavia, o perfil ocupacional dos pais e das mães dos alunos nos leva a concluir que eles integram o que Antunes (2002) define como classe trabalhadora ampliada, já que a maioria dos pais (76,5%) e das mães (64,9%) trabalham.

A classificação dos pais e das mães por estrato socioocupacional nos permite traçar um perfil mais acurado de sua posição no mercado de trabalho. No caso dos pais, um terço deles está vinculado ao estrato socioocupacional médio, 18,5% ao médio-alto e 17,5% ao alto. Somando o percentual de pais vinculados aos estratos socioocupacionais médios e médio-alto, podemos dizer que a maioria ocupa posições nos estratos socioocupacionais médios. O percentual de pais aposentados é de 9,3%.

¹⁰ Ver Antunes (2002), Mészáros (2002), Pochmann (2004, 2006, 2007).

¹¹ Em sua análise sobre a política econômica dos anos 90, Pochmann (2006) destaca que os trabalhadores brasileiros foram afetados não só pelo desemprego, mas também pelo dessalariamento. Os postos de trabalho criados neste período se caracterizavam pela precariedade e pelos baixos salários. A partir de 1999 há uma retomada do nível de crescimento do emprego formal, mas sem que isto se reflita no padrão salarial. “Desde 1999, com a mudança do regime cambial, a recuperação econômica foi acompanhada do crescimento do nível de emprego formal, o que indica o quanto a expansão da economia pode gerar postos adicionais de trabalho com carteira assinada. Deve-se considerar, no entanto, que 90% dos novos empregos criados têm sido com remuneração de até dois salários mínimos mensais” (POCHMANN, 2006, p. 129).

A taxa de desemprego entre os pais é de 4,3%. Um índice baixo se levarmos em consideração que em 2006 a taxa de desocupação masculina, na Região Sudeste, foi de 9,6% (IBGE, 2007).

Tabela 5: Estratificação socioocupacional dos pais por escola

Estrato Socioocupacional Pais	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Total
Alto	60,0%	5,4%	26,4%	17,5%
Médio-alto	12,0%	18,0%	20,9%	18,5%
Médio	8,0%	42,5%	24,5%	33,1%
Médio-baixo	0%	4,8%	0,9%	3,0%
Baixo	0%	0%	5,5%	2,0%
Aposentado	16,0%	8,4%	9,1%	9,3%
Desempregado	0%	6,6%	1,8%	4,3%
Falecido	4,0%	1,2%	0,9%	1,3%
Não Trabalha	0%	6,6%	4,5%	5,3%
Não preencheu	0%	6,6%	5,5%	5,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Arruda (2007).

A análise por escola nos permite perceber que o perfil socioocupacional dos pais não é homogêneo. Enquanto 60% dos pais da Escola 1 estão vinculados a ocupações típicas do estrato socioocupacional alto, na Escola 2 só 5,4% dos pais estão neste patamar. O que se sobressai na Escola 2 é o estrato socioocupacional médio (42,5 %). Já na Escola 3 não há um estrato socioocupacional que se destaque: 26,4% dos pais estão no estrato socioocupacional alto, 20,9% no médio-alto e 24,5% no médio.

Não obstante terem escolaridade similar a dos pais, a estratificação socioocupacional das mães não espelha essa semelhança: 10,9% estão no estrato socioocupacional alto, 22,2% no médio-alto, 21,9% no médio e 4,6% já estão aposentadas. O percentual de desemprego entre as mães é de 5,0%. Essa taxa é inferior à taxa de desocupação feminina na Região Sudeste, apurada pela PNAD 2006, que é de 7,2% (IBGE, 2007).

Tabela 6: Estratificação socioocupacional das mães por escola

Estrato Sociocupacional Mães	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Total
Alto	48,0%	3,6%	13,6%	10,9%
Médio-alto	20,0%	21,6%	24,5%	22,2%
Médio	8,0%	26,9%	17,3%	21,9%
Médio-baixo	0%	1,8%	0%	1,0%
Baixo	0%	8,4%	4,5%	6,3%
Aposentado	4,0%	3,6%	6,4%	4,6%
Desempregado	4,0%	6,0%	3,6%	5,0%
Falecido	4,0%	0%	0%	0,3%
Não Trabalha	12,0%	25,7%	24,5%	24,2%
Não preencheu	0%	3,0%	5,5%	3,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Arruda (2007).

O exame por escola nos permite verificar que a Escola 1 apresenta o maior percentual de mães que trabalham (76%) e que nas demais escolas o percentual de mães empregadas gira em torno de 60%.

No que diz respeito à renda familiar a Tabela 7 pode ser lida como um espelho da representação que os alunos têm da renda de seus pais, posto que durante a aplicação dos questionários pudemos constatar que alguns discentes não tinham uma idéia exata da renda mensal de sua família, muito menos do valor do salário mínimo nacional¹².

Com base nos dados computados, podemos afirmar que não há uma faixa de renda predominante e que enquanto um terço dos alunos declara renda familiar de 5 a 10 salários mínimos (SM), um quarto informa renda familiar entre 3 e 5 SM. A partir da faixa de renda de 15 SM os percentuais tendem a decrescer. Os alunos com renda familiar de até 3 SM perfazem 12,3% da população alvo.

Tabela 7: Renda familiar

Renda mensal da família	%
Mais de 20 salários mínimos	4,6
15 a 20 salários mínimos	6,3
10 a 15 salários mínimos	15,9

¹² Em setembro de 2006 o salário mínimo nacional estava afixado em R\$ 350,00.

5 a 10 salários mínimos	33,1
3 a 5 salários mínimos	25,8
Até 3 salários mínimos	12,3
Não preencheu	2,0
Total	100

Fonte: Arruda (2007).

Mas independente da faixa de renda e do perfil socioocupacional de pais e mães, a pesquisa constatou que a maioria dos alunos está vinculada a famílias que dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver, o que seguramente os distancia da definição clássica de elite¹³. Não queremos com isso negar que se comparados aos integrantes das camadas populares estes alunos não só detêm uma posição econômica superior, como um capital cultural que favorece um desempenho escolar satisfatório. Contudo isto não elide a inadequação do uso do termo elite para designá-los.

As escolas técnicas federais não são e nunca foram escolas de elite, não por serem públicas, mas por terem como proposta uma formação para o trabalho, o que, independente das aspirações de seus alunos, vai estabelecer uma socialização diversa da proposta pelas escolas de elites. O uso deste termo parece estar mais relacionado à tentativa de afirmar a rede de escolas técnicas federais como uma instituição escolar que não só transmite uma formação inadequada, como também é freqüentada por alunos inapropriados.

¹³Bottomore (1965) assevera que as elites não formam um todo homogêneo. Elas são compostas por diferentes grupos sociais. O que parece caracterizá-las é sua suposta supremacia sobre os outros estratos sociais. Em sua gênese as teorias de elites tiveram como norte o questionamento dos anseios democráticos que surgiram no final do século XIX, os quais eram vistos como uma passagem para o socialismo. Nesse sentido, o conceito de elite também está relacionado com a afirmação das diferenças individuais como um contraponto às reivindicações de igualdade e com a afirmação da superioridade de alguns ou mesmo de um grupo social sobre o outro, de forma a delimitar os limites da possibilidade de realização das reivindicações populares. A sociedade estaria dividida entre aqueles que compõem a elite e aqueles que não a integram: as massas. Mas como conciliar uma concepção que prevê, ou melhor, aceita o predomínio de uma minoria sobre o restante da população com a democracia? Pelo esvaziamento do conceito de democracia e pela incorporação do lema liberal de igualdade de oportunidades e de mérito individual. É o mérito que vai respaldar o lugar a ser ocupado pelo indivíduo na estrutura social. As teorias de elite referendam a desigualdade ao defender que a existência de elites é natural e se apresenta em todas as sociedades; assim naturalizam a existência de dominados e dominadores, já que estes últimos estariam mais bem preparados para conduzir a sociedade. Aos dominados caberia a possibilidade aberta pela democracia representativa de se manifestarem periodicamente nas eleições. É neste contexto que a teoria das elites se harmoniza com esta forma limitada de democracia.

As elites, no sentido clássico do termo, constroem todo um aparato sociocultural que visa a reproduzir seu modo de vida e a consolidar sua visão de mundo entre seus pares. O ingresso em escolas exclusivas tem como objetivo proporcionar aos herdeiros a socialização entre iguais e o desenvolvimento e o fortalecimento do padrão de gosto de sua classe social, do *habitus* sociocultural que os distinguem das demais classes sociais. Os próprios professores e diretores dessas escolas têm laços estreitos com esse grupo social, muitos estudaram em escolas desse tipo e orbitam o universo restrito das elites¹⁴.

O pecado original das escolas técnicas federais parece ter sido a associação, bem sucedida, que realizaram entre formação geral e formação para o trabalho, uma formação que permite a seus alunos autonomia na articulação dos conhecimentos recebidos. Como não estão restritos, pela educação que receberam, exclusivamente à prática do trabalho, eles possuem autonomia intelectual para ir além, caso desejem. E a maioria deseja: 48,7% dos alunos da população alvo pretendem cursar a universidade; já 44% têm planos de trabalhar e cursar a universidade.

É importante salientar que este desejo não opera no vácuo, mas é fruto da interação familiar. Mais de 75% dos alunos têm alguém da família acompanhando de perto sua vida escolar; 65,9% afirmam que os pais ou responsáveis sempre conversam sobre a continuidade de seus estudos e 87,8% reportam que sua futura profissão é um tema constante no diálogo familiar.

A escolaridade dos pais e das mães, acima da média da dos trabalhadores brasileiros, talvez explique sua interação com o desempenho escolar de seus filhos. Os dados mostram que 80,1% das mães e 76,1 % dos pais concluíram o ensino médio. Nestes índices incluímos as mães (40%) e os pais (37,7%) com ensino superior completo. As Tabelas 8 e 9 apresentam a escolaridade de pais e mães por escola.

Na Tabela 8 podemos verificar que o ensino superior completo predomina entre os pais da Escola 1 e que quase metade dos pais da Escola 3 concluiu este

¹⁴Ver Almeida & Nogueira (2002).

nível de ensino. Na Escola 2 a escolaridade que se destaca entre os pais é o ensino médio (45,5%).

Tabela 8: Escolaridade dos pais por escola

Escolaridade Pais	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Total
Não estudou	0%	1,8%	0%	1,0%
Ensino Fundamental incompleto	0%	12%	4,5%	8,3%
Ensino Fundamental	4%	15,6%	10%	12,5%
Ensino Médio	12%	45,5%	33,6%	38,4%
Ensino Superior	84%	22,8%	49,9%	37,7%
Não preencheu	0%	1,8%	1,8%	1,7%
Não sabe	0%	0,6%	0%	0,3%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Arruda (2007).

Podemos observar na Tabela 9 que a escolaridade das mães mostra similaridade com o padrão de escolaridade dos pais. Enquanto na Escola 1 84% das mães têm nível superior, na Escola 3 este percentual é de 50,9%. Na Escola 2 o nível de escolaridade que se sobressai entre as mães é o secundário (47,9%). Se pensarmos na localização geográfica dessas escolas, veremos que a escola privada, localizada na Zona Sul, tem um percentual expressivo de mães com nível superior e que pouco mais de um quarto das mães da escola da Baixada Fluminense completou este nível de ensino.

Tabela 9: Escolaridade das mães por escola

Escolaridade Mães	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Total
Não estudou	0%	0%	0,9%	0,7%
Ensino Fundamental incompleto	0%	10,8%	7,2%	8,7%
Ensino Fundamental	4%	13,2%	5,4%	9,6%
Ensino Médio	12%	47,9%	34,6%	40,1%
Ensino Superior	84%	26,4%	50,9%	40,0%
Não preencheu	0%	1,2%	0,9%	1,0%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Arruda (2007).

O terceiro argumento dos reformadores que queremos questionar é o que associa o (re)estabelecimento de um sistema de ensino dual ao respeito e ao reconhecimento das diferenças individuais e à democratização do acesso das camadas populares à rede federal de ensino técnico. Nos parece que o reconhecimento das diferenças individuais longe de estar relacionado a uma concepção do ser humano como plural e portanto portador de diferentes possibilidades, se associa à condição sócio-econômica do aluno, uma vez que tem como limite a formação para o trabalho. Se a questão é pensar estratégias que possibilitem alternativas àqueles que não têm interesse por uma trajetória educacional mais consistente ou que têm uma trajetória educacional fragmentada, por que não pensar opções outras que não uma formação estrita para a produção? Por que não formar também para a arte e para a cultura?

Os defensores do sistema dual afirmam que este se alicerça no reconhecimento das diferenças individuais e dos problemas enfrentados pelos jovens em desvantagem social em seu percurso escolar. Um sistema de ensino que permitisse diferentes percursos formativos e que se articulasse com a educação profissional seria a solução ideal tanto para aqueles que não dispõem de condições econômicas para continuar na escola, quanto para os que apresentam um desempenho escolar insatisfatório.

Essa concepção de educação reconhece a desigualdade social, mas não opera para sua superação, pelo contrário, ela a referenda ao pressupor que como nasceram pobres, os alunos devem ser preparados, desde jovens, para ocupar seu lugar na estrutura social. Há, na verdade, uma clara inversão, pois não se trata de democratizar o sistema de ensino, melhorando a qualidade do ensino público e possibilitando a todos, caso queiram, competir pelas vagas de uma escola técnica federal, mas naturalizar a ineficiência do ensino fundamental público e tentar determinar a trajetória educacional de seus egressos.

O debate sobre o que seria uma educação adequada aos pobres, ou melhor, do *quantum* de educação é preciso desprender para os pobres não é recente, muito menos exclusivo do Brasil. No caso brasileiro ele parece se apresentar sob diferentes formas nas diversas reformas educacionais realizadas no último século, sem realmente incorporar os pobres à estrutura do sistema público de ensino. Ele

se revela na forma parcial e limitada como propostas progressistas do campo da educação são incorporadas, transformando-as quase sempre em um arremedo de *Frankenstein*, tal a hibridização a que os conceitos são submetidos.

E mesmo quando as barreiras físicas são desmontadas (expansão de matrículas), outras são erguidas. Hoje nos deparamos com barreiras socioculturais (exclusão branca) que procuram formas de ofertar um ensino adequado aos despossuídos, de modo a lhes permitir aprender o suficiente para que se tornem bons cidadãos, cientes de suas obrigações e deveres, e capazes de garantirem sua sobrevivência através de alguma atividade lícita geradora de renda.

Tomemos por exemplo o discurso do Presidente Lula no lançamento do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual assevera que o Programa é fruto da reflexão política de que melhorando a educação poder-se-ia resolver todos os problemas do Brasil. O presidente enfatiza que a melhoria da qualidade do ensino não está atrelada exclusivamente à liberação de verbas, mas também à mobilização da sociedade “em prol de um ensino público transformador e de qualidade” (SILVA, 2007, p. 3). Sua fala embute a promessa de que as condições objetivas do país podem ser alteradas através da educação, proporcionando aos jovens um futuro consistente:

Eu o anuncio [o PDE] como o Plano mais abrangente já concebido neste País para melhorar a qualidade do sistema público e para promover a abertura de oportunidades iguais em educação. Eu vejo nele o início do novo século da educação no Brasil. Um século capaz de assegurar a primazia do talento sobre a origem social e a prevalência do mérito sobre a riqueza familiar. O século de uma elite da competência e do saber, e não apenas de uma elite do berço ou do sobrenome (SILVA, 2007, p. 1).

Vale lembrar que já na década de 30 Sérgio Buarque de Holanda (1991) nos alertava sobre os *pedagogos da prosperidade*, os quais viam na alfabetização do povo o caminho para a modernização do país. Segundo ele a adoção do liberalismo e da democracia não significou, entre nós, o desenvolvimento de valores liberais e democráticos, mas sim a vestimenta de uma capa de modernidade que afastava, pelo menos no nível do discurso, nossas elites de suas raízes patrimoniais, semifeudais e rurais e do mesmo modo a distanciava do povo,

analfabeto e mestiço¹⁵, espelho de uma realidade social que não se queria transformar, apesar de incômoda. É neste contexto que a alfabetização do povo foi vista como um caminho para a garantia de um futuro melhor para as classes populares e para o país.

Mais de setenta anos depois a educação continua a ser apontada como um caminho para um futuro melhor. Só que agora vinculada a um cenário de insegurança e instabilidade que se quer afirmar como natural. Não queremos com isto negar os ganhos que a ampliação do acesso à educação trouxe para a população, mas salientar que esta ampliação, por si só, não tem como equacionar problemas que na realidade são estruturais.

Os avanços das camadas populares e das camadas médias no campo da educação se deram nas brechas abertas pelas contradições do movimento de expansão (de matrículas) e de restrição (de recursos) e não em consequência de um projeto de educação direcionado à inserção das camadas subordinadas ao sistema público de ensino. Um exemplo disso é que o sistema de ensino só se torna um sistema de massa nos anos 90 por imposição do capital. E mesmo assim desprovido de uma infra-estrutura que lhe possibilite transmitir um ensino de qualidade .

¹⁵José Murilo de Carvalho (2002) salienta que o deslumbramento frente à exuberância dos recursos naturais do Brasil não se transferiu para a visão que as elites nacionais desenvolveram sobre o povo brasileiro. A ciência racista da segunda metade do século XIX não vê como promissor o desenvolvimento de um povo miscigenado. Na realidade houve até quem aventasse a possibilidade de que a miscigenação levaria ao desaparecimento da população. É neste contexto que a imigração européia surge como resposta, ou melhor, como salvação, para um povo condenado. Era a oportunidade de colocar a maior distância possível entre o Brasil Estado-Nação, vértebra de Portugal, e o Brasil selvagem, que primeiro foi habitado por grupos indígenas, alguns deles canibais, e mais tarde povoado por negros escravos trazidos da África. Este Brasil selvagem seria habitado por uma população de segunda classe, abaixo das potencialidades naturais do país. O cientificismo racista só será posto na berlinda pelas atrocidades cometidas em nome da supremacia racial durante a Segunda Grande Guerra. Neste contexto a miscigenação brasileira deixa de ser um problema e passa a ser um modelo a ser apresentado e divulgado ao mundo. “Ainda assim, a eliminação das imagens negativas vinculadas a fatores raciais não significou o desaparecimento da auto-imagem negativa ou, pelo menos, de uma imagem que contrasta intensamente com a auto-imagem americana” (CARVALHO, 2002, p. 65). É importante destacar que aqui, diversamente dos Estados Unidos da América, não foi necessário tomar nenhuma medida legal que impedisse a inserção política e econômica dos negros após a abolição da escravidão, posto que antes deste ato os negros foros já haviam demonstrado ter incorporado pelos anos de escravidão seu lugar na estrutura social. Esta aceitação e o comportamento social que gerava tranquilizava as elites. “Os escravos recém-libertados ingressaram numa estrutura social multirracial e paternalista que há muito ensinara aos homens de cor livres os hábitos da submissão no relacionamento com empregadores e superiores sociais em geral” (SKIDMORE, 1994, p. 106-107).

A recusa em se analisar as causas concretas do problema educacional brasileiro – a desigualdade social e o descomprometimento com sua superação – parece aprofundá-lo, principalmente em um cenário de uso decrescente da força de trabalho. Entretanto, este quadro não inibe as pressões do empresariado brasileiro e de sua *intelligentsia* em prol de uma *pedagogia de resultados*¹⁶ que eleve a escolaridade do trabalhador brasileiro e lance as bases de uma cidadania esvaziada da ação política.

Governo e empresários parecem se unir em torno de uma noção instrumental de educação, fortemente influenciada pela teoria do capital humano, em que o crescimento econômico do país é vinculado à melhoria dos índices educacionais. A contradição é que a implementação desse modelo de ensino não restringe somente as expectativas futuras dos indivíduos, mas as do próprio país, à medida que não se erguem os alicerces necessários para ampliar o percentual de indivíduos aptos a desenvolverem um conhecimento endógeno. Como o sistema público de ensino responde por mais de 80% das matrículas do ensino médio, podemos depreender os efeitos deletérios se tal concepção de educação não for revista.

Ao deslocar para o saneamento dos problemas educacionais a resolução das tensões e problemas da realidade atual, o Governo Lula não só procura criar uma fé quase que metafísica no futuro e na educação, como abdica do encaminhamento de alternativas efetivas para a superação da desigualdade social. Essa opção política não só nadifica a realidade, como esvazia a discussão e o enfrentamento de problemas concretos que não pertencem somente ao campo da educação.

O que os reformadores se recusaram a enfrentar, e o governo Lula parece acompanhá-los, é que a crise não é exclusiva do campo da educação, muito menos do ensino médio técnico, mas dos fundamentos da própria sociedade brasileira. Como um país campeão em desigualdade social pode supor que seu sistema de ensino não espelhe essa fratura social?

¹⁶ Este termo é de Savianni (2007).

A recusa em (re)pensar o sistema de ensino público brasileiro para além dos limites estreitos da produção não se deve a nenhuma estratégia perversa de negar às classes populares uma educação consistente, mas a uma visão de mundo que não contempla outras alternativas para os pobres que não a formação estrita para o trabalho. Nesse sentido, quando figuras expressivas do empresariado nacional vão à mídia e se integram a projetos em defesa de uma educação pública de qualidade, elas na realidade estão defendendo não só sua visão de mundo, como também sua solução para a pobreza do país: educação – a panacéia dos problemas socioeconômicos brasileiros.

A democracia pressupõe que todos os grupos sociais expressem sua visão de mundo e defendam seus interesses. Sob esta ótica a defesa do empresariado nacional e de sua *intelligentsia* por um sistema público de ensino afinado com seus interesses faz parte do jogo democrático. O problema ocorre quando se estabelece uma correlação de forças desiguais, em que um grupo consegue impor a toda a sociedade, sem debate e passando por cima do consenso, sua noção do que seria um sistema de educação profissional adequado e o governo não só encampa essa idéia na forma de política pública, como também a vinculação que é feita entre educação e desigualdade social. Frente a este quadro, mais do que um novo programa de educação, é necessário que a sociedade defina que tipo humano deseja formar. Sem esta reflexão qualquer projeto de ensino se esvazia de sentido, dada a contradição que se instala entre uma concepção de educação que, se na aparência busca contemplar o ser humano, em sua essência quer responder à lei férrea da competitividade.

5.4

O Perfil dos alunos

O perfil dos alunos de nossa pesquisa difere do padrão das escolas públicas brasileiras, não só porque a maioria dos discentes está completando o ensino médio na faixa etária considerada ideal, 17-18 anos (87,4%), como porque desconhece a experiência da reprovação no ensino fundamental (87,7%). Dos alunos pesquisados 68,9% cursaram o ensino fundamental em escolas privadas,

14,6% em escola pública e os demais alunos, em algum momento de sua trajetória escolar, frequentaram a escola pública, como podemos constatar na Tabela 10.

Tabela 10: Ensino Fundamental

Ensino Fundamental	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Total
Todo em escola pública	0%	16,2%	15,5%	14,6%
Todo em escola privada	100%	62,9%	70,9%	68,9%
A maior parte em escola pública	0%	8,4%	3,6%	6,0%
A maior parte em escola privada	0%	8,4%	4,5%	6,3%
Metade em escola pública e metade em escola privada	0%	4,2%	5,5%	4,3%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Arruda (2007).

O exame por escola nos permite observar que nenhum dos alunos da Escola 1 estudou em escola pública. A análise bivariável revela que a opção dos pais em matricular seus filhos em uma escola privada no ensino fundamental se dá em todas as faixas de renda, sendo que percentualmente esta escolha é mais acentuada nas faixas de renda mais elevadas.

A maioria dos alunos é do sexo feminino (54,3%), se auto-declara branco (a) (54%), reside na cidade do Rio de Janeiro (56%), participou do Enem no ano em que a pesquisa foi realizada (83,8%) e está cursando o ensino médio em concomitância interna com o ensino técnico (84,4%). Os dados mostram que não há uma religião predominante entre os discentes, os católicos perfazem 39,4%, seguidos dos evangélicos (24,8%), espíritas (8,9%) e dos sem religião (8,6%). A análise bivariável mostra que o sexo feminino predomina em todas as escolas.

Os alunos residem predominantemente na cidade do Rio de Janeiro (56%), mas não há uma região que se destaque. Os que moram na Baixada Fluminense representam 39,1% da população alvo e os que residem em Niterói/São Gonçalo 4,6%.

Tabela 11: Distribuição dos alunos por local de residência¹⁷

Onde você reside	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Total
Centro	0%	0%	3,6%	1,3%
Zona Sul	72,0%	0%	9,1%	9,3%
Tijuca / Vila Isabel	8,0%	1,8%	16,4%	7,6%
Grande Méier	4,0%	0%	22,7%	8,6%
Leopoldina	4,0%	3,6%	7,3%	5,0%
Ilha do Governador	0%	0,0%	5,5%	2,0%
Irajá	0%	6,0%	4,5%	5,0%
Zona Norte	0%	10,2%	3,6%	7,0%
Barra da Tijuca	0%	0,0%	3,6%	1,3%
Jacarepaguá	12,0%	4,8%	5,5%	5,6%
Campo Grande	0%	1,2%	0,9%	1,0%
Bangu	0%	3,0%	2,7%	2,6%
Baixada Fluminense	0%	68,9%	2,7%	39,1%
Niterói / São Gonçalo	0%	0,6%	11,8%	4,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Arruda (2007).

Podemos observar na Tabela 11 que os alunos da Escola 1 residem predominantemente na Zona Sul da Cidade do Rio de Janeiro e os da Escola 2 na Baixada Fluminense. Os alunos da Escola 3 afluem de todas as regiões da cidade.

Metade dos alunos (50%) vive em residências com 2 quartos e 43,7% vivem em casa com 3 ou mais quartos. Na casa da maioria dos alunos (58,3%) não trabalha nenhuma empregada doméstica, 17,5% das famílias conta com uma empregada todos os dias, 12,6% com uma diarista uma ou duas vezes por semana e 9,3% com uma faxineira uma ou duas vezes por mês. Somente 1,3% das famílias empregam mais de uma empregada doméstica.

Os alunos não são leitores expressivos, 53,9%¹⁸ leram mais de três livros durante o ano em que a pesquisa foi realizada e as obras literárias de ficção são as preferidas (54,3%). No que tange a disponibilidade de livros nas residências, não há um padrão predominante, mas de um modo geral verifica-se a existência de livros. É interessante notar que se o número de livros em casa aumenta conforme

¹⁷ Para a Cidade do Rio de Janeiro adotamos a divisão por regiões proposta pelo Plano Estratégico II da Cidade do Rio de Janeiro. Este Plano está disponível em <www.rio.rj.gov.br/planoestrategico>. Acesso em 09 dez. 2006.

¹⁸ Este percentual corresponde à soma dos alunos que leram entre 3 e 5 livros (31,1%) e os que leram mais de 5 livros (22,8%).

a elevação da renda familiar, a quantidade de livros lidos pelos alunos não segue a mesma lógica. Não há uma faixa de renda que se destaque na leitura. Na análise por gênero as alunas se sobressaem.

A televisão aparece como o principal canal de informação dos alunos (42,1%), seguida da Internet (31,5%) e dos jornais (10,9%). No que diz respeito a atividades de lazer, os dados revelam que algumas atividades são comuns à maioria dos jovens como *shopping centers* (83,8%), festas/casas de amigos (72,8%), cinema e/ou teatro (64,9%), bares e restaurantes (57,3%), praias/parques/praças/clubes esportivos (52%).

Outras atividades como eventos esportivos, museus e centros culturais, shows e danceterias mostram maior dispersão e há atividades, como o baile *funk*, que são praticadas por uma minoria. Só 20,2% dos alunos já esteve em um evento deste tipo. A frequência a templos religiosos ocupou 48,7% dos alunos mais de 4 vezes durante os doze meses que antecederam a pesquisa.

No universo digital o *orkut* emerge na preferência dos alunos (85,1%). O exame bivariável por faixa de renda mostra que os alunos de todas as faixas de renda participam do *orkut*. A análise bivariável por gênero do mesmo modo revelou participação expressivas de alunas (82,3%) e alunos (88,4%).

No que diz respeito ao clima escolar, para a maioria dos alunos sua escola é um local onde fazem amigos facilmente (91,7%), onde ficam à vontade (90,4%) e no qual se sentem integrados (91,1%). Vale registrar que 22,8% dos alunos reportam ficar entediados/chateados na escola e que 18,9% não gostam de estudar em sua escola. É claro que estes dados não elidem o fato de que a maioria dos alunos tem uma representação positiva de sua escola. Aparentemente o ambiente escolar e as relações sociais que este propicia predominam sobre a relação dos alunos com os estudos, mas sem afetá-la.

Não há um consenso quanto ao balanço que os alunos fazem da escola: 39,1% consideram que *valeu a pena o esforço que fizeram para entrar aqui*, 14,6% recomendam a escola a amigos, 12,3% afirmam que a escola os habilitou para o mercado de trabalho e 8,3% acreditam que a escola os preparou para o vestibular. De modo geral os discentes destacam aspectos positivos de sua escola.

No que tange aos alunos que têm uma avaliação negativa da escola, 5% assinalaram que *se pudessem voltar atrás escolheriam outra escola* e 11,9% que sua escola *não é tão boa quanto eles esperavam*.

As respostas à pergunta *Qual a principal razão que os levou a fazer o curso técnico?* não nos permitem identificar uma posição predominante. As três respostas que se destacam são: *para ter uma outra opção se não conseguir passar no vestibular* (43,2%); *quero ser técnico* (26,1%) e *por influência da família* (19,5%). Ao que parece, a preocupação em passar no vestibular e o conseqüente acesso ao nível superior foi um espectro que se apresentou muito cedo na vida de parte destes jovens, fazendo-os tentar garantir uma profissionalização precoce frente à incerteza do futuro.

Ao correlacionarmos as razões que levaram o aluno a optar pelo curso técnico com a renda familiar, verificamos que a opção pelo curso técnico como alternativa ao insucesso no vestibular é majoritária entre os alunos com renda familiar até 5 salários mínimos. Nas demais faixas de renda essa preocupação permanece, mas diminui percentualmente. Na análise bivariável o ensino técnico aparece como razão para escolha da escola em todas as faixas de renda, com percentuais superiores a 80%. O mesmo ocorre no exame por gênero: 87,7% dos alunos e 87,2% das alunas levaram o ensino técnico em consideração quando da escolha de sua escola.

Apesar de 43,2% dos alunos terem reportado que a opção pelo curso técnico foi decorrente do receio de não serem aprovados no vestibular, a aprovação no vestibular não aparece como o principal motivo que norteou a escolha da escola e sim sua representação de prestígio na sociedade (96%). Entre os fatores que nortearam sua decisão, destacamos, ainda, a oferta de ensino técnico (87,4%), o ensino gratuito (85,8%), o ensino médio (84,4%), o método de ensino (80,8%), a boa formação cultural (79,8%) e a boa aprovação no vestibular (69,5%). A recomendação de amigos, a localização da escola e as relações sociais não foram levadas em consideração pela maioria dos alunos.

A oferta de ensino gratuito é apontada por grande parte dos alunos, em todas as faixas de renda, como um fator importante na escolha de sua escola. A análise

bivariável por faixa de renda mostra que se na faixa de até 3SM todos os alunos assinalaram a gratuidade (100%), nas demais faixas este percentual vai diminuindo conforme a renda familiar aumenta, nesse sentido a gratuidade foi importante para 89,7% dos alunos com renda mensal entre 5 e 10 SM, 83,3% dos alunos com renda mensal entre 10 e 15 SM, 63,2% dos alunos com renda mensal entre 15 e 20SM e 57% dos alunos com renda familiar acima de 20SM. A correlação por gênero revela que o ensino gratuito pesou mais sobre a decisão dos alunos (89,1%) do que das alunas (82,9%).

De um modo geral os alunos têm um balanço positivo do ensino técnico e da experiência da concomitância interna, mesmo os que não pretendem seguir a profissão (21,5%). Este posicionamento não se altera quando analisado por faixa de renda e gênero. É importante salientar que somente 7,9% dos alunos destacaram a carga horária como um fator negativo da concomitância interna e que 18,5% afirmaram que o ensino médio deixou a desejar.

O exame da Tabela 12 mostra que os alunos das Escolas 1 e 3 têm uma avaliação mais positiva da concomitância do que os alunos da Escola 2 e que quase um terço dos alunos dessa escola afirma que o ensino médio deixou a desejar. Percentualmente são os alunos da Escola 3 que mais se ressentem da carga horária da concomitância.

Tabela 12: Avaliação da concomitância por escola

A concomitância valeu a pena?	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Total
Sim, o ensino técnico me deu outra perspectiva...	52,0%	34,7%	50,0%	41,7%
Sim, mesmo não pretendendo seguir esta profissão	40,0%	19,8%	20,0%	21,5%
Não, se tivesse feito só o ensino médio teria aprofundado	4,0%	4,8%	1,8%	3,6%
Não, o ensino médio deixou a desejar.	4,0%	32,3%	0,9%	18,5%
Não, a carga horária é pesada e deixei de fazer cursos e atividades (...)	0,0%	1,8%	19,1%	7,9%
Só faz o ensino médio	0,0%	6,0%	7,3%	6,0%
Não preencheu	0,0%	0,6%	0,9%	0,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Arruda (2007).

Dos 68 alunos que desistiram do curso técnico, 44,1% asseveraram que o fizeram por não gostar do curso e 10,3% pela falta de tempo para estudar. Percentual igual abandonou o curso para se dedicar a outras atividades e 8,8% desistiram em virtude da falta de qualidade e de estrutura da escola (laboratórios). Somente um aluno indicou o custo com passagem e alimentação como motivo de sua desistência.

No que diz respeito a distribuição dos alunos pelos cursos técnicos, podemos afirmar que não há um curso que se sobressaia isoladamente em número de alunos. Os cursos que se destacam percentualmente são os de Enfermagem (18,2%), Informática (15,9%), Eletromecânica (13,6%), Química Industrial (11,2%) e Biotecnologia (10,5%).

Tabela 13: Cursos técnicos oferecidos pelas escolas

Cursos técnicos	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Total
Alimentos	-----	-----	14,8%	5,0%
Bioquímica	-----	-----	1,1%	0,4%
Biotecnologia	32,0%	-----	21,6%	10,5%
Comunicação Social	28,0%	-----	-----	2,7%
Eletrônica	20,0%	-----	-----	1,9%
Eletromecânica	-----	24,1%	-----	13,6%
Eletrotécnica ¹⁹	-----	0,7%	-----	0,4%
Enfermagem	-----	32,4%	-----	18,2%
Farmácia, Técnico	-----	-----	18,2%	6,2%
Informática	-----	28,3%	-----	15,9%
Meio Ambiente	-----	-----	11,4%	3,9%
Programação	20,0%	-----	-----	1,9%
Química Industrial	-----	-----	33,0%	11,2%
Telecomunicações	-----	14,5%	-----	8,1%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Arruda (2007).

¹⁹ Este aluno cursa o ensino técnico em outra escola. Na Escola 2 ele só está matriculado no ensino médio.

Ao agruparmos os cursos por área profissional, como o estabelecido pelas diretrizes curriculares nacionais para educação profissional de nível técnico, verificamos que a área de Química se destaca com 33,3% dos alunos. A seguir temos a área de Indústria com 23,6%, a de Saúde com 18,2% e a de Informática com 17,8 %. A preponderância da área de Química é explicada pela concentração de cursos que a Escola 3 tem nessa área.

Tabela 14: Áreas profissionais

Áreas	%
Comunicação	2,7
Indústria	23,6
Informática	17,8
Meio Ambiente	3,9
Química	33,3
Saúde	18,2
Total	100

Fonte: Arruda (2007).

Não obstante o destaque da área de Química, é possível verificar que áreas profissionais tradicionalmente vinculadas ao setor de serviços começam a se destacar nas escolas técnicas. As áreas de saúde e de informática são um exemplo dessa mudança, somadas elas representam 36% dos alunos.

De modo geral, a grade de cursos oferecida pelas escolas engloba pelo menos duas áreas profissionais. A Escola 3 é a que oferece maior variedade de cursos, seis, contudo a maioria se concentra em uma única área profissional. Os quatro cursos da grade da Escola 1 remetem a áreas profissionais diferentes, já a Escola 2 oferece cinco cursos em quatro áreas profissionais distintas e é a única que oferece curso na área de saúde.

5.5

A Representação dos alunos de educação e de trabalho

Quase todos os alunos concordam com as frases *a educação é importante para ter sucesso na vida* (99%)²⁰ e *a educação amplia os horizontes e as opções de vida de uma pessoa* (98,7%)²¹. Eles associam, ainda, uma escolaridade prolongada a uma remuneração melhor (83,4%)²² e a oportunidades de sucesso.

Ao correlacionarmos as respostas sobre educação com a renda familiar dos alunos, constatamos que a associação entre educação e sucesso se apresenta em todas as faixas de renda, contudo ela é menor entre os alunos que reportam renda familiar superior a 20 SM. A análise por gênero mostrou que entre as alunas essa associação é mais forte do que entre os alunos. O percentual de alunas que concorda totalmente com a afirmação de que *a educação é importante para ter sucesso na vida* é de 88,4%, contra 81,2% dos alunos.

A opção de manter a concomitância interna pode estar relacionada com a representação meritocrática que os alunos têm de educação. O grau de valorização que os alunos atribuem à educação pode ser dimensionado por sua rejeição tanto à afirmação que atribuiu o sucesso mais a sorte do que a escolaridade (73,5%), quanto a que assevera ser *mais importante conhecer alguém influente (bem relacionado) do que estudar muito* (79,1%)²³. Mas, se associam a educação a um futuro melhor, o ato de estudar é visto mais como um *meio para conseguir fazer o que realmente querem no futuro* (48,3%) do que como algo prazeroso (28,5%).

²⁰ Enquanto 85,1% dos alunos concordam totalmente com esta afirmação, 13,9% apenas concordam.

²¹ Dos alunos pesquisados 78,8% concordam totalmente com a afirmação *educação é importante para ter sucesso na vida*, 19,9% concordam com a mesma afirmação.

²² Enquanto 42,4% dos alunos concordam totalmente com a afirmação de que “quem tem maior escolaridade (...) ganha mais”, 41,1% concordam com a mesma afirmação.

²³ O exame por faixa de renda também mostra que a maioria dos alunos discorda da afirmação *é mais importante conhecer alguém influente (bem relacionado) do que estudar muito*; contudo nota-se que a discordância é maior nas faixas de renda mais baixa, tendendo a se atenuar conforme a elevação da renda. Enquanto 91,9% dos alunos com renda familiar até 3 SM discordam dessa assertiva, na faixa de renda de 15 a 20 SM o percentual é de 73,7% e na de mais de 20SM não ultrapassa 66,6% dos alunos.

Entretanto, esta representação do ato de estudar não impede que a maioria dos alunos dedique algumas horas semanais aos estudos, e que algumas vezes estudem nos finais de semana (53,3%). Os alunos têm por hábito estudar em casa (79,8%), onde possuem, em seu quarto, computador (61,9%), acesso à Internet (60,3%) e mesa de estudos (61,3%). Ao proporcionarem um ambiente propício para que seus filhos estudem, as famílias se tornam parceiras e incentivadoras de seu aprendizado.

A maioria dos alunos não trabalha (86,1%) e não tem uma concepção uma do que seja trabalho. Enquanto para um grupo trabalho é *um meio de comprar as coisas que gosto e fazer o que quero* (40,4%), para outro é *uma forma de auto-realização, de fazer o que eu gosto* (42,1%). Mas independente de sua noção de trabalho, eles acreditam que uma escolarização mais prolongada lhes garantirá melhores ganhos salariais, o que talvez explique a representação positiva que têm de trabalho. Para 40,4% dos alunos *é através do trabalho que construímos um futuro melhor*; para 30,5% *é através do trabalho que colocamos em prática aquilo que aprendemos* e para 18,2% dos discentes *o trabalho enobrece o ser humano*.

A associação que os alunos fazem entre maior escolaridade e salários mais elevados e entre escolaridade e melhores oportunidades não é fortuita, mas fruto da própria realidade brasileira que recompensa desigualmente o trabalho. Sua representação meritocrática de educação dialoga com a ideologia que vincula educação à inserção no mercado de trabalho. Os alunos, de certa forma, são expressões desse discurso e não só se dispuseram a concorrer por uma vaga para ingressar em sua escola, como optaram por cursar dois cursos de forma a garantir uma profissionalização precoce. Se essa profissionalização vai se traduzir em alguma atividade geradora de renda, só o tempo dirá. O que sabemos é que estes alunos não reagiram como os reformadores previram e, em tempo de incerteza, preferiram cursar o ensino técnico em concomitância com o ensino médio. O que demonstra que o ensino técnico tem sentido para eles, só que não o propugnado pelos reformadores.

Os 39 alunos com quem dialogamos por correio eletrônico não apresentam uma trajetória uniforme. Podemos dizer que eles se dividem em 4 grupos: o primeiro é formado por alunos que concluíram ou estão concluindo o ensino

técnico e passaram para o vestibular em profissões correlatas ao campo de ciência e tecnologia; o segundo grupo é formado por discentes que abandonaram o curso técnico e prestaram vestibular para carreiras na área de humanas; o terceiro, composto por alunos que estão concluindo o ensino técnico e se preparando para prestar vestibular; e o quarto grupo corresponde aos alunos que terminaram o ensino médio e que, ou estão se preparando para o vestibular, ou ainda não decidiram o que fazer no futuro.

As informações fornecidas pelos alunos nos levam a inferir que não há uma passagem automática das escolas para o vestibular. Os 27 alunos que estão cursando o ensino superior utilizaram diferentes estratégias para conseguir sua aprovação: pré-vestibular, aulas particulares, aulas de correção de provas, estudaram sozinhos, lançaram mão da política de cotas etc. É interessante notar que, se para alguns alunos a experiência do ensino técnico serviu para sedimentar vocações, para outros suscitou interesses por outros campos do conhecimento, como nos relata o aluno Q199²⁴ da Escola 3, que atualmente está cursando Ciência da Computação na UFRJ²⁵:

Quando eu terminei a 8ª série, eu era muito novo, não tinha idéia do que eu queria ser, mas eu gostava muito de Biologia, a idéia de Meio Ambiente me agradou. Mas (...) o curso de Meio Ambiente tinha muito mais química do que qualquer outra coisa. Daí com o tempo eu fui mudando de idéia e graças às aulas de Informática do curso técnico (veja que ironia), eu resolvi fazer informática, e larguei o curso. Foi só uma mudança radical de gosto (Q199).

Este tipo de deslocamento não é um caso isolado. Outro aluno informa que começou a cursar o curso técnico de Informática na Escola 2 e que durante o curso descobriu que se interessava por química. Por conta dessa descoberta trancou o curso técnico e prestou concurso para outra escola da rede federal para um curso técnico na área de química. Atualmente está no segundo período do ensino técnico, passou para Engenharia Química na UFRRJ e está estagiando (Q395):

²⁴ Esta numeração remete ao número que o questionário do respondente recebeu na pesquisa.

²⁵ Por conta das características da comunicação eletrônica, foram realizadas correções de grafia nas falas dos alunos quando em caso de erro de acentuação e omissão de letras.

O (...) estágio está relacionado com o curso técnico que eu faço à noite (...) [curso técnico] de operação de processos químicos e industriais, não com o curso técnico de informática [que abandonou] (Q395).

Assim, por ironia da história, podemos constatar que este aluno está cursando o ensino técnico em concomitância com o ensino superior. No que é acompanhado por mais 12 alunos que informam estar em situação similar. Alguns ainda estão cumprindo disciplinas, outros estagiando.

Um aluno da Escola 2 relata que está no quarto ano do curso técnico de Informática, que está estagiando e que optou por cursar Tecnologia em Sistemas de Computação à distância pelo CEDERJ em vez de se matricular no curso presencial de Física da UERJ (Q62). Uma estudante do curso de Biotecnologia da Escola 3 relata que está estagiando, que passou para os cursos de Filosofia e de Biologia em universidades públicas e que está cursando os dois cursos em concomitância (Q 282).

Não há como prever se estes alunos vão conseguir dar conta das tarefas a que se propõem, o que queremos destacar é que a concomitância parece ter forjado neles um tipo de sociabilidade que os coloca abertos a multiquificação²⁶.

Um fato que nos chamou a atenção é que, se na Escola 1 os alunos concluem o ensino técnico e o ensino médio simultaneamente, nas demais escolas isto é mais difícil. A narrativa da aluna Q202 (Escola 3) nos ajuda a ilustrar as dificuldades postas para que os alunos da rede federal obtenham o certificado do ensino técnico. Ela relata que cursava o ensino médio de manhã, à tarde atuava como monitora em um dos laboratórios da escola e à noite cursava o ensino técnico.

Cursei o técnico de Meio Ambiente (...) e concluí com louvor, pois já estagiei e agora estou trabalhando como técnica.

²⁶ Adotamos aqui a diferenciação feita por Salerno (1996) entre trabalhador multiquificado e trabalhador multifuncional ou polivalente. Enquanto o trabalhador multiquificado adquire e desenvolve habilidades e qualificações profissionais variadas, o trabalhador multifuncional ou polivalente tem seu trabalho intensificado, sem que para isto tenha que desenvolver ou agregar uma formação profissional de novo tipo. Nos parece que o trabalhador multiquificado se aproxima da definição de analista simbólico de Robert Reich (1994).

Iniciarei o curso de graduação em ciências biológicas na UNIRIO em agosto. Não fiz pré-vestibular ano passado porque cursava o terceiro ano do ensino médio de manhã (...), a tarde era monitora de um laboratório lá mesmo e a noite fazia o último período do técnico no mesmo colégio. O único vestibular que eu fiz foi para a UNIRIO pois não estava muito segura do que queria e resolvi fazer apenas para uma faculdade como experiência em concurso, porém, estagiei na UFRJ no laboratório de hidrobiologia e adorei. Resolvi, então, fazer UNIRIO já que eu tinha passado.

Vou estudar e trabalhar para ajudar minha mãe nas despesas da casa. (Q202).

Se na Escola 2, para concluir o curso técnico, o aluno tem de cursar o quarto ano, na Escola 3, alguns alunos parecem conseguir concluir os dois cursos ao mesmo tempo, mas mesmo estes têm pendente a conclusão do estágio obrigatório. Esta dependência acaba criando situações como a do aluno da Escola 3 que está cursando Engenharia Química na UERJ e realizando estágio para concluir o curso técnico de Química Industrial (Q203). Um aluno do curso de Farmácia está em situação semelhante, estagiando e cursando Engenharia Química na UFRJ (Q272). Este aluno informa que fez o curso técnico por influência do pai, que havia estudado na escola e que ao longo do curso descobriu que seu perfil se alinhava mais com a engenharia. Ele tem intenção de trabalhar como técnico enquanto cursar a faculdade.

Para alguns alunos o curso técnico serviu para consolidar vocações e afirmar a opção pelas áreas de ciência e de tecnológica, como podemos depreender pelo relato da aluna Q202:

Escolhi o curso técnico de Meio Ambiente pois desde pequena desejava despoluir a Baía de Guanabara então, sem saber direito, entrei (...) pensando em realizar meus pensamentos.

Hoje eu não estou despoluindo a Baía de Guanabara, mas estou trabalhando em um projeto de despoluição da mesma. (Q202).

Já para outros discentes a experiência do ensino técnico fez com que se voltassem para a área de humanas. É nesta categoria que se enquadra a aluna Q293:

Comecei a fazer curso técnico de biotecnologia, mas abandonei no final do terceiro período, no final do ano de 2005. Percebi que o técnico estava tomando boa parte

do meu tempo e não queria mais me dedicar tanto para algo que não queria para o meu futuro.

Tinha planos de fazer um curso preparatório para o vestibular no ano seguinte (concomitante com o 3º ano do ensino médio). Para isso era necessário abrir mão do técnico, o que não foi nenhum sacrifício. Assim o fiz no final de 2005.

Em 2006, como previsto, estava matriculada em um curso pré-vestibular que gostei muito (por sinal, foi quando percebi como o ensino médio (...) [de minha escola] era fraco e não preparava nem um pouco para o vestibular).

Prestei o vestibular para a área de humanas, visto que não tinha gostado da área tecnológica. Para as faculdades públicas, me inscrevi para o curso de direito (UERJ, UFRJ, UFF e UNIRIO).

Passei para a UFRJ [entre os dez primeiros colocados] (...) e para a UFF. Consegui pontos para passar para a UNIRIO, mas não me inscrevi no edital de vagas.

Resolvi cursar relações internacionais na PUC por ser o curso que sempre quis fazer. O que me desestimulava era o fato de só ter em faculdade particulares aqui no Rio, mas como consegui bolsa de 100% por causa do Enem, escolhi a PUC (Q293).

É importante registrar que os alunos cursando o ensino superior em universidades particulares informam a percepção de algum tipo de bolsa de estudos, seja por via do Enem, do Programa Universidade para Todos (ProUni)²⁷ ou por desconto dado pela instituição de ensino superior. Todos os alunos que estão em cursos vinculados à área de ciência e tecnologia estão matriculados em universidades públicas.

Mas o que levou estes alunos a cursarem o ensino técnico? Os relatos destacam a oportunidade de obter uma profissionalização precoce e a influência dos pais. Uma aluna do curso de Farmácia reporta que

Já estava até matriculada em uma escola aqui em Niterói quando saiu a classificação, mas cancelei a matrícula. O curso técnico era o que mais me interessava por se tratar de um diferencial. Afinal, o mundo em que vive-se (*sic*) hoje, cada dia mais exige mão-de-obra qualificada. Atualmente, quanto mais cursos

²⁷ O ProUni foi criado pela Lei nº 11.096, de 13/01/2005 e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção fiscal às instituições participantes do Programa

se faz e maior a quantidade de títulos que se tem, maiores são as chances de se inserir no mercado de trabalho. Em suma, a oportunidade de se ter um ensino gratuito e de qualidade, além da alta exigência do mercado de trabalho foram que me fizeram optar pelo curso técnico (Q267).

Assim, incorporando o discurso ideológico que transfere para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção ao mercado de trabalho, os alunos buscam ampliar ao máximo seu diferencial no mercado de trabalho, “acumulando” títulos educacionais, em um movimento em que absorvem, ainda adolescentes, características típicas do homem burguês, como a competitividade e a autonomia. Uma aluna que concluiu o curso técnico de Comunicação Social na Escola 1 reporta que sua opção pelo ensino técnico se deu porque

Buscava por algum diferencial para quando terminasse o ensino médio, então por influência de minha mãe e amigos e interesse meu também resolvi fazer o curso técnico (Q8).

Não temos como saber se esta corrida cognitiva vai despertar nestes alunos uma reflexão mais profunda sobre os sentidos da educação no cenário atual, contudo entendemos que não há um perfil predominante e sim tendências.

Integrante do grupo que cursou o ensino técnico por influência dos pais, o aluno Q224 desabafa:

Meus pais me ‘empurraram’ para isso [curso de Técnico de Alimentos], pois eles também fizeram curso técnico ... levei o curso até onde eu gostei ... depois ficou muito detalhado e específico, e como eu não tinha gosto pelo curso, acabei abandonando... mas pelo menos estou na minha área agora, estudando o que eu realmente gosto [no ensino superior - Design Gráfico] (Q224).

O aluno Q180, que também foi incentivado pelos pais a cursar o ensino técnico, relata sua decepção com a formação que lhe foi ministrada. Sua análise é que como sua escola carece de instalações e laboratórios adequados isto acaba frustrando o aluno e comprometendo seu aprendizado.

Fiz [o ensino técnico] pela razão que motiva a maioria dos adolescentes a fazer um curso técnico, a questão da maior oportunidade de emprego quando formados pelo acréscimo de uma (...) especialização no currículo, se bem que (...) [em minha escola] houve em 2003 uma propaganda muito estimulante visando o setor de petróleo e gás pro curso de eletromecânica que até hoje não engrenou, mas isso na época chamou bastante gente pro curso, e disso até hj nada vimos, e quase nada engrenou nos cursos, é uma situação semi-precária no geral (Q180).

O depoimento do aluno Q180 revela os riscos da expansão desordenada de escolas técnicas sem que os investimentos adequados sejam realizados. Este aluno, que ingressou no ensino técnico por conta de uma série de promessas não cumpridas, como uma profissionalização de qualidade e vinculação estreita com o mercado de trabalho, teve que lidar com uma realidade que contradiz o discurso oficial e a própria representação que a sociedade tem das escolas técnicas federais. Como conseguiu passar para uma universidade pública (Licenciatura em Biologia – UNI-RIO), considera que no balanço geral a escola lhe foi favorável.

(...) Muitos pais mandam o filho estudar pra passar pra lá e se não o obrigam fazem a cabeça (...) dele de algum jeito. Chega lá no técnico e o cara quer pra área humanas, só se dá bem com humanas ou com qlqr outra coisa, aí acaba trancando, isso depois de várias recuperações e quedas de auto-estima é claro. (...) isso é quase lei, pois sem laboratório fica mais fácil pro aluno não compreender o que é que ele aprende, o que ele vai fazer quando arrumar um emprego/estágio, chega um ponto que ele nem pensa mais no estágio, pra ele tá longe da realidade atual usar o conhecimento dele, que é considerado precário por ele mesmo e às vezes até pelo engenheiro que tá dando aula pra ele, pra ganhar algum dinheiro. Tirando tudo isso (...) é muito bom, o ensino médio é ótimo, apenas com ele eu consegui passar pra faculdade, então não tenho tantas queixas (Q180).

A questão da reprovação como um fator de desestímulo no ensino técnico também é trazida à baila por outra aluna do curso de Eletromecânica, que afirma que sua permanência no curso se deu mais em função de não ter sido reprovada ao longo do mesmo do que a um desejo efetivo de concluí-lo, já que seu objetivo principal era o ensino médio.

Bem, na verdade eu caí no curso técnico de pára-quedas pois não me interessava nem um pouquinho fazê-lo, eu só queria mesmo fazer o médio no CEFET. No início, no 1º ano, eu estava doida para trancar o técnico e boiava nas aulas e assim pensava que tiraria péssimas notas, porém não foi bem isso q aconteceu. Nas primeiras provas, apesar d boiar nas aulas, eu consegui tirar a média (no caso 6,0) e até um pouco mais. Aí no decorrer do ano eu comecei a ter outras matérias do técnico e comecei a me interessar um pouco. As provas vieram, eu fiz, passei e estou no técnico até hoje [concluindo o quarto ano], mas sempre dizendo que se por acaso ficasse reprovada largaria o técnico, isso não aconteceu, então estou estudando at hoje, apesar d ter passado por muitas dificuldades como notas baixas (baixas mesmo, tipo 3,0). Mas essas notas qd ocorriam era porque a turma em geral tinha ido mal tb, ou seja, não era só eu q estava assim (Q168).

Os relatos acima nos mostram que para estes dois alunos o curso técnico de Eletromecânica exigiu esforço redobrado. Enquanto o aluno Q180 abandonou o

curso, a aluna Q168 manteve o vínculo, mas condicionando sua permanência no curso à sua aprovação.

É importante ressaltar que não há uma correlação direta entre educação e mercado de trabalho, mas sim mediações e estas devem ser comunicadas aos discentes. O que a escola pode e deve fazer é se incumbir da transmissão sistematizada do conhecimento, reconhecendo que a tensão entre preparo operacional e preparo intelectual não é semântica, mas está relacionada ao próprio modelo de educação e de sociedade que se quer erigir.

No caso específico do ensino médio técnico podemos dizer que, se o governo FHC impôs o formato atual a todo o sistema de educação profissional, o governo Lula parece promover uma reconfiguração da rede federal de escolas técnicas e dar as costas ao sistema, pois além de não propor um debate amplo sobre os efeitos da reforma em pauta parece eleger o ensino técnico integrado como o modelo preferencial a ser adotado na rede federal, sem avaliar os ganhos e limites da concomitância e a posição das demais escolas que ofertam este nível de ensino.

Apesar da carga horária, a concomitância interna parece ter proporcionado a alguns alunos flexibilidade para continuar ou não com o curso técnico. Retirar esta flexibilidade para substituí-la por um ensino integrado, que só o é na nomenclatura, porque mantém cargas horárias e diretrizes distintas para os dois cursos nos parece complicado. Um ponto negativo da concomitância é a falta de sincronia entre o término do ensino médio e do ensino técnico, o que pode contribuir para que um percentual significativo de alunos não venha a concluir o curso técnico, embora tenha cursado boa parte do curso.

Diversas ações governamentais vêm incentivando e viabilizando o acesso ao nível superior desde a Era FHC e alguns alunos reportam terem utilizado uma ou outra para assegurar seu acesso ao ensino superior, como o desempenho no Enem, as bolsas do ProUni, a política de cotas etc. Há ainda a vinculação a cursos superiores de curta duração como os de Tecnólogo e a opção pelo Ensino à Distância.

Ao se furtar em aprofundar o debate com a sociedade, o governo abre espaço para que a cada alternância na pasta da Educação uma nova concepção de ensino médio técnico se instale. Em um movimento de incorporação de conceitos e tendências defendidos por diferentes grupos sociais ao sabor da influência política, e não do consenso.

A dissociação do ensino técnico do ensino médio, longe de estar relacionada ao processo de democratização do acesso das camadas populares às escolas técnicas federais, se alinha com o movimento de flexibilização da formação do trabalhador. A reforma do ensino técnico parece ser a fórmula encontrada pelo governo FHC para que o trabalhador vá ajustando sua qualificação ao sabor da demanda do mercado. Neste contexto sua polivalência se traduziria na disposição em reverter sua formação profissional ao sabor da demanda produtiva e das inovações tecnológicas.

Uma educação profissional restrita não prepara somente para o trabalho, ela cria uma socialização que tem na instrumentalização o seu foco. A defesa em prol de uma escola que integre formação geral e formação profissional se associa na defesa de uma socialização que ultrapasse o instrumental, que possibilite ao aluno ampliar não só seu horizonte cognitivo, como também sócio-cultural, proporcionando-lhe o contato com outras potencialidades humanas. Cabe ao aluno, a partir de sua síntese, construir a trajetória escolar e/ou profissional que melhor lhe aprouver. É a isto que denominamos de autonomia e não o estabelecimento, *a priori*, do itinerário educacional que seria mais adequado a este ou aquele grupo social. Infelizmente a maioria dos integrantes das camadas populares está alijada do exercício desta autonomia por conta do padrão de educação que lhe vem sendo ofertado: precária, deficiente, esvaziada de conteúdo etc.

Só a partir de uma reflexão coletiva sobre a reforma é possível identificar seus erros e acertos, de modo a incorporar aspectos positivos e superar os negativos, sem este balanço a abertura para o novo fica comprometida, já que o velho, mais uma vez, se apresenta travestido de novo e de solução absoluta, o que dificulta não só sua superação, como também que se abra caminho para o consenso.

5.6

Algumas considerações

O grupo de alunos pesquisado apresenta trajetória escolar, práticas culturais e características socioeconômicas que o vincula às camadas médias. Contudo, os discentes não formam um todo homogêneo.

O exame por escola mostra que se na Escola 1 todos os alunos sempre estudaram em escolas privadas, nas demais escolas não há essa unanimidade. Cerca de um terço dos alunos da rede federal, em algum momento de sua trajetória escolar, frequentou a escola pública.

A análise do perfil educacional e socioocupacional dos pais e das mães revela uma clara diferenciação entre as escolas. Enquanto o ensino superior e a ocupação de posições no estrato socioocupacional alto predominam entre os pais e as mães da Escola 1; na Escola 2, localizada na Baixada Fluminense, o ensino médio se destaca e como consequência a ocupação de postos de trabalho que requerem este nível de escolaridade. A Escola 3 se situa em uma posição intermediária.

Vale ressaltar que nenhum dos pais e das mães da Escola 1 se enquadra nos estratos socioocupacionais médio-baixo e baixo. Já nas Escolas 2 e 3 verificamos a existência de responsáveis que ocupam posições nestes estratos socioocupacionais, mas sem se destacarem percentualmente. Isto nos leva a inferir que não há uma presença significativa de alunos das camadas populares nas escolas da rede federal de ensino técnico.

Ao contrário do que previram os reformadores, os alunos das camadas médias optaram em cursar o ensino médio em concomitância interna com o ensino técnico. Todos os alunos da Escola 1 informam que a oferta de ensino técnico foi o que norteou sua escolha de escola. A maioria dos alunos das escolas da rede federal inclui o ensino técnico entre o rol de razões que embasaram sua escolha.

Mas se na Escola 1 os alunos conseguem concluir o ensino médio e o ensino técnico simultaneamente, o mesmo não ocorre nas Escolas 2 e 3. O contato por correio eletrônico revelou alunos que concluíram o ensino médio mas que mantêm

alguma dependência em relação ao ensino técnico: estágio, cumprimento de disciplinas ou ambos. Esta dependência contribui para que alguns alunos estabeleçam um novo tipo de concomitância: a conclusão do ensino técnico em paralelo com o início dos estudos superiores.

Os alunos parecem ver a educação como um passaporte para o futuro, o que talvez explique sua disposição para cursar, ao mesmo tempo, dois cursos, com matrículas e carga horária distintas, o que além de exigir que despendam mais tempo estudando, restringe seu tempo livre, tornando-os quase que estudantes em tempo integral. Se a conclusão do ensino técnico não fosse considerada importante por estes alunos, seguramente a maioria o teria abandonado ao longo do ensino médio.

As trajetórias dos alunos mostram que não há como tentar impor, através de políticas públicas, trajetórias que são na verdade escolhas individuais. O que essas políticas parecem fazer, e por sinal com eficiência, é cercear o acesso da maioria da população a uma escolarização que possibilite este tipo de autonomia.

A geração que hoje inicia sua trajetória profissional o faz em um momento em que as conquistas dos trabalhadores estão sendo revistas para a sobrevivência do capital. Do mesmo modo a perspectiva de desenvolvimento linear de uma carreira não mais integra suas expectativas de futuro.

A insegurança quanto ao futuro não é específica de nosso tempo, mas própria da dinâmica capitalista. Não podemos deixar de lembrar que a incerteza estava entre as bandeiras brandidas pela burguesia ao propor uma nova configuração social em contraposição à ordem feudal. O futuro não estava mais pré-traçado pelo nascimento, mas a ser escrito por cada indivíduo. O problema é que ontem, como hoje, aqueles que não dispõem dos meios materiais para exercer sua autonomia se tornam testemunhas das barreiras que os impedem de escrever seu futuro.

É neste contexto que a educação parece assumir, na sociedade brasileira, uma forma quase mítica. Ela é apontada como panacéia para a desigualdade social, para o aperfeiçoamento do processo democrático, para que se encaminham mudanças na estrutura social, para o fim da violência urbana etc. O que não se

esclarece é que a educação, assim como outros direitos sociais, não é uma concessão, mas uma conquista e que por si só não tem como dar conta dos abismos sociais que caracterizam a sociedade brasileira. A história nos mostra que os avanços e limites no campo da educação se articulam com a demanda popular e com o processo democrático e nesse sentido o que se chama “fracasso” do sistema público de ensino não está vinculado exclusivamente à crise da escola, mas ao quadro mais amplo em que ela se insere e às dificuldades postas ao aprofundamento do processo democrático.

O desafio que se impõe é pensar a educação sob uma lógica diversa do autoritarismo conservador que parece se reinventar a cada projeto/reforma educacional. Isto só é possível a partir de novos pressupostos. A questão não é alterar a LDB, ou revogar as normas que regem o ensino médio técnico, mas mudar as bases de sustentação dessa lógica, como discutir com a sociedade o tipo humano que se quer formar e tornar claro os pressupostos que norteiam os diferentes projetos educacionais.

A possibilidade de ampliação da escolaridade é uma conquista para a sociedade brasileira, só que tal como está configurado, o sistema público de ensino não contribui para a elevação efetiva da escolaridade dos alunos em termos de capacitá-los ao domínio do saber historicamente acumulado, pois não lhes permite a compreensão do atual estágio de desenvolvimento técnico-científico. A educação pública ofertada praticamente determina a seus egressos o lugar que devem ocupar não só na Divisão Social do Trabalho, como na própria estrutura social.