

A CULTURA DA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE E A FORMAÇÃO DAS VISÕES DE MUNDO DE TRABALHADORES

Suzana Burnier
Professora Adjunta do CEFET-MG
Doutora em Educação/ PUC-Rio
sburnier@poboxes.com

INTRODUÇÃO

Ao analisar experiências de ex-alunos de cursos técnicos durante o período de sua formação numa escola profissionalizante, baseadas nos relatos desses próprios atores, teremos como pano de fundo as demandas do mundo moderno a essa escola: as que emanam dos movimentos sociais, as oriundas dos setores empresariais e especialmente, no caso do presente artigo, as demandas provenientes do projeto pedagógico escolar (de uma escola técnica industrial), e das concepções de formação dos alunos concretos que ali se estudam ou estudaram.

Qualquer análise da cultura de uma escola profissionalizante traz à tona os debates sobre a função social da escola. Dentre esses, encontramos os que definem como uma das principais funções da escola a de preparar as gerações jovens para o

ingresso na sociedade como força de trabalho dócil, através daquilo que Mariano Enguita denomina de “mecanismos que forçam de uma forma mais ou menos suave as pessoas a se submeterem às relações de produção capitalistas” (1993:214).

Porém, numa sociedade heterogênea e conflituosa como a nossa, obviamente, outras funções sociais são demandadas da escola, por outros grupos sociais, detentores de outras práticas e representações relativas a esse espaço social. Assim, a formação crítica para a cidadania, para a realização pessoal e para o usufruto do conjunto dos bens culturais socialmente produzidos são objetivos insistentemente lembrados nas propostas formuladas pelos movimentos sociais e pelos educadores com eles alinhados.

Pesquisas indicam que os alunos de escolas profissionalizantes esperam, quando de seu ingresso na escola profissionalizante, inserir-se no mercado em posições mais vantajosas que aquelas de seus pais, o que parece estar em relativa conformidade com a visão de função social da escola formulada por Enguita. Entretanto, há outras matrizes culturais nesse processo e os valores que circulam nessas famílias não se limitam aos assim chamados “valores dominantes”. O campo de possibilidades desses sujeitos (origem social, meio cultural, situações enfrentadas no cotidiano, instituições e grupos acessados - Velho, 1994) lhes confere elementos para dialogar com os valores hegemônicos e se posicionar diante deles: assimilando-os e/ou reinterpretando-os. Daí a importância de se *valorizar mais os sujeitos do trabalho, da produção e da ação educativa e seu protagonismo na busca de saídas para as incertezas.*

No campo da pedagogia, podemos identificar alguns modelos pedagógicos hoje predominantes no imaginário educacional brasileiro e que variam entre as concepções e políticas progressistas de cunho liberal e as concepções e políticas que se pretendem transformadoras, que apontam para a necessidade de mudanças profundas na atual estrutura social. Em que pese essas importantes diferenças, esses modelos têm em comum o repúdio generalizado às assim denominadas concepções tradicionais do ensino, que muito abreviadamente podemos caracterizar por enfatizarem a cópia de modelos, predominando relações verticais na organização escolar e ênfase na transmissão de um elevado volume de informações, em geral através de aulas expositivas e exercícios de fixação e de um rigoroso sistema de avaliação quantitativo e classificatório.

Entretanto, para além das concepções pedagógicas, outros determinantes das práticas escolares vêm sendo debatidos nos últimos anos, como o *currículo oculto*, que descortina todo um universo de aprendizagens que ocorrem não através dos programas

e objetivos explícitos, mas através das rotinas, das maneiras de organizar a vida escolar, dos valores e crenças subliminares que a governam. Também tem sido ressaltado o peso da ação dos sujeitos sobre as estruturas escolares, alterando-as, resignificando-as ou até mesmo transformando-as, no cotidiano escolar, espelhando, no interior dos sistemas educativos, as contradições da estrutura social. Outro importante fenômeno no âmbito da cultura da escola é o significado conferido ao saber, ficando claro que tal significado nunca é definido exclusivamente pela escola, mas recebe os impactos das relações sociais mais amplas, das culturas familiares em cada contexto histórico específico e ainda as trajetórias e características individuais (Charlot, 1999, 2000). Para Charlot, o significado do saber é construído na relação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o mundo, o que indica a necessidade de uma apreensão bastante ampla das práticas e relações em que os sujeitos do processo educativo estão inseridos e dos significados concretos que eles constroem a partir do campo de possibilidades que vivenciam.

Uma boa síntese dessas reflexões pode ser alcançada com o conceito *cultura da escola* de Forquin (1993), no qual esse autor aponta que cada escola possui

suas características de vida próprias, seus ritmos, seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos 1993:167)

Fica claro que diversos atores e práticas compõem o quadro das forças que atuam na construção dos significados e dos projetos pedagógicos e que vão muito além das concepções pedagógicas dos formuladores de políticas e dos educadores nas escolas. Essas reflexões foram acionadas quando me interessei em investigar os significados e as repercussões da vivência, por um grupo de sujeitos, de uma instituição educacional de formação técnica de nível médio.

A escola em questão apresenta uma tradição pedagógica que oscilou durante muitos anos entre as concepções tradicionais e as tecnicistas de ensino e, ao longo dos anos 90, com a renovação de seus quadros, incorporou ainda os valores referentes à formação omnilateral de cidadãos críticos, ou seja, a formação profissional indissociável da formação geral e cidadã, denominada, no chão da escola, de *educação tecnológica*.

Entre discursos e práticas em disputa no interior dessa escola, os alunos constroem significados relativos às experiências aí vividas e ainda (re)definem significados outros, como os relativos ao mercado de trabalho, ao exercício profissional, à vida social, ao saber e à sua auto-percepção como seres que ocupam um lugar na sociedade.

A escola investigada, que aqui será denominada como Instituto Tecnológico (IT) possui uma forte tradição na região em que se localiza, tendo quase 100 anos de existência, sempre como formadora de mão-de-obra qualificada, predominantemente para a indústria. Essa instituição oferece hoje, majoritariamente, cursos técnicos de nível médio mas também cursos básicos, cursos de tecnólogos, de engenharia, de formação de professores para as áreas técnicas e ainda pós graduação *lato e Stricto sensu* em áreas tecnológicas. O IT é conhecido como escola de ensino “forte”, com alto grau de exigência de seus alunos e oferece cursos técnicos com alta valorização pelo mercado. Sob a perspectiva dos grupos sociais de onde se originam os sujeitos entrevistados, o IT é visto como parte integrante de um *circuito* (Magnani, 2002:87) de instituições de formação profissional, composto, além dessa escola, por aquelas do chamado Sistema S (Senai, SESI, Senac), por instituições profissionalizantes públicas e privadas diversas e por alguns programas e projetos bem sucedidos de inserção profissional de jovens carentes.

É evidente o esforço de inúmeras famílias trabalhadoras para inserir seus filhos em algum ponto desse circuito. É comum que esses jovens, ao sair de uma dessas instituições, procurem outra delas, buscando acessar os diferentes benefícios que elas conferem, caracterizando, assim, o *circuito*. Ingressar num dos cursos do IT, pode então fazer parte de um projeto mais amplo, envolvendo outros sujeitos e instituições, vistos como contribuintes na realização do tradicional projeto dos trabalhadores de *melhoria de vida*, que geralmente tem um caráter coletivo, familiar (COLBARI, 1995).

A presente pesquisa investigou 20 ex-alunos do IT divididos em dois grupos, sendo que o primeiro contava com 15 anos de formados e o segundo grupo contava com 5 anos de formados como técnicos no momento do início da pesquisa.

Ao relatarem sua experiência nessa escola, o aspecto que aparece como o primeiro impacto em todos os discursos dos entrevistados é o prédio escolar: seu tamanho, seus recursos, sua imponência. De fato, se comparado com os prédios usuais das escolas públicas da região metropolitana em que se encontra, o prédio do IT destaca-se imediatamente. A expressão recorrente nos depoimentos é de “deslumbramento”. A imagem que prevalece nos depoimentos é a de fazer parte de algo poderoso: um prédio imponente, de enormes proporções, comparadas à maioria das outras escolas; a diversidade de ambientes: laboratórios, oficinas profissionais e de artes, auditórios. O prédio confirma a idéia de estar em uma escola *importante* (pelo seu

nome na comunidade e no mercado) e que inspira orgulho. O aspecto físico da escola já induz o aluno a uma atitude positiva em relação à escola e aos estudos.

Além disso, o nome da escola na comunidade, também favorece determinadas posturas:

Outra coisa é vendo as pessoas que estudaram aqui, né? A gente ouvia quando era pequeno. O IT sempre você ouvia falar bem e você via as pessoas que estudavam aqui, arrumavam melhores empregos, este tipo de coisa (Roberto, filho de metalúrgico).

O significado do currículo vivenciado no IT

Em relação ao ensino propriamente dito, os alunos destacam o fato do currículo contar disciplinas bastante diversificadas: disciplinas das áreas técnicas, disciplinas da assim chamada “educação geral” (aquelas do currículo regular de ensino fundamental e médio) e ainda algumas disciplinas mais específicas, como o desmembramento da disciplina Artes em música, coral e desenho, além de uma excelente infra-estrutura e interessantes atividades de educação física, como atletismo, festival de danças. A maioria dessas atividades nunca havia sido vivenciada antes pelos entrevistados, mesmo aqueles oriundos de escolas privadas.

Mas essas atividades parecem não ser generalizadas nem imunes ao tempo: os alunos do noturno não as mencionam e elas também só são relatadas pelos formados em 1986, não sendo apontadas pelos formados em 1996, com exceção das atividades diversificadas de Educação Física.

Ficou claro durante a pesquisa que o fato de terem tido contato com esse tipo de atividades, em geral muito elitizadas em nossa sociedade, e portanto, raramente vivenciadas por pessoas da origem dos entrevistados, possibilitou-lhes, ainda que tenuamente, uma certa requalificação dos atributos de sua identidade. Assim, diferentemente de seus irmãos e amigos de infância, vários deles, em sua vida adulta, buscaram contatos com tais práticas, através de cursos de música e dança, audição de músicas clássicas, valorização das atividades extra-curriculares de caráter cultural na universidade, oferta de experiências semelhantes aos filhos – pouco presentes, repito, nesse segmento social.

Também são destacadas por todos as aulas práticas, realizadas nos laboratórios e oficinas do IT, ainda que sejam comuns as críticas à defasagem tecnológica dos equipamentos disponíveis e ao tipo de atividades propostas aos alunos, em geral limitadas à realização de testes ou experimentos padronizados de caráter exclusivamente didático, sem relação com situações reais. Mesmo assim, algumas aulas práticas

conseguem exercer um importante papel de concretizar as atividades escolares, aproximando educação e trabalho e conferindo significado à aprendizagem, que deixa de ser mera atividade escolar evidenciando um caráter prático, aplicado, à vida “real” (Coll,1994).

Mas o aspecto da cultura da escola ressaltado em todos os depoimentos é o que se refere ao trabalho com os conteúdos e ao tipo de cobrança que era feita aos alunos. Essa cobrança é exemplificada pelos entrevistados através do grande volume de conteúdos que eram ministrados, das enormes listas de exercícios que deviam ser resolvidos quase que diariamente pelos alunos, pelo grande volume de trabalhos, além de um minucioso sistema de avaliação. Essa exigência é nomeada pelos técnicos como “qualidade do ensino”, “novos conhecimentos”, “matérias nunca antes estudadas”, “cobrança” e, até mesmo, “mão de ferro” e “terrorismo”.

Praticamente no IT você é forçado a aprender, não tem como, ou você aprende ou você aprende. Não dá pra falar: -Eu colo no fim do ano e passo, não. A prova avalia o ano todo, então força o aluno a estudar, força o aluno a querer mais. O que as escolas hoje não forcem. O que falta é isso: a escola te forçar, porque o cara não quer saber de nada com 17 anos. O cara quer saber de estudar? Agora o IT, não. O IT te força a isso, força a estudar, realmente; a aprender, não ficar só dentro da escola. Igual eu tive, assistir aula de Música... (Roberto, pai metalúrgico e mãe dona de casa).

O fato de o IT “forçar” o aluno a estudar associa-se a “aprender”, a “não ficar só dentro da escola” e ainda a ampliar suas experiências até mesmo em campos como a Música, que possui uma gratuidade indiscutível numa escola de formação técnica industrial. O termo “forçar” aparece referido a uma ruptura com a inércia e não como uma mera coerção. Segundo a representação desses sujeitos, é positivo o conflito da geração adulta com a inércia do jovem, mas um conflito qualificado: voltado para o desenvolvimento da pessoa, para a aquisição de conhecimentos, para sua participação ativa no processo de aprendizagem e para a ampliação de seu campo de experiências. Ao mesmo tempo, o autoritarismo puro e simples, destituído de caráter formativo, é fortemente criticado por todos os entrevistados.

Eu tive uns dois professores aí que meu deus! Acho que se eu encontrar na rua dá vontade até de atropelar! Nó! Terríveis! Terríveis! Parece que eles estavam naquele meio não era pra formar profissionais, eles tavam ali era pra se exibirem, se exibirem e não sei, sacanear o mundo! Parece que as pessoas estavam ali por obrigação ou pra vingar alguma coisa terrível que aconteceu no passado deles, na época de estudante. Parece que o cara tinha prazer em humilhar, mostrar que a gente não ia passar (Marilton).

Além de possuir uma carga horária curricular bastante volumosa, o IT também é apresentado por esses ex-alunos como uma escola extremamente exigente quanto ao desempenho acadêmico. Todos mencionam o complexo sistema de avaliação, composto

por inúmeras provas aplicadas ao longo do ano e, nas quais, os conteúdos se acumulavam progressivamente. Durante o período em que esses alunos ali permaneceram, vigorou ainda o chamado sistema de “desvio padrão” em que as notas de cada aluno são cotejadas com as do conjunto da turma. Com isso, alunos com resultados medianos podem acabar reprovados, dependendo de sua posição nos resultados de sua turma.

É curioso notar que nenhum daqueles que tiveram alguma reprovação durante o curso técnico culpa o excesso de rigor do sistema de avaliação por sua reprovação. Esta é vista como devida à sua base escolar anterior, considerada insuficiente, ou ainda à dificuldade inerente às disciplinas, especialmente os complexos cálculos envolvidos nas disciplinas técnicas.

Até no primeiro ano eu senti um pouco. Eu perdi um ano. Repeti o 1º ano, mas foi bom. O IT me deixou uma base muito boa, principalmente em Matemática. É, foi uma escola e tanto (Vitoldo, filho de bancário).

Observamos uma diferenciação entre os significados conferidos às experiências vividas no IT pelos formados em 1986 e aqueles formados em 1996. No segundo caso, a instituição já vinha vivendo um desmonte, levado a cabo ao longo dos anos 90, com a conhecida vinculação da educação profissional aos interesses e diretrizes traçados pelo Banco Mundial. São os formados nos anos 90 que apontam as maiores críticas às posturas dos professores, em geral relativas à sua desmotivação.

De qualquer forma, nas duas gerações de ex-alunos, percebe-se a forte valorização da exigência da escola, que constitui um *habitus* escolar que é representado nos discursos dos ex-alunos através das expressões: “esforço”, “correr atrás”, “exige estudo ativo”, “ficar sem fim-de-semana”, “iniciativa”, “pegar no pesado”, “desafio”, “acostumar a ralar”, “responsabilidade”, “aprender a ler mais”, “estrutura de estudo”, “dedicação exclusiva”, “aprender a pesquisar, a consultar um livro”. Essas categorias nativas referem-se a uma particular *relação com o conhecimento* e ainda a uma modalidade de *uso do tempo*, exigido por tal relação com o conhecimento e também aliado à estrutura dos cursos do IT: diurnos em horário integral ou noturnos, em geral paralelos a atividades diurnas no mercado de trabalho.

Entendo então que as representações dos técnicos acerca do tipo de *habitus* por eles hoje valorizado aproximam-se do sentido gramsciano de “disciplinação”¹ e

¹ Para Gramsci, “coerção” ou “conformismo” nada mais é que socialidade: “luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e criar o homem ‘atual’ com relação à sua época.” (Caderno I:XVI)

afastam-se definitivamente de uma idéia de mero adestramento. É por isso que, ao mesmo tempo que se referem ao desenvolvimento desse tipo de uso do tempo, de iniciativa e de cobranças, os técnicos recusam os professores “carrascos” e ressaltam a vivência, no IT, de um sentimento de liberdade novo enquanto experiência escolar: portões livres, entrada e saída francas e decisão pessoal de assistir ou não a cada uma das aulas. A fórmula apontada, então, é de muita cobrança num ambiente de muita liberdade, comparado com o de outras escolas.

É essa conjugação de liberdade com alto nível de cobrança que, segundo os entrevistados, forma a capacidade de “correr atrás”, definidora básica de legitimidade na apenas no mundo do trabalho, mas na própria modernidade-tardia (Giddens, 1997; Baumann, 2001):

Não tem ninguém te vigiando. Só que se o aluno não fizer aquilo no prazo certo e bem feito, ele vai se dar mal. Então parte dele mesmo, ele desenvolve uma autocobrança, porque só depende dele. Depois ele aprende que isso é bom e passa a transferir isso para a vida (Marcelo, pais professores universitários).

Eu acho que uma escola, ela não tem que ensinar a pessoa a fazer as coisas. Ela tem que saber onde pesquisar, onde aprender como pesquisar, como desenvolver o caminho profissional. Então eu comecei a aprofundar e estudar Eletrônica Digital por fora, sozinho. Eu às vezes tinha dúvida, o professor sentava e me explicava. Mas me orientou pra aquilo que eu queria fazer e como eu podia fazer aquilo. Então, acho que é esse caminho. É onde o IT faz bem. Pra quem quer, faz (Marilton, filho de lavrador).

O *habitus* escolar do IT mostra-se, então, do ponto de vista dos entrevistados, como processo altamente eficaz para aprofundar sua inserção na racionalidade moderna. Provê a socialização dos alunos nos modelos disciplinares da modernidade, as *modernas disciplinas* descritas por Foucault (1982): o controle racional do tempo, do espaço, do corpo, das relações sociais e do saber. E isso potencializa a capacidade de iniciativa desses agentes, sua fé em si mesmos, fortalecendo sua construção como Sujeitos, capazes de interagir com o mundo seu contemporâneo, construindo projetos de seu interesse.

Até para alunos oriundos de famílias de camadas médias que dialogam menos diretamente com as demandas disciplinares da lógica industrial, esse *habitus* faz sentido:

O IT pra mim, ele foi a grande mola que me tirou da inércia da minha vida. Que como eu te disse, eu estudei no IT de manhã, eu não trabalhava. Então eu era um cara que nunca tinha trabalhado, eu vivia às custas do meu avô e da minha mãe. Então eu tive uma infância assim: nos melhores colégios, tudo que precisava, tinha. No IT que eu desenvolvi, mesmo (Marcelo, filho de professores universitários).

Vemos, então que, mesmo para os alunos das camadas médias, o ingresso no IT significa uma importante ampliação de experiências, inclusive quanto à sua relação com

o saber, supostamente garantida nas escolas privadas. O que Isadora e Marcelo destacam é a postura de aluno que é construída no interior do IT: “ativa”, no sentido de ser protagonista de seu próprio futuro. Mais que relação com o saber, o IT trabalha pela construção de um *ethos*, de um estilo de vida e de organização das emoções. Esses depoimentos relativizam uma possível interpretação acerca da relação com o saber e o uso do tempo propostos por essa escola no sentido de serem valorizados, principal ou exclusivamente, por inserirem os alunos nas relações sociais de dominação prevalentes na sociedade, e, em especial, na indústria (ordem, autoridade, submissão, alienação), e que seria poderia ser assumida pelas camadas populares como uma demanda própria, ansiosas que estariam por verem-se inseridas no mercado de trabalho (Enguita, 1989).

As demandas por outros aspectos na formação

Esses trabalhadores, egressos do IT, demonstram exigir um tipo de relação com o conhecimento que nem sempre foi vivenciado no IT. Contraditória, a mesma escola que incentiva a pesquisa autônoma e a iniciativa própria do aluno, também apresenta outras posturas:

A prova do IT era aquilo ali mesmo que você tá vendo, não tem muita frescura, não. Você pega, resolve a conta lá e põe o resultado e pronto. Mas agora eu tô vendo que essas universidades aí, eles não querem mais saber daquele camarada que chega lá e fecha as provas tudo, mas na hora que entra lá, não sabe nem conversar, não sabe pegar um texto, igual eu aí: você pegar um texto, fazer uma análise dele e escrever o seu, né? Não é mais fazer conta e botar o resultado. Não, mesmo! (Roberto, filho de metalúrgico).

Técnicos que alçaram cargos de chefia, ou que tiveram a oportunidade de tornarem-se micro ou pequenos empresários, queixam-se de não terem tido essa formação.

Tanto lá, no IT, como na universidade em geral, eles preparam a gente para o lado técnico. O lado humano, comportamental, isso a gente não vê nada. Quando começa a gerenciar as pessoas, a gente sente muita dificuldade no início, exatamente em função daquela formação técnica, né? (Ednardo, filho de motorista de táxi e professora primária).

Alguns dos técnicos investigados conferem valor ainda, na formação técnica, à construção de conhecimentos e habilidades aplicáveis à vida familiar e cidadã e chegam a apontar a ausência, naquela época, de disciplinas como Sociologia e Filosofia. Isso demonstra que seu sistema classificatório não é dominado por concepções referenciadas exclusivamente na racionalidade técnica, ao contrário do que julgam alguns, ao afirmarem a cooptação total da subjetividade dos trabalhadores pelas ideologias empresariais.

A grande dificuldade de expressão oral sentida por um número significativo de técnicos entrevistados é outro aspecto a ressaltar. Além dos aspectos de personalidade, como timidez, muitos se queixam de que os pais eram pessoas humildes, sem formação escolar, do que, depreende-se, terem dificuldades com a norma culta oral, sentindo-se, por isso, inibidos em diversos círculos sociais. É patente que a escola poderia ter promovido um maior desenvolvimento nesse aspecto, que é certamente um dos mais importantes na formação humana: a capacidade de comunicação em diversos códigos.

Quando eu cheguei na capital para estudar, eu vi que eu tinha que mudar, que aprender muita coisa, né? O jeito de falar, o jeito de relacionar com o pessoal, né? Porque você é obrigado a ter um convívio maior, né? (Ednardo).

Mas o poder de argumento dentro da empresa hoje, eu vejo que quem cresce é quem tem um bruto poder de argumento (...) Você tem que saber falar bem, se expressar melhor, antes de tudo fazer natural isso tudo. Até bater papo, tem todos os momentos (...) O técnico tem que ter a capacidade de discutir com o comprador não só a parte profissional, mas também ter o dom do argumento. Então você vê que aquele muito simples demais, ele não argumenta, ele acata, ele aceita (Luiza, filha de técnica em enfermagem).

A questão da comunicação conecta-se ainda, diretamente, com a auto-imagem do sujeito e com o lugar social que ele julga ser o seu. É por isso que a ampliação dos códigos lingüísticos dominados pelos sujeitos não é demanda exclusiva do mundo empresarial, mas condição para a ampliação dos espaços sociais nos quais eles poderiam circular, usufruindo dos bens culturais ali existentes. É condição básica para a ampliação da sua cidadania. Trabalhar a linguagem, como bem nos lembra Bourdieu, implica em problematizar a questão das “linguagens de autoridade” ou “autorizadas” que se vinculam às relações entre o sistema de ensino e a sociedade global.

Eu gostaria de tentar mostrar que a partir das questões concretas colocadas pelo uso escolar da linguagem, pode-se colocar ao mesmo tempo as questões mais fundamentais da sociologia da linguagem (ou sociolingüística) e da instituição escolar (Bourdieu, 1983:76).

No caso dos entrevistados, um fenômeno interessante nos é apresentado: o do seu desenraizamento social, a partir de sua progressão na carreira escolar.

As relações sociais no IT e o impacto da escola nas relações externas dos alunos

Para os oriundos dos setores médios, o IT propiciou-lhes a primeira experiência de verem-se como pares de jovens de origem popular. Dos 4 entrevistados oriundos de escolas privadas, 3 afirmam terem se entrosado bastante bem com os novos colegas, gostando muito do ambiente da escola e da oportunidade de conhecer gente diferente, que “ralava de verdade”. Ao ponto de Isadora, filha de professor universitário, ter até

hoje como seu principal núcleo de sociabilidade um grupo de antigos colegas do IT, entre eles alguns sem perspectivas de ingresso na universidade.

Entre os provenientes das camadas populares, há percepções diferenciadas. Apesar de alguns deles mencionarem os bons momentos vividos com os colegas, professores e funcionários, vários afirmam terem tido pouca convivência dentro do IT, além de seu estrito papel de estudantes.

Um desses é Olacir, que se descreve como um rapaz retraído, cuja experiência no IT contribuiu muito pouco para romper com essas dificuldades.

Ah, negócio de amizade, isso aí nunca aconteceu não. O esquema do IT na minha época era “dar o programa a qualquer custo”, o programa no final do ano era sempre cumprido. Então por um lado foi bom, mas assim de relacionamento o IT é um zero à esquerda. E as propostas [pedagógicas] hoje dizem isso, né? Eu acho importante sim, porque eu cresci dentro de uma escola sem ter essa orientação, sempre isoladinho, lá no cantinho, no último lugar. A única coisa que a escola me proporcionou mesmo foi conhecimento, pronto! Caráter, a escola não me ajudou em nada. Eu tinha um caráter todo deformado, quando eu cheguei na igreja, tudo errado: complexos, incapacidades...(Olacir, filho de motorista de ônibus e dona de casa)

Em alguns depoimentos, são mencionadas “brincadeiras” de todos os tipos entre os alunos, tidas como “coisas de rapaz”: gozações, piadas, com frequência humilhantes, referidas ao desempenho escolar ou, mais freqüentemente a características pessoais: magreza ou obesidade, feiúra, lentidão de reações, dificuldade de aproximação com as mulheres. Não foi citada, entretanto, qualquer situação em que a escola tivesse propiciado alguma análise da dinâmica interna das turmas, da diversidade de experiências ali presentes e da necessidade de construir uma convivência saudável. No máximo, alguns professores faziam comentários a esse respeito, mais em tom de censura, sem maior chance de expressão dos próprios alunos, de suas angústias e contradições.

Os discursos dos entrevistados apontam claramente para sistemas classificatórios diversificados que convivem nesse tipo de ambiente, em que os alunos se classificam mutuamente, a partir de referenciais culturais, campos de possibilidades variados:

*Até porque pra passar na prova do IT, o cara tem que ser bom de estudo, principalmente se ele veio de uma escola pública. Então **tinha muita gente lá que passava a vida metido em livro, não fazia mais nada, não conhecia nada de nada, só via livro na frente.** A única coisa que ele pensava era em arrumar um emprego como técnico e ficar com aquilo o resto da vida. O cara não curtia um som, não saía pra lugar nenhum, não interessava nem por esporte, nem sabia falar com mulher! Tinha uns que nem desciam [da sala de aula para o pátio ou corredores] pro recreio! Ah, era uns cara muito devagar! (Danilo, filho de técnico, petroleiro).*

Tinha uns boyzinhos, filhinhos de papai, que os pais davam de tudo pra eles e eles nem achavam que tinham obrigação de nada e passavam o tempo só gozando a cara dos mais humildes (Fernando, filho de comerciante)

A pessoa que trabalha e estuda, não tem muita saída assim: ‘ - Ah, vamos sair e não sei o quê’, não. Você já chega lá cansado, né? Às vezes você já foi direto do serviço pra lá cansado, então essas questões vão ficando mais para trás (Roberto).

Eu tinha um colega que era mais pelo lado social. Na casa dele, 'cê tinha era quadro pintado na parede, tinha desenho que ele fazia. Pô, esse cara era foda porque ele tinha um conhecimento geral impressionante, muito ligado à arte e às coisas da sociedade, História, Política e tudo o mais e detonava no IT. E eu achava interessante as coisas por esse lado que ele olhava, um lado diferente de ver as coisas. É que eu achava que técnico era aquela máquina mesmo, aquela máquina humana. A máquina humana que dominava a máquina elétrica. E não é. Sou gente, pô! Então, quando eu vi que ele tinha um violão na casa dele e que ele desenhava e que ele escrevia, eu falei: '-Pô, mas técnico não é só trabalhar e calcular, não. Técnico é gente, também!' Eu comecei a mudar a maneira de ver as coisas e faço as críticas que eu faço hoje. Foi um cara que marcou pra eu poder dar essa virada na minha vida, de ver as coisas de uma maneira mais ampla assim. Ele foi o primeiro exemplo para eu fazer isso (Walmir, pai metalúrgico e mãe dona de casa).

A pergunta que advém do depoimento de Walmir é: e se ele não tivesse encontrado esse colega? E se ele dependesse exclusivamente da escola para construir uma imagem do lugar do trabalhador na sociedade?

Mas se vários de nossos sujeitos tinham dificuldades de relacionamento na escola, não menos difícil era sua situação junto aos amigos de infância, especialmente para aqueles de classe popular. Com horário de estudo integral ou conjugando jornadas de estudo e trabalho, adicionadas às enormes listas de tarefas para casa, praticamente não sobrava tempo para as amizades. Além disso, inúmeros são os depoimentos que falam de uma mudança de interesses, para “outro nível de conversa”, para outras posturas com relação aos estudos e ao trabalho. Os de classe média também demonstram terem vivenciando rupturas nas redes sociais de pares anteriores quando esboçam algumas comparações entre os antigos colegas das escolas particulares e os novos colegas, do IT, apontando os primeiros como “filhinhos de papai” que “não querem saber de nada” e “não conhecem a vida”. É sintomático que Isadora, filha de professor universitário, estudante de uma universidade federal, tenha como grupo social de referência, até hoje, os antigos colegas do IT, todos trabalhadores, vários deles sem acesso ao curso superior.

Deslocados dentro e fora da escola, muitos dos seus alunos se constituem em *trânfugas*, incapazes de se identificar com os grupos dos quais se originaram, por terem se diferenciado através do processo escolar, mas igualmente incapazes de se identificar com os setores médios, dos quais sua aproximação é recente e limitada. Por outro lado, percebemos que alguns deles conseguem, mesmo sem contar com nenhuma ação intencional da escola para isso, constituir-se no que Kushnir e Velho (2001) denominam de *mediadores culturais*, ou seja, aqueles sujeitos que, circulando, ao longo de sua trajetória de vida, entre diferentes universos com valores e visões de mundo mais ou menos distintos, atuam como pontes, elementos de comunicação entre esses universos.

Considerações finais

Os técnicos, ao relatarem suas experiências no IT, apresentam olhares sobre o vivido que destacam seu caráter transformador no contexto mesmo de uma educação exigente e calcada num sistema de avaliação que poderia ser considerado conservador e retrogrado. Esse projeto pedagógico aparece, para os sujeitos que o experimentaram, como uma espécie de rito de passagem prolongado, como fronteira demarcatória do ingresso no mundo moderno, no mundo dos adultos, no mundo dos informados, dos obstinados e dos organizados, para o bem e para o mal. A construção da auto-estima, pelo menos no aspecto cognitivo, é, sem sombra de dúvidas, uma importante “aquisição” devida a essa escola e constitui, ao lado das informações técnicas e do *habitus* adquirido, os principais “capitais” com que eles se apresentam no mercado e na sociedade.

Como bem alerta Touraine, a racionalidade penetrando o sujeito não é fator exclusivo de submissão. O sentido conferido à racionalidade, o tipo de uso que se faz dela, o sistema simbólico no qual ela se insere e o lugar que aí ocupa, junto de outros valores e práticas sim, poderá ou não se constituir em forma de subordinação do outro ou de si. A racionalidade, como elemento básico da modernidade — e não exclusivo do capitalismo — é padrão de inserção nas relações sociais dominantes (inarredáveis), mas, dialeticamente, também constitui o sujeito. Sujeito que, segundo Touraine:

não é nem o indivíduo, nem o si-mesmo (self) construído pela organização social, mas o trabalho pelo qual um indivíduo se transforma em ator, isto é, em agente capaz de transformar sua situação em vez de reproduzi-la por seus comportamentos (1994:393).

A modernidade não se baseia exclusivamente na racionalização. Ela se define pela tensão entre razão e sujeito, entre racionalização e subjetivação. Os movimentos sociais emergem nesse cenário como sujeitos com objetivos hoje tanto culturais quanto econômicos e apontam para a viabilidade da combinação entre a razão e sujeito.

Nessa tensão, vemos que, o projeto pedagógico do IT, mesmo com forte cunho “tradicional” e “tecnicista”, foi capaz de oferecer grandes contribuições à formação dos alunos e ainda de apontar para aspectos da cultura escolar que têm sido, algumas vezes, negligenciados nas modernas propostas educativas. Entretanto, no que toca ao projeto do IT, percebemos que havia ainda caminhos a serem percorridos para alcançar o que Maria Rita Oliveira chama de *formação tecnológica*, ou seja, aquela que envolve uma concepção de tecnologia como fenômeno social e histórico e uma concepção de

educação que investe na ruptura das relações de exclusão e que alie cultura e produção, ciência e técnica, atividade intelectual e atividade manual (Oliveira, 2000). Exemplo disso é a ingenuidade com que os alunos se formavam no IT, depositando enorme confiança na justeza das regras meritocráticas, que acreditavam serem vigentes no mercado e na sociedade e que são amplamente reforçadas no *habitus* dessa escola. Se se esforçaram e obtiveram sucesso ali, acreditavam possuir competência e determinação, e esperavam alcançar o prometido sucesso na vida profissional e social. Muitas decepções, muitas posturas de docilidade ingênua no mercado, muitas escolhas equivocadas sobrevieram em suas trajetórias em função dessas concepções, que poderiam ter sido evitadas, se a escola investisse numa reflexão mais crítica sobre o mercado de trabalho e a sociedade.

Mas, o que salta aos olhos, é que não é possível negligenciar os valores das culturas de origem dos alunos, que reinterpretem e resignificam as aprendizagens escolares sendo, em alguns casos, capazes de incorporar de forma orgânica, num mesmo sistema simbólico, tanto a disciplina, e o planejamento quanto a solidariedade e o compromisso social. Parafraseando Chauí (1986) podemos dizer que a cultura da escola pode submeter ao libertar e também libertar ao submeter, como no caso das posturas “tradicionalistas” no contexto particular do IT, nos períodos estudados.

Por outro lado, nem todos trazem, de sua formação anterior, os valores capazes de orientar tal resignificação e cabe, sem a menor dúvida, à escola, cumprir seu papel social de formadora da cidadania, levantando-se como espaço de contraposição aos estritos e excludentes regras e valores do mercado e da sociedade, com os quais seus alunos deverão lidar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMANN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.
- CHARLOT, Bernard. A relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, n.97, p.47-63, maio de 1996.
- _____. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COLBARI, Antônia L. *Ética do Trabalho - a vida família na construção da identidade profissional*. São Paulo: Editora Letras e Letras/Editora da FCAA/UFES, 1995.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1997.

- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- KUSCHNIR, Karina; VELHO, Gilberto. *Mediação, cultura e política*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.
- LAURENS, Jean-Paul. *1 sur 500 - la reussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.
- MAGNANI, José Guilherme C. Antropologia urbana: problemas, questões e perspectivas. 23^a. *Reunião da Associação Brasileira de Antropologia*. Gramado, Junho de 2002.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação e Sociedade*. Ano XXI, n.70, p.40-62, 2000.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.