

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Igor Ghelman Sordi Zibenberg

**PERMANÊNCIA E ÊXITO NA PASSAGEM PELO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO: IMPLICAÇÕES DO CAPITAL CULTURAL E DO OFÍCIO  
DE ALUNO NA SELETIVIDADE ESCOLAR**

Porto Alegre  
2016

Igor Ghelman Sordi Zibenberg

**PERMANÊNCIA E ÊXITO NA PASSAGEM PELO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO: IMPLICAÇÕES DO CAPITAL CULTURAL E DO OFÍCIO  
DE ALUNO NA SELETIVIDADE ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Natália de Lacerda Gil

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre

2016

## CIP - Catalogação na Publicação

Zibenberg, Igor Ghelman Sordi  
PERMANÊNCIA E ÊXITO NA PASSAGEM PELO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO: IMPLICAÇÕES DO CAPITAL CULTURAL E DO  
OFÍCIO DE ALUNO NA SELETIVIDADE ESCOLAR / Igor  
Ghelman Sordi Zibenberg. -- 2016.  
114 f.

Orientadora: Natália de Lacerda Gil.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Ensino Médio Integrado. 2. Permanência na  
Escola. 3. Êxito Escolar. 4. Capital Cultural. I.  
Gil, Natália de Lacerda, orient. II. Título.

Igor Ghelman Sordi Zibenberg

**PERMANÊNCIA E ÊXITO NA PASSAGEM PELO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO: IMPLICAÇÕES DO CAPITAL CULTURAL E DO OFÍCIO  
DE ALUNO NA SELETIVIDADE ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 set. 2016.

---

Prof. Dra. Natália de Lacerda Gil – Orientadora

---

Profa. Dra. Helena Venites Sardagna - UERGS

---

Profa. Dra. Naira Lisboa Franzoi – UFRGS

---

Profa. Dra. Célia Elizabete Caregnato – UFRGS

Para meu pai Eliezer, que desde muito cedo me ensinou o que é importante na vida.

## AGRADECIMENTOS

Ao término deste percurso do mestrado, gostaria de expressar minha gratidão a:

Em primeiro lugar a Deus e a Jesus Cristo por serem meu esteio eterno e por contar com Sua graça e Sua infinita misericórdia por todos os dias da minha vida.

Minha orientadora, professora Natália de Lacerda Gil, por contar com toda sua competência e excelência acadêmicas na realização desta pesquisa e nos momentos de estudos, sempre intervindo de modo relevante, mas sem abrir mão da cordialidade. Poucos professores conseguem congregiar estas duas qualidades. Obrigado por toda confiança depositada desde a seleção do mestrado até o presente momento.

Professoras Helena Venites Sardagna, Naira Lisboa Franzoi e Célia Elizabete Caregnato, por terem aceitado gentilmente participar como banca examinadora desta dissertação e por todas as contribuições valorosas que fizeram.

Minha amada esposa Andreia, por todo seu apoio em todos os sentidos, me fazendo sorrir e persistir mesmo em meio a dificuldades e acúmulo de tarefas. Sem você eu não seria um homem feliz e não estaria onde estou hoje. Amo você para sempre.

Meus filhos Josué e Estêvão, por entender, cada um a sua forma, os momentos em que tive que me ausentar. Desde a chegada de ambos me tornei um homem que se preocupa menos com coisas desnecessárias.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, pelo apoio em função da liberação de carga horária semanal ao final do mestrado, quando passei a exercer a função de coordenador de ensino do Campus Restinga.

Campus Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, na figura do então diretor de ensino Alex, e dos meus colegas da Diretoria de Ensino, Cristiano, Márcia, Caren, Geovana, Sula, Josiane, Gizele, Tanise,

Daniel, Thaiana, Gisele e Dayane. Vocês são parte intrínseca da minha formação enquanto profissional da educação.

Meus colegas do grupo de orientação e estudos, Joseane, Regina, Carine, Marlos, Ester, Gorete, Taís e Tamara pelos momentos em que estudamos e rimos juntos.

Meu pai Eliezer, por desde muito cedo ter afinado meu olhar para a vida e para as relações humanas. Teu exemplo viabilizou minha chegada até aqui.

Minha mãe Gema, por ter me ensinado a fé em Jesus Cristo e o valor da resiliência frente às dificuldades da vida.

Meu irmão Jacques, que custeou parte dos meus estudos e não admitiu que eu deixasse de prestar vestibular enquanto eu buscava uma rota de fuga para as exigências da educação formal.

*Ensina a criança no caminho em que deve andar, e, ainda quando for velho, não se desviará dele. Provérbios 22:6.*

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de análise a permanência e o êxito dos estudantes do último ano dos cursos de ensino médio integrado do Campus Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. No intuito de compreender a seletividade escolar, a qual não é exclusividade no Campus Restinga mas pode ser vista com uma realidade em âmbito nacional, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionário e a realização de entrevistas semiestruturadas junto às turmas de quarto ano do Curso de Técnico em Informática para Internet e Curso Técnico em Eletrônica, ambos integrados ao ensino médio. Esta seletividade escolar é incongruente com a legislação educacional, com a política pública de educação profissional da contemporaneidade e com as normativas internas do IFRS. Mobilizando aportes da Sociologia da Educação, a hipótese inicial é a de que haveria relação entre a permanência e o êxito com o processo de formação do *habitus* dos estudantes vinculado tanto ao capital cultural implicado pela origem social (BOURDIEU, 1998) quanto ao aprendizado do ofício de aluno (PERRENOUD, 1995). Como resultado foi possível observar que as exigências institucionais operadas pelos agentes sociais responsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem têm sido maiores do que os instrumentos de gestão pedagógica presentes na instituição para favorecer a permanência e o êxito estudantil. Confirmando-se a hipótese inicial, verificou-se que a permanência e o êxito estudantil guardam uma relação muito próxima com três questões: formação do *habitus* dos estudantes vinculado ao capital cultural implicado pela origem social; aprendizado do ofício de aluno com destaque ao processo de adaptação e conformação dos estudantes mediante às exigências implícitas e explícitas postuladas pela escola; e, finalmente, a busca pela realização do ensino médio integrado como forma de preparação para o Enem e/ou vestibular a fim de posterior ingresso em um curso superior.

**Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Permanência na Escola. Êxito Escolar. Capital Cultural.**

## ABSTRACT

This master's dissertation focuses on the permanence and success of final year students of integrated high school courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Restinga. In order to understand the school selectivity, which is not exclusivity at Campus Restinga but may be seen as a reality at the national level, the application of a questionnaire and semi-structured interviews were used as data collection instruments. The participants of this study were fourth year students of Technical Course in Informatics for Internet and Technical Course in Electronics, both integrated to high school regular course. Such school selectivity is inconsistent with the educational legislation, the contemporary public policy for vocational education and the internal regulations of IFRS. With contributions of Sociology of Education, the initial hypothesis is that there would be a relationship between permanence and success with the formation of students' habitus related to both the cultural capital implied by social origin (BOURDIEU, 1998) and the learning of student's craft (PERRENOUD, 1995). As a result, it was observed that the institutional requirements applied by the social agents responsible for teaching-learning processes have been higher than the instruments of educational management present in the institution to promote students' permanence and success. Confirming the initial hypothesis, it was found that students' permanence and success are closely related to three issues: formation of students' habitus related to the cultural capital implied by social origin; learning of students' craft, highlighting students' adaptation and conformation processes by implicit and explicit requirements postulated by the school; and finally, the search for the integrated high school course as a preparation for the High School National Exam (ENEM) and/or admission tests to subsequent entrance in universities.

**Keywords: Integrated High School. Permanence in School. School success. Cultural Capital.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do IFRS no Estado do Rio Grande do Sul.....	42
Figura 2 - Localização do bairro Restinga em Porto Alegre/RS.....	42
Gráfico 1 - Situação dos estudantes de Eletrônica - Ingresso em 2011.....	45
Gráfico 2 - Situação dos estudantes de Informática - Ingresso em 2011.....	45
Gráfico 3 - Situação dos estudantes de Eletrônica - Ingresso em 2012.....	46
Gráfico 4 - Situação dos estudantes de Informática - Ingresso em 2012.....	46
Gráfico 5 – Curso dos estudantes participantes da pesquisa.....	51
Gráfico 6 - Sexo dos estudantes participantes da pesquisa.....	52
Gráfico 7 – Idade dos estudantes participantes da pesquisa.....	52
Gráfico 8 – Cor da pele dos estudantes participantes da pesquisa.....	54
Gráfico 9 – Bairros de residência dos estudantes.....	55
Gráfico 10 – Ano de ingresso dos estudantes.....	57
Gráfico 11 – Escolas de origem dos estudantes.....	58
Gráfico 12 – Situação de analfabetismo dos familiares dos estudantes.....	59
Gráfico 13 – Benefícios sociais dos familiares dos estudantes.....	60
Gráfico 14 – Situação de habitação dos estudantes.....	60
Gráfico 15 – Reserva de vagas no ingresso dos estudantes.....	62
Tabela 1 - Desempenho dos estudantes do ensino médio integrado em 2012.....	48
Tabela 2 - Desempenho dos estudantes do ensino médio integrado em 2013.....	48
Tabela 3 - Desempenho dos estudantes do ensino médio integrado em 2014.....	48
Tabela 4 - Desempenho dos estudantes do ensino médio integrado em 2015.....	49
Tabela 5 – Renda <i>per capita</i> informada pelos estudantes.....	85
Tabela 6 – Escolaridade dos familiares que residem com os estudantes.....	95

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CadÚnico - Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal  
CAp/UFRGS - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica  
EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FACED/UFRGS- Faculdade Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia  
IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC - Ministério da Educação  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPI – Projeto Pedagógico Institucional  
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
SETEC/MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	14
1.2 QUALIFICAÇÃO DO PROBLEMA E PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....	18
<b>2. A PASSAGEM PELO ENSINO MÉDIO INTEGRADO</b> .....	31
2.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	31
2.2 PERMANÊNCIA E ÊXITO ESTUDANTIL.....	38
2.3 O CAMPUS RESTINGA DO IFRS.....	41
2.4 CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DOS ESTUDANTES.....	50
2.5 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO PASSAGEM AO ENSINO SUPERIOR.....	63
<b>3. OS VALORES DA ESCOLA E DA FAMÍLIA</b> .....	71
3.1 OFÍCIO DE ALUNO.....	71
3.2 DESIGUALDE SOCIAL CHANCELADA PELA ESCOLA.....	79
3.3 CAPITAL SOCIAL E CAPITAL CULTURAL À SERVIÇO DA PERMANÊNCIA E DO ÊXITO.....	84
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAS</b> .....	98
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	102
<b>APÊNDICE A</b> .....	110
<b>APÊNDICE B</b> .....	114

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

No intuito de contextualizar o surgimento desta dissertação, creio que seja imprescindível descrever, mesmo que brevemente, minha trajetória de vida. Fui morador da Lomba do Pinheiro (bairro periférico de Porto Alegre/RS) durante grande parte de minha infância e adolescência. Naquele espaço urbano, cursei todo o ensino fundamental numa escola pública estadual. Sou filho de pais que tiveram acesso ao ensino superior. Durante esse período, apesar de os recursos financeiros serem escassos, sobrou incentivo para que eu obtivesse sucesso na minha trajetória escolar. Naquela época, não sabia que este esteio familiar, operado de modo hegemonicamente divergente nas famílias dos meus colegas e amigos vizinhos, se aproximava da elaboração teórica apresentada pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Sem saber, desde muito cedo, meus pais e meu irmão mais velho me garantiam o valor do capital cultural (BOURDIEU, 1998) através de um conjunto de vivências e experiências que moldaram intrinsecamente minha matriz de percepções, valores e ações. Embora residindo em uma casa simples e uma rua sem saída (comumente denominada “beco”), lembro-me de minha mãe mencionar várias vezes que eu “estava ali mas eu não era dali”. Dentro dos poucos recursos financeiros disponíveis, meus pais se esforçavam para que eu pudesse conviver com pessoas que seriam “diferentes”<sup>1</sup> dos meus vizinhos, como por exemplo, viabilizando a prática esportiva do basquete, aos meus 13 anos, em um clube de elite localizado em um bairro da zona nobre porto-alegrense.

No ano em que concluiria o ensino fundamental, fui estimulado a prestar a prova para o processo seletivo do Colégio Militar de Porto Alegre e para o Colégio Tiradentes da Brigada Militar. Embora não fosse muito comum para um adolescente da periferia, fui aprovado para cursar o ensino médio no Colégio Tiradentes. Ao ingressar, assumi um compromisso tácito ainda maior comigo mesmo e subjetivamente com minha família de provar que era capaz de ter um bom aproveitamento no novo colégio. Chegava em um ambiente novo e cheio de novas exigências de saberes para as quais teria que me dedicar sobremaneira, especialmente por ser egresso de uma escola que não dispunha de muitos recursos didático-pedagógicos. O capital cultural apropriado

---

<sup>1</sup> Hoje consigo reconhecer que tal diferença dizia respeito à divisão de classes sociais e à respectiva possibilidade de convívio com pessoas dotadas mais estreitamente de bens culturais eruditos.

no seio familiar foi imprescindível para que eu pudesse permanecer no colégio somente vislumbrando a conclusão do curso como perspectiva de saída.

Ao avaliar minha trajetória naquela instituição, permito-me avançar alguns anos à frente quando me encontro nas disciplinas da Faculdade Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), pela Licenciatura em Educação Física, e lá passo a questionar o perfil esperado do egresso do Colégio Tiradentes. Ao me apropriar das discussões da educação contemporânea e da legislação que orienta políticas públicas que valorizam e dignificam os estudantes, passo a ter convicção de que a típica formação em uma escola de cunho militar, ao mesmo tempo em que talvez atenda aos ditames de uma ascensão social via ensino propedêutico e enciclopédico - onde o sistema de avaliação guarda uma relação estreita com a meritocracia, a seletividade e a exclusão – também molda quase que exclusivamente um tipo de agente social com limitações para a alteridade e para a compreensão das diferentes e complexas possibilidades que os agentes sociais podem assumir em suas trajetórias de vida.

No ano de 2012 prestei o concurso público para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais do Campus Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Nesse certame fiquei classificado em 2º lugar e fui nomeado em maio de 2013. Entrei em efetivo exercício no Campus Restinga em junho de 2013, onde trabalho atualmente, sendo lotado na Diretoria de Ensino.

O novo cotidiano e minha respectiva apropriação deste novo espaço profissional pôde me indicar que embora exista um conjunto de práticas institucionais bastante progressistas que buscam viabilizar a permanência e o êxito dos estudantes, há uma sistemática resistência e disputa de poder oriundas de servidores que assumem uma perspectiva educacional meritocrática e culpabilizadora dos estudantes.

Ao estudar para o concurso do cargo que ocupo, tinha muitas dúvidas com relação à concepção de educação profissional na qual o governo passava a investir, uma vez que historicamente a educação profissional estava voltada para a classe trabalhadora com uma ênfase instrumental e de execução (KUENZER, 2001a). Ao me aproximar da legislação e de documentos norteadores, pude conhecer a proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da lei de criação (BRASIL, 2008) e a partir de suas concepções e diretrizes (BRASIL, 2010). Notei

claramente que sua proposta era bastante diferente da educação profissional do início do século XX. Também conheci o documento base do Ministério da Educação (MEC) a respeito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) a qual vem ressignificando o ensino médio no Brasil.

Nesse processo, paulatinamente aumentava minha compreensão da política pública de promoção da educação profissional capilarizada pelo Brasil e descentralizada das metrópoles. Em mesma escala, em função da atuação junto à Orientação Estudantil, meu conhecimento sobre o universo social dos estudantes do Campus Restinga aumentava, passando a reconhecer os fatores sociais intervenientes no (in)sucesso escolar dos mesmos. No cruzamento dessas duas realidades, por um lado uma política pública com um elevado aporte de recursos financeiros e por outro, realidades sociais bastante desiguais, passei a evidenciar vários casos de fracasso escolar e a reconhecer diversos entraves à permanência estudantil. Tomei conhecimento de uma auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União a qual verificou que a taxa de conclusão em nível nacional do ensino médio integrado se situa em 46,8% (BRASIL, 2013). Cabe mencionar que a taxa de abandono ou reprovação do ensino médio no Brasil no ano de 2013 corresponde a aproximadamente 35% conforme os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>2</sup>.

Por conseguinte, emergia um problema central na minha atuação profissional que me causa bastante desconforto: *como uma política pública de abrangência social tão elevada enfrenta a reprovação escolar e potencializa a permanência?*

Dentro de mim se consolidava o anseio claro de aprofundar a compreensão acerca da temática, especificamente quanto à educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, pois esta modalidade está abarcada no dever obrigatório do Estado<sup>3</sup>. O intuito era o de verificar junto aos estudantes quais as

---

<sup>2</sup> Encontrei dificuldades para localizar dados oficiais a respeito da conclusão do ensino médio regular. Optei por utilizar os dados encontrados na planilha eletrônica referente à Sinopse Estatística da Educação Básica do ano de 2013 publicado na página do INEP, verificando a diferença do número de matriculados entre o 1º ano e o 3º do ensino médio e relacionando essa diferença com o número de matriculados no 1º ano. Assumo que a utilização deste percentual não habilita uma comparação direta com a taxa de conclusão do ensino médio integrado apontada pela auditoria do TCU. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

<sup>3</sup> A legislação brasileira atual compreende a educação básica obrigatória para os estudantes de quatro a dezessete anos de idade. O tópico será discutido com mais profundidade na próxima seção.

iniciativas do Estado e da família que auxiliam na garantia do direito constitucional<sup>4</sup> ao acesso e à permanência na escola.

Por decorrência, vislumbrei esta problemática a ser pesquisada e estudada em nível de mestrado tendo como ponto inicial a evasão escolar no ensino médio integrado. Muitos autores vêm pesquisando sobre a evasão escolar na busca de elucidar, a partir dos estudantes evadidos, quais as causas para a desistência. No entanto, meu intuito era o de encontrar, nos estudantes que permaneceram até o último ano do ensino médio integrado, os significados que corroboraram para seu êxito escolar. Objetivando dar voz aos estudantes, queria descrever, no contexto do Campus Restinga, quais fatores contribuíram para a permanência e o êxito na escola.

Durante a construção inicial do projeto de pesquisa minha ideia era a de estudar a evasão escolar no ensino médio integrado a partir dos estudantes que permaneceram com êxito no último ano do curso. Entretanto, em decorrência do amadurecimento da construção da proposta de pesquisa, passei a reconhecer que meu objeto de pesquisa dizia respeito à permanência e ao êxito e não à evasão escolar como originalmente supus. Meu interesse no cotejamento da origem socioeconômica com a permanência e o êxito havia se tornado mais evidente. Desenvolvi então a pesquisa junto ao Campus Restinga da qual decorre esta dissertação. Ela está organizada da seguinte forma: introdução, dois capítulos de desenvolvimento e considerações finais. Na introdução apresento a contextualização da pesquisa, a qualificação do problema e as perspectivas teórico-metodológicas. No capítulo denominado “A passagem pelo ensino médio integrado”, discorro sobre o ensino médio integrado e a política pública de educação profissional brasileira, a permanência e o êxito estudantil, apresento o Campus Restinga do IFRS, trago os resultados da coleta de dados junto aos estudantes no que diz respeito a alguns fatores que compõem suas situações socioeconômicas e, finalmente, abordo a configuração espaço-temporal do ensino médio integrado como uma passagem ao ensino superior. No capítulo denominado “Os valores da escola e da família”, abordo a formação do ofício de aluno como condição para o acesso e a permanência nos cursos de ensino médio integrado, discuto a desigualdade social reproduzida pela escola e, por fim, abordo o capital social e o capital cultural a serviço da permanência

---

<sup>4</sup> “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

e do êxito. Encerro a presente dissertação com as considerações finais sintetizando os principais pontos da pesquisa.

## 1.2 QUALIFICAÇÃO DO PROBLEMA E PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Esta dissertação tem como objeto a permanência e o êxito na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio no Campus Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. A temática emerge como relevante na atualidade especialmente pela perspectiva de ampliação da garantia do direito ao acesso e permanência à educação básica brasileira associada à forte política pública de ampliação e desenvolvimento da educação profissional.

Para tanto foi realizado um Estudo de Caso (TRIVIÑOS, 2009) no qual participaram como sujeitos da pesquisa os estudantes do quarto ano do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio e do Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio. A primeira parte da pesquisa envolveu o preenchimento de um questionário eletrônico que objetivou levantar dados socioeconômicos dos estudantes. Nesta primeira etapa da pesquisa, dos 32 estudantes regularmente matriculados (sendo que 11 pertencem ao curso de Eletrônica e 21 pertencem ao curso de Informática para Internet), 20 estudantes responderam ao formulário. Em um segundo momento, todos os estudantes que preencheram o questionário foram convidados para a realização de uma entrevista individual. Nesta segunda etapa da pesquisa houve a participação de 9 estudantes.

Um marco contemporaneamente relevante na consolidação desta política foi a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Os IFs foram estruturados a partir das instalações dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e das Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais

(BRASIL, 2010). Ou seja, a criação desse novo formato institucional se deu a partir de instituições existentes que foram transformadas<sup>5</sup> em IFs.

Além da estruturação dos IFs a partir de escolas federais pré-existentes, a educação profissional passou por um processo de expansão iniciado em 2006 que objetivou “implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados desprovidos dessas instituições, e preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos” (BRASIL, 2010, p. 15). Importa mencionar também que o processo de transformação da educação profissional brasileira é desvelado nos objetivos dos IFs, elencados em sua lei de criação, dos quais saliento a intersecção que engloba a educação básica:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I- ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;  
[...]

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, [...]. (BRASIL, 2008).

Ou seja, os IFs devem ofertar no mínimo 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio prioritariamente articulando a formação profissionalizante com a formação propedêutica dos estudantes.

O ensino médio integrado se apresenta como foco de análise da pesquisa que proponho. Esta modalidade de ensino angaria uma relevância de análise especialmente porque sua constituição atual possui uma vinculação muito estreita com a política pública de expansão da educação profissional brasileira da contemporaneidade. Entendo que sua diretriz político-pedagógica está baseada numa perspectiva de emancipação e autonomia da classe trabalhadora, fundamento não hegemônico e objeto de disputas na atual conjuntura nacional. A proposta tem como mote a elevação da escolaridade, o que em termos de qualificação a diferencia de

---

<sup>5</sup>Apesar de fazerem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, não aderiram à nova roupagem institucional os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR e 25 escolas vinculadas a universidades, conforme a Lei Nº 11.892/2008 e informações do sítio da Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação (SETEC/MEC) disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/reordenamento>>, acesso em 22 dez. 2014.

diversas políticas públicas voltadas para a classe trabalhadora nos últimos anos da história<sup>6</sup> brasileira.

Com relação à legislação educacional, importa mencionar que o texto inicial da Constituição Federal de 1988 apontava que somente o ensino fundamental era obrigatório. Entretanto, com a aprovação da Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009, o inciso primeiro do artigo 208 da Constituição Federal ampliou a educação básica obrigatória e gratuita para os agentes sociais entre quatro e dezessete anos de idade. A emenda indicou que o disposto no inciso mencionado deveria ser implementado progressivamente até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação (PNE). Na mesma esteira, a Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de maneira que a garantia da educação básica obrigatória fosse ampliada nos mesmos termos da Constituição Federal.

O PNE vigente, publicado através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem como meta de número 3 universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e aumentar até o final de sua vigência a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento. Neste sentido, conforme sintetizam Cury e Ferreira, “com a emenda 59 o ensino médio passa a ser obrigatório se o estudante tiver até dezessete anos de idade” (2010, p. 134). De maneira pragmática, o ensino obrigatório deixa de ser o ensino fundamental para passar a abarcar uma faixa de idade estudantil, de modo que foi ampliado ao cidadão o lapso temporal do direito constitucional à educação. Cabe lembrar que o próprio Estado, ao estipular o prazo do ano de 2016, reconhece que há uma série de carências que devem ser sanadas para que seja possível a garantia de sua efetivação.

Assim, o Brasil avança no sentido de tomar a reponsabilidade de universalizar o ensino médio e garantir o direito ao acesso e permanência dos estudantes a fim de que os mesmos tenham condições de lograr êxito nesta etapa final da educação básica. Conforme afirma Saviani “se a educação é proclamada como um direito e reconhecida como tal pelo Poder Público, cabe a este poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive” (2013, p. 220). Ou seja, não

---

<sup>6</sup> Para consulta ao histórico das políticas públicas de educação profissional no Brasil entre 1995 e 2005 ver Kuenzer (2010).

basta que o Estado preveja a educação como um direito social<sup>7</sup> no ordenamento jurídico, mas cumpre também a ele a responsabilidade de que as políticas sejam acompanhadas pela efetividade de suas ações.

Embora o cenário seja aparentemente bastante favorável, pois é construído através da interseção de uma política pública de expansão da educação profissional (com a garantia de oferta de 50% das vagas para cursos técnicos de nível médio prioritariamente na modalidade de ensino médio integrado<sup>8</sup>), concomitante à consolidação no plano legal do direito à educação de estudantes com idade prevista para o curso do ensino médio, os baixos índices observados de conclusão desta modalidade seguem sendo alarmantes.

Por conseguinte, o objetivo geral da pesquisa foi compreender as disposições sociais dos estudantes que favoreceram sua permanência e seu êxito escolar, concentrando a investigação nos estudantes do quarto ano dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio do Campus Restinga do IFRS.

Para tentar responder a problemática central, foram elencados os seguintes objetivos específicos: 1) descrever a origem socioeconômica dos estudantes; 2) analisar os motivos apontados pelos estudantes para seu êxito e sua permanência; 3) analisar se há relação entre o capital cultural e a origem socioeconômica dos estudantes e de suas respectivas famílias com seu êxito e sua permanência no curso.

A escolha pela realização da pesquisa no Campus Restinga foi justificada pelo fato de que sua localização tem um caráter emblemático e representativo da descentralização e da capilarização a que a política pública de ampliação da educação profissional brasileira se propõe, uma vez que ele se encontra na periferia de Porto Alegre/RS no bairro<sup>9</sup> de mesmo nome. Adicionalmente, esta escolha leva em consideração minha atuação como Técnico em Assuntos Educacionais lotado na Diretoria de Ensino do campus em questão, o que favoreceu sobremaneira o reconhecimento e a viabilidade do acesso aos agentes sociais presentes na instituição e ao domínio dos caminhos institucionais para obtenção de informações que, após a

---

<sup>7</sup> A definição dos direitos sociais utilizada remete ao Art. 6º da Constituição Federal: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

<sup>8</sup> Cabe destacar que a totalidade das vagas destinadas por força de lei ao ensino médio integrado inclui a oferta de curso para o público de educação de jovens e adultos.

<sup>9</sup> O bairro Restinga, localizado na zona sul de Porto Alegre, possui um alto índice de vulnerabilidade social, representado pelo valor 0,541, o décimo quarto pior entre os bairros da cidade (PORTO ALEGRE, 2007).

autorização respectiva, favoreceriam o desenvolvimento da pesquisa. Por outro lado, o fato de eu desempenhar na orientação escolar uma função que envolva uma proximidade muito grande com boa parte dos estudantes, a qual é invariavelmente permeada por relações de poder, também demandou um zelo para que houvesse um espaço de liberdade para que os estudantes pudessem voluntariamente aderir à pesquisa e, do mesmo modo, manifestar suas impressões e opiniões sem que eu viesse a inibi-los ou induzi-los a partir da representação que os mesmos fazem sobre minha atuação profissional no campus. Considerando que sistematicamente minha prática profissional procura ir ao encontro da valorização dos estudantes numa perspectiva de garantia de direitos, por vezes atuando na mediação dos mesmos com os demais agentes sociais do campus (professores, demais técnicos-administrativos em educação e o grupo diretivo), creio que a participação ocorreu de modo adequando às exigências metodológicas de uma pesquisa acadêmica.

Levando em consideração que a proposta em voga dos IFs contempla uma concepção de justiça social e equidade (BRASIL, 2010), a análise das relações entre esta nova perspectiva da educação profissional e o público estudantil que vem sendo alvo destas diretrizes previstas parece ser necessária. Sendo a atual proposta bastante recente do ponto de vista histórico, cabe compreender se permanece o viés da seletividade escolar por intermédio dos agentes sociais presentes no contexto do Campus Restinga, especialmente na perspectiva da principal razão de sua existência: os estudantes.

Cumpr-me de antemão destacar que o processo de encontro com o problema de pesquisa e a tomada de decisão pela reunião de uma comunidade teórica argumentativa para suportá-lo não é neutro. Ademais, as perguntas tomadas nesta pesquisa também não são neutras (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004) mas dizem respeito a um posicionamento. Todavia, a escolha por tentar descrever o objeto em tela a partir da apropriação de parte da obra de Pierre Bourdieu procurará, conforme disposto por Catani, Catani e Pereira (2001), não assumir um afã prescritivo ou mesmo um mote de resolução dos problemas educacionais.

Para Oliveira e Pessoa,

a metodologia em Bourdieu é, pois, a forma de realização de uma crítica permanente ao instituído (senso comum, visões de mundo, conceitos, noções e classificações cristalizadas) e a busca incessante pelo desvelamento dos fundamentos da dominação, da desigualdade, da exclusão, da produção e da

re(produção) social, como forma de libertar-nos da ignorância e do desconhecimento dessas realidades nos *habitus* e nas estruturas. (2013, p. 23).

Os autores defendem que a metodologia se alicerça em fundamentos e pressupostos de um modo de pensar e agir a fim de compreender a realidade social e que, para Bourdieu, o pesquisador deve se questionar continuamente abandonando as interpretações que cristalizam a realidade social (OLIVEIRA; PESSOA, 2013).

Mobilizando aportes da Sociologia da Educação, minha hipótese inicial é a de que há relação entre a permanência e o êxito com o processo de formação do *habitus* dos estudantes vinculado tanto ao capital cultural implicado pela origem social (BOURDIEU, 1998) quanto ao aprendizado do ofício de aluno (PERRENOUD, 1995). A compreensão da permanência e do êxito parece relevante pois vem se percebendo uma contradição entre a proposta do ensino médio integrado e a manutenção de critérios seletivos e excludentes no funcionamento da instituição. Embora as normativas que embasam a operacionalização do ensino médio integrado no Campus Restinga – desde a legislação até os regulamentos internos do IFRS e do campus - favoreçam uma prática pedagógica institucional que redunde em aprendizado satisfatório, uma quantidade bastante elevada de estudantes segue sendo reprovada ao final do ano letivo ou desistindo definitivamente de continuar estudando no curso.

O capital econômico familiar possui um caráter determinante no que se refere à promoção de condições para o acesso, permanência e êxito dos estudantes, quer seja pelo custeio de insumos mínimos para frequência à vida escolar através de transporte, alimentação e vestuário, quer seja para complementação didático-pedagógica através de aulas particulares, atendimento por profissionais especializados (psicólogo, psicopedagogo, etc.) e aquisição de livros ou apostilas. Entretanto, Bourdieu aborda a importância do capital cultural na relação com a permanência e o êxito. Para ele, “a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma de relação [...] entre o nível cultural da família e o êxito escolar da criança” (BOURDIEU, 1998, p. 42). Neste sentido, o acesso a bens culturais põe os estudantes numa condição de vantagem do ponto de vista escolar, especialmente porque a escola reproduz os valores que a cultura dominante impõe à sociedade. Os estudantes com um elevado capital cultural (acesso a livros, jornais, teatro, música, cinema, museu, pintura, etc.) possuem mais condições de atender às exigências

institucionais da escola<sup>10</sup>. Bourdieu destaca que o legado do capital cultural decorre da ação da família (BOURDIEU, 1998, p. 50). Para ele, “a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural” (BOURDIEU, 1998, p.41).

Bourdieu considera que as pessoas são agentes sociais que possuem condições de intervenção na realidade social. Nesse processo de intervenção, os agentes sociais, e no caso desta dissertação os estudantes, possuem uma referência inconsciente que norteia sistematicamente suas ações:

Os ‘sujeitos’ são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático* [...] de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação. (BOURDIEU, 2013b, p. 42)

Ele aborda esse sistema que resulta em um conjunto de comportamentos a partir do conceito de *habitus*, que pode ser compreendido também como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1983, p. 65). Nesta esteira, as referências inconscientemente adquiridas pelos agentes sociais pautam cotidianamente suas relações sociais estabelecidas. O *habitus* é transponível na medida em que os agentes sociais são “formados” na relação que ocorre, por exemplo, dentro do seio familiar ou dentro do contexto na escola, onde os integrantes da família ou os

---

<sup>10</sup> Faz-se necessário mencionar preliminarmente que a construção teórica que aponta o traçado de uma trajetória escolar de sucesso em decorrência de uma origem socioeconômica dotada de vantagens sociais não é consenso para todos os autores da Sociologia da Educação. Para Bernard Lahire, “quando o sociólogo pretende indagar sobre o que está no princípio do ‘sucesso’ ou do ‘fracasso’ escolar, não pode contentar-se com relacionar os critérios de ‘sucesso’ e de ‘fracasso’ com outras variáveis familiares, ambientais” (1997, p.53). Ainda o mesmo autor afirma que “a existência de um capital cultural familiar objetivado não implica forçosamente a existência de membros da família que possuam o capital cultural incorporado” (1997, p. 342). Ele afirma que no contexto familiar, as pessoas que teriam disposições culturais suscetíveis para auxiliar um estudante em seu curso escolar nem sempre teriam tempo e oportunidade para produzir efeitos de socialização no sentido de “transmitir” disposições rentáveis, do ponto de vista escolar, de maneira sistemática. O autor aponta que só é possível compreender os resultados e os comportamentos escolares de uma criança se for reconstruída a rede de interdependências familiares. Para ele, uma configuração familiar estável, que permite à criança relações sociais frequentes e duráveis, é condição necessária ao êxito no curso primário. O mote da análise de Lahire são as configurações familiares e seu funcionamento interno. No entanto, nesta dissertação, especialmente em função da viabilidade de realização dentro do tempo estipulado, optei por compreender a interveniência do capital cultural e da origem socioeconômica dos estudantes no processo de permanência e êxito estudantil.

professores forjam paulatinamente nos estudantes essa matriz dotada de juízo de valores capazes de ser incorporados de modo durável. Esta incorporação decorre do acesso a bens culturais e do contexto socioeconômico ao qual pertencem os estudantes. No caso da escola, Bourdieu afirma que o *habitus* pode ser entendido como “produto de interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica” (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 53). Partindo da premissa que a escola adota intrinsecamente aos seus processos de ensino-aprendizagem um arbitrário cultural, os estudantes com maiores chances de êxito são aqueles que possuem uma maior proximidade com o arbitrário cultural reproduzido pela escola. Tal arbitrário assume o *status* de exigência escolar e passa a ser condição para um desempenho escolar satisfatório. Concordo com Carmo quando a autora afirma que “a construção de estratégias fundamentadas e realimentadas por *habitus* incorporados (Bourdieu, 2007)<sup>11</sup>, [...], evidenciam sua forte incidência sobre as disposições individuais de permanência” (2010, p. 12). O êxito escolar, dentro dessa perspectiva, guarda uma relação com a formação de um *habitus* almejado pelas exigências da instituição escolar.

Nogueira e Nogueira (2002) afirmam que há um conjunto de críticas relevantes acerca da relação estabelecida por Bourdieu entre *habitus* e classe social, uma vez que não seria possível reduzir o *habitus* de uma família ou de um indivíduo ao *habitus* de sua respectiva classe social. Apesar de fornecer um importante quadro macrossociológico de análise, a abordagem de Bourdieu apresentaria limitações quanto à busca de compreensão de casos particulares com indivíduos, famílias, escolas e professores concretos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Um dos desafios teóricos centrais na interpretação da obra de Bourdieu é a constituição de uma abordagem sociológica que consiga superar de maneira concomitante as formas de reducionismo subjetivista (que toma a prática do sujeito como autônoma, consciente e deliberada) e objetivista (que toma a prática do sujeito como decorrência direta e mecânica das estruturas externas, sob um viés determinista) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). O conceito de *habitus*, para Bourdieu, seria o elemento central para superação do subjetivismo e do objetivismo, pois as práticas dos sujeitos deixariam de ser compreendidas como definições conscientes para abarcar uma construção em conformidade com um conjunto de disposições

---

<sup>11</sup> Bourdieu, P.. A Ilusão Biográfica. In: Ferreira, M.M; Amado, J. (Orgs.) (1996) *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV.

incorporadas dotadas de certa estabilidade (superação do subjetivismo) e, por outro lado, as estruturas sociais não seriam mais vistas como produtoras de comportamentos mecânicos (superação do objetivismo) uma vez que o sujeito incorporaria um conjunto de disposições que orientariam sua ação nas diversas situações sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Conforme elucidam os autores:

O argumento de Bourdieu é o de que cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série de características de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de ‘matriz de percepções e apreciações’ [ou seja, o *habitus*] que orientaria, estruturaria, suas ações em todas as situações subsequentes. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 25).

Em outra ocasião, os autores apontam que se faz “necessário, em especial, um estudo mais minucioso dos processos concretos de constituição e utilização do *habitus* familiar, bem como uma análise mais fina das diferenças sociais entre famílias e contextos de escolarização” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 35). Assim, embora esta dissertação dialogue com estudos de Bourdieu, também reconhece que seus postulados não são livres de tensionamentos acadêmicos, especialmente porque a abordagem do autor repousaria em um viés macrossociológico e apresentaria limites na compreensão de situação particulares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Apesar dos limites epistemológicos, após a sociologia da educação de Bourdieu, “tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como fruto das diferenças naturais entre os indivíduos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 101).

Um outro aporte mobilizado aqui é a construção teórica a respeito do ofício do aluno elaborada por Philippe Perrenoud. Para o autor, “o aluno exerce um gênero de trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade, e do qual retira os seus meios de sobrevivência” (PERRENOUD, 1995, p. 15). O resultado de um desempenho satisfatório do ofício de aluno não é um retorno pecuniário, mas a própria sobrevivência com êxito ao sistema escolar. Aqueles estudantes capazes de desempenhar suas funções a contento das exigências escolares acabam tendo mais chances de viabilizar a conclusão de seus estudos. O estudante que reconhece o conjunto de mecanismos e regras elencados pela escola e lança mão de estratégias para atendê-los (mesmo que internamente discorde) pode angariar um desempenho escolar satisfatório que garanta uma certa tranquilidade durante seu período escolar.

Em suma, a dissertação buscou compreender a interveniência do ofício de aluno e do capital cultural dos estudantes bem como sua respectiva relação com o contexto familiar e social, o qual supõe-se viabilizarem a chegada dos estudantes até o quarto ano dos cursos de ensino médio integrado.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa desenvolvida se configura como um Estudo de Caso. Para Triviños (2009), o Estudo de Caso é talvez um dos mais relevantes tipos de pesquisa qualitativa e consiste numa categoria de pesquisa cujo objeto é analisado profundamente. Tal definição determina duas condições básicas: a abrangência da unidade de análise e sua complexidade (TRIVIÑOS, 2001). A unidade de análise pode ser um sujeito, uma comunidade, um grupo, entre outros. A complexidade diz respeito à teoria que orienta o Estudo de Caso, pois segundo o autor, o grau de complexidade do estudo pode variar em função da abordagem teórica escolhida: um viés positivista, por exemplo, que apresentaria um sujeito descontextualizado de suas relações imediatas, é muito menos complexo que uma abordagem fenomenológica ou marxista que levaria em conta os aspectos culturais, as relações entre o ambiente e o sujeito e finalmente a relação com o marco econômico mais amplo.

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes do quarto ano dos cursos de ensino médio integrado do Campus Restinga do IFRS. A escolha dos sujeitos da pesquisa se justifica pelo fato de que os mesmos se encontram no último ano previsto para conclusão dos cursos ofertados pelo campus. Cabe lembrar que “a taxionomia escolar encerra uma definição implícita de excelência que, constituindo como excelentes as qualidades apropriadas por aqueles que são socialmente dominantes, consagra sua maneira de ser e seu estado” (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2012, p. 196). Assim, os estudantes possuem uma trajetória na instituição que, no limite, denota permanência e êxito: aprovação nas três primeiras séries de seus respectivos cursos. Eles são o resultado da configuração da seletividade escolar, a qual opera no campus de modo visível especialmente através da concretização do número de desistências e reprovações. Sua trajetória que permitiu a chegada até o quarto ano denota que os mesmos atenderam às exigências institucionais para um estudante do ensino médio integrado do campus. Destarte, considerou-se aqui que esse público permitiria capturar indícios a respeito dos fatores que viabilizaram sua chegada até o último ano do curso, sendo possível avançar na compreensão da relação com seu contexto familiar e social.

A aplicação do questionário (GÜNTHER, 2003) se deu através do preenchimento de um formulário eletrônico. Aqueles estudantes que aceitaram participar da pesquisa realizaram o preenchimento eletrônico através de computadores disponíveis no Campus Restinga. Estive presente no momento do preenchimento e pude esclarecer dúvidas pontuais. Após a realização desta primeira etapa de pesquisa (respostas aos questionários) os estudantes foram convidados a realizar uma entrevista semiestruturada. Conforme elucida Triviños,

podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (2009, p. 146).

Para análise das entrevistas, foi utilizado o método de análise de conteúdo que, conforme Bardin,

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (1977, p. 21 *apud* TRIVIÑOS, 2009, p. 160).

A análise de conteúdo foi escolhida como ferramenta metodológica pois permite o estudo das “motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” (BARDIN, 1977, p. 17 *apud* TRIVIÑOS, 2009, p. 159). Para Oliveira et al.,

a abordagem de análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem. (2003, p. 3-4).

A intenção da análise de conteúdo é a inferência e os conhecimentos deduzidos que podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica e econômica, sendo que o pesquisador objetiva deduzir, sob um viés lógico, o conhecimento sobre o emissor da mensagem (OLIVEIRA et al., 2003).

As etapas do processo da análise de conteúdo contemplam: a pré-análise, que é a organização do material, a descrição analítica onde o *corpus* é submetido a um estudo orientado pelos princípios, hipótese e referenciais teóricos e, finalmente, a fase de interpretação referencial que abarca a reflexão, a intuição e o estabelecimento de relações (TRIVIÑOS, 2009).

Conforme Moraes,

a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (1999, p. 7).

A utilização da ferramenta de análise de conteúdo aponta, conforme Bardin, que o pesquisador deve

tornar-se desconfiado relativamente aos pressupostos, lutar contra evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do construído, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que atinge a projeção da sua própria subjetividade. (1979, p. 28).

Embora a análise de conteúdo tenha limites, especialmente por se tratar de uma atividade interpretativa e por privilegiar a frequência na interpretação dos resultados - não havendo necessariamente garantia de que um tema frequente seja um tema importante ou que um tema pouco frequente não tenha uma representação relevante – ela se apresenta com um modelo experimental orientado ao entendimento do objeto de estudo que não abre mão da reprodutibilidade e da transparência das condições experimentais (OLIVEIRA et al., 2003).

Os dados apresentados e discutidos nesta dissertação são o resultado de uma cadência de escolhas teórico-metodológicas. O intuito de problematizar a reprodução da seletividade escolar no contexto do ensino médio integrado do Campus Restinga careceu de um sistemático zelo no olhar e nos procedimentos de pesquisa. Tal zelo se justifica pela natureza ambivalente enquanto profissional do campus e pesquisador. Ambivalente pois os resultados de ambas as práticas não possuem obrigatoriedade de convergência, nem sequer congruência entre si, uma vez que o os compromissos

sociais delas decorrentes e o campo<sup>12</sup> são distintos. Por outro lado, a apropriação da instituição enquanto profissional permitiu, por duas razões, o acesso e o manuseio das informações obtidas de modo mais naturalizado: a primeira diz respeito ao conhecimento dos caminhos para composição dos dados (planilhas eletrônicas, registros escolares, etc.); e a segunda relacionada ao fato de ter optado em efetivar a aplicação dos instrumentos de pesquisa (questionário eletrônico e entrevistas) de um modo bastante semelhante à realidade cotidiana da relação dos estudantes com a Diretoria de Ensino da qual faço parte.

---

<sup>12</sup> Utilizo a noção de campo de Bourdieu que o define como “espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar” (BOURDIEU, 2013b, p. 52).

## 2. A PASSAGEM PELO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

### 2.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação profissional brasileira comportou um caráter bastante polissêmico ao longo da história. O marco inaugurador da rede federal profissional remonta ao início do século XX por intermédio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 do então presidente Nilo Peçanha. O decreto em tela criou em cada uma das capitais dos estados do Brasil uma Escola de Aprendizes Artífices, com o intuito de oferecer o ensino profissional primário gratuito. O público-alvo das escolas eram os “desvalidos de fortuna”. O decreto considerava a necessidade de “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”<sup>13</sup> (BRASIL, 1909). Conforme Kuenzer (2001a), a criação dessas dezenove escolas de artes e ofícios, as quais foram precursoras das escolas técnicas federais e estaduais, pretendia atender às demandas do avanço industrial, sob um viés moralizador, através da formação do caráter pelo trabalho, de órfãos, pobres e desvalidos de sorte.

Assim, é possível notar que o início da educação profissional brasileira correspondeu a uma concepção de educação que não apontava para a perspectiva de continuidade de estudos ou, ainda, de mudança de classe social. A educação profissional era pautada pela reprodução da divisão das classes sociais, apontando apenas para a preocupação que o “desvalido” não se transformasse num problema social ainda maior em função de uma iminente assunção de hábitos “marginais”.

O berço da rede profissional ainda preconizou uma formação de mão de obra estritamente executora e reprodutora, sem fomento a uma formação integral para a emancipação dos sujeitos. Em sua origem, as instituições de educação profissional tinham uma função claramente identificada como sendo um instrumento governamental de exercício de política de caráter moral-assistencialista (BRASIL, 2010).

A concepção da educação profissional brasileira da contemporaneidade, que apresenta o ensino médio integrado como um forte pilar, passa a implementar uma

---

<sup>13</sup> Foi mantida a escrita original.

política pública educacional que se anuncia como pretendendo resgatar os setores segregados e integrar o ensino propedêutico ao técnico, a educação emancipatória ao viés tecnológico e a formação técnica de nível básico ao desenvolvimento profissional contínuo. Nesse bojo, emerge o novo paradigma assumido pela política pública, conforme apregoado pelo Ministério da Educação:

O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (BRASIL, 2010, p. 21).

A perspectiva atual busca engendrar um saber integrado nas suas mais diferentes facetas, de modo que os agentes sociais possam concluir sua formação técnica sem lacunas fundamentais para a construção do pensamento crítico, conforme reitera Pacheco:

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. (2011, p. 15).

Além de promover a integração e a verticalização<sup>14</sup> da educação básica à educação profissional e educação superior, os IFs nascem com a característica de fomentar e desenvolver a cidadania na formação dos estudantes. O afã retoma a formação humana e cidadã e orienta-se pela capacidade de desenvolvimento de um espírito de contínuo desenvolvimento e qualificação para o exercício do trabalho (BRASIL, 2010).

Cabe também realizar um breve relato histórico no que diz respeito à legislação que regulamentou a relação entre o ensino médio e a educação profissional no

---

<sup>14</sup> A lei de criação dos IFs prevê uma articulação dos diferentes níveis de ensino, a fim de que o estudante possa dar continuidade aos seus estudos na própria instituição: “Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: [...] III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008).

contexto brasileiro. A Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, a qual tratava das diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, tornou compulsória a profissionalização do antigo 2º grau (atual ensino médio). Essa profissionalização pontuava a importância do “mercado de trabalho”. Inclusive mencionada no corpo da lei, tal expressão está pautada por uma noção de trabalho nos moldes do capital. A publicação dessa lei dá-se ainda no bojo de acordos assinados entre a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional e o governo brasileiro, os quais tinham como intuito “promover uma formação de mão-de-obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho” (FRIGOTTO, 2005, p. 33). Ainda segundo Frigotto, a profissionalização compulsória poderia superar o dualismo do nível de ensino (formação propedêutica e formação profissional), entretanto houve resistência de estudantes e pais, que viam no ensino médio a preparação para o ensino superior, além de embates sustentados por instituições de formação profissional e empresários ligados ao ensino.

O término da obrigatoriedade de habilitação profissional no 2º grau ocorre por força de lei somente em 1982. A profissionalização compulsória foi flexibilizada pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 75/76 e a dispensa da obrigatoriedade ocorreu através da Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982, a qual promoveu as seguintes alterações: a) substituição de “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”; b) absorção de “preparação para o trabalho” como elemento da “formação integral do aluno” em caráter obrigatório no ensino de 1º e 2º graus; e c) conversão da habilitação profissional em opção dos estabelecimentos de ensino (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

O Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, que regulamentou a educação profissional da Lei 9.394 de 20 de dezembro 1996, “teve como principal proposta a separação entre o ensino médio e a educação profissional, que, a partir de então, passaram a percorrer trajetórias separadas e não equivalentes” (KUENZER, 2010, p. 256). Acacia Kuenzer afirma, ainda, que o decreto foi assinado no âmbito de um acordo entre o MEC e o Banco Mundial. A perspectiva de ensino técnico apontava para uma contração da formação geral em detrimento da formação específica, além de fomentar uma formação fragmentada e aligeirada de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (FRIGOTTO, 2005).

Por fim, o Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, o qual também trata da regulamentação da educação profissional, revogou o decreto 2.208/97 e passou a

apresentar a possibilidade do ensino médio integrado como encontrado atualmente na LDB. Para Frigotto “o documento [decreto] é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições” (2005, p. 26). O decreto avança no sentido de apontar a possibilidade da integração entre a educação propedêutica e a educação profissional. Para Grabowski e Ribeiro (2010), as reformas trazidas pelo decreto referido objetivavam introduzir uma educação profissional que não mais estivesse submetida ao mercado. Segundo Frigotto, o decreto “tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980” (2005, p. 37).

Atualmente, o ensino médio integrado foi instituído na LDB através da Lei Federal nº 11.741 de 16 de julho de 2008, alterando os dispositivos que tratam da educação profissional. Nesse ensejo, a LDB passou a contemplar a seguinte escrita:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

[...]

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno. (BRASIL, 1996).

O ensino médio integrado surge como estratégia para superação do dualismo histórico que perpassou a formação escolar do estudante brasileiro. Conforme sustenta Kuenzer,

a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria de dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho, havendo planejamento e supervisão de um lado e execução do outro. (2001a, p. 27).

O histórico conflito do papel da escola é polarizado entre formar para a cidadania e para as humanidades ou formar para o trabalho produtivo com desenvolvimento de ciência e tecnologia (RAMOS, 2005; 2010). A proposta do ensino médio integrado pretende a formação omnilateral dos sujeitos, a qual está vinculada

a uma ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Este conceito, que é proposto por Marx, vislumbra uma formação integrada com origem na educação socialista e pretende formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica (CIAVATTA, 2005). Ainda para a autora, a proposta do ensino médio integrado visa

superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) apontam que através do ensino médio integrado é possível articular e integrar o conhecimento histórico e social a uma formação científico-tecnológica, permitindo aos estudantes a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo.

Entendo que a proposta do ensino médio integrado permite aos estudantes a obtenção de uma formação profissional com o desenvolvimento intrínseco da capacidade de responder com uma relevância social de grande precisão a questões como: o que é o trabalho? A quem pertence a força de trabalho dos trabalhadores? A quem pertence o produto do trabalho da classe trabalhadora? Para que e/ou para quem serve o trabalho? Quais são os objetivos e as implicações da qualificação do trabalhador para sua inserção no mundo do trabalho?

O currículo no ensino médio integrado busca reunir uma formação profissional que dialogue constantemente com as disciplinas propedêuticas. Neste mosaico, não é possível admitir uma hierarquização das disciplinas através da atribuição de maior relevância a alguma em detrimento das demais. De modo articulado, todas as disciplinas estão a serviço da formação integral do estudante e devem favorecer a formação cidadã e profissional dos estudantes.

O conceito do ensino médio integrado não abarca exclusivamente a articulação da formação propedêutica aliada à técnica. Para mais além, busca que haja movimentos integradores e interdisciplinares nas áreas do conhecimento humano, de modo que o estudante não tenha uma visão segmentada e compartimentada do conhecimento sistemático.

Conforme Ramos,

no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção; nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica. (2011, p. 777).

Emerge nesse escopo uma proposta que comporta a orientação da formação dos estudantes para sua constituição enquanto cidadãos, ao mesmo tempo em que agrega uma formação profissional aos seus itinerários. Saviani aponta que “o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho” (2007, p. 160). A concepção do ensino médio integrado busca, portanto, concatenar a formação que contemple essa relação.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos,

o ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (2005b, p. 44).

Mesmo considerando que a diretriz dos IFs aponta para a verticalização dos níveis de ensino, ao término do ensino médio integrado os estudantes podem utilizar os conhecimentos auferidos para inserção no mundo de trabalho com a possibilidade de aprendizado de conhecimentos específicos aos quais provavelmente não teriam acesso se o cursassem na modalidade regular.

Frigotto problematiza as exigências para uma efetivação mais abrangente do ensino médio integrado:

A questão crucial para a nova política educacional e, em especial, a concepção de ensino médio integrado, é: quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo. (2005, p. 73-74).

Conforme Frigotto (2010), os investimentos em ciência e tecnologia são condição necessária para uma real universalização da educação básica, não sendo suficiente apenas a democratização do acesso. Do ponto de vista orçamentário, os IFs têm sido alvo de grandes investimentos pelo governo federal. De maneira geral,

além de quadros técnico-administrativos com profissionais de diferentes áreas, muitos dos quais com formação em nível de pós-graduação, boa parte do corpo docente está sob o regime de dedicação exclusiva, o que permite um incremento em seus vencimentos, ao mesmo tempo em que coloca os profissionais integralmente à disposição da instituição, viabilizando sua participação em projetos de pesquisa e extensão, além de garantir a possibilidade de intervenção em reuniões pedagógicas, grupos de trabalhos, reuniões colegiadas, conselhos de classe, entre outras atividades as quais poderiam se tornar inviáveis se os mesmos tivessem que compatibilizar sua carga horária semanal de trabalho com outras instituições. Por conseguinte, o cenário institucional dos IFs, no que diz respeito aos recursos humanos e financeiros, daria condições, de maneira geral, à construção de mecanismos que corroborassem com a garantia do direito à educação básica.

É importante lembrar que tanto as diretrizes dos IFs como as diretrizes do ensino médio integrado estão sujeitas a resistências e reconfigurações pelos agentes sociais escolares que constituem seu cotidiano de maneiras as mais diversas. Cabe mencionar também que as propostas estão inseridas num âmbito teórico-metodológico que demanda contínuo diálogo para instrumentalização e aperfeiçoamento, uma vez que sua operacionalização depende de uma série de movimentos individuais e coletivos (em diferentes níveis) para sua real efetivação. Entendo que, para além de uma conotação messiânica, estas propostas se apresentam como uma possibilidade (entre muitas) de constituição de uma concepção institucional e de currículo que objetiva, dentro de suas limitações, uma inovadora perspectiva para o ensino médio brasileiro. Acredito, ainda, que a proposta do ensino médio integrado, mesmo que sujeita a embates e disputas, é uma fecunda possibilidade de superar o dualismo histórico da função social da escola, de maneira que, sem se apresentar como última etapa de formação da classe trabalhadora, viabilize o processo de conscientização e emancipação dos estudantes ao passo que qualifica o estudante para inserção no mundo do trabalho.

Para finalizar esta seção, destaco dois sinais que apontam o notório problema dos altos índices de evasão escolar e do baixo número de estudantes que conseguem finalizar os cursos para os quais ingressam na rede de educação profissional brasileira: 1) o acompanhamento do Termo de Metas firmado entre a SETEC/MEC com os Institutos Federais, nos quais são estabelecidos alguns compromissos para consolidação das políticas públicas de educação profissional do Brasil, havendo uma

série de indicadores quantitativos e qualitativos, dos quais pontuo o Índice de Eficiência (média aritmética da eficiência de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número total de vagas de cada turma) e o Índice de Eficácia (média aritmética da eficácia de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas no processo seletivo) de cada IF<sup>15</sup>; e 2) a disseminação de eventos que tratam sobre a evasão escolar na educação profissional, dos quais destaco<sup>16</sup> as quatro edições do Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar e as três edições do Workshop Nacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar. Nesse sentido, creio que é importante discutir a questão da relação da constituição dessa proposta de ensino médio integrado no que diz respeito à permanência e ao êxito estudantil, uma vez que a seletividade escolar permanece proeminente apesar do escopo curricular expresso na documentação oficial indicar o contrário.

## 2.2 PERMANÊNCIA E ÊXITO ESTUDANTIL

O direito social à educação implica a universalização do acesso, mas também a garantia da permanência bem-sucedida para seu público estudantil em todas as etapas e modalidades escolares (BRZEZINSKI, 2013). Assim, a democratização do acesso aos IFs bem como ao ensino médio integrado não gera, em si, a efetividade da democratização da permanência e do êxito dos estudantes. A manutenção do caráter seletivo converge para que poucos disponham de condições para efetivação do sucesso escolar<sup>17</sup> estudantil no ensino médio.

Na literatura acadêmica contemporânea sobre o tema são vastas as publicações a respeito da evasão e do fracasso educacional. Usualmente, o enfoque das pesquisas remonta às causas apontadas pelos estudantes evadidos para sua saída da instituição. Para Patto, as ideias a respeito da diferença de rendimento escolar entre crianças de origem sociais diferentes apontam filiações históricas distintas, as quais assumiram desde a forma de crença até a de certeza científica

<sup>15</sup> Maiores informações podem ser obtidas em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10635-relatorio-gestao-setec-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10635-relatorio-gestao-setec-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 jul. 2016.

<sup>16</sup> Informações obtidas junto à Rede de Pesquisa Ibero-Americana sobre Educação Profissional e Evasão Escolar. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/rimepes/index.html>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

<sup>17</sup> A definição de sucesso escolar assumida nesta dissertação, em última análise, corresponde à aprovação do estudante após o término do período letivo mediante a verificação satisfatória de seu aprendizado.

fundada (2008, p. 30). Ainda segundo a autora, a elevação da demanda social por escola nos países industrializados capitalistas da Europa e da América trouxe a necessidade de explicar as diferenças de rendimento escolar e de justificar o acesso desigual aos graus escolares mais elevados. Sob a lógica liberal, o mérito pessoal seria o único critério legítimo de seleção educacional e social (2008, p. 64).

Por outro lado, alguns pesquisadores vêm tematizando a permanência, como Machado e Fiss (2014). Nesse trabalho eles indicam que os estudantes procuram a escola para adquirir conhecimentos e pertencer a um grupo social que lhes acolha. Após pesquisa em turmas de EJA em uma escola pública de Porto Alegre, os pesquisadores apontam que o envolvimento e a disponibilidade dos professores para as singularidades dos estudantes pode ser o diferencial no sentido da produção de conhecimentos e potencialização da permanência.

Poucos estudos abordam especificamente a questão do êxito e da permanência no ensino médio integrado. Desse conjunto de estudos, uma significativa parte tenta compreender o processo de permanência no PROEJA<sup>18</sup>, dos quais destaco os seguintes trabalhos: Noro (2011), Arruda (2012), Pereira (2011) e Katrein (2012). Apresento abaixo, de modo sucinto, algumas considerações a respeito dos mesmos.

Margarete Noro (2011) desenvolveu sua dissertação de mestrado intitulada “Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: razões de acesso e permanência” na qual buscou problematizar a gestão pedagógica nas trajetórias de estudantes do curso de Técnico em Administração na modalidade PROEJA do Campus Sapucaia do Sul do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense. A autora conclui em seu trabalho que a política de assistência estudantil, a formação de professores e uma qualificada infraestrutura são fundamentais para a permanência. Para ela, as relações familiares e as amizades também determinam o sucesso escolar.

Zoraia Arruda (2012), em sua dissertação de mestrado denominada “O PROEJA no IFPB Campus João Pessoa: um estudo sobre o acesso e a permanência do alunado”, pesquisou o Curso Técnico de Eventos na modalidade PROEJA e concluiu que diversos fatores intervêm na permanência dos estudantes, porém o

---

<sup>18</sup> O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi instituído no âmbito federal através do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. O programa abrange a educação profissional técnica de nível médio e a formação inicial e continuada de trabalhadores.

acolhimento que a escola oferece no dia a dia aos discentes parece ser o item de maior destaque.

Josué Pereira (2011), autor da dissertação de mestrado “O PROEJA no Instituto Federal de Goiás – *Campus Goiânia*: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola”, tinha como objetivo analisar o que influencia no acesso e na permanência dos estudantes dos cursos Técnico Integrado em Serviço de Alimentação e Técnico Integrado em Cozinha. No que diz respeito à permanência, a pesquisa apontou alguns fatores: a qualidade do trabalho docente, o acolhimento, a qualidade da estrutura e o serviço de assistência ao estudante.

Beatriz Katrein (2012), autora da dissertação de mestrado “Os processos de permanência dos estudantes do PROEJA do IFSul - Campus Pelotas”, tinha como objetivo conhecer os fatores que constituem as histórias de permanência dos estudantes do PROEJA - IFSul - Campus Pelotas do Curso de Manutenção e Suporte em Informática. Como resultado, a pesquisadora mostra que os estudantes permaneceram no PROEJA pelo sentido que atribuem ao retorno à escola, tendo destaque o convívio e o apoio de colegas e professores. No tocante às características pedagógicas do curso, que potencializam a permanência, a autora destaca o respeito aos diferentes tempos de aquisição de aprendizagens, a comunicação aberta entre estudantes e professores e o compartilhamento de espaços e materiais.

No que diz respeito ao êxito e à permanência no ensino médio integrado para o público que inclui estudantes de 15 a 17 anos, encontrei a dissertação de mestrado de Allan Steimbach (2012). Com o título “Juventude, escola e trabalho: razões da permanência e do abandono no Curso Técnico de Agropecuária Integrado”, o autor buscou tematizar as razões da permanência no ensino médio integrado em dois colégios agrícolas paranaenses. O autor conclui que os estudantes constroem significados positivos de sua experiência escolar, em função de que eles, por estarem em internato, vivenciam suas relações de juventude na própria escola. Também conclui que a qualidade do ensino é um fator indicado pelos estudantes para sua permanência.

É notória, portanto, a importância de realização de novos estudos que busquem compreender os fatores que circunscrevem e intervêm na permanência e no êxito dos estudantes matriculados em cursos que fazem parte da educação básica. As condições de acesso e de permanência do estudante na escola técnica são definidas pela política educacional voltada a essa modalidade de ensino e a sua relação com o

ensino de nível médio (DORE; LÜSHER, 2011). A Constituição Federal brasileira afirma que todos têm o direito de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, ou seja, ingresso na escola sucedido por sucesso escolar (SILVA; MARQUES, 2013).

Entendo que a efetivação do direito se torna ainda mais relevante se forem considerados os novos grupos sociais historicamente excluídos de ofertas de políticas públicas com grandes aportes financeiros e de recursos humanos, como é o caso dos IFs. Como ilustra Candau,

a expansão do sistema e a presença dos diversos grupos sociais e culturais que passaram a frequentá-lo colocaram em evidência a heterogeneidade dos resultados, os altos índices de evasão e fracasso escolar, a distorção idade-série, particularmente de determinados sujeitos e grupos, colocando no centro dos debates e das preocupações a questão da qualidade da educação. (2012, p. 721)

### 2.3 O CAMPUS RESTINGA DO IFRS

O Campus Restinga está localizado no bairro de mesmo nome, situado na zona sul de Porto Alegre. Ele faz parte do IFRS<sup>19</sup>, instituição que atualmente conta com doze Campus instalados (Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande e Sertão) e outros cinco em processo de implantação (Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão). A Reitoria do IFRS está sediada em Bento Gonçalves.

---

<sup>19</sup> As informações foram extraídas da página do IFRS disponível em <<http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=246>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

Figura 1 – Mapa do IFRS no Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Sítio do IFRS.

Figura 2 – Localização do bairro Restinga em Porto Alegre/RS



Fonte: Wikipédia<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Disponível em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Restinga\\_\(Porto\\_Alegre\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Restinga_(Porto_Alegre))>. Acesso em: 15 jul. 2015.

A implantação<sup>21</sup> do Campus Restinga deu-se em decorrência da contemplação pela chamada Pública 01/2007 SETEC-MEC, que inaugurou o Plano de Expansão da Rede Federal Fase II. A participação dos moradores foi imprescindível para a criação do campus, sendo que sua articulação ocorreu através da criação da Comissão Pró-implantação em 08 de maio de 2006, a qual foi composta por movimentos sociais de militantes da educação, da economia solidária e de organizações não-governamentais. Em abril de 2008, o então Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves assumiu a coordenação da implantação do que seria mais uma de suas Unidades de Ensino Descentralizadas. A articulação do CEFET com a comunidade resultou na realização de um seminário e, posteriormente, de uma audiência pública para a definição de cursos a serem oferecidos pela instituição. O dia 26 de junho de 2010 é o marco oficial de início das atividades do campus, em sede provisória alugada, localizada na Estrada João Antônio da Silveira, enquanto o conjunto de prédios de sua sede definitiva permanecia em obras, no Distrito Industrial da Restinga. No ano de 2012 o Campus mudou-se para a sede definitiva com a entrega do primeiro prédio localizado na Rua 7121<sup>22</sup> no Loteamento Industrial da Restinga.

Durante o período da realização da pesquisa, o Campus Restinga ofertava<sup>23</sup> dois cursos de ensino médio integrado: Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio e Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio. Ambos os cursos têm suas matrizes curriculares organizadas em regime seriado anual. O ingresso é realizado anualmente, alternando entre os turnos da manhã e tarde, e a duração dos cursos é de quatro anos mais o período de realização de estágio de 360 horas.

No presente ano letivo estão matriculados no 4º ano onze estudantes no curso de Eletrônica e vinte e um no curso de Informática para Internet. As duas turmas foram reunidas em uma única turma de 4º ano em função do número reduzido de estudantes que totaliza trinta e dois. Apenas as disciplinas específicas de cada curso são

---

<sup>21</sup>Maiores informações podem ser obtidas no sítio do Campus Restinga. Disponível em <<http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=41>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

<sup>22</sup> Atualmente denominada Rua Alberto Hoffmann.

<sup>23</sup> Conforme divulgado no sítio do Campus Restinga, disponível em <<http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=77>>. Acesso em: 25 jul. 2015. A partir de março de 2016 o Campus Restinga passou a ofertar o Curso Técnico em Lazer Integrado ao Ensino Médio, totalizando assim três cursos de ensino médio integrado.

realizadas separadamente, o que corresponde à carga horária semanal de seis períodos do total de vinte e cinco.

O primeiro processo seletivo de ingresso dos cursos de ensino médio integrado ocorreu em 2011 e consistiu em uma prova classificatória. Ao final do ano de 2014, ano previsto para integralização curricular das primeiras turmas, dos 32 estudantes matriculados no curso de Eletrônica em 2011, apenas 05 concluíram o curso, enquanto que no curso de Informática para Internet, dos 32 estudantes matriculados, apenas 07 concluíram no prazo mínimo previsto.

No curso de Eletrônica, dos onze estudantes matriculados em 2015 no 4º ano, 10 ingressaram em 2012 e 01 ingressou em 2011 (houve reprovação em um ano da trajetória do estudante). Já no curso de Informática para Internet, dos vinte e um matriculados no 4º ano, 15 ingressaram em 2012 e 06 ingressaram em 2011 (trajetórias com reprovação).

A partir dos registros escolares do campus, foi feito um levantamento da situação dos estudantes que ingressaram em 2011 e 2012. Cada estudante recebeu a seguinte classificação: “formado”, para aqueles que integralizaram completamente o curso; “desligado-desistência”, para aqueles estudantes maiores de idade que formalizaram sua desistência da vaga; “desligado-evasão<sup>24</sup>”, para aqueles que não realizaram a matrícula por dois períodos letivos consecutivos; “desligado-transferência”, para aqueles que formalizaram sua transferência para outra escola; e, finalmente, “estudante matriculado” para aqueles com vínculo regular<sup>25</sup> com a instituição.

Segue abaixo a situação<sup>26</sup> dos estudantes que ingressaram em 2011 e 2012 de ambos os cursos:

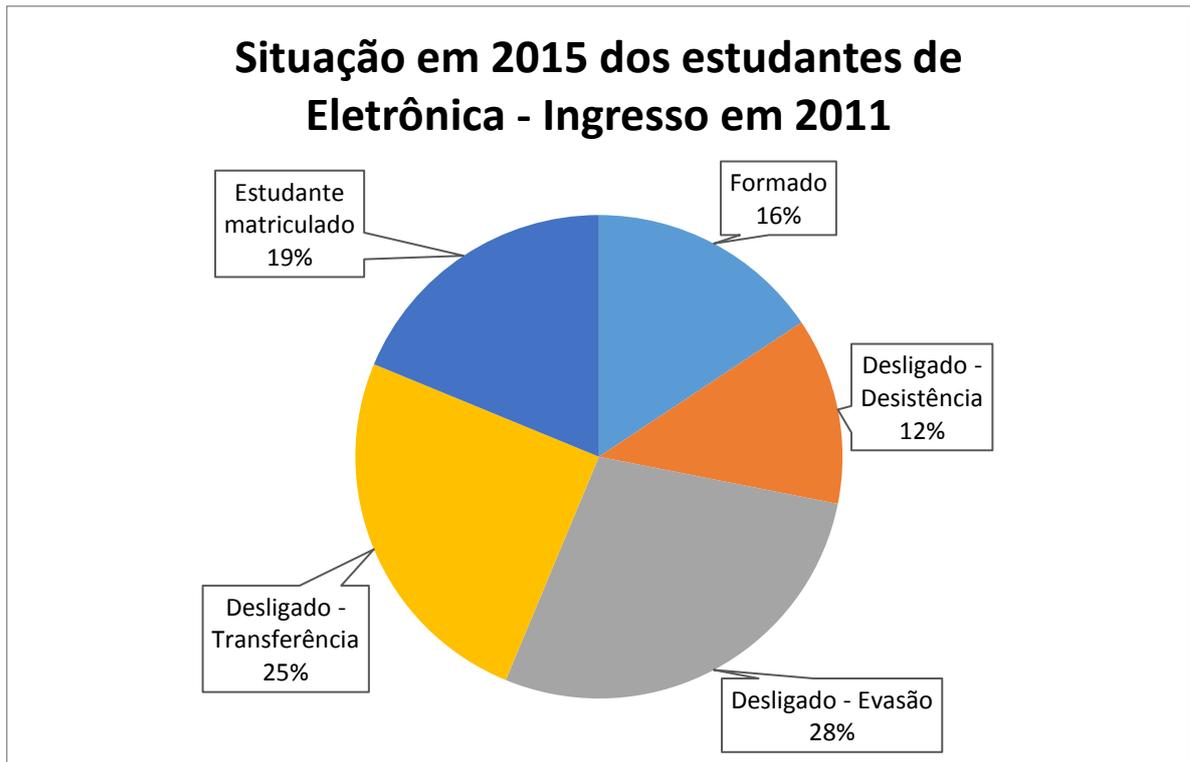
---

<sup>24</sup> Conforme o Inciso II, Art. 18 da Resolução nº 188/2010 do Conselho Superior do IFRS, o estudante é considerado evadido quando não efetua a matrícula por mais de um período letivo. A Resolução está disponível em <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2011017154233209resolucao\\_188.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2011017154233209resolucao_188.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2015.

<sup>25</sup> Cabe salientar que o número de estudante matriculados pode mascarar algumas desistências, em função de que é necessário o estudante não efetuar a matrícula por dois períodos para ser considerado formalmente desistente.

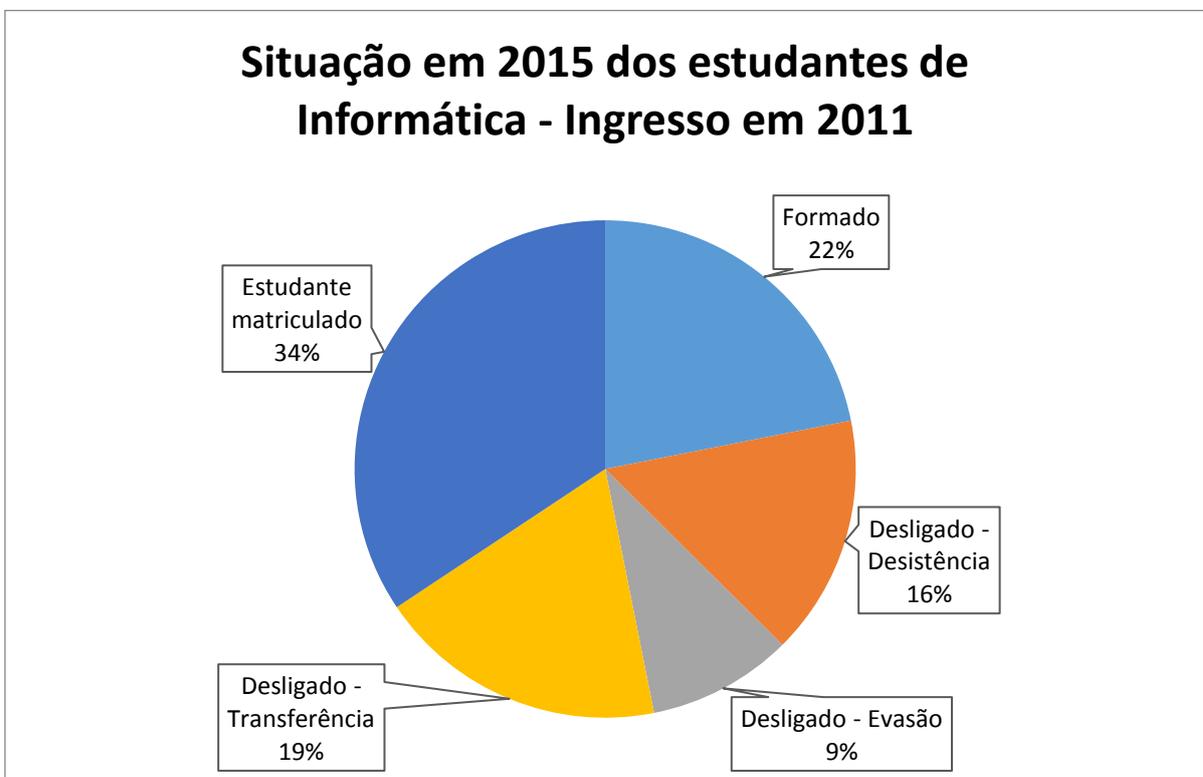
<sup>26</sup> A situação dos estudantes foi verificada em agosto de 2015.

Gráfico 1 - Situação dos estudantes de Eletrônica - Ingresso em 2011



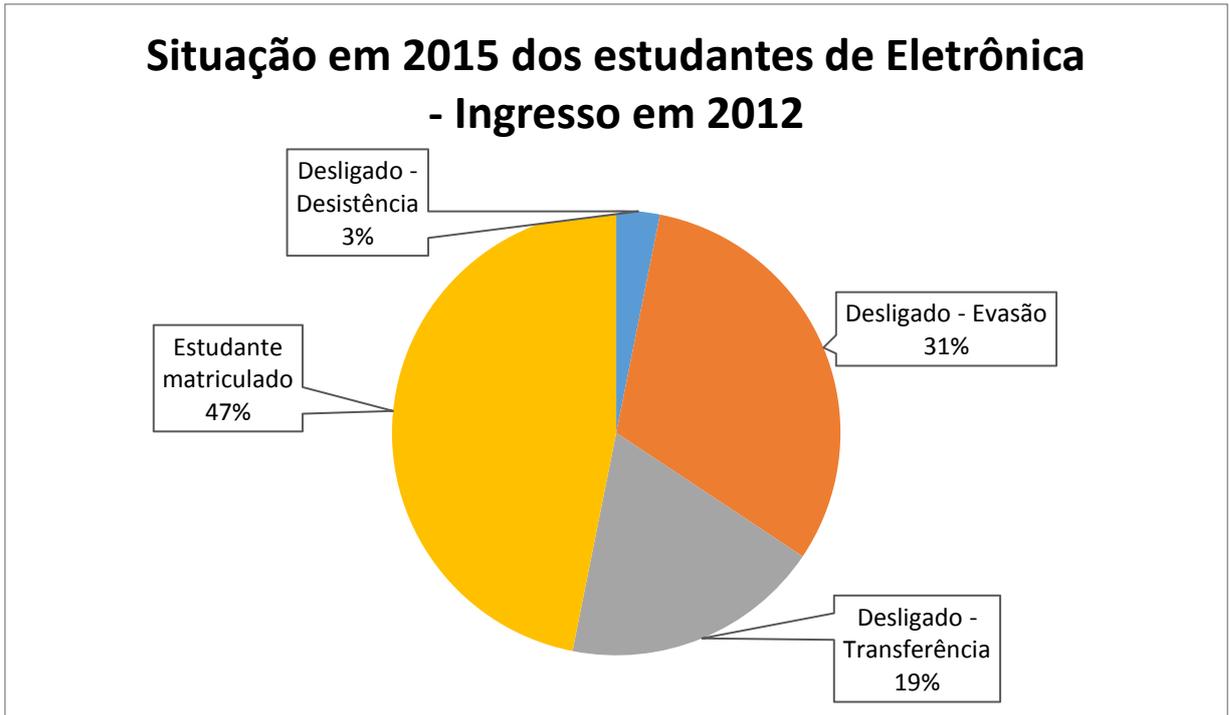
Fonte: Elaborado pelo autor a partir da informação dos registros escolares.

Gráfico 2 - Situação dos estudantes de Informática - Ingresso em 2011



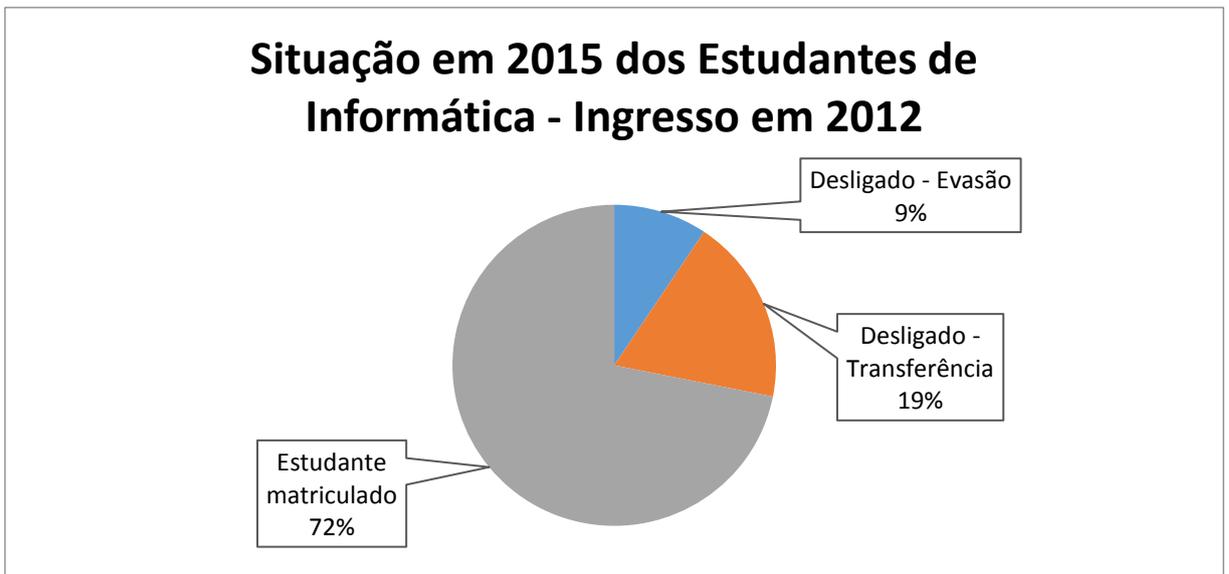
Fonte: Elaborado pelo autor a partir da informação dos registros escolares.

Gráfico 3 - Situação dos estudantes de Eletrônica - Ingresso em 2012



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da informação dos registros escolares.

Gráfico 4 - Situação dos estudantes de Eletrônica - Ingresso em 2012



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da informação dos registros escolares.

Tomando como critério os diferentes tipos de desligamento, é possível perceber elevadas taxas de desligamento do campus evidenciado especialmente em ambas as turmas que ingressaram em 2011 e na turma de Eletrônica que ingressou em 2012.

Analisando as turmas que ingressaram em 2011, o percentual de desligamento é de 66% na turma de Eletrônica, enquanto que representa 44% na Informática. O percentual de desligamento da turma de Eletrônica com ingresso em 2012 é de 53%. A tendência de desligamento parece alterar-se significativamente na turma de Informática que ingressou em 2012, a qual possui um percentual de saída correspondente a 28%. Cabe salientar que os dados de desligamento aqui demonstrados se referem a cursos de educação básica, os quais acenam com o direito ao acesso e permanência dos estudantes.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, a Norma Operacional 001/2011<sup>27</sup> regulamenta o procedimento no Campus Restinga. Ela prevê que a avaliação do desempenho será expressada trimestralmente através de notas. A média anual para aprovação corresponde a 7,0 em cada disciplina. Para aqueles estudantes que obtiverem uma média anual menor do que 7,0, é ofertada a possibilidade de realização do exame final. No cenário de realização do exame, a média final é calculada a partir da nota obtida no exame final com peso 4 e da nota obtida na média anual com peso 6. Se a soma das variáveis (exame final com peso 4 mais a média anual com peso 6) resultar no mínimo em 5,0, o estudante é considerado aprovado na disciplina. Para realização do exame, é necessário que o estudante tenha auferido no mínimo 75% de frequência às aulas e o mínimo de 1,8 de nota média anual no componente curricular. O estudante que for reprovado em até duas disciplinas ao término do período letivo será considerado aprovado, avançando para a próxima série, tendo que realizar a(s) disciplina(s) reprovada(s) em regime de progressão parcial (dependência). O estudante que não obtiver média final igual ou superior a 5,0 em mais de 2 disciplinas será reprovado por nota (reprovação por nota global – RNG). Aquele que apresentar frequência inferior a 75% será considerado reprovado por frequência (reprovação por frequência global – RFG). Nos casos de reprovação, o estudante deve matricular-se em todas as disciplinas e/ou componentes curriculares do referido período letivo.

Abaixo são demonstrados os desempenhos do conjunto de estudantes de ensino médio integrado do Campus Restinga entre os anos de 2012 e 2015:

---

<sup>27</sup>Disponível

em: [http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2012428142240865resolucao\\_0022011\\_aprova\\_norma\\_operacional\\_0012011.pdf](http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2012428142240865resolucao_0022011_aprova_norma_operacional_0012011.pdf). Acesso em: 20 jul. 2015.

Tabela 1 – Desempenho dos estudantes do ensino médio integrado em 2012.

<b>Dados de 2012</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Porcentagem</b>
TOTAL DE ALUNOS =	118	100%
TOTAL TRANSF+RFG+DESIST =	34	28,8%
TOTAL APROVADOS (Sem Depend.) =	34	28,8%
TOTAL APROVADOS (Com Depend.) =	29	24,6%
TOTAL REPROVADOS (RNG) =	21	17,8%
TOTAL REPROVADOS (RNG+TRANSF+RFG+DES.) =	55	46,61%
TOTAL APROVADOS (Com e Sem Dep.) =	63	53,4%

Fonte: Registros escolares dos conselhos de classes.

Tabela 2 – Desempenho dos estudantes do ensino médio integrado em 2013.

<b>Dados de 2013</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Porcentagem</b>
TOTAL DE ALUNOS =	157	100,00%
TOTAL TRANSF+RFG+DESIST =	28	17,83%
TOTAL APROVADOS (Sem Depend.) =	52	33,12%
TOTAL APROVADOS (Com Depend.) =	47	29,94%
TOTAL REPROVADOS (RNG) =	30	19,11%
TOTAL REPROVADOS (RNG+TRANSF+RFG+DES.) =	58	36,94%
TOTAL APROVADOS (Com e Sem Dep.) =	99	63,06%

Fonte: Registros escolares dos conselhos de classes.

Tabela 3 – Desempenho dos estudantes do ensino médio integrado em 2014.

<b>Dados de 2014</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Porcentagem</b>
TOTAL DE ALUNOS =	198	100,00%
TOTAL TRANSF+RFG+DESIST =	48	24,24%
TOTAL APROVADOS (Sem Depend.) =	83	41,92%
TOTAL APROVADOS (Com Depend.) =	25	12,63%
TOTAL REPROVADOS (RNG) =	42	21,21%
TOTAL REPROVADOS (RNG+TRANSF+RFG+DES.) =	90	45,45%
TOTAL APROVADOS (Com e Sem Dep.) =	108	54,55%

Fonte: Registros escolares dos conselhos de classes.

Tabela 4 – Desempenho dos estudantes do ensino médio integrado em 2015.

<b>Dados de 2015</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Porcentagem</b>
TOTAL DE ALUNOS	231	100,00%
TOTAL TRANSF+RFG+DESIST	53	22,94%
TOTAL APROVADOS (Sem Depend.)	114	49,35%
TOTAL APROVADOS (Com Depend.)	32	13,85%
TOTAL REPROVADOS (RNG)	32	13,85%
TOTAL REPROVADOS (RNG+TRANSF+RFG+DES.)	85	36,80%
TOTAL APROVADOS (Com e Sem Dep.)	146	63,20%

Fonte: Registros escolares dos conselhos de classes.

Em termos de aproveitamento escolar, nota-se que há uma melhora bastante significativa de 2012 a 2015 em todos os percentuais. Embora tenha ocorrido uma oscilação, cabe destacar que houve aumento no percentual do total de aprovações (com dependência e sem dependência) que partiu de 53,4% em 2012 e passou a 63,2% em 2015. Aumentou o número de aprovações sem dependência, com uma variação de 28,8% em 2012 para 49,35% em 2015. Houve uma redução no percentual do total de reprovados, partindo de 46,61% em 2012 para 36,80% em 2015. Tais dados podem indicar um aprimoramento didático-pedagógico institucional no que diz respeito à modulação das exigências institucionais.

É possível perceber também que a presença das dependências atenua consideravelmente o número de estudante reprovados. Se não houvesse essa possibilidade na organização didática do campus, o número de reprovados teria um acréscimo compulsório que iria variar de 13,85% em 2015 a 29,94% em 2013. Provavelmente o número de estudantes desistentes aumentaria também se não houvesse a dependência, uma vez que o estudante teria que cursar novamente todas as disciplinas, mesmo que tivesse tido desempenho insuficiente somente em um componente curricular.

Embora os dados apresentados indiquem uma melhora ao longo do tempo, cabe enfatizar que as exigências escolares apresentadas resultaram em um percentual total de reprovação de quase metade dos estudantes nos anos de 2012 (46,61%) e 2014 (45,45%). No ano de 2015, a reprovação ainda atinge mais do que um terço (36,8%) dos estudantes. Em 2015 aproximadamente um quarto dos estudantes (22,94%) deixa de frequentar o curso através da manifestação de

desistência da vaga, reprovação por frequência global ou transferência para outra instituição. Parece que a excelência exigida pelo campus tem tido um alto custo em termos de quantitativo de estudantes que acabam reprovando e/ou desistindo da formação. Isso permite aventar que o ensino oferecido não tem sido adequado às necessidades de boa parte dos estudantes.

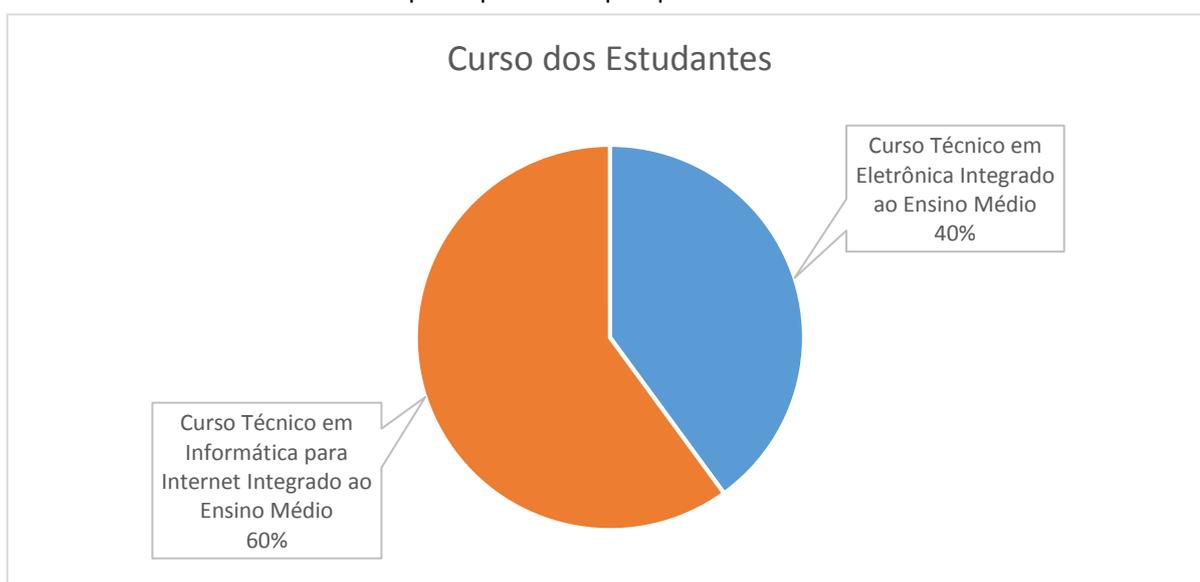
## 2.4 CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DOS ESTUDANTES

A primeira etapa da pesquisa procurou dar conta de reconhecer um panorama socioeconômico geral dos estudantes. O objetivo foi angariar informações que pudessem compor o escopo de análise e pudessem também subsidiar as entrevistas semiestruturadas que seriam realizadas posteriormente. Para tanto, pedi ao professor-conselheiro da turma do quarto ano para que eu pudesse apresentar a proposta de pesquisa e convidar os estudantes a participar. O professor cedeu o espaço e a aproximação junto à turma foi realizada em setembro de 2015. Na ocasião realizei uma breve apresentação dos intuits da pesquisa e foi disponibilizada aos estudantes a possibilidade de realizar o preenchimento digital do questionário em um laboratório de informática que dispunha de computadores individuais para utilização de toda a turma. Aqueles estudantes que não desejaram participar da pesquisa puderam permanecer realizando atividades correlatas ao componente curricular ministrado pelo professor-conselheiro. Os que aceitaram participar da pesquisa realizaram o preenchimento do questionário de pesquisa (Apêndice A) em formato digital. Os estudantes que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que dois menores de idade, além de sua assinatura, trouxeram o termo assinado por seus responsáveis legais. A opção metodológica de apresentar a pesquisa em um período de aula levou em consideração o fato que os estudantes do quarto ano possuem um acúmulo de atividades bastante grande. Além de ter que se dedicar em casa para conclusão das atividades referentes aos componentes curriculares, ganha destaque a demanda exclusiva do quarto ano que é o projeto integrador, onde há apenas um período semanal de aula mas a quantidade de atividades a serem desempenhadas fora do período semanal é bastante grande. A maior parte realiza estágio obrigatório, que demanda a entrega final de um relatório extenso, e uma parte realiza estágios

extracurriculares. Alguns também estão matriculados em cursos preparatórios para a realização do vestibular ou ENEM. Assim, um convite para adesão à pesquisa em um outro momento em que os estudantes não estivessem no campus provavelmente inviabilizaria a realização da mesma.

Houve a participação de vinte estudantes nessa primeira etapa da pesquisa, sendo oito da Eletrônica e doze da Informática para Internet conforme é demonstrado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Curso dos estudantes participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Embora em termos absolutos o quantitativo de estudantes participantes tenha sido maior na Informática para Internet, a adesão à pesquisa foi expressivamente maior na Eletrônica quando consideramos o total de estudantes por curso. Enquanto participaram doze estudantes de um total de vinte matriculados no curso de Informática para Internet, representando somente 57,14%, houve uma participação de oito estudantes do curso de Eletrônica de um total de 11 estudantes matriculados, o que representa 72,72% de participação no curso de Eletrônica.

Como relação ao sexo dos estudantes, participaram em mesma quantidade: 10 homens e 10 mulheres conforme demonstrado no Gráfico 6. A maior parte dos estudantes tinha 18 anos de idade quando realizou o preenchimento do questionário como é possível observar no Gráfico 7. Essa seria a idade esperada para os

estudantes no quarto ano, considerando que o ensino médio integrado do campus possui 04 anos, e que o estudante da educação básica teria entrado com 7 anos na primeira série do ensino fundamental (com duração de oito anos).

Gráfico 6 - Sexo dos estudantes participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 7 – Idade dos estudantes participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor

Como é possível observar no Gráfico 8, há uma maior presença da população branca entre os participantes da pesquisa. Do total de vinte estudantes somente um se considera negro e somente outros 5 se consideram pardos. Este dado se mostra preocupante se olharmos para política pública que está voltada para segmentos

sociais que historicamente foram colocados à margem da atuação do Estado. Segundo os dados<sup>28</sup> da prefeitura de Porto Alegre, o bairro Restinga tem 38,5% de seu contingente populacional identificado como negro (para o cálculo desse percentual são consideradas as pessoas autodeclaradas negras e pardas). Assim o percentual de adolescentes e jovens participantes dessa pesquisa não corresponde exatamente à composição da população da Restinga<sup>29</sup>.

Para Bonilha (2012), a exclusão social do estudante negro não é exclusividade de alguma região brasileira, mas atinge todo o país. Ela afirma que esta exclusão social no Brasil é fruto da discriminação racial que ocorre em todos os níveis de ensino, mas que se acentua nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Segundo a autora, embora acredite-se que a desigualdade socioeconômica seria a justificativa para as disparidades entre brancos e negros, vários estudos mostram que em igualdade de condições socioeconômicas, permanece o diferencial racial nas oportunidades educacionais.

Segundo Martins e Geraldo (2013), as famílias negras passam por uma série de dificuldades no que diz respeito à escolarização de seus filhos. Xingamentos, apelidos, insultos e hostilidades são costumeiramente direcionados ao estudante negro, num quadro de prática naturalizada e amplamente disseminada na educação brasileira. Após a realização de uma pesquisa, as autoras concluem que a bagagem transmitida pela família, as internalizações do meio, as informações sobre o mundo escolar e o social são traduzidas em meios de enfrentamento da discriminação, os quais favorecem o êxito escolar dos estudantes. Para as autoras, “a família da criança e do jovem negro funciona como um suporte elementar na valorização de sua identidade e enfrentamento dos obstáculos impostos frente à sua condição étnico-racial” (MARTINS; GERALDO, 2013, p. 71).

A respeito da permanência e êxito do total de 06 estudantes que se autodeclararam negros e pardos (sendo 01 negro e 5 pardos), em cinco casos há no mínimo um familiar que reside com os mesmos que possui o ensino médio completo. No caso do sexto estudante, apesar de não haver nenhum familiar com o ensino

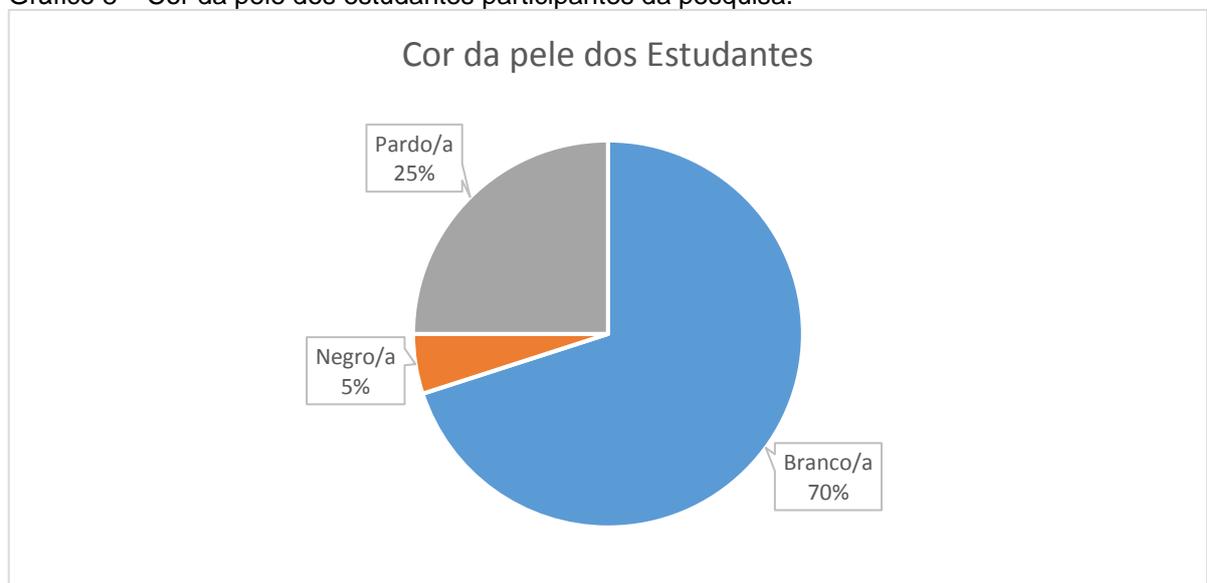
---

<sup>28</sup> Dados publicados na Revista do Observatório da Cidade de Porto Alegre elaborada pela Secretaria Municipal de Governança Local da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Disponível em: <[http://proweb.procompa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu\\_doc/revista\\_observando\\_negro\\_revista\\_digital.pdf](http://proweb.procompa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/revista_observando_negro_revista_digital.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2016.

<sup>29</sup> Embora 20% dos estudantes participantes da pesquisa more fora da Restinga, conforme é possível visualizar no Gráfico 9.

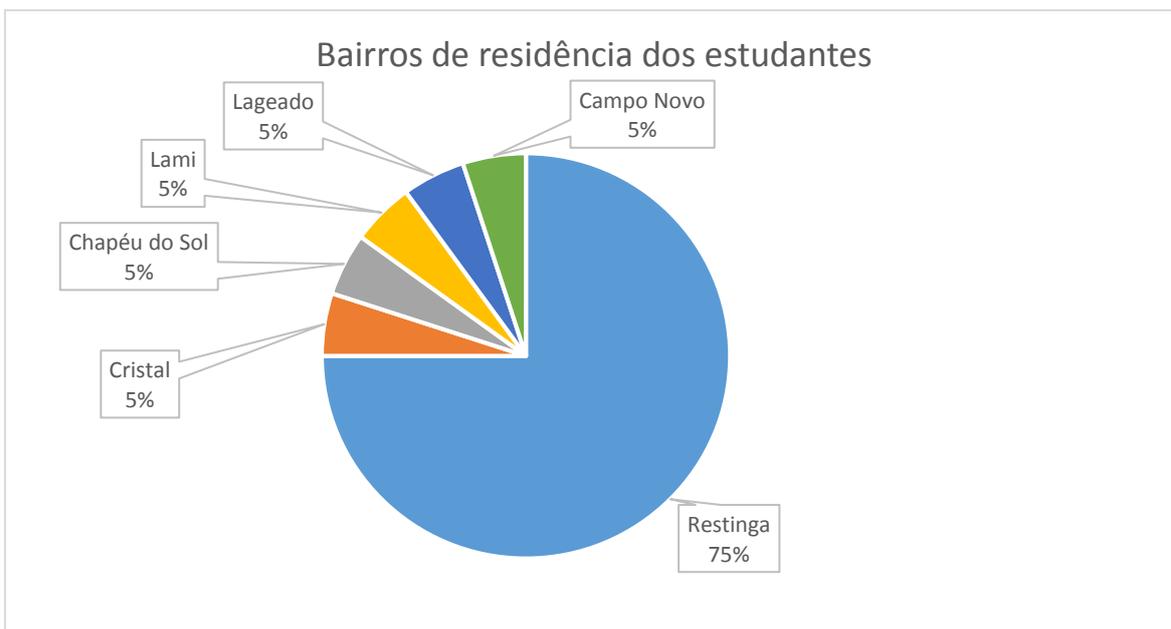
médio completo, além do próprio estar cursando o ensino médio, seu irmão mais novo também está matriculado. Há três casos de estudantes com familiares que tiveram acesso ao nível superior: o primeiro que inclusive está cursando uma pós-graduação; um segundo que a mãe tem curso superior e a irmã está com o curso em andamento; e o terceiro que o pai possui o ensino superior incompleto. Neste sentido, o nível educacional dos familiares dos estudantes negros e pardos também funciona com uma referência para os mesmos. Eles encontram em seu contexto familiar um capital cultural que é bastante favorável do ponto de vista escolar.

Gráfico 8 – Cor da pele dos estudantes participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 9 – Bairros de residência dos estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos vinte participantes da pesquisa, 80% ingressaram em 2012, o que indica que os mesmos não enfrentaram uma situação de reprovação no ensino médio integrado conforme demonstrado no Gráfico 10. A grande maioria dos estudantes que permaneceu com êxito na instituição atendeu às exigências em termos de desempenho desde seu primeiro ano de curso, o que pode indicar que esse grupo de alunos já dispunha de um capital cultural prévio que favoreceu sua permanência com êxito ou ainda que os mesmos apresentaram disposições e condições que permitiriam que se conformassem ao perfil esperado pela instituição. A seletividade escolar presente no Campus Restinga já ocorre previamente durante o ingresso através da realização de uma prova. Contudo, a mesma seletividade segue durante o percurso escolar em que os estudantes estão matriculados nos cursos de ensino médio integrado. Os que permanecem dão indícios que suas disposições enquanto atores sociais e seu *habitus* os conduzirão a uma trajetória de sucesso no que diz respeito à educação formal. Cabe lembrar que estamos tratando de um grupo de estudantes que não reprovou em nenhum ano durante o ensino médio integrado num contexto de educação onde o percentual de reprovação<sup>30</sup> atingiu as funestas marcas de 46,61% em 2012% a 45,45% em 2014.

<sup>30</sup> A reprovação assumida aqui contém o percentual de estudantes que desistiram, foram transferidos, reprovaram por nota global ou reprovaram por frequência global.

Ao pesquisar as permanências e os afastamentos de uma turma ao longo do ensino fundamental e ensino médio no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS), Leite (2014) aponta que os estudantes ingressantes por sorteio público vão paulatinamente sendo selecionados a partir de critérios correlatos ao desempenho escolar e adaptação às práticas pedagógicas da escola. Do total de 15 estudantes que concluíram o ensino médio na instituição, 13 ingressaram no ensino superior e 2 estavam matriculados em cursos pré-vestibular. Doze estudantes que faziam parte da mesma turma foram transferidos ou afastados ao longo da trajetória. Desses, apenas 03 ingressaram em um curso superior, sendo que 04 concluíram o ensino médio e 01 não concluiu o ensino fundamental. A seletividade escolar encontrada no contexto do CAp/UFRGS vai ao encontro da seletividade vista no Campus Restinga.

Aqui cabe problematizar que o processo de acesso ao campus já se dá de forma duplamente seletiva. Em primeiro lugar porque o ingresso ocorre mediante a realização de uma prova classificatória e eliminatória pela qual ingressam os candidatos que conseguem o melhor desempenho neste instrumento avaliativo. Embora haja o sistema de reserva de vagas, são chamados os candidatos melhor classificados dentro de cada cota específica, assim a tônica da meritocracia perpassada o ingresso de todos os candidatos. Em segundo lugar porque a relação usual entre as famílias de periferia e o Estado, no que diz ao acesso à educação pública, não se dá no mesmo formato encontrado no Campus Restinga. O processo de ingresso em uma escola pública da rede municipal ou estadual não se dá, na grande maioria dos casos, via realização de prova classificatória e eliminatória. Nesse sentido, a barreira social existente na apropriação deste novo formato de ingresso já acaba selecionando uma parte das pessoas que teriam interesse em estudar no campus. O ingresso no campus envolve, pelo menos, os seguintes passos: conhecimento da existência do Campus Restinga<sup>31</sup> e dos cursos ofertados; conhecimento do formato de acesso disponibilizado no edital que é publicado na internet e nos murais do campus; atenção ao cronograma estabelecido: possibilidade de solicitação da isenção da taxa de inscrição, inscrição via internet, prazo para pagamento da taxa de inscrição para aqueles que não tiveram a isenção deferida,

---

<sup>31</sup> O Campus está localizado no Distrito Industrial da Restinga, havendo poucas moradias no entorno. Também não está localizado em uma via principal de trânsito, o que dificulta que pessoas o vejam durante seu deslocamento diário dentro do bairro.

dia da realização da prova, prazo para recurso com relação ao gabarito da prova, publicação do resultado e período para matrícula; o próprio processo de realização da inscrição via internet; o eventual pagamento da taxa de inscrição via boleto bancário; o comparecimento para realização da prova; e finalmente, o comparecimento para realização da matrícula com a apresentação completa da documentação necessária para efetivá-la. Esse traquejo na relação com o Estado não é imanente às famílias, exigindo em maior ou menor grau um processo educativo pelo qual não passam todas as famílias.

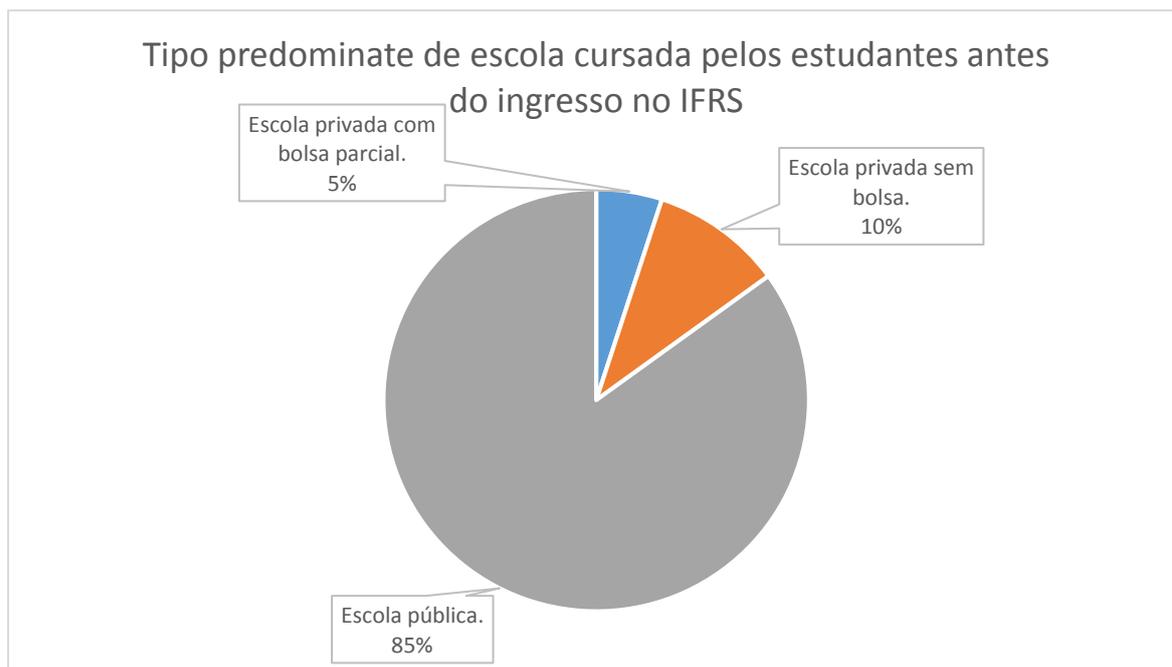
Gráfico 10 – Ano de ingresso dos estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A maior parte dos estudantes é oriunda de escola pública conforme pode ser observado no Gráfico 11. Somente três estudantes são oriundos de escolas privadas, sendo que um ainda contou com bolsa parcial para o custeio.

Gráfico 11 – Escolas de origem dos estudantes.

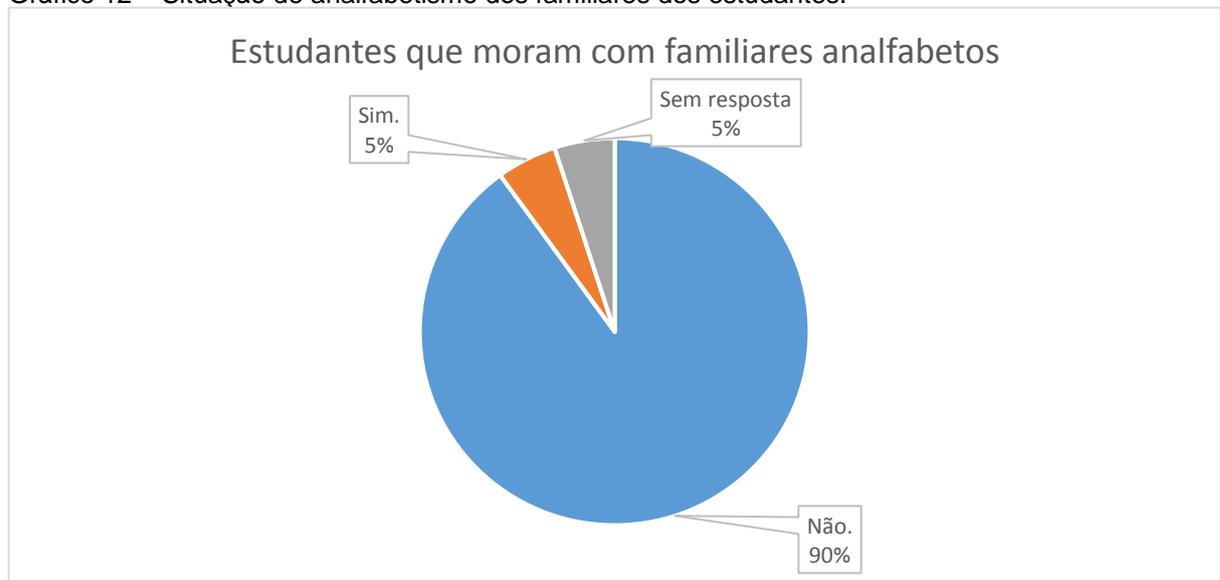


Fonte: Elaborado pelo autor.

Somente um estudante mencionou que em sua residência há um familiar analfabeto, conforme pode ser observado no Gráfico 12. Outro estudante deixou a resposta em branco. Assim, 90% dos estudantes mencionaram que não há familiares analfabetos residindo com os mesmos. Esse dado também pode indicar que o contexto familiar dos estudantes que permaneceram na instituição até o último ano é bastante favorável do ponto de vista da alfabetização. Contar com familiares que possuem o domínio da leitura pode se configurar como um aspecto rentável do ponto de vista escolar. Nesse contexto familiar, os estudantes convivem com pessoas que, através da leitura, podem desenvolver disposições sociais que viabilizam o acesso a bens culturais valorizados pela cultura escolar, como livros, jornais e revistas. Para Pupo (2011), a cultura originária de regiões com altos índices de analfabetismo é desvalorizada especialmente porque, à luz de Bourdieu, o acesso e o consumo de bens culturais guardam uma relação proporcional com o nível de escolarização dos agentes sociais. Ao analisar o contexto francês, Bourdieu afirma que “[...] as categorias utilizadas no tocante ao nível de instrução permitem uma comparação mais direta sendo que todas evidenciam a existência de uma relação extremamente sólida entre as diversas práticas [culturais] “legítimas” e o nível de instrução

(BOURDIEU, 2007, p. 299). O acesso aos bens culturais “legítimos” e notadamente reconhecidos pela escola, passa em grande parte, pela mediação da leitura. Nesta esteira, é possível inferir que o domínio da leitura viabiliza uma série de disposições sociais presentes no contexto da grande maioria dos estudantes que permaneceram, as quais podem guardar uma relação estreita com a “cultura legítima” da escola e as exigências escolares dela decorrentes. O nível de escolaridade dos familiares e sua relação com a permanência e êxitos dos estudantes será discutido em maior profundidade no capítulo 3 desta dissertação.

Gráfico 12 – Situação de analfabetismo dos familiares dos estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor.

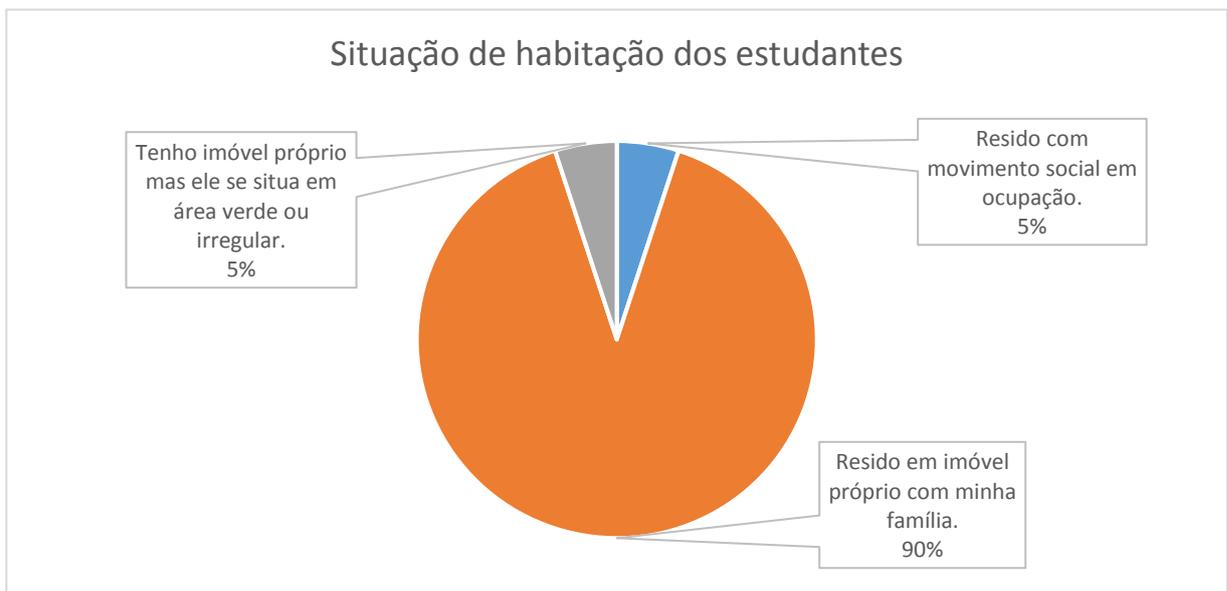
Somente 20% dos estudantes afirmam residir com familiares que possuem algum tipo de benefício social do governo (por exemplo o Bolsa Família, o Benefício de Prestação Continuada, entre outros) ou está inscrito no CadÚnico, como é possível observar no Gráfico 13. Esse dado demonstra que o cenário socioeconômico da maior parte dos estudantes é favorável à sua permanência na instituição, uma vez que a família pode provavelmente auxiliá-los no custeio de transporte, alimentação, vestuário e demais insumos necessários à frequência escolar. Cabe destacar também que 90% dos estudantes moram em imóvel próprio com a família conforme pode ser observado no Gráfico 14.

Gráfico 13 – Benefícios sociais dos familiares dos estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 14 – Situação de habitação dos estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme pode ser visto no Gráfico 15, apenas dois estudantes manifestaram que ingressaram no campus com alguma solicitação de reserva de vaga: um por ser oriundo de escola pública, por ter renda<sup>32</sup> familiar inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita* e ser autodeclarado preto, pardo ou indígena e outro por ser egresso de escola

<sup>32</sup> A previsão desta modalidade de reserva de vaga não foi encontrada nos processos seletivo de 2011 e 2012 (ver nota de rodapé 33). Provavelmente o estudante adicionou equivocadamente o critério da renda o qual não estava previsto no período analisado.

pública. Dois estudantes não se lembravam se haviam feito a solicitação e os demais, que representam oitenta por cento dos estudantes que participaram da pesquisa ingressaram no campus sem solicitar reserva de vaga. Assim a maioria dos estudantes que permaneceram na instituição não é cotista, o que pode indicar que embora haja uma política pública nacional<sup>33</sup> com vistas à justiça social mediante o acesso de parcelas específicas da nossa sociedade, parece que as exigências institucionais têm se apresentando como barreiras significativas para a permanência e o êxito destes estudantes.

Considerando que nos processos seletivos dos anos de 2011 e 2012 a metade das vagas foi destinada para o ingresso via reserva de vagas, o percentual de estudantes cotistas que permaneceu com êxito é bastante pequeno (apenas 10% dos estudantes que responderam ao questionário eletrônico) se comparados com aqueles que permaneceram com êxito e ingressaram por acesso universal (80% dos que estudantes que responderam ao questionário eletrônico). Ambos os estudantes que não lembram se solicitaram reserva de vagas ingressaram no campus em 2012, são brancos e egressos de escola pública. Assim, eles podem ter solicitado a reserva de vaga por serem egressos de escola pública, o que aumentaria o percentual de cotistas para 20% dos que permaneceram com êxito, sendo ainda muito baixo o percentual se considerarmos a previsão inicial de 50% de estudantes ingressante a partir do sistema de reserva de vagas.

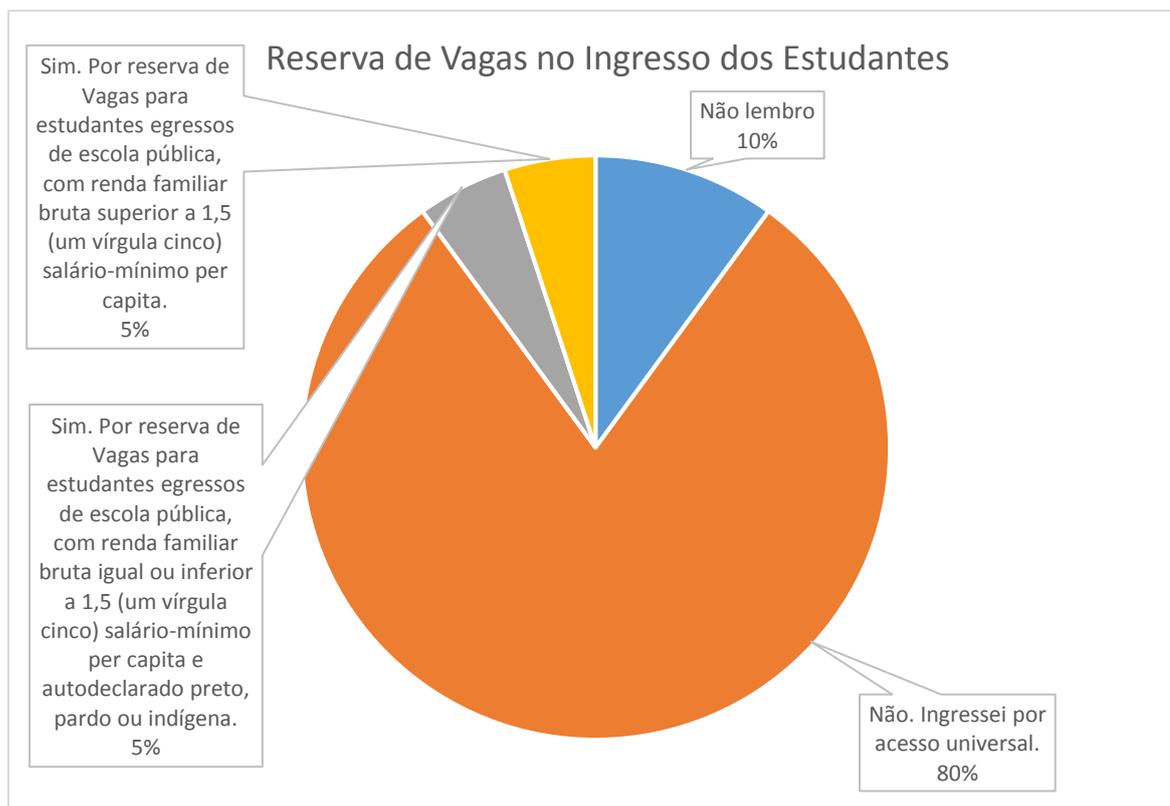
Para Bourdieu, “não há distinção propriamente escolar que não possa ser relacionada a um conjunto de diferenças sociais sistematicamente associadas” (2007, p. 238). Independentemente da solicitação de reserva de vaga, 85% dos estudantes que permaneceram com êxito cursou o ensino fundamental em escola

---

<sup>33</sup>Atualmente a Lei Nº 12.711/2012, a qual dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, aponta que as mesmas devem reservar em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. A referida lei também adiciona que no preenchimento dessas vagas mencionadas, cinquenta por cento devem ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita. Também dispõe que deve haver reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas de no mínimo a proporção igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição. Entretanto o ingresso de estudantes no ensino médio integrado do Campus Restinga em 2011 e 2012 já contava com o sistema de cotas. No ano de 2011, das 32 vagas oferecidas para cada curso, houve a reserva de 16 vagas para candidatos egressos de ensino fundamental público séries finais ou particular com bolsa integral, deste número, 8 vagas foram destinadas para candidatos autodeclarados negros. No ano de 2012, das 32 vagas oferecidas para cada curso, houve a reserva de 16 vagas para candidatos egressos de ensino público. Informações disponíveis em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>, <<http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=146>> e <<http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=141&sub=1084>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

pública (ver Gráfico 11). Contudo o percentual de estudantes negros (ver Gráfico 8) poderia ser maior especialmente se os estudantes que ingressaram através da reserva de vaga étnico-racial não sofressem esse processo de exclusão social.

Gráfico 15 – Reserva de vagas no ingresso dos estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para aqueles estudantes que efetuaram o preenchimento do questionário, foi feito o convite para realização de uma entrevista. O convite se deu através de um formulário eletrônico onde os estudantes poderiam manifestar o interesse em participar e poderiam indicar o local de preferência para realização da pesquisa e o dia e o horário mais oportuno para realizada da mesma. Por preferência dos estudantes as entrevistas ocorreram nas dependências do Campus Restinga nos meses de outubro e novembro de 2015.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com um roteiro inicial pré-estabelecido (Apêndice B). O intuito foi procurar estabelecer alguns contornos das opções e trajetórias de vidas dos estudantes levando em consideração alguns aspectos como o encontro com o Campus Restinga e o curso escolhido, os motivos apontados para a permanência e o êxito, as facilidades e dificuldades encontradas no

Campus Restinga, a influência de outras pessoas no processo de relação do estudante com o Campus Restinga, o significado para o próprio estudante e para seus familiares e pessoas de seu convívio social no que diz respeito à conclusão do curso no Campus Restinga e, finalmente, as aspirações futuras do estudante, essa última numa tentativa de apreender como o Campus Restinga e o curso se inserem na projeção das trajetórias dos estudantes.

Do total de vinte estudantes que efetuaram o preenchimento do questionário, nove se disponibilizaram a realizar a entrevista, sendo cinco do curso de Eletrônica e quatro do curso de Informática para Internet. A participação dos estudantes na entrevista foi muito maior em termos relativos no curso de eletrônica se comparada ao curso de informática para internet. De um total de 11 estudantes matriculados na eletrônica, cinco participaram da entrevista enquanto que de um total de 21 estudantes da informática para internet, apenas quatro participaram da entrevista.

## 2.5 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO PASSAGEM AO ENSINO SUPERIOR

Um resultado bastante explícito desta pesquisa aponta que o ensino médio integrado é visto pelos estudantes como uma passagem para uma formação em nível superior. Essa passagem tem como desembarque cursos superiores com áreas de conhecimento bastante diversos, inclusive no que se refere a eixos não tecnológicos. Ou seja, os estudantes que participaram desta pesquisa, os quais passaram pelo crivo institucional ao longo de sua formação compartilham a percepção de que o ensino médio não será sua última etapa de educação formal.

Essa passagem reforça a perspectiva de que a educação profissional técnica de nível médio não se ocupa em formar profissionais que trabalharão exclusivamente em áreas vinculadas aos conhecimentos técnico-profissionais angariados na modalidade. Chama a atenção o fato de que embora a política pública dos IFs preveja a verticalização dentro dos eixos tecnológicos encontrados nos *campi*, uma vez que os mesmos contariam com estrutura e quadro de pessoal capazes de oferecer a continuidade dos estudos nos próximos níveis, a maior parte dos estudantes vê o ensino médio integrado como uma mola propulsora para ingresso em cursos superiores sem um vínculo com o eixo tecnológico ao qual pertence o curso realizado em nível médio.

A totalidade dos estudantes entrevistados mencionou que pretende realizar algum curso de nível superior, embora alguns apontem que talvez isso não venha a ocorrer de forma imediata após o término do curso de ensino médio integrado. A totalidade verbalizou que uma das razões para optar pela realização de um curso de ensino médio integrado no campus se justificava por uma melhor ou mais adequada preparação para o vestibular ou para o ENEM. Em uma entrevista, um estudante menciona que sua escolha pelo campus e sua justificativa para permanência não se deu especificamente pelo curso, mas pela realização do ensino médio:

Fiz a prova, de verdade, mas eu não fazia muita questão de entrar, mas tinha em mente que o colégio que estava era ruim, e via que aqui [no Campus Restinga] teria um bom caminho para entrar na faculdade. Eu não gosto do curso, mas via que o ensino médio faria eu entrar no curso superior. Isso me fez permanecer. (ENTREVISTA E9).

Ora, o estudante tinha consciência que o Campus Restinga daria melhores condições para ingresso em um curso superior. Isso o fez realizar a prova “de verdade”, mesmo que a escolha pela realização do certame tenha sido feita pela sua mãe conforme menciona em outro trecho. Após quase quatro anos no curso, o entrevistado ratifica que não gosta do curso no qual receberá habilitação profissional, mas o vê como via de acesso ao ensino superior e, mais do que isso, credita sua permanência justamente ao fato de que o curso técnico daria condições para ingresso a um curso superior. Cabe destacar que em outros trechos o entrevistado menciona que tem proximidade com fotografia, artes e design de moda e gostaria de continuar estudando esses temas.

Outro estudante menciona que ingressou no curso que o campus oferecia por falta de opção:

Eu não tinha conhecimento nenhum do curso de eletrônica, e informática só sabia o básico, optei primeiro por informática, mas não passei e fui para eletrônica[...]. Escolhi por falta de opção, se tivesse mais um curso, por exemplo, para a área do português ou área da literatura teria feito para essas áreas. (ENTREVISTA E8).

Também pra faculdade, com o ensino aqui tu consegue ter melhor base para o Enem ou faculdade. (ENTREVISTA E2).

Do total de nove estudante entrevistados, somente três têm convicção em seguir realizando um curso superior em áreas do conhecimento vinculadas às suas formações no âmbito do ensino médio integrado. Creio que este é um ponto de grande relevância a ser discutido e problematizado. A que se propõe a política pública de expansão da educação profissional brasileira a qual reserva 50% de suas vagas para cursos técnicos de nível médio prioritariamente na forma integrada? Considerando especialmente que o processo de tomada de decisão para o ingresso nos cursos tem interveniência direta dos responsáveis legais dos estudantes (pais e/ou demais familiares), os jovens e adolescentes que chegam o ensino médio integrado desejam seguir na área dos cursos escolhidos? Os jovens e adolescentes que chegam ao campus são atraídos pela formação profissional exclusivamente ou vislumbram uma possibilidade de realizar o ensino médio em uma instituição com um maior aporte de recursos a qual pode se apresentar como uma plataforma de embarque para outras diversas possibilidades? Os investimentos em infraestrutura (laboratórios com seus respectivos equipamentos e materiais, livros, etc.) e em recursos humanos com habilitações profissionais específicas têm respondido às demandas sociais dos arranjos produtivos locais e regionais? As forças políticas que atuam no fazer cotidiano do currículo do ensino médio integrado o faz ser um curso prioritariamente profissional ou prioritariamente um curso de educação básica?

Os resultados desta pesquisa apontam, no contexto do Campus Restinga do IFRS e na perspectiva dos estudantes, que a escolha pelo curso e a permanência se apoiam na representação do ensino médio integrado como a última etapa da educação básica que viabiliza “uma passagem” para o acesso à educação formal de nível superior, não havendo necessariamente um vínculo de interesse com a área profissional para a qual os cursos habilitam. Ou seja, parece que o ensino médio integrado no Campus Restinga se constituiu, na perspectiva dos estudantes, como um local privilegiado onde a realização do ensino médio se insere numa estratégia maior de educação formal que não guarda uma relação estreita e exclusiva com a educação profissional ou com as áreas tecnológicas. Estar no campus é estar em uma escola que dispõe de uma estrutura física e um corpo de servidores com melhores condições quando comparados à realidade característica das escolas de ensino médio da rede pública da região metropolitana de Porto Alegre. Essa estratégia não é estabelecida de modo individual pelos estudantes, mas é construída no seio familiar, onde os pais e os responsáveis lançam mão daquilo que é possível dentro de sua

realidade socioeconômica para tentar garantir uma trajetória escolar e profissional satisfatórias para os estudantes sob sua responsabilidade. Nogueira (2010) aponta que há um crescente protagonismo das famílias contemporâneas na produção e no funcionamento dos sistemas de ensino, especialmente através do estabelecimento de escolhas e estratégias educacionais pelas mesmas. No sentido apresentado por Nogueira, o Campus Restinga se apresenta para as famílias que o procuram como um local onde os estudantes poderão realizar um ensino médio capaz de colocá-los em condições para a disputa - em um concurso vestibular ou através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - de uma vaga em um curso superior.

Paolo Nosella, o qual se coloca por diversos momentos como um defensor da proposta de ensino médio regular, afirma que

o ensino médio regular não profissional e público é um desastre escolar nacional. Não é um problema que possa ser resolvido com “uma nova organização curricular”. Além da grave contradição social estrutural, reflete a carência de políticas públicas adequadas. (2011, p. 1063).

Parece que o autor evoca a tônica da realidade do ensino médio regular e público no Brasil. Em uma das entrevistas, um estudante menciona que gostaria de ter a possibilidade de cursar o ensino médio regular no Campus Restinga:

o que me fez quase sair é que não podia desistir das técnicas para realizar somente o ensino médio, gostaria que tivesse a opção de realizar somente o ensino médio. Acho que poderia ter uma opção para finalizar somente o ensino médio. (ENTREVISTA E3).

Considerando a alta demanda existente no bairro Restinga para o ensino médio e considerando que as escolas públicas que o oferecem não têm as mesmas boas condições que o Campus Restinga, fica evidente que o campus e os respectivos cursos de ensino médio integrado têm sido procurados apesar de seu caráter técnico, mas pela possibilidade de realização de um curso em uma instituição de bastante qualidade, tanto em comparação com a esfera pública quanto com a privada.

Em outros trechos das entrevistas é possível perceber como os cursos de ensino médio integrado se inserem na preparação dos estudantes para ingresso em cursos superiores que não guardam, necessariamente, relação estreita com a habilitação profissional proposta:

Acho que a ideia do ensino técnico federal é muito bacana, especialmente pelo acesso ao ensino superior, para se preparar para vestibular e entrada na universidade. Vou fazer vestibular para história na UFRGS. (ENTREVISTA E3).

Não penso em seguir na área de informática, não me identifiquei muito com a programação, acho mais difícil, não gosto muito do específico. Acho que o currículo integrado vai me ajudar na entrada em uma faculdade, para estar mais preparada para o vestibular ou para o Enem. Vou fazer Letras para ser professora. (ENTREVISTA E4).

O campus nem se compara a outras escolas, prepara muito para o vestibular, a maioria dos professores ajudam bastante. Vou fazer vestibular para Odontologia. (ENTREVISTA E6).

Pretendo estudar, eu amo estudar, eu adoro descobrir tudo. Mas nesse momento estou em dúvida entre os cursos de Ciências da Computação, Medicina, porque eu achava que era um objetivo inalcançável ou veterinária porque é o que eu sou. As pessoas dizem que eu sou uma veterinária de mão cheia. Não vou fazer veterinária por causa do dinheiro e também talvez pelo apego emocional pelos animais. Medicina, acho que é caminho mais exato, vou ter que estudar, estou em um meio de saúde, adoro trabalhar sobre pressão e vejo isso na medicina. (ENTREVISTA E7).

Pra eu estudar em um curso superior vou precisar trabalhar, então a eletrônica vai viabilizar a independência para trabalhar, estudar e ter o meu dinheiro. Não sei ainda se vou seguir para eletrônica ou português, mas como sou muito indecisa, parei para procurar, mas precisa de mais tempo para decidir. (ENTREVISTA E8).

Creio que os cursos mencionados (História, Letras, Odontologia, Medicina ou Medicina Veterinária, Português) apontam que projetos de vida dos estudantes em termos de qualificação não se limitam à formação profissional para a qual estudaram durante quatro anos.

Paolo Nosella sustenta que “a especificidade pedagógica do ensino médio decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua definição moral, intelectual e social. Por ser a fase final do ensino básico, é de caráter formativo não profissionalizante” (2011, p. 1051). Segundo esse autor:

O projeto político-pedagógico para o ensino médio precisa centrar-se justamente na análise e fortalecimento desta faixa imensamente majoritária do Ensino Médio não Profissionalizante público, popular, para todos. Precisa-se reduzir, paralela e progressivamente, as inúmeras ramificações profissionalizantes socialmente paliativas, atraindo e absorvendo os adolescentes nos estudos do Ensino Médio regular público. (2009, p. 21)

Em outro momento o autor defende que

obviamente, uma política centrada na recuperação da qualidade do ensino médio não profissionalizante não significa abandonar os milhares de jovens forçados a entrar precocemente no mercado de trabalho a cada ano. É sempre oportuno lembrar que a iniciativa privada é muito sensível à demanda do mercado. Todavia, a competência própria e prioritária do governo é oferecer um ensino médio não profissionalizante, de qualidade, para todos. Afinal, se a Sociedade Política não cuidar deste ensino, a Sociedade Civil jamais o fará. (2011, p. 1063)

Há também nas falas dos entrevistados uma série de desencantamentos com relação às disciplinas como pode ser observado no seguinte trecho:

Não gostava muito das disciplinas técnicas, mas algumas disciplinas como português, história, filosofia e sociologia tinha boas aulas e boas relações com os professores. Essas disciplinas e esses professores foram importantes pra minha permanência. Lembro de professores bons que tive das áreas, a maioria das propedêuticas. Tive desgosto pelas disciplinas técnicas. (ENTREVISTA E3).

Esse trecho reforça não só a preferência da maioria dos estudantes pela realização de um curso de ensino médio regular não profissionalizante, como também ressalta o importante papel no processo de permanência na instituição que as disciplinas propedêuticas cumprem.

Todavia, cabe mencionar que alguns estudantes afirmam ter convicção quanto a perspectiva de verticalização de estudo em áreas tecnológicas.

Quero entrar para uma faculdade, não sei exatamente o curso superior, porque tem muitos, inclusive da área da eletrônica, numa área pelo menos próxima, o que eu não quero é trabalhar com manutenção. (ENTREVISTA E2).

Pretendo ingressar na faculdade, e no mercado de trabalho usando a formação do curso. (ENTREVISTA E1).

Pretendo fazer vestibular para universidade federal ou conseguir bolsa integral, quero seguir na engenharia de produção. (ENTREVISTA E5).

Após a análise das entrevistas, destaco neste capítulo que um fator bastante relevante com relação ao êxito e permanência diz respeito a inclusão do campus como estratégia educacional que o torna “passagem” para os próximos passos dos estudantes em termos de educação formal: o ingresso em cursos superiores. Parece que a “sobrevivência” às exigências institucionais do campus tem uma relação com a disposição, tanto do ponto de vista social como no sentido da resiliência, para que os

mesmos atinjam seus objetivos pós campus. Os resultados indicam que aqueles que permaneceram com êxito são os dotados de um capital social que os permite perceber que vale a pena se submeter ao que for necessário para que a “passagem” pelo ensino médio seja viabilizadora de seus projetos futuros, os quais têm relação com sua origem social.

Um apontamento que se faz necessário enfatizar é a relação que os estudantes com êxito têm com uma perspectiva de ingresso em um curso superior. A passagem pela educação profissional técnica de nível médio difere dos significados atribuídos historicamente àquele ensino técnico como última etapa de formação e dotado de uma perspectiva exacerbadamente tecnicista. Também difere em parte do proposto pela política pública brasileira da contemporaneidade, que embora preveja a verticalização do ensino, espera que a mesma ocorra dentro dos eixos tecnológicos dos cursos ofertados pelos IFs (inclusive permitindo que o estudante possa dar continuidade aos estudos dentro do próprio IF). Emerge, no contexto do Campus Restinga, o ensino médio como plano de passagem para a continuidade de formação que, do ponto de vista das intenções estudantis, nem sequer aponta uma proeminência das áreas tecnológicas. Ciências Humanas, Ciências da Saúde e Linguagens, juntas, superam o quantitativo de estudantes que objetivam seguir estudando as áreas das Engenharias ou Ciências da Computação, natural verticalização dos cursos de ensino médio oferecidos pelo Campus Restinga.

Cabe destacar também que aqueles estudantes que não trazem de seu contexto familiar ou social uma perspectiva imanente de possibilidade de ingresso em um curso superior encontram uma barreira social para a permanência com êxito no campus. Essa barreira se torna ainda mais robusta se o estudante não encontrar na habilitação profissional de nível técnico uma justificativa para sua permanência. Obviamente, no tempo de permanência da totalidade dos ingressantes no campus há uma perspectiva de formação que aponta para a continuidade dos estudos em nível superior, tanto pela política pública que assim a apregoa como pelos agentes sociais (especialmente os servidores da instituição) que continuamente enfatizam essa intenção. Ocorre que do ponto de vista institucional, os atores sociais que os incentivam a seguir estudando, muitas vezes utilizam justamente a reprodução de algumas exigências e modelos que são encontradas no nível superior, onde historicamente os professores não carregam o mesmo zelo pela aprendizagem dos estudantes como o requerido pelas legislações que regulamentam a educação básica

brasileira, nível que contempla o ensino médio integrado. Soma-se ao fato de uma parcela recorrente de servidores acreditar que uma escola excelente é uma escola seletiva e excludente. Um quadro que sustenta essa reprodução do modelo de ensino adotado de maneira recorrente em cursos tecnológicos e de graduação diz respeito ao acesso ao cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Em termos de vencimentos e plano de carreira, o professor EBTT muito se assemelha ao cargo de Professor de Magistério Superior. Assim, o sistema de ingresso via concurso público para atuação na educação básica da rede federal acaba atraindo pessoas que não guardam necessariamente alguma identidade de atuação com estudantes de um curso de ensino médio.

Em suma, a permanência e o êxito dos estudantes dos cursos de ensino médio integrado do Campus Restinga guardam uma relação com a presença de uma estratégia educacional dos estudantes e de suas respectivas famílias que aponta o percurso no ensino médio como “passagem” para um curso superior. Adicionalmente, não é proeminente o interesse dos estudantes em acessar um curso de nível superior que esteja no mesmo eixo tecnológico ou na mesma área de conhecimento para qual estão sendo habilitados profissionalmente em nível médio. Cabe enfatizar que o cerne do ensino médio integrado, neste contexto pesquisado e na opinião dos estudantes, é a realização do ensino médio e não habilitação profissional dele decorrente.

### 3. OS VALORES DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

#### 3.1 OFÍCIO DE ALUNO

Os estudantes do ensino médio integrado do Campus Restinga estão no seio de um currículo que visa, entre outros objetivos, o domínio de um ofício específico. Para tanto, passam no mínimo quatro anos desenvolvendo aprendizados que, mesmo sob uma perspectiva de superação da dualidade entre ensino propedêutico e profissional, visem um egresso apto a exercer um determinado ofício. Parece instigante refletir que o processo de aprendizado de um determinado ofício também abarque um processo do aprendizado de ser estudante, ou seja, o aprendizado do ofício de aluno. Assim como há uma série de requisitos e exigências específicas para o egresso de um curso que viabiliza uma habilitação profissional, há também sobre o estudante e seu respectivo ofício de aluno um conjunto complexo de exigências e requisitos. Philippe Perrenoud compara o fazer da vida estudantil desenvolvido na escola ao exercício de um trabalho. Para ele, “o sucesso escolar, abstratamente definido como a apropriação do currículo formal, se identifica, na prática, mais com o exercício qualificado do ofício de aluno” (PERRENOUD, 1995, p. 65). O autor traz uma perspectiva teórica que é bastante fecunda e apresenta o estudante como um agente social que é inserido em um contexto dotado de cultura e exigências específicas para as quais precisa se adaptar. Ele aponta que “o trabalho escolar não proporciona qualquer rendimento monetário, mas no imediato garante a aprovação dos adultos e, talvez, a longo prazo, o sucesso escolar” (PERRENOUD, 1995, p. 69). Na realidade dos cursos de ensino médio integrado do Campus Restinga, a caracterização do fazer estudantil cunhado a partir de exigências familiares e professorais parece ser a “receita de sucesso”. Aqueles estudantes que assumem uma posição de receptibilidade e plasticidade mediante escolhas e desejos da escola – mais especificadamente do corpo docente - e da família parecem, a um custo variável e individualmente significativo, ter as maiores chances de permanecer com êxito em seus cursos. Perrenoud sustenta que o exercício do ofício de aluno é “o produto de uma socialização implícita ou até mesmo invisível de um processo de regulação que [...] censura os modos de reação que não têm uma finalidade prática ou trazem aborrecimentos” (1995, p. 204). Logo, para ele, os estudantes passam a abandonar comportamentos que se demonstrem como pouco rentáveis sob o ponto de vista escolar.

Perrenoud discute o processo de acoplamento a que se submete um ator social que passa a integrar um novo ambiente:

Qualquer grupo social, minimamente duradouro e organizado, constrói a sua própria cultura, ou seja, um conjunto de saberes, de saber-fazer, de regras, de valores, de crenças, de representações partilhadas que contribuem para afirmar a sua identidade colectiva e o sentimento de pertença de cada membro e para permitir o funcionamento estável do grupo ou da organização. Quando nos tornamos membros de um grupo ou de uma organização, para o sermos de corpo inteiro somos levados a assimilar essa cultura. (1995, p. 62).

A escola, como instituição dotada de cultura, demanda e reproduz uma série de requisitos para uma trajetória de “sucesso escolar”. A cobrança pela “integração” à cultura escolar é tácita e é acompanhada de uma presença perene de ações que reforçam aquilo que é esperado de cada estudante. Neste sentido, os estudantes passam na escola por um processo de socialização constante onde:

1. Aprende-se a “viver na multidão”, definida aqui com uma concentração de indivíduos num espaço relativamente exíguo, o que implica, nomeadamente, uma muita fraca intimidade, e a necessidade de viver constantemente sob o olhar dos outros; o aluno aprende, pois, também a isolar-se, a ignorar ou a tolerar as interrupções, a diferir a satisfação de desejos pessoais ou a renunciar a eles[...].
2. Paralelamente aprende-se a matar o tempo, a esperar, a acostumar-se ao aborrecimento e à passividade com uma componente inevitável da vida escolar [...].
3. Aprende-se a ser submetido à avaliação do outro; não apenas à do professor mas também à dos colegas de turma. Cada um de nós é evidentemente submetido ao juízo do outro, muito antes de ir à escola ou fora dela; mas a escola é dos lugares em que estamos mais expostos, sem nos podermos esconder facilmente. O aluno aprende, pois, a ser avaliado da forma que melhor serve os seus interesses e melhor protege a sua tranquilidade;
4. Aprende-se também, através da avaliação ou de outras formas de reforço, a satisfazer as expectativas do professor e dos colegas, para lhes obter a estima, os elogios ou qualquer forma de recompensa;
5. Aprende-se a viver numa sociedade hierarquizada e estratificada, logo, a viver como normais e legítimas a desigual distribuição do poder e a existência de indivíduos ou grupos de estatutos diferentes;
6. Aprende-se, em combinação com os outros alunos, a controlar ou, pelo menos, a influenciar, o ritmo de trabalho escolar e de progressão no programa, através de diversas estratégias[...].
7. Aprende-se, por fim, a funcionar em grupo restrito, a partilhar e a utilizar, nesse grupo, os valores e os códigos de comunicação. (EGGLETON, 1977 *apud* PERRENOUD, 1995, p. 57-58)

Creio que a abordagem do autor faça muito sentido à realidade encontrada no Campus Restinga. Todos os nove entrevistados verbalizaram em alguma medida esse processo de adaptação ao ambiente e às exigências escolares descritas pelo autor. Em uma entrevista, uma estudante afirma que:

Precisa de dedicação, muito esforço, tem que estudar, tem que saber o que tá fazendo, não adianta colar, é importante aprender. Não li apenas para estudar para prova, estudei para praticar, praticava o estudo, especialmente os experimentos. Quando entrei no primeiro ano, vim de um colégio municipal, foi um choque, até o segundo trimestre as notas eram péssimas. Comecei a estudar mais e fui pegando o jeito de colégio. As coisas foram ficando mais claras. Fui pegando o jeito de passar a matéria, jeito de levar a aprendizagem, aprender a cobrança. (ENTREVISTA E4).

Inicialmente a entrevistada demonstra uma preocupação quanto ao zelo pela aprendizagem independente da aplicação de instrumentos avaliativos pontuais para medir o aprendizado como uma prova. Também refuta qualquer processo de cópia de materiais didáticos ou de outros colegas, pois o fundamental seria o aprendizado, e não o aferimento de uma nota que, embora satisfatória, se apresentasse como artificial. Há inicialmente, no fragmento da fala, uma preocupação quanto ao domínio da instrumentalização de experimentos, o que daria vazão à concepção do ensino médio integrado que busca superar a dualidade do pensamento e da ação. Embora esses fatores estejam presentes na entrevista, chama a atenção que ao final do trecho a entrevistada mencione que houve um “choque” de realidades escolares, o que a levou inicialmente a um desempenho insatisfatório em seus dois primeiros trimestres no campus. Destaco também que a entrevistada menciona um processo de reconhecimento do “jeito” do colégio e do “jeito” de “passar a matéria”. Esse aprendizado dos “jeitos” institucionais elucida o reconhecimento explícito do processo de tomada de consciência (ao menos em parte) das exigências institucionais apresentadas à estudante. Como relatado, a incorporação de um *habitus* não foi automática e levou algum tempo. Provavelmente não resta claro à estudante esse processo de socialização pelo qual passou durante o tempo no campus. Talvez a estudante também não tenha clareza que o motivo pelo qual tenha se tornado uma discente do último ano não diga respeito estritamente à demonstração de seu aprendizado no âmbito do currículo formal, mas a sua condição e conveniência de ter se tornado um tipo de estudante que efetiva um ofício de aluno como esperado pela escola e família nos contextos apresentados. Ao final do curso, a estudante dá indícios

em sua fala que ela mesma é resultado de um processo de socialização o qual viabilizou sua chegada até o final do curso.

Outra entrevistada também relata esse processo de choque entre duas realidades diferentes e um processo vivido de adaptação:

Aqui também exige uma maior dedicação em tempo de estudos, tem gente que não conseguiu se acostumar a estudar por exemplo à tarde. Se adaptar a estudar numa rotina do instituto federal é muito difícil. [...]. Com quinze anos é difícil saber organizar o tempo. Depois de estudar dois anos no IF tu consegue te organizar. O primeiro ano é o ano mais difícil em função do choque de realidade. (ENTREVISTA E5).

Novamente aqui aparece mencionado o “choque de realidade” em função dos ambientes escolares distintos. Conforme a entrevistada, “se adaptar a estudar numa rotina do instituto federal é muito difícil”. Talvez este enunciado não seja fruto de uma conclusão própria da estudante, mas da reprodução de discursos professorais exacerbadamente meritocráticos com os quais os estudantes convivem e se submetem no campus.

Em outro trecho a estudante afirma que “depois de estudar dois anos no IF tu consegue te organizar”. Ora, quantos estudantes têm condições de mobilizar recursos sociais de seu ambiente familiar e permanecer na instituição a despeito da incongruência de realidades? Nesse período em que é esperado um acomodamento estudantil à luz de um ideal de ofício de aluno, muitos acabam deixando o campus por não conseguir visualizar alguma rentabilidade (para além da financeira) suficiente de modo a compensar as adaptações exigidas pelo ambiente escolar. Para Bourdieu,

as atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças, e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social. (1998, p. 46)

Nesse sentido, a atitude dos estudantes em relação ao curso de ensino médio integrado passa pela influência familiar recebida. O valor simbólico que é depositado pela família para a instituição escolar depende da sua posição social. Uma matriz de percepções familiares que não vê na instituição escolar um caminho suficientemente adequado como estratégia de preparação para a vida adulta e para o mundo do trabalho pode redundar na falta de suporte para que o mesmo permaneça no curso

Cabe aqui frisar que do total de vinte estudantes que preencheram o questionário eletrônico, a maioria é branca (14 estudantes) e acessou os cursos de ensino médio integrado sem a solicitação de reserva de vagas - ingresso universal - (pelo menos 16 estudantes, pois 2 responderam que não lembravam a opção de ingresso).

Acredito que a culpabilização dos atores sociais não seja o caminho para a explicação dos casos de reprovações ou abandonos dos cursos. Entretanto, parece notável a emergência de uma conformação a que os estudantes tenham que se sujeitar como condição *sine qua non* para a chancela de sua trajetória de “sucesso escolar”. Nas entrevistas realizadas, não foi possível encontrar estudantes que não tenham mencionado esse processo de conformação que os levou até o último ano de sua formação no ensino médio integrado.

Cabe problematizar se a totalidade dos estudantes ingressantes possui condições de mobilizar os recursos sociais disponíveis para que consigam permanecer no campus com êxito. Penso que não se trata de condições cognitivas para o desenvolvimento do aprendizado, mas a capacidade de entender e a maleabilidade e conveniência de se submeter às “regras do jogo” do campus e de cada curso de ensino médio integrado. Para Perrenoud, ter sucesso na escola é aprender as “regras do jogo” (1995, p. 62). Parece que esta constatação encontra eco em outra entrevista:

No primeiro ano queria desistir na metade do ano, conversei com a mãe e ela não autorizou. Assim passei a estudar mais. Nos próximos anos passei a me puxar mais querendo me formar logo. Se puxar mais significa não esperar o último trimestre para recuperar, estudar para prova e entregar os trabalhos nas datas esperadas. Mesmo que não goste é um curso técnico, é um diferencial, [...] o campus exige demais, dentro e fora da sala de aula, muitos trabalhos para fazer, tem muita demanda de estudo, demais. (ENTREVISTA E6).

Para além da carga de trabalho entendo que a permanência e o êxito estão muito mais ancorados numa relação de adaptabilidade na qual o diapasão é a conveniência do complexo estudante-família. Em suma, se o estudante e/ou a família julgam que apesar dos entraves e dos desconfortos, são simbolicamente rentáveis os esforços dispendidos no processo de socialização institucional.

Outra estudante relata que:

No primeiro trimestre do segundo ano queria ir embora, porque achava bem complicada a cobrança, e as matérias do curso também estava achando difícil. No primeiro ano fiquei na turma de pendência que tinha muita gente, tinha muita pressão, queria largar fora. Fui aprendendo a lidar com isso, com a pressão, [...] eu vejo que nas escolas fora daqui eu não tinha condições de me bancar em uma escola muito boa, não queria ter um ensino bosta, também a questão de não querer rodar, era uma luta, não queria ter mais três de novo [no caso de reprovação]. (ENTREVISTA E9).

Cabe problematizar a presença da “pressão” mencionada mais de uma vez pela estudante. Esta é a proposta a que se destina o IFRS? O compromisso social apregoado no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) parece ir no sentido oposto ao relato vivido pela estudante:

O norte de uma Instituição de Ensino são suas políticas de ensino. São alguns exemplos de políticas de ensino do IFRS: seu compromisso com a educação profissional; a verticalização do ensino; a construção e reconstrução permanente de seus currículos; **as práticas avaliativas, a busca por paradigmas democráticos para inclusão, acesso e permanência na instituição.** (IFRS, 2011, p. 23, grifos meus).

Ora, não se trata aqui da defesa de um ensino frágil e superficial, sem o compromisso de desacomodar as estruturas mentais do estudante. Nem mesmo de eufemizar a responsabilidade compartilhada entre a instituição escolar e seu corpo discente na efetivação de um mútuo trabalho que leve ao aprendizado. O ponto é cancelar uma exigência professoral que está na contramão de uma proposta progressista pautada pelas discussões acadêmicas contemporâneas.

Os cursos de ensino médio integrado do Campus Restinga se apresentam como um espaço bastante diferente se comparado aos espaços escolares frequentados pelos estudantes em seus anos escolares anteriores. Primeiramente, pois o ingresso denota uma mudança obrigatória de escola, uma vez que o campus não oferta ensino fundamental, assim a totalidade dos ingressantes se depara com um ambiente escolar novo com uma cultura escolar própria com a qual passam a conviver e interferir. Em segundo lugar, os estudantes se deparam com um currículo formal totalmente diferente daquilo vivido até então: o ensino médio integrado à educação profissional. Para os próprios profissionais em educação que atuam no campus é um grande desafio o exercício de concretizar a proposta do ensino médio integrado pautada pelos documentos norteadores da política pública e pelos referenciais teóricos concebidos na academia. Para os estudantes, além de fazerem

parte desse processo de concretização e consolidação do currículo, há o encontro com componentes curriculares novos, tanto da área das propedêuticas quanto na área das profissionalizantes. Em terceiro lugar, os estudantes se deparam com uma nova proposta pedagógica de escola que parece não ser hegemônica nem nas escolas de ensino fundamental públicas e privadas do contexto de Porto Alegre, nem sequer recorrente na realidade da totalidade dos *campi* do IFRS. No Campus Restinga, os portões de acessos permanecem sempre abertos durante todo o funcionamento da instituição (das 07h30min às 22h30min), assim todos os estudantes podem ingressar nos espaços escolares mesmo que eventualmente se atrasem<sup>34</sup>. Não é necessário obter autorização específica da Diretoria de Ensino para ingresso em sala após o horário de início das aulas. Não há sinal sonoro que marque os tempos escolares e não há um servidor designado para atuar como “fiscal de corredor” obrigando os estudantes a permanecer o tempo todo em sala de aula. Cabe mencionar que a proposta de escola desenvolvida no campus objetiva promover a autonomia e o protagonismo estudantil, de maneira que os estudantes possam ser responsabilizados por suas ações.

Para dar conta das novas exigências há algumas estratégias educacionais. Em primeiro lugar, destaco a composição de uma equipe de ensino multidisciplinar, composta por pedagogas, psicóloga, assistente social, técnicos em assuntos educacionais (cargo que exige formação de nível superior em qualquer licenciatura), assistentes em administração, assistente de alunos e professores. Esses profissionais lotados na Diretoria de Ensino se distribuem em quatro micro-setores: Assistência Estudantil, Gestão Escolar, Orientação Estudantil e Registros Escolares. Há também os cargos de diretor de ensino e coordenador de ensino. Para cada curso de ensino médio integrado, também há um coordenador de curso eleito pelos segmentos discentes, docente e técnico-administrativo. Em segundo lugar, cabe mencionar o horário de atendimento docente, onde cada professor deve disponibilizar um período semanal para atendimento aos estudantes. Nesse espaço os estudantes podem tirar dúvidas, pois não se trata de uma nova aula, mas de um período em que os professores ficam à disposição para sanar dificuldades dos estudantes. Nesse

---

<sup>34</sup> A dificuldade de transporte público permanece sendo uma realidade no campus. Apesar de nos últimos anos ter havido um aumento no número de linhas de ônibus e alimentadoras regulares que atendem à comunidade escolar, os horários são bastante espaçados, o que redundava em atraso mediante a eventual perda de um ônibus que traria o estudante no horário previsto para o início das aulas.

espaço, os estudantes podem ser convocados pelo professor a comparecer. Também nesse momento é que ocorrem com maior peso os processos de recuperação paralela. Em terceiro lugar, destaco a realização trimestral dos conselhos de classe, onde o coordenador do curso conduz a reunião e estão presentes o grupo de professores que ministram aulas naquela turma e três membros do setor de ensino. Nesse espaço é discutido o desempenho geral da turma e os desempenhos individuais dos estudantes e são realizados encaminhamentos<sup>35</sup>, conforme a necessidade.

A maior parte dos estudantes entrevistados manifestam que houve um processo de adaptação e conformação de atuação mediante às exigências implícitas e explícitas postuladas pela escola. Perrenoud afirma que “os pais das classes favorecidas munem os filhos de um *habitus* intelectual mais próximo das exigências do ofício de aluno, o que permite, muitas vezes, um exercício deste de forma inteligente ou mesmo brilhante” (1995, p. 219). O autor sustenta também que a questão do sentido do trabalho escolar é central na análise do sucesso e do insucesso escolar. Cabe destaque que a construção pelo estudante do sentido às situações escolares está vinculada ao conjunto de valores e esquemas – capital cultural e *habitus* – que o auxiliam a avaliar os riscos e as recompensam frente às tarefas escolares (PERRENOUD, 1995). Ou seja, o sentido do trabalho escolar perpassa as disposições sociais presentes no contexto familiar dos estudantes.

---

<sup>35</sup> Estes são os encaminhamentos previstos nos conselhos de classe deliberados pelos servidores presentes: **1. ORIENTAÇÃO DOCENTE** (é definido no conselho quem será o professor responsável por efetivar o encaminhamento): 1a - Progressos percebidos; 1b -Necessidade de organização de estudos, horários de atendimentos e acompanhamento de estudos de recuperação paralela; 1c - Necessidade de orientação quanto a atitudes que estejam interferindo com o seu aprendizado ou em suas relações. **2. ORIENTAÇÃO ESTUDANTIL:** 2a - REUNIÃO POR SEGMENTO - Situações de manejo coletivo de grupos de alunos em dependência; 2b - REUNIÃO POR SEGMENTO - Situações de manejo coletivo/específico de alunos com notas abaixo de 5.0 em determinada disciplina; 2c - REUNIÃO POR SEGMENTO - Situações de manejo de situações de repetência; 2d -ACOMPANHAMENTO DE ESTUDOS: orientação de estudos, planejamento e metodologias (organização do espaço e do tempo do estudante). **3. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL:** 3a – APOIO PEDAGÓGICO: situações em que o aluno necessita de um acompanhamento sistemático para investigação de particularidades no processo de aprendizagem e orientação do manejo docente; 3b - APOIO PSICOLÓGICO - Situações em que as questões psicológicas estejam sobrepondo-se às questões do aprendizado e orientação do manejo docente; 3c - APOIO SOCIAL - Situações em que as questões socioeconômicas estejam sobrepondo-se às questões do aprendizado, ou gerando risco de evasão e orientação do manejo docente. **4. GESTÃO ESCOLAR:** 4a - CHAMAMENTO DE PAIS - Situações em que os pais precisem ser contatados para orientação; 4b - Situações em que, após orientação prévia do docente, do setor de ensino, há necessidade de orientação, pela Direção de Ensino, quanto a atitudes que estejam interferindo no aprendizado do aluno, em sua relação com colegas e professores; 4c – Orientação da coordenação de curso, que se refere a questões de organização curricular do estudante; 4d - ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO em Plano de Estudos ou Horários de atendimento. **5. CORREÇÃO DE REGISTROS ESCOLARES.**

Conforme afirma Perrenoud, “na escola, sem se saber, aprende-se a viver numa organização, que se constrói através da aprendizagem do ofício do aluno, um habitus adaptado à vida nas sociedades modernas” (1995, p. 83). Nesse sentido, o comportamento esperado do estudante pela escola (enquanto instituição social) é traduzido por uma série de expectativas que visam a constituir uma matriz em suas percepções, gostos e condutas. Por conseguinte, a permanência e o êxito no Campus Restinga guardam uma relação com o aprendizado do ofício do aluno. Os estudantes que aceitam com maior facilidade o processo de socialização imposto pela escola acabam angariando a chancela escolar que habilita para os próximos passos da “trajetória de sucesso”.

### 3.2 DESIGUALDE SOCIAL CHANCELADA PELA ESCOLA

Para Kuenzer (2001b), o ensino médio no Brasil vem referendando a inclusão dos incluídos, ou seja, aqueles que previamente vivenciaram um determinado conjunto de experiências culturais e sociais têm uma grande vantagem no que se refere ao conhecimento sistematizado pela escola. Ainda para a mesma autora, não é por acaso que aqueles que permanecem na escola são os que melhor se comunicam, têm melhor aparência, dominam mais conhecimentos e apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento exigido pela vida escolar, produtiva e social (KUENZER, 2001b). Para Souza (2013) é necessário compreender se no contexto do ensino técnico e profissional no Brasil o sistema de ensino permanece a desempenhar a função de seleção e reprodução das estruturas sociais (SOUZA, 2013). Os achados desta dissertação vão ao encontro das duas questões levantadas acima. No contexto do Campus Restinga há reprodução da desigualdade social que existe para fora dos portões da instituição. Neste sentido, os resultados também comungam com a perspectiva de Bourdieu (1998) o qual aponta que a lógica da escola teria a função de conservar os valores que fundamentam a ordem social.

Para Nogueira e Nogueira,

a educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. (2002, p. 17).

Embora haja uma preocupação na legislação brasileira quanto ao acesso e permanência na educação básica e a política pública de expansão do ensino médio integrado permitiu o acesso de camadas sociais periféricas, parece que a tônica da seletividade da escola permanece à sombra daquilo que é apregoado na concatenação das políticas públicas:

Os professores às vezes querem a todo custo que os alunos tenham uma base forte, eles destacam os alunos que conseguem acompanhar, isso gera uma desconfiança no aluno que tem dificuldades. Se o aluno não tem uma mente forte, convicto que é possível, ele acaba desistindo, isso eu presenciei muito. Os professores e estudantes fazem comparação. É um baque a comparação dos professores. Fica a cargo do aluno a convicção para persistir. Até no quarto ano, o professor faz comparação sem levar em conta o contexto social que o indivíduo vive fora. (ENTREVISTA E1).

O estudante entrevistado relata um processo contínuo de comparações e exigências que, em nome de desenvolver “uma base forte”, acaba excluindo uma quantidade enorme de estudantes dos cursos de ensino médio integrado. É difícil conceber também que a convicção para persistir esteja sendo atribuída aos próprios estudantes, quando na verdade, a escola tem a responsabilidade pelo aprendizado dos mesmos. No contexto específico do Campus Restinga, é possível afirmar que a instituição tem as condições humanas e materiais necessárias para oferecer todo o suporte pedagógico aos estudantes de modo que a maior parte pudesse permanecer e lograr êxito em seu respectivo curso. Destaco também o trecho da entrevista que se refere ao clima de “desconfiança” gerado nos estudantes que possuem maior dificuldade e o “baque” sentido através da comparação dos professores. Chamo a atenção ao fato de que o próprio entrevistado menciona que as comparações entre estudantes não levam em consideração os contextos sociais onde estão inseridos os estudantes. O entrevistado reconhece que o processo de aprendizado na escola tem relação com a inserção social prévia daqueles que chegam ao Campus Restinga. Ora, questiono que, mesmo sem ter a plena consciência desse processo, os professores que dão vazão a este tipo de comportamento acabam “selecionando” os “já selecionados previamente” em função da sua posição social. Quer dizer, aqueles estudantes que não são dotados de disposições sociais suficientes para respaldar sua permanência podem ser fortes candidatos a deixar o campus e alimentar os índices de “fracasso escolar” ou evasão.

Em outro trecho da mesma entrevista, o estudante menciona que:

Tive apoio e pressão da família, isso fez eu não desistir. Pensava que se alguém consegue eu também posso conseguir. Engoli o conhecimento. Minha família foi muito importante, incentivando e colocando pressão. [...] Vai ser uma conquista muito importante na vida, principalmente aqui vendo muita gente saindo, me vejo uma pessoa especial, que conseguiu concluir, isso é uma grande conquista para alguém que quer construir uma carreira profissional ou acadêmica. Primeira e muito importante graduação. (ENTREVISTA E1).

A chancela para a permanência com êxito do entrevistado em questão vai para além do que ocorre dentro campus. O suporte social que a família oferta ao estudante foi imprescindível para que ele conseguisse chegar onde chegou. Especialmente, o significado atribuído pela família e pelo estudante à conclusão do curso de ensino médio integrado funciona como uma mola propulsora para que reconheça aquele espaço como seu, e mais, reconheça que ele tem condições e obrigação de terminá-lo com sucesso. Todas as famílias cujos filhos frequentam o ensino médio integrado do Campus Restinga “colocam pressão” para que estes concluam o curso? Todas apoiam seus filhos de igual forma e creditam ao término do curso uma grande realização factível que torna seu filho uma “pessoa especial”? Ocorre que nessa relação entre estruturas sociais (sociedade e escola), que tem como agente certificador a aferição do conhecimento, a escola acaba apenas reproduzindo a colocação do agente social “estudante” dentro de um espectro condizente com sua posição social. Ou seja, a relação da origem social do estudante intervém significativamente em seu desempenho escolar.

Conforme Bourdieu e Passeron,

a análise das características sociais e escolares do público dos receptores de uma mensagem pedagógica não tem, por conseguinte, sentido a não ser que conduza à condução do sistema de relações entre, de um lado, a Escola concebida como instituição de reprodução da cultura legítima, determinando entre outras coisas o modo legítimo de imposição e de inculcação da cultura escolar e, de outro lado, as classes sociais, caracterizadas, sob o aspecto da eficácia da comunicação pedagógica, pelas distâncias desiguais em relação à cultura escolar e pelas disposições diferentes para reconhecê-la e segui-la. (2012, p. 133).

A “distância” entre as expectativas do Campus Restinga e o arcabouço social que cada estudante traz consigo é bastante variável. Ocorre que a preocupação docente pelo aprendizado não é proporcional ao tamanho das “distâncias” entre a real situação de cada estudante e o perfil esperado de um egresso do Campus Restinga,

tanto em questões conceituais, quanto procedimentais e atitudinais. Pode-se aventar a hipótese de que o interesse dos docentes pelo aprendizado estudantil parece ser inversamente proporcional a essas “distâncias”: quanto mais próximo das exigências escolares, maior é a dedicação e o interesse pelo aprendizado do estudante; quanto mais distante das exigências escolares, menor é a dedicação e o interesse pelo aprendizado e aparentemente mais custosa a responsabilidade de ensinar.

Bourdieu e Passeron ainda afirmam que além de a escola ser capaz de eliminar os que não preenchem suas exigências implícitas, ela consegue obter dos outros a cumplicidade necessária para o seu funcionamento (2012, p. 130). Por conseguinte, parece que os estudantes que permaneceram com êxito atendem de modo satisfatório à cultura escolar, pois em alguma medida relevante já desfrutavam dessa cultura em seu ambiente familiar. Já aqueles que não integram satisfatoriamente esse pertencimento à cultura escolar existente, acabam não tendo peso social suficiente para realizar uma mudança. Quando um entrevistado foi questionado a respeito de por quais motivos ele acredita que alguns colegas que ingressaram com ele no primeiro ano atualmente não estão mais no curso ou reprovaram de ano ele respondeu que:

Primeiramente o ensino fundamental fraco e o estudante não ter dedicação ou vontade. Pois vem do ensino fundamental fraco e muitas vezes se dedica. Quando o estudante se depara com as dificuldades ele acaba desistindo e procurando uma opção de escola mais fácil como o Raul Pila [escola pública localizada na Restinga]. O aprendizado nessas escolas é inferior. Também algumas pessoas que queriam se livrar mais rápido do ensino médio sem querer seguir na área, ou fazendo EJA. (ENTREVISTA E2).

Quer dizer, o estudante acaba culpabilizando seus próprios colegas por: serem oriundos de um ensino fundamental fraco; terem pouca dedicação ou vontade; desistirem facilmente; procurarem uma escola mais fácil, no qual o aprendizado é inferior; e finalmente, querer se livrar do ensino médio mais rápido sem seguir na área do curso do ensino médio integrado do Campus Restinga, inclusive optando pela EJA. O estudante entrevistado demonstra uma completa cumplicidade com a cultura escolar que faz repousar exclusivamente sobre o estudante toda a responsabilidade por seu desempenho escolar. Concordo com Mainardes e Marcondes quanto afirmam que “as sociedades contemporâneas possuem desigualdades sistêmicas complexamente mantidas e reproduzidas pela cultura” (2011, p. 429). A seletividade

escolar presente no Campus Restinga reproduz uma cultura dominante na sociedade onde a educação é vista como um privilégio de poucos. Neste prisma, quanto mais excelente é uma instituição escolar mais ela assume um viés meritocrático e excludente. Alguns estudantes acabam incorporando essa cultura da educação enquanto privilégio, em especial aqueles que conseguem atender às exigências escolares. Todavia, os mesmos não conseguem reconhecer que o mérito para tal não é exclusivamente seu, mas pertence em algum grau à rede de apoio social, em especial a família, da qual ele faz parte.

O que é mais cruel nesse binômio “permanência com êxito” e “desistência” é pensar que o ensino médio integrado no Campus Restinga poderia ser uma porta de ingresso na qual diferentes agentes sociais, dotados de culturas diferentes, poderiam se beneficiar para os mais diferentes objetivos possíveis. Embora a escola não garanta uma elevada ascensão social ou um excelente emprego, ela ainda é um caminho de passagem praticamente obrigatório para a viabilização de ambas as questões, conforme defende Charlot:

De fato, a questão-chave parece ser a do novo modo de articulação entre a escola e a sociedade e do sentido da escola induzido por esse modo. Pouco a pouco, a partir dos anos 60, a escola tornou-se o meio mais seguro de ter, mais tarde, "uma boa profissão", ou mesmo, muito simplesmente, um trabalho. Hoje a possibilidade de encontrar trabalho e, ainda mais, a de encontrar um "bom trabalho" (interessante, bem pago, bem situado na hierarquia social) depende do nível de êxito na escola. Por consequência, esse êxito é um ponto de passagem obrigatório para ter uma vida "normal" e, ainda mais, para beneficiar-se de uma ascensão social. Em outros termos, é sua vida futura que os jovens jogam na escola. Há aí uma fonte de forte tensão no universo escolar. Essa tensão é ainda mais forte porque a representação da escola como via de inserção profissional e social apagou a idéia da escola como lugar de sentido e de prazer. De sorte que o distanciamento é cada vez maior entre a importância da escola (que permite aceder a uma vida desejável, ou ao menos, "normal") e o vazio da escola no dia-a-dia (onde o jovem, sobretudo nos meios populares, aprende coisas que não têm sentido para ele). (2002a, p. 240)

Em outro texto, Charlot (2002b) afirma que é importante considerar a origem social para entender os processos de relacionamento com o saber. Por conseguinte, a desigualdade social existente previamente ao ingresso no Campus Restinga acaba sendo reproduzida através da seletividade escolar. Esta seletividade ocorre pela reprodução de uma cultura socialmente dominante, e por decorrência, “legítima” dentro do espaço escolar, mas também se dá pelas diferentes formas como os estudantes acabam se relacionando com o processo de ensino-aprendizagem,

considerando especialmente o capital cultural e o capital social disponíveis em seu contexto familiar.

### 3.3 CAPITAL SOCIAL E CAPITAL CULTURAL À SERVIÇO DA PERMANÊNCIA E DO ÊXITO

Bourdieu aponta “que as vantagens ou desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares” (1998, p. 52). Em outro texto, o autor apresenta uma relação entre o sistema escolar e o capital cultural:

ele [o sistema escolar] mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. (BOURDIEU, 2013b, p. 37).

Para dar conta dessa discussão entre o sistema escolar e o capital cultural, esta seção articula as relações do patrimônio social do estudante e de sua família com seu respectivo desempenho escolar. As disposições sociais transmitidas entre os integrantes de uma família e o decorrente processo de reprodução do capital cultural familiar ocupam destaque na relação do estudante com a educação formal. Para Bourdieu,

as famílias são corpos (*corporate bodies*) animados por uma espécie de *conatus*, no sentido de Spinoza, isto é, uma tendência a perpetuar seu ser social, com todos seus poderes e privilégios, que é a base das *estratégias de reprodução*, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas. Elas investem tanto mais na educação escolar (no tempo de transmissão, no apoio de qualquer tipo e, em certos casos, com dinheiro, [...]) quanto maior for o peso relativo de seu capital cultural em relação ao seu capital econômico, e, também, quanto menos eficazes foram as outras estratégias de reprodução (particularmente, as estratégias de herança que visam à transmissão direta de capital econômico). (BOURDIEU, 2013b, p. 35-36).

Destaco que, no Campus Restinga, entre as estratégias familiares referentes à educação formal, o capital cultural e o capital social são as heranças de maior

proeminência disponíveis para transmissão no que se refere à permanência e ao êxito dos estudantes. Os dados desta pesquisa mostram, de modo geral, que o capital econômico familiar dos estudantes não é elevado: apenas 04 alunos têm uma renda familiar *per capita* acima de um salário mínimo<sup>36</sup> e meio, equivalente a R\$ 1.182,00. Este valor é considerado, por exemplo, como um dos critérios para ingresso no curso através de solicitação de reserva de vaga por motivo de renda e também é utilizado com um critério para o recebimento do auxílio estudantil oferecido pelo Campus Restinga. Assim, a grande maioria dos estudantes que permaneceram até o quarto ano não possuem uma condição financeira abastada, conforme pode ser observado na Tabela 5:

Tabela 5 – Renda *per capita* informada pelos estudantes.

<b>Estudante</b>	<b>Renda <i>per capita</i> informada em R\$</b>
A	2.000,00
B	384,00
C	1.066,00
D	3.000,00 (aproximadamente)
E	100,00
F	666,66
G	2.100,00
H	200,00
I	1100,00
J	1.766,00
K	275,00
L	333,33
M	Não soube informar.
N	625,00
O	422,50
P	833,33
Q	581,20
R	900,00
S	560
T	300

Fonte: elaborado pelo autor.

Bourdieu e Boltanski creditam uma maior dependência do sistema de ensino às exigências da reprodução do grupo familiar dos estudantes do que às exigências dos sistemas de produção:

<sup>36</sup> Como os dados foram coletados junto aos estudantes em 2015, o salário mínimo que está sendo considerado corresponde a R\$ 788,00.

Nos modos de produção mais antigos, nos quais era menor a quantidade de capital cultural que estava incorporado às máquinas e aos agentes, as mudanças do modo de produção comandavam mais rápida e mais diretamente a mudança das relações de produção. Em um estado do modo de produção em que é muito grande o capital cultural incorporado nas máquinas e nos produtores que fazem funcionar às máquinas, o sistema de ensino torna-se a instância dominante de produção dos agentes. Ora, por exercer não só funções de reprodução da força qualificada de trabalho (que chamaremos, para simplificar, função de reprodução técnica), mas também funções de reprodução da posição dos agentes e de seu grupo na estrutura social (função de reprodução social), posição que é relativamente independente da capacidade propriamente técnica, o sistema de ensino depende menos diretamente das exigências dos sistemas de produção do que das exigências da reprodução do grupo familiar. (2012, p. 130)

Por conseguinte, o processo de formação do agente social passa invariavelmente pelo seu contexto de socialização familiar. As disposições dos agentes sociais dependem, dentre vários elementos, do processo de acesso ao capital social disponível aos agentes sociais. Para Bourdieu,

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (2012a, p. 67).

Neste sentido, o seio familiar do estudante pode se apresentar como favorável se dotado de elementos rentáveis - do ponto de vista escolar - e disponíveis para mobilização do mesmo. Do contrário, a ausência de tais elementos pode se mostrar não só como uma barreira do ponto de vista de ausência de disposições rentáveis, mas como uma plataforma de desembarque que o lembrará constantemente das incongruências entre o ambiente escolar e a origem escolar de sua família.

Para além de tratar as exigências escolares de modo generalista, importa destacar que os diferentes contextos de inserção de espaços escolares também redundam em exigências escolares diferentes. Embora Bourdieu defenda que a escola reproduz a estrutura social, o que é esperado, por exemplo, de um estudante de uma escola de cunho militar difere em grande medida do esperado de um estudante egresso de uma instituição que tenha como central a emancipação dos estudantes.

Essas exigências são elaboradas de forma complexa pelo grupo de atores sociais pertencentes à comunidade escolar - famílias, professores, demais profissionais da educação que atuam na escola, os próprios estudantes, a mantenedora, a comunidade do entorno - os quais intervêm e reproduzem sistematicamente o perfil e as exigências esperadas para os egressos.

A acumulação do capital social está vinculada ao processo de relações interpessoais vividas pelos agentes sociais:

O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. (BOURDIEU, 2012a, p. 67)

Ou seja, o patrimônio social do estudante depende dos investimentos econômicos e culturais dos agentes sociais com os quais ele mantém uma relação. Embora esse processo de transmissão esteja sujeito a uma rede de socialização extremamente complexa, cabe destacar que Bourdieu explicita a relevância dessas trocas sociais nas configurações dos agentes sociais, especialmente através da formação do *habitus* pelo convívio e compartilhamento de paradigmas, impressões, escolhas, gostos e valores.

Importa aqui aprofundar, à luz de Bourdieu, alguns elementos que estão relacionados com o capital social (capital econômico, capital cultural e capital simbólico) para que seja possível estabelecer algumas relações com o desempenho escolar estudantil.

No que diz respeito ao capital econômico, sua disponibilidade no contexto familiar pode, de modo geral, favorecer a permanência e o êxito dos estudantes uma vez que eles encontrarão menores barreiras para viabilizar transporte, alimentação, vestuário, materiais didático-pedagógicos (livros, apostilas, etc.), serviços de profissionais externos à escola que auxiliem tanto em aspectos de saúde (médicos, dentistas, psicólogos, entre outros) quanto nos aspectos de aprendizado (professores particulares, aulas de reforço, etc.).

Em uma das entrevistas um estudante verbaliza a presença do capital econômico em seu contexto familiar:

acho que sou privilegiado por ter pais que me bancam aqui, especialmente pelo pagamento das aulas particulares. Nem todas as famílias têm condições

para fazer isso [...] no primeiro ano comecei a fazer aula particular além de comparecer aos horários de atendimento [atendimento docente realizado no Campus Restinga], mais a sustentação financeira, emocional e motivacional dos pais. (ENTREVISTA E3).

Fica claro com a declaração do entrevistado que sua permanência e êxito no campus guarda uma relação estreita com o capital econômico familiar. Além dos insumos necessários do cotidiano para garantia da frequência escolar, como o transporte, alimentação, vestuário e materiais escolares, chama a atenção o fato do estudante contar com aulas particulares para a viabilização de um desempenho escolar satisfatório.

Cabe retomar que a totalidade do corpo docente efetivo do campus possui o regime de trabalho de dedicação exclusiva<sup>37</sup>, ou seja, os docentes podem se dedicar integralmente às demandas institucionais no que diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão além de eventuais participações em atividades administrativas, comissões e grupos de trabalho. Tanto esses docentes quanto aqueles que ocupam cargo de professor temporário ou substituto (todos com contratos de 40 horas semanais) devem disponibilizar um período semanal para atendimento<sup>38</sup> dos estudantes. Nesse espaço de atendimento semanal o estudante tem a possibilidade de dirimir dúvidas e buscar maiores esclarecimentos frente às dificuldades encontradas em sala de aula. No caso do estudante, parece que todo o aparato institucional não estava sendo suficiente e o mesmo teve que recorrer a aulas particulares.

Entendo que a concepção pedagógica do IFRS, apregoada pelo PPI, vem ao encontro das necessidades estudantis da contemporaneidade. Compreendo também que a organização da estrutura administrativo-pedagógica dá condições para a promoção do aprendizado, uma vez que o campus dispõe, por exemplo, de professores com pós-graduação *stricto sensu*; doze profissionais que compõem a equipe de multidisciplinar de apoio pedagógico na Diretoria de Ensino, onde 05

---

<sup>37</sup> Segundo a Lei Federal nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, os professores das Instituições Federais de Ensino que ocupam cargo efetivo do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e que estiverem submetidos ao regime de trabalho de 40 horas semanais, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional, ficam impedidos do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas nesta Lei. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112772.htm)>. Acesso: 18 mai. 2015.

<sup>38</sup> Conforme a Resolução nº 82/2011 do Conselho Superior do IFRS, que aprovou o Regulamento da Atividade Docente, no §4º do Art. 10º, está estabelecido que “O atendimento ao aluno de cursos presenciais é o momento que o docente disponibiliza para dirimir dúvidas e deverá ocorrer nas dependências dos Campi, em local e horário específico e com ampla divulgação junto ao corpo discente, correspondendo a, pelo menos, 1/3 da carga horária em sala de aula, com um mínimo de 4 horas semanais”.

possuem pós-graduação *stricto sensu* concluída, 03 profissionais estão em processo de conclusão e os outros 04 estão realizando cursos de ensino superior; presença de um professor-conselheiro escolhido democraticamente por cada turma de ensino médio integrado; conselhos de classe trimestrais onde a turma como um todo e os estudantes individualmente são avaliados e são realizados encaminhamentos coletivos e/ou individuais quando detectada a necessidade; acompanhamento mensal da frequência dos estudantes por parte da equipe que compõe a Diretoria de Ensino; disponibilização de auxílio permanência para aqueles estudantes que se enquadram no perfil socioeconômico; presença de um coordenador de cada curso de ensino médio integrado; salas de aulas equipadas com projetores; laboratórios de informática e eletrônica para uso nas aulas; e, finalmente, laboratório de informática que fica disponível aos estudantes durante todo o funcionamento diário do campus.

Parece que o fazer cotidiano dos diferentes atores sociais responsáveis pelos processos de ensino, os quais são dotados de diferentes concepções político-educacionais, demonstra que as exigências institucionais têm sido maiores do que os instrumentos de gestão pedagógica disponíveis para favorecer a permanência e o êxito estudantil. Muito provavelmente, do quantitativo inicial de 32 estudantes que ingressam em cada curso de ensino médio integrado, poucos tenham condições, do ponto de vista do capital econômico de custear um professor particular a fim de tentar corresponder às exigências institucionais que são de responsabilidade proeminentemente da própria instituição enquanto coletivo de profissionais responsáveis pelo ensino e aprendizagem. Em suma, uma exigência institucional que aponte a necessidade de um capital econômico estudantil pode dificultar a permanência e o êxito dos estudantes.

Embora haja a interveniência do capital econômico estudantil no desempenho escolar, uma das grandes contribuições de Bourdieu para a Sociologia da Educação diz respeito ao modo de encarar não somente o patrimônio econômico familiar e sua relação com o desempenho escolar, mas também a presença e a interveniência do capital cultural nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes. Para ele, os filhos são capazes de herdar um capital cultural que pode ser extremamente rentável do ponto de vista escolar.

Segundo o autor,

cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (1998, p. 41-42).

Com sua teoria, Bourdieu se opõe a perspectivas teóricas antecedentes as quais depositavam sobre o estudante e sua respectiva “prontidão mental” para aprender toda a responsabilidade por seu desempenho escolar.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar com efeito das “aptidões” naturais quanto à teoria do “capital humano”. (BOURDIEU, 2012b, p. 73)

Assim Bourdieu avança na compreensão de que o desempenho escolar dos estudantes não é o resultado isolado de sua capacidade individual em responder às demandas de ensino encontradas na escola. Ele também se opõe a uma perspectiva de culpabilização do estudante, na medida em que através de uma suposta racionalidade, o mesmo poderia ascender socialmente agregando um maior valor a sua força de trabalho mediante a qualificação através da educação.

Para ele, o capital cultural pode se apresentar em três formas:

*no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2012b, p. 74)

Capital cultural incorporado diz respeito ao corpo e está vinculado a um trabalho de inculcação e assimilação que custa tempo e se dá pessoalmente entre investidor e investido de maneira usualmente dissimulada, inconsciente e invisível, não sendo possível a transmissão automática (BOURDIEU, 2012b). Capital cultural objetivado diz respeito à posse de objetos (escritos, pinturas, monumentos, etc.), entretanto para

que os detentores desses bens culturais convertam os mesmos em capital cultural, é necessária uma apropriação simbólica, como por exemplo possuir um máquina mas possuir também a apropriação que permita seu manuseio específico, na medida em que seja possível obter benefícios do capital objetivado a partir da apropriação específica mediante a presença do capital incorporado (BOURDIEU, 2012b). Com relação ao capital cultural institucionalizado, a presença de um certificado escolar demonstraria uma competência cultural juridicamente garantida, sendo possível estabelecer uma conversão entre capital cultural e capital econômico (BOURDIEU, 2012b). Essa divisão do capital cultural abordada pelo autor permite, de modo bastante didático, compreender a abrangência do capital cultural e algumas de suas facetas. Cabe destacar a importância da relação entre o capital objetivado e o capital incorporado. Ou seja, de nada adianta possuir artefatos culturais se não há a apropriação específica da utilidade do mesmo.

Com relação ao capital simbólico, Bourdieu afirma que

O estilo de vida é a primeira e talvez hoje a mais fundamental dessas manifestações simbólicas, vestimenta, mobiliário ou qualquer outra propriedade que, funcionando segundo a lógica do pertencimento e da exclusão, exibem as diferenças de capital (entendido como capacidade de apropriação de bens raros e dos lucros correlatos). (2013a, p. 115)

Entendo que o capital simbólico diz respeito aos significados e representações que repousam sobre artefatos que são possuídos por agentes sociais. No contexto do Campus Restinga, a representação e o capital simbólico decorrentes que repousam sobre os estudantes vinculam-se aos processos de identidade com os diferentes atores sociais presentes, especialmente os servidores mais vinculados à docência e ao ensino, os quais têm o poder de intervir direta ou indiretamente no sistema de avaliação escolar. Por exemplo, um estudante do ensino médio integrado que possui um Arduino<sup>39</sup> e o manuseia em frente aos conhecedores de sua função (notadamente os professores da área da eletrônica e da informática) angaria para si um capital simbólico capaz de intervir nas percepções e juízos dos professores sobre o mesmo. Embora o Campus Restinga tenha como patrimônio alguns Arduinos, sendo

---

<sup>39</sup> Arduino é uma plataforma de prototipagem de código aberto baseado em hardware e software de fácil utilização. É uma placa capaz de ler entradas (a luz em um sensor, um dedo em um botão, ou uma mensagem de Twitter) e transformá-lo em uma saída (a ativação de um motor, ligar um LED, publicar algo online). Na placa é possível enviar um conjunto de instruções para o microcontrolador e o manuseio é feito através de linguagem de programação. Disponível em: <<https://www.arduino.cc/en/Guide/Introduction>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

disponibilizados aos estudantes em momentos de aula, a posse individual agrega um elemento de distinção para quem o possui, uma vez que uma série de juízos positivos podem ser feitos a respeito de seu possuidor o habilitando como alguém que demonstra um pertencimento à área tecnológica. É importante frisar que a distinção e o lucro simbólico reconhecidos por intermédio da representação do Arduino só são possíveis dentro de um contexto em que esquemas de percepções e apreciações dos agentes sociais sejam os mesmos, de modo a demonstrar o pertencimento a uma posição social (BOURDIEU, 2013a). Ou seja, nenhum lucro simbólico será angariado com a posse de um Arduino onde ele não é reconhecido como artefato pertencente ao campo.

Por conseguinte, a posse de um capital social e um capital cultural favoráveis do ponto de vista escolar e o acesso aos bens culturais no âmbito familiar pode colocar o estudante em condições de vantagem no ambiente escolar, especialmente se o escopo com o qual o estudante se relaciona em seu contexto comunga com aquele “legítimo” existente na escola. De acordo com Souza, “uma vez que estão em posição privilegiada no campo cultural, os filhos de famílias mais abastadas são os que têm maiores chances de acumular capital cultural e obterem o consequente êxito escolar” (2013, p. 92).

Dentre o total dos nove entrevistados, sete manifestaram em alguma medida a importância da família em seu processo de permanência. As entrevistas indicam que para além de uma questão de sobrevivência durante o período de estudos, através do custeio de transporte, alimentação e demais despesas as quais têm um caráter de imprescindibilidade, o suporte social da família tem uma grande relevância e recorrência:

Tive apoio e pressão da família, isso fez eu não desistir, pensava, se alguém consegue eu também posso conseguir, eu engoli o conhecimento. Minha família foi muito importante, incentivando e colocando pressão. [...] Pra minha família é em conjunto com o que eu sinto, uma grande conquista da família, pois eles fizeram parte no apoio, na estrutura da casa, permitindo material para estudo, fazendo a escola ser mais acessível para mim, dando transporte e alimentação. (ENTREVISTA E1).

Questionado a respeito de quais pessoas foram influência para que conseguisse chegar até o quarto ano, outro estudante responde:

Minha família. Minha família ponto. Minha mãe e meu irmão. Meus avós e tios não estudaram em nível de faculdades, pouquíssimos são formados. Mas a

geração a partir da mãe, é uma família que vive para construir um futuro. Minha mãe tem uma vida, ela tem as coisas dela, ela tem tudo o que ela quer e nos dá tudo o que quer, não que nós sejamos mimados, ela deixa oposto, que tem que trabalhar. Minha mãe tem uma sistemática de troca de recebimento de presentes ou ajuda em casa com atividades domésticas. As atividades domésticas eram para desenvolver o valor do trabalho, ela disse que a mãe consegue dar isso porque passa mais de 12 horas trabalhando. A mãe é técnica em enfermagem, trabalha em clínica e faz plantões à noite. Apesar disso não acho que minha mãe é ausente. A mãe acha que sempre é necessária a leitura, ela incentiva muito a leitura, liga muitas vezes ao dia. Meu irmão é formado, minha prima é formada, eu tô vendo minha família crescendo. Meu irmão é fisioterapeuta e é uma referência aos 27 anos. Ele diz que quanto mais tu estuda melhor tu é, melhor ser humano tu é. Esses valores minha família sempre aplicou. (ENTREVISTA E7).

Quando foi questionado a respeito dos motivos que percebia como importantes para seu êxito e sua permanência no curso, ele afirmou que

[...] Outro fator fundamental foi a família, teu ambiente é tua base. Tem caso que o estudante que a família não apoiou ou não está muito em cima para saber como o estudante está. Minha mãe tem uma sistemática bem parecida com o colégio, em nenhum momento ela obrigou a estudar em um tempo específico. Ela separa 5 minutos do dia para me aconselhar, me lembra das consequências dos atos, mas não me obrigada a nada. Todo dia o irmão a traz de carro para o campus, isso ajuda bastante, se precisa de livro, a mãe compra, o pouco de recurso que a família tem a mais ajuda bastante. São vários os fatores, a instituição, saber lidar com as próprias escolhas e o incentivo da família. Óbvio que tem caso de família carentes que às vezes se dedicam mais, mas são exceções. [...] Professores são disponíveis quando em motivo de saúde, por exemplo tenho rinite e nunca foi solicitada para protocolar no ensino a justificativa de faltas. A população como um todo não está acostumada com professores tão compreensíveis. Uma vez estive mal de saúde e vim ao campus apenas para comprovar e o professor mandou de voltar para casa. Tenho acesso aos setores administrativos pois estou sempre aparecendo, sempre ajudando os colegas. O caminho que tu faz durante esses anos cria tua imagem. (ENTREVISTA E7).

É preciso pontuar também que Phillip Brown (1990) apresenta o conceito de parentocracia, o qual pode ser relacionado com o desempenho estudantil. Para ele, a educação de uma criança possui maior dependência da riqueza e das estratégias dos pais do que a própria capacidade e esforço da mesma. Nesse sentido, as condições dos pais de um estudante poderiam ser revertidas a favor do aprendizado do mesmo, especialmente pela existência no seio familiar de um conjunto de ações que dão suporte ao cotidiano escolar dos estudantes. Para Nogueira,

no que concerne ao Brasil, não se pode dizer que a parentocracia constitua uma novidade, já que aqui as lógicas de mercado vigoram há muito tempo.

Desde décadas, nosso sistema de ensino tem um nítido caráter de classe, onde atuam fortemente recursos culturais e vantagens sociais e econômicas. (2010, p. 224).

A Tabela 6 mostra a situação de educação formal dos familiares que residem com os estudantes. Os dados apontam que apenas os estudantes “L”, “O”, “R” e “T” não possuem familiares com no mínimo o ensino médio completo. Dentre esses quatro, os estudantes “O” e “R” possuem, respectivamente, irmão e irmã que estão cursando atualmente o ensino médio, embora seus responsáveis não tenham tido acesso a essa etapa de ensino. Já os estudantes “L” e “T” têm pelo menos um responsável com o ensino fundamental completo. Todos os demais dezesseis estudantes possuem algum familiar com no mínimo o ensino médio completo.

Há um caso de estudante que tem um familiar com curso de mestrado concluído: a mãe do estudante “G” concluiu o curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Há dois casos de estudantes com familiares com nível de pós-graduação *lato sensu*: a mãe do estudante “D” possui pós-graduação em Psicopedagogia e o irmão do estudante “J” está cursando atualmente uma pós-graduação. Há quatro casos de estudantes que possuem familiares com ensino superior concluído: a mãe do estudante “B”; a mãe do estudante “F” a qual cursou Engenharia Mecânica; o pai do estudante “G” que possui graduação em Ciências Sociais; e, finalmente, a mãe do estudante “M” que possui graduação em Administração. Há 05 casos de familiares com ensino superior incompleto ou em andamento: o irmão do estudante “I”; o irmão do estudante “M” que está cursando Arquitetura; a irmã da estudante “N” a qual está cursando Engenharia Civil; o pai e a mãe do estudante “S”.

Tabela 6 – Escolaridade dos familiares que residem com os estudantes.

<b>Estudante</b>	<b>Escolaridade dos familiares</b>
A	Avó: curso Técnico em Enfermagem.
B	Pai: ensino médio completo; mãe: ensino superior completo
C	Pai: ensino fundamental incompleto; mãe: ensino médio completo.
D	Mãe: pós-graduação em Psicopedagogia; padrasto: ensino médio completo; irmão (13 anos): cursando o ensino fundamental; irmã (12 anos), cursando o ensino fundamental.
E	Mãe: ensino médio completo.
F	Mãe: Engenharia Mecânica; pai: não informado.
G	Mãe: Mestrado em Educação; pai: Graduação em Ciências Sociais.
H	Mãe: ensino médio completo; pai: ensino médio completo.
I	Irmão (20 anos): ensino superior incompleto; mãe: ensino médio incompleto; pai: ensino médio incompleto.
J	Irmão (27 anos): cursando pós-graduação; mãe: curso Técnico em Enfermagem.
K	Mãe: ensino médio completo; mãe: ensino médio completo; Irmão (16 anos): cursando o ensino médio.
L	Pai: ensino fundamental completo; mãe: ensino fundamental incompleto.
M	Mãe: graduação em Administração; irmão (20 anos): estudante de Arquitetura.
N	Mãe: ensino médio completo; irmã (22 anos): cursando Engenharia Civil; Pai, ensino fundamental incompleto.
O	Pai: ensino fundamental incompleto; mãe: ensino fundamental completo; irmão (16 anos) cursando o ensino médio.
P	Irmão (9 anos): cursando o ensino fundamental; mãe: ensino médio completo; pai: ensino médio incompleto.
Q	Mãe: ensino médio completo; avó: ensino fundamental incompleto; tio: ensino fundamental incompleto.
R	Mãe: ensino fundamental incompleto; pai: ensino fundamental completo; irmã (7 anos) cursando o ensino fundamental; irmã (16 anos): cursando ensino médio.
S	Pai: ensino superior incompleto; mãe: ensino superior incompleto; irmão (11 anos) cursando o ensino fundamental.
T	Mãe: ensino fundamental completo; pai: ensino fundamental incompleto.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Creio que é possível inferir que a referência de nível educacional dos familiares faça diferença na permanência dos estudantes. Entendo que a Tabela 6 elucida que o contexto familiar dos estudantes que permaneceram na instituição até o último ano do curso se apresenta como bastante favorável. Os estudantes possuem referências dentro de seu núcleo familiar que colocam a passagem pelo ensino médio como uma etapa que se configura como viável e obrigatória ao mesmo tempo. Para Bourdieu e Passeron, a origem social indica o destino escolar, tanto no que se refere ao encadeamento das escolhas profissionais quanto as oportunidades de êxito ou de eliminação (2012, p. 107). Além do suporte financeiro, a família funciona para esses estudantes como uma espécie de “diapasão” que os afina constantemente para lembrá-los que o contexto do ensino médio integrado é próprio deles e que eles não

deverão medir esforços para concretizar o término do ensino médio. Nogueira e Nogueira (2009) afirmam que para Bourdieu, o capital cultural constitui o fator de herança familiar que mais poderia impactar na definição do destino escolar. As disposições sociais existentes dentro do núcleo familiar podem auxiliar na formação de uma percepção do estudante que o sustente na conclusão do curso, mesmo a despeito de não querer prosseguir na área profissional, especialmente por encontrar em sua família um funcionamento incorporado de sucesso escolar.

Bourdieu afirma que “nem todos os agentes têm meios econômicos e culturais para prolongar os estudos dos filhos além do mínimo necessário à reprodução da força de trabalho menos valorizada em um dado momento histórico” (2012b, p. 75-76). Nesse sentido, atualmente o ensino médio possui esse caráter de condição mínima de escolaridade para efetivação de um vínculo empregatício na maior parte das oportunidades do mundo do trabalho.

A reprodução do capital social também é tributária do trabalho de sociabilidade, série contínua de trocas onde se afirma e se reafirma incessantemente o reconhecimento e que supõe, além de um competência específica (conhecimento das relações genealógicas e das ligações reais e arte de utilizá-las, etc.) e de uma disposição adquirida para obter e manter essa competência, um dispêndio constante de tempo e esforços (que têm seu equivalente em capital econômico) e também, muito frequentemente, de capital econômico. O rendimento desse trabalho de acumulação e manutenção do capital social é tanto maior quanto mais importante for esse capital, sendo que o limite é representado pelos detentores de um capital social herdado. (BOURDIEU, 2012a, p. 69).

Apesar de reconhecer que Bourdieu estudou um contexto espaço-temporalmente específico, o sistema de ensino francês da década de 1960, creio que seus pressupostos ainda funcionam como horizonte para a discussão da relação entre origem social e êxito escolar na contemporaneidade, inclusive no cenário brasileiro. Bourdieu e Passeron afirmam que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (2012, p. 26). O fato de que as instituições de ensino desconsiderem a violência simbólica que as caracteriza, e que repousa nas relações entre os agentes sociais da instituição escolar e os estudantes, pode estar contribuindo para que um número significativo de discentes não consiga permanecer exitosamente.

Assim, o capital social e o capital cultural que o estudante do Campus Restinga traz de seu contexto familiar são traduzidos em comportamentos e tomadas de decisões diárias que guardam uma relação estreita com a permanência e com o êxito. A formação do *habitus* dos estudantes a partir de valores e disposições sociais rentáveis do ponto de vista escolar está vinculada ao processo de socialização experimentado sistematicamente no contexto familiar.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a política pública de educação profissional brasileira da contemporaneidade esteja calcada numa perspectiva de justiça social, é possível perceber a manutenção da seletividade escolar. Levando em consideração que a atual expansão da educação profissional brasileira visa a atender prioritariamente as populações de periferias das metrópoles e dos municípios interioranos distantes de grandes centros urbanos, a reprodução da exclusão social dentro dos IFs, os quais são os responsáveis em maior número pela operacionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, diminui consideravelmente a efetividade da política pública.

Tomando como objetivo de análise o ensino médio integrado oferecido pelo Campus Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, foi possível observar a manutenção de critérios seletivos e excludentes no funcionamento da instituição. Tais critérios de seletividade escolar são incongruentes com a legislação educacional brasileira e com as normativas internas do IFRS que dão as diretrizes para seu funcionamento. Também é notória a contradição entre a proposta do ensino médio integrado e a persistência da seletividade escolar analisada no Campus Restinga. As exigências institucionais operadas pelos agentes sociais responsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem têm sido maiores do que os instrumentos de gestão pedagógica presentes na instituição para favorecer a permanência e o êxito estudantil.

Um aspecto relevante a ser enfatizado é o fato de que a maior parte dos estudantes que permaneceu na instituição com êxito ingressou via acesso universal, ou seja, quando do ingresso via processo seletivo não solicitaram nenhum tipo de reserva de vaga como, por exemplo, ser egresso de escola pública, ter uma renda familiar inferior a um salário-mínimo e meio *per capita* ou ser autodeclarado preto, pardo ou indígena. Como já existia o sistema de reserva de vagas no Campus Restinga nos ingressos das turmas analisadas, é possível perceber que a democratização do acesso à educação não garante a democratização da permanência com êxito do estudante. Embora a estrutura pedagógica do Campus Restinga tenha condições de atender às necessidades de ensino-aprendizagem dos estudantes com condições adequadas, ele segue reproduzindo a exclusão social que se perpetua na sociedade brasileira.

Após a realização deste percurso investigativo, confirmou-se a hipótese inicial de que há relação entre a permanência e o êxito dos estudantes do quarto ano dos cursos de ensino médio integrado do Campus Restinga com a formação do *habitus* vinculado tanto ao capital cultural implicado pela origem social quanto ao aprendizado do ofício de aluno.

No contexto analisado, a permanência e o êxito estudantil guardam uma relação muito próxima com: 1) o processo de formação do *habitus* dos estudantes vinculado ao capital cultural implicado pela origem social; 2) o aprendizado do ofício de aluno; 3) a conotação do curso como “passagem” para a educação de nível superior.

No que diz respeito ao capital cultural e ao *habitus*, foi possível compreender que para os estudantes que permaneceram com êxito no campus, a família tem uma importância bastante significativa. Analisando o contexto educacional dos familiares que residem com os estudantes, foi possível compreender que o nível de formação é bastante favorável e funciona como referência para os mesmos. A grande maioria dos estudantes possui familiares com o ensino médio completo, além de casos de familiares com ensino superior e/ou pós-graduação concluídos. As disposições sociais transmitidas de forma sistemática pelas famílias têm uma interveniência bastante significativa no desempenho escolar. Os estudantes possuem exemplos dentro de seu núcleo familiar que apontam a realização do ensino médio como algo viável e obrigatório ao mesmo tempo. Este capital social é rentável do ponto de vista escolar e é revertido com uma vantagem social para aqueles estudantes oriundos desse contexto. Com uma influência significativa da família, a incorporação de estruturas de pensamento dos estudantes que permaneceram com êxito resulta num conjunto de percepções e de comportamentos adequados às exigências impostas pelo ensino médio integrado do Campus Restinga.

Nesse sentido, há fortes indícios de relação entre o capital cultural dos estudantes e sua origem socioeconômica com sua permanência e seu êxito escolar. Os estudantes que conseguem lograr êxito são aqueles que se distinguem dos demais através do envolvimento com bens culturais que são reconhecidos como “legítimos” pelos agentes sociais do campus.

Com relação ao aprendizado do ofício de aluno, todos os estudantes entrevistados mencionaram o processo de adaptação às exigências institucionais do Campus Restinga. Essa adaptação é o resultado de um processo de socialização.

Durante o curso, os estudantes que permaneceram com êxito são capazes de saber o que é esperado deles em termos de demonstração de aprendizado e demonstração de um comportamento adequado. Eles detêm o reconhecimento do “jeito de passar na matéria”, ou seja, a maneira pela qual o estudante estabelece estratégias para ser aprovado em cada componente curricular, sem que isso lhe torne necessariamente um excelente estudante ou um estudante com excelentes notas, mas que o habilite a avançar atendendo, com um certo nível de segurança, às expectativas dos agentes sociais que possuem a prerrogativa de avaliá-lo.

Os estudantes que, em função de suas disposições sociais herdadas, aceitam o processo de socialização imposto pela escola e a integração à cultura escolar, a qual é tácita e constantemente reproduzida pelos agentes sociais do campus, tornam-se excelentes em desempenhar um ofício de aluno pelo qual angariam a chancela escolar que os viabiliza numa “trajetória de sucesso escolar”. Embora essa perspectiva tangencie uma relação utilitarista com os saberes exigidos pela escola, cabe enfatizar que os estudantes que permanecem com êxito lançam mão de estratégias para viabilizar sua sobrevivência escolar. Inclusive em sua relação com os saberes de alguns componentes curriculares profissionalizantes, os quais se apresentam como obrigatórios para conclusão do ensino médio integrado, mas que não serão objeto de continuidade de estudo para a maior parte dos estudantes após a finalização do curso.

No que se refere à conotação do ensino médio integrado como “passagem” para um curso de nível superior, foi possível perceber que, na perspectiva dos estudantes do quarto ano, o campus e os cursos são procurados com o intuito de uma melhor preparação para o vestibular ou para realização do ENEM. Ou seja, além de não haver a intenção de encerrar sua educação formal em nível de ensino médio, preponderantemente os estudantes não buscam o campus pela habilitação profissional ofertada. O enfoque da realização do curso de ensino médio integrado está muito mais vinculado ao “ensino médio”, como se o “integrado” fosse um adjetivo passível de ser descartado. Tal estratégia educacional é fruto da ação das famílias que veem no campus uma possibilidade de realização de um ensino médio gratuito de “qualidade”, considerando especialmente que os recursos disponíveis no campus, tanto os humanos quanto os materiais, apresentam condições mais favoráveis se comparados à realidade das demais instituições de educação pública estadual ou municipal. A respeito dessa “passagem” é importante frisar que a maioria dos

estudantes entrevistados não pretende seguir na área tecnológica da qual pertence seu curso de ensino médio regular.

Ao mesmo tempo que os cursos de ensino médio integrado são buscados e “viáveis” para quem os vê como estratégia para ingresso no ensino superior, eles podem estar “expulsando” aqueles estudantes que teriam o interesse justamente na profissionalização pretendida de modo específico pelos cursos e de modo amplo pela política pública de educação profissional brasileira, a qual reserva metade das vagas dos IFs para cursos técnico de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados.

Por fim, é imprescindível reiterar que esta dissertação não possui um afã de denúncia ou mesmo um viés normativo no que diz respeito aos indicadores educacionais e ao respectivo desempenho escolar dos estudantes do contexto do Campus Restinga. Ela objetiva compreender e problematizar a manutenção da seletividade escolar no ensino médio integrado a partir da reunião de alguns aportes da Sociologia da Educação. Outras pesquisas são necessárias para aprofundar a temática. Dentre elas, talvez careça produzir um percurso investigativo que se volte mais especificadamente às configurações familiares e as suas relações existentes com os estudantes, tentando verificar com mais precisão a efetivação da constituição de um *habitus* estudantil dos egressos do ensino médio integrado.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Zoraia de Almeida Andrade. **O PROEJA no IFPB Campus João Pessoa: um estudo sobre o acesso e a permanência do alunado**. João Pessoa: UFPB, 2012. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Martins Fontes, 1979.

BONILHA, Tamyres Proença. **O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira**. Campinas: UNICAMP, 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. In: ORTIZ, Renato (org.). São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998

\_\_\_\_\_. Reprodução cultural e reprodução social. In: \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. MICELI, Sergio (Org.). São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012a. p. 65 – 70.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012b. p. 71 – 80.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 2013b.

\_\_\_\_\_. Capital simbólico e classes sociais. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 96, p. 105-115, Julho de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n96/a08n96.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2016.

BOURDIEU, Pierre. BOLTANSKI, Luc. O Diploma e o cargo : relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 02 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 02 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Base**, 2007. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)> Acesso em: 25 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 02 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de Novembro de 2009**. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 02 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e Diretrizes**, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?gid=6691&option=com\\_docman&task=doc\\_download](http://portal.mec.gov.br/index.php?gid=6691&option=com_docman&task=doc_download)>. Acesso em: 02 jan. 2015

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. **Acórdão nº 506/2013**. Plenário. Relator: José Jorge. Sessão de 13/3/2013. Disponível em: <[http://www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC\\_0506\\_08\\_13\\_P.doc](http://www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC_0506_08_13_P.doc)>. Acesso em: 02 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 02 jan. 2015.

BROWN, P. The third wave: education and the ideology of parentocracy, **British Journal of Sociology of Education**, 11 (1), p. 65-85, 1990. Disponível em: <<file:///C:/Users/Igor/Downloads/The%20Third%20Wave%20BJSE%201990.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. Princípios da Carta de Goiânia/IVCBE na Constituição Federal “cidadã” (CF/1988): participação da sociedade civil nas políticas educacionais. **RBPAE** - v. 29, n. 2, p. 223-241, mai/ago. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/viewFile/43521/27391>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>>. Acesso em 02 jan. 2015.

CARMO, Gerson Tavares do. **O Enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social**, 2010. Painel: Propostas de conversão do olhar sobre a EJA: pesquisando o “enigma” da permanência. 1º SEEJA – Seminário de Educação de Jovens e Adultos: “... e uma educação pro povo, tem?”, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, 06 a 09 de outubro. Disponível em: <[http://primeiro.seeja.com.br/Trabalhos/20%20Sujeitos%20Conhecimento%20e%20Cultura/Luiz%20Fernando%20Mileto%20Coordenada\\_PropostasdeConvers%C3%A3odoOlharsobreaEJA.pdf](http://primeiro.seeja.com.br/Trabalhos/20%20Sujeitos%20Conhecimento%20e%20Cultura/Luiz%20Fernando%20Mileto%20Coordenada_PropostasdeConvers%C3%A3odoOlharsobreaEJA.pdf)> Acesso em: 25 jul. 2015.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson R. de M.. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago 2001 Nº 17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a05.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, dez. 2002a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez.2002b. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2002\\_especial/03\\_conf\\_charlo.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2002_especial/03_conf_charlo.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2015.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/729/741>>. Acesso em 02 jan. 2015.

DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, Dec. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-5742011000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5742011000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 02 jan. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo, desafios tensões e possibilidade**. Porto Alegre: Artmed, 2010

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In:\_\_\_\_\_. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo, desafios tensões e possibilidade**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GÜNTHER, Harmut. Como Elaborar um Questionário. **Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2->

repositorio/File/lapsam/Texto\_11\_-\_Como\_elaborar\_um\_questionario.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

IFRS. **Resolução do Conselho Superior nº 082, de 19 de outubro de 2011.** Disponível em: <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2011104135058382resolucao\\_n%C2%BA\\_082\\_regulamento\\_da\\_atividade\\_docente-1.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2011104135058382resolucao_n%C2%BA_082_regulamento_da_atividade_docente-1.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2016.

KATREIN, Beatriz Helena Siqueira. **Os processos de permanência dos estudantes do PROEJA do IFSul - Campus Pelotas.** Pelotas: UFPEL, 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pelotas, Pelotas, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. A concepção de Ensino Médio e Profissional no Brasil: a história da construção de uma proposta dual. In: KUENZER, Acacia Zeneida (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio para os que vivem do trabalho: construindo uma nova concepção. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2001b.

\_\_\_\_\_. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo, desafios tensões e possibilidade.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, Luciane Andreia Ribeiro. **A trajetória dos alunos ingressantes na turma Alfa – 1/2001 no Colégio de Aplicação da UFRGS: problematizando afastamentos e permanências.** Porto Alegre: UFRGS, 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MACHADO, Jeferson Ventura; FISS, Dóris Maria Luzzardi. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. **Education Policy Analysis Archives**, 2014. ISSN 1068-2341. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898078>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/17004/12916>. Acesso em: 02 jan. 2015.

MARTINS, Edna; GERALDO, Aparecida das Graças. A Influência da Família no Processo de Escolarização e Superação do Preconceito Racial: um estudo com universitários negros. **Psicologia Política**. Vol. 13. Nº 26. PP. 55-73. Jan. – abr. 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v13n26/v13n26a05.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação** nº 37, Ano XXII, EDIPUCRS, 1999. p. 7-32.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, Abr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-733020020002000003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020020002000003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 fev. 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.213-231, Jan/Jun 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nogueira.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de processos pedagógicos no proeja: razões de acesso e permanência**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes. O método em Bourdieu. In: PESSOA, Jadir de Moraes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4 n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=637&dd99=pdf>. Acesso em: 24 fev. 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, Caso do Psicólogo, 2008.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais Uma Revolução Na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011. Disponível em:

<<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

PEREIRA, Josué Vida. **O Proeja no Instituto Federal De Goiás – Campus Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola**. Brasília: UnB, 2011. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Fundação de Assistência Social e Cidadania – FASC. **Mapas e Indicadores das Vulnerabilidades Sociais**. 2007. Disponível em: <[http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu\\_doc/mapas\\_e\\_indicadores\\_vulnerab\\_social\\_fasc\\_suas.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/mapas_e_indicadores_vulnerab_social_fasc_suas.pdf)> Acesso em: 02 jan. 2015.

PUPO, Vanessa de Oliveira. **Disposições culturais e analfabetismo no Brasil**. São Paulo: USP, 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo, desafios tensões e possibilidade**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em 02 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAAE** - v. 29, n.2, p. 207-221, mai/ago. 2013. Disponível em: <[seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/download/43520/27390](http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/download/43520/27390)>. Acesso em: 02 jan. 2015.

SILVA, Lázara Cristina da; MARQUES, Mara Rubia Alves. A inclusão social e educacional nos 25 anos da aprovação da Constituição Federal de 1988. **RBPAAE** - v. 29, n.2, p. 347-365, mai/ago. 2013. Disponível em:

<[seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/download/43528/27397](http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/download/43528/27397)>. Acesso em: 02 jan. 2015.

SOUZA, José Carlos Moreira de. O ensino técnico no Brasil e a ideologia do dom e da flexibilidade. In: PESSOA, Jadir de Moraes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013.

STEIMBACH, Allan Andrei. **Juventude, escola e trabalho: razões da permanência e do abandono no curso técnico de agropecuária integrado**. Curitiba: UFPR, 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Porto Alegre, Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

\_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

**APÊNDICE A – Questionário Socioeconômico****1. Nome Completo:****2. Idade:**

Informe sua idade em números de anos.

**3. Sexo:**

- Feminino
- Masculino
- Outro:

**4. De acordo com a categoria usada pelo IBGE quanto à cor da pele, você se considera:**

- Branco/a
- Negro/a
- Pardo/a
- Indígena
- Amarelo/a
- Outro:

**1. Qual o seu endereço?**

Logradouro, bairro, cidade e CEP

**2. Insira um telefone atualizado para contato:****3. Endereço de e-mail:****4. Qual o seu curso?**

- Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio
- Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio

**5. Em que ano ingressou no curso atual?**

- 2011
- 2012

**6. Ingressou no Campus Restinga do IFRS por reserva de vagas?**

- Não. Ingressei por acesso universal.
- Sim. Por reserva de Vagas para estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita.
- Sim. Por reserva de Vagas para estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita e autodeclarado preto, pardo ou indígena.

- Sim. Por reserva de Vagas para estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita.
- Sim. Por reserva de Vagas para estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita e autodeclarado preto, pardo ou indígena.
- Outro:

**7. Escreva o nome daqueles que moram com você juntamente com a respectiva idade e grau de parentesco e/ou vínculo relacional.**

Exemplo: João, 28, irmão. Maria, 57, mãe. Paula, 32, tia.

**8. Escreva o nome daqueles moram com você descrevendo sua ocupação atual.**

Exemplo: João, professor. Maria, servidora pública. Paula, autônoma.

**9. Escreva o nome daqueles que moram com você e o tempo semanal (aproximado) em horas de convívio com cada um.**

Exemplo: João, 28 horas. Maria, 7 horas. Paula, 49 horas.

**10. Escreva o nome e a renda de cada pessoa que trabalha em sua casa (incluindo você, se for o caso).**

Por exemplo: João R\$ 860,00. Maria R\$ 678,00. Paula R\$ 1.400,00.

**11. Alguém que mora com você recebe algum benefício social do governo ou está inscrito no CadÚnico?**

Exemplo: Bolsa Família; Benefício de Prestação Continuada (BPC - LOAS); outros.

- Sim.
- Não.

**12. Somando o salário de todos/as que trabalham na sua casa e dividindo pelo número total de pessoas que moram nela, qual é a média (R\$)?**

O resultado da soma de todos os salários, dividida pelo número total de membros é a sua renda per capita familiar.

**13. Escreva o nome e o nível de escolaridade (apenas o curso mais elevado com a respectiva instituição) concluído por cada uma das pessoas que mora em sua casa (descreva caso alguém não tenha concluído o ensino fundamental).**

Por exemplo: João, Ensino Fundamental Incompleto. Maria, Ensino Médio Completo, Escola Estadual Rafaela Remião. Paula, Graduação em Administração - UFRGS. Carla, Mestrado em Educação - PUCRS.

**14. Alguém em sua família, com mais de 14 anos de idade, é analfabeto?**

Caso tenha algum membro com mais de 14 anos de idade que seja analfabeto, informe quem no campo "outro".

- Sim.
- Não.

Outro:

**15. Com relação a sua situação de moradia:**

Preste bem atenção em cada alternativa e marque todas aquelas em que você se encaixa. Você pode marcar mais de uma alternativa se for o caso. Caso queira criar mais uma alternativa para você, faça isso na opção "outro".

- Resido em abrigo ou albergue gratuito.
- Resido em casa de estudante gratuita.
- Resido em imóvel cedido ou de favor.
- Tenho imóvel próprio mas ele se situa em área verde ou irregular.
- Moro sozinho/a e pago aluguel.
- Moro sozinho/a e minha família me auxilia no pagamento das despesas.
- Resido em pensão - quarto alugado, albergue pago ou casa de estudante paga, contribuindo com até R\$ 100,00 por mês.
- Resido em pensão - quarto alugado, albergue pago ou casa de estudante paga, contribuindo acima de R\$ 100,00 por mês.
- Resido com movimento social em ocupação.
- Resido em imóvel próprio com minha família.
- Resido em imóvel alugado com minha família.
- Moro sozinho/a em casa própria.
- Outro:

**16. Com relação as condições de sua moradia:**

Marque todas as alternativas em que sua moradia se encaixa. Caso queira criar mais uma alternativa, faça isso na opção "outro".

- Tem energia elétrica regularizada.
- Tem energia elétrica irregular.
- Tem água encanada regularizada.
- Tem água, mas é irregular.
- Não tem abastecimento de água.
- Tem 1 banheiro.
- Não tem banheiro.
- Tem mais de 1 banheiro.
- Outro:

**17. Antes do ingresso no Campus onde estudaste predominantemente?**

- Escola pública.
- Escola privada sem bolsa.

- Escola privada com bolsa parcial.
- Escola privada com bolsa integral.

**21.1. Escreva o nome da escola:**

**18. Marque de que forma você se desloca para vir ao Campus Restinga:**

Na opção "outro", explique se pega mais de um ônibus municipal, ou um municipal e um intermunicipal.

- A pé.
- De bicicleta.
- De carona.
- De ônibus municipal.
- De ônibus intermunicipal.
- De transporte particular próprio (carro ou moto).
- Transporte alugado (ônibus ou micro-ônibus)
- Outro:

**APÊNDICE B – Roteiro para a entrevista semiestruturada.**

1. Por que escolheste estudar no Campus Restinga e no curso que estás matriculado?
2. Como foi o processo de escolha pelo curso?
3. Quais são os motivos que percebes como importantes para seu êxito e sua permanência no curso?
4. Quais foram as facilidades encontradas no Campus Restinga e no curso?
5. Quais foram as dificuldades encontradas no Campus Restinga e no curso?
6. Por quais motivos acreditas que alguns colegas que ingressaram contigo no 1º ano atualmente não estão mais no curso ou reprovaram de ano?
7. Quais pessoas te influenciaram para conseguires chegar até aqui?
8. O que significa para você a realização e a finalização do curso?
9. O que significa para sua família e/ou para seus vizinhos a realização e a finalização do curso que fazes aqui?
10. O que pretendes fazer após finalizar o curso?