

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

Carlos Eduardo Alves da Silveira

**PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL QUE CURSAM “O IF NOS ESPERA” EM RELAÇÃO  
AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRS – CAMPUS RESTINGA**

Porto Alegre

2018

Carlos Eduardo Alves da Silveira

### CIP - Catalogação na Publicação

Alves da Silveira, Carlos Eduardo  
PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL QUE CURSAM "O IF NOS ESPERA" EM RELAÇÃO AO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRS - CAMPUS RESTINGA /  
Carlos Eduardo Alves da Silveira. -- 2018.  
111 f.  
Orientadora: Naira Lisboa Franzoi.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Ensino fundamental. 2. Ensino médio integrado.  
3. Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). 4.  
Sociologia da educação. 5. Fracasso escolar.. I.  
Lisboa Franzoi, Naira, orient. II. Título.

**PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL QUE CURSAM “O IF NOS ESPERA” EM RELAÇÃO  
AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRS – CAMPUS RESTINGA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em nível de Mestrado.

*Orientadora: Profa. Dra. Naira Lisboa Franzoi*

Porto Alegre  
Dezembro de 2018

Dedico este trabalho a minha esposa Carol e aos meus filhos Samuel e Augusto, por renovarem as minhas energias diariamente, amo-lhes.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao concluir este trabalho, quero agradecer a todas as pessoas que acompanharam essa jornada. Acredito que cada “sim” que eu recebi ao longo da minha vida me trouxeram até esse momento. À minha esposa Carol por sempre me incentivar e fortalecer. Preciso agradecer aos meus pais Moacir e Neiva pelo valor dado por eles à minha educação. Aos vários mestres que eu tive ao longo da minha trajetória acadêmica nos mais diferentes contextos. Em especial, preciso agradecer ao grupo de pesquisa, pela receptividade e atenção, todas e todos sempre foram muito atenciosos e pacientes. À minha orientadora, a professora Naira, pela generosidade e atenção desde o primeiro momento na entrevista da seleção, mas principalmente, nos momentos de crise onde demonstrou uma incansável capacidade de compreensão e uma inesgotável paciência. Aos meus irmãos André e Otávio, por serem exemplos para mim, eles nunca deixaram o irmão do meio para trás. A todas e todos os meus amigos de Brasília (da UNB, do INEP e da FAB). À minha família adotiva de Brasília Pedro, Claudia, Ana, Pedrinho, Marcelo, Aline e todos os agregados, vocês fizeram um bem enorme para a minha autoestima. Aos irmãos que a vida me deu Alexandre, Matthias, Gustavo, Fer, Luciana e Fábio. Aos amigos e colegas da DPU, pela força e paciência, aos que dividiram o “trampo” no atendimento Marla, João, Augusto e Luiza e às minhas amigas que me aguentavam nos almoços, em especial, Maiara e Jeanise pelo empurrão no meio e no fim dessa maratona. Ao pessoal do IFRS, à Shai pela força e pelos ensinamentos sobre Educação. A todas as pessoas que não foram nominalmente citadas, mas nas minhas reflexões e lembranças vejo todos presentes nessa dissertação.

Muito Obrigado!!!

## EPÍGRAFE

*Para quem nasce num bairro popular francês, numa favela, aqui, ter uma vida normal é uma conquista, não é uma coisa dada no nascimento. O projeto é ter uma vida normal e para isso só a escola ajuda. Pode-se ganhar dinheiro de outras formas, seja no Brasil seja na França, com o tráfico de drogas, por exemplo, mas este não proporciona uma vida normal e eles sabem disso pois tiveram a oportunidade de ver colegas mortos na rua. Para ter uma vida normal, para quem nasceu numa família popular, o único jeito é ser bem sucedido na escola e as famílias sabem disso. (CHARLOT, 2002, p. 27)*

## RESUMO

Esta dissertação investigou como as perspectivas dos estudantes que desejam ingressar no Ensino Médio Integrado afetam suas trajetórias educativas. Foram utilizadas fontes de dados secundários para analisar o contexto onde estão inseridos os sujeitos da pesquisa e, a partir de uma abordagem qualitativa buscou-se uma melhor compreensão dos estudantes sobre a relação deles com a escola. Partindo das teorias da reprodução das desigualdades sociais e das teorias críticas estruturamos o referencial teórico para atingir o objetivo geral da presente dissertação que foi: descrever e analisar as perspectivas de estudantes do 9º ano do ensino fundamental que cursam “o IF nos Espera” em relação ao ensino médio integrado no IFRS – Campus Restinga. O local escolhido para realizar esta pesquisa encontra-se em um bairro periférico de Porto Alegre, desta forma outros aportes teóricos que discutem a segregação urbana e a exclusão social também foram trazidos para compor esse estudo. Os sujeitos de pesquisa foram estudantes do 9º ano do ensino fundamental do bairro da Restinga, que realizam um curso preparatório para ingresso no IFRS, além de estudantes do ensino médio integrado e do ensino superior. Os achados de pesquisa refletem os estudos de Charlot sobre a relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Os alunos indicaram uma consciência sobre os projetos de futuro e a importância do apoio familiar nessa trajetória.

Palavras-chave: Ensino fundamental. Ensino médio integrado. Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Sociologia da educação. Fracasso escolar. Projetos de futuro.

## **ABSTRACT**

The present dissertation investigated how the prospects of the students who want to enter “Ensino Médio Integrado” affect their educational journey. It was used secondary data to analyze the context where these research subjects are inserted. From this qualitative approach, we aimed for a better understanding about the students’ relationship with school. We structured our theoretical references based on critical theories and on social inequalities’ reproduction theories in order to achieve this dissertation’s general goal. That being describe and analyze the connection between the prospects of elementary school final years students from a periphery school and the process of evasion from “Ensino Médio Integrado” courses. The chosen place to do our research is located in Restinga, a peripheral neighborhood in Porto Alegre, thus we brought to this study theoretical contribution on urban segregation and social exclusion. The research subjects were 9th grade elementary school students who attend a preparatory course to enter IFRS, in addition to students from “Ensino Médio Integrado” and from higher education. This research’s findings reflect Charlot’s studies on the relationship between knowledge and school among students from the city’s periphery. The students pointed an awareness about plans for the future and the importance of family support in this journey.

Key words: Elementary school. Ensino médio integrado. Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Sociology of education. Educational failure. Plans for the future.



## Lista de Ilustrações

<b>Gráfico 1:</b> Taxas de promoção, repetência ou migração para o EJA e evasão por ano/série	p. 19
<b>Gráfico 2:</b> Taxa de atendimento escolar	p. 20
<b>Gráfico 3:</b> Jovens e Ensino	p. 38
<b>Gráfico 4:</b> Idade dos estudantes	p. 63
<b>Gráfico 5:</b> Cor ou raça	p. 64
<b>Gráfico 6:</b> Sexo dos estudantes	p. 65
<b>Gráfico 7:</b> Situação de abandono escolar	p. 66
<b>Gráfico 8:</b> Situação da reprovação	p. 66
<b>Gráfico 9:</b> Tipo de escola onde os alunos estudaram	p. 67
<b>Gráfico 10:</b> Situação de trabalho dos estudantes	p. 67
<b>Gráfico 11:</b> Nível educacional do pai	p. 68
<b>Gráfico 12:</b> Nível educacional da mãe	p. 69
<b>Figura 1:</b> Mapa com a distância e o tempo de deslocamento	p. 47
<b>Figura 2:</b> IDEB da Regiões de Porto Alegre	p. 50

## **Lista de tabelas e quadros**

<b>Quadro 1:</b> Evolução dos alunos na Educação Básica – Quadro síntese	p. 35
<b>Quadro2:</b> Categorias de Jovens	p. 41
<b>Quadro 3:</b> Perfil geral dos estudantes	p. 70
<b>Tabela 1:</b> Alunos matriculados no bairro da Restinga em 2016	p. 56

## Lista de abreviaturas e siglas

CATs	Categorias Sócio-Ocupacionais
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
DEM HAB	Departamento Municipal de Habitação
Dired	Diretoria de Estudos Educacionais
ESCS	Economic, Social and Cultural Status
EJA	Educação de jovens e adultos
EMI	Ensino Médio Integrado ao Profissional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FIC	Formação Inicial Continuada
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IGC	Índice Geral de Cursos
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBIC	Participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar
PISA	Programme for International Student Assessment
Prova Docente	Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente
RMPA	Região Metropolitana de Porto Alegre
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
1.1. MEMORIAL – COMO CHEGUEI ATÉ AQUI .....	12
1.2. PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES E O PROBLEMA DA EVASÃO .....	16
<b>1.2.1 O Problema de Pesquisa</b> .....	<b>16</b>
<b>1.2.2 Objetivos da Pesquisa</b> .....	<b>21</b>
1.3. REFERENCIAL TEÓRICO .....	22
<b>1.3.1 Do capital cultural à sociologia do sujeito</b> .....	<b>22</b>
<b>1.3.2 Os jovens em transição e as “Juventudes”</b> .....	<b>36</b>
1.4. ONDE A PESQUISA OCORRE: DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO “O IF NOS ESPERA” .....	41
<b>1.4.1 Educação Profissional</b> .....	<b>41</b>
<b>1.4.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS</b> .....	<b>45</b>
<b>1.4.3 Um Campus em um bairro periférico: O Campus Restiga</b> .....	<b>46</b>
<b>1.4.4 O “IF nos espera” – Ocupando os espaços</b> .....	<b>50</b>
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	<b>53</b>
2.1. EM BUSCA DOS DADOS .....	55
2.2. ANÁLISE DOS DADOS .....	58
2.3. AS ENTREVISTAS.....	59
<b>2.3.1 A entrevista aberta</b> .....	<b>60</b>
<b>2.3.2 A entrevista semiestruturada</b> .....	<b>60</b>
2.4. OS ESTUDANTES DO “O IF NOS ESPERA” E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	60
<b>3. QUEM SÃO OS ESTUDANTES DO 9º ANO DA RESTINGA?</b> .....	<b>62</b>
3.1. A APROXIMAÇÃO COM OS ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA RESTINGA.....	62
<b>3.1.1 Idade, cor e sexo</b> .....	<b>63</b>
<b>3.1.2 Relação com a escola</b> .....	<b>65</b>
3.2. SUJEITOS DE PESQUISA - OS ESTUDANTES DO CURSO “O IF NOS ESPERA” .....	69
3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	71
<b>3.3.1 Facilidades e dificuldades para o ingresso e a permanência</b> .....	<b>72</b>
3.3.1.1 O acesso dos estudantes às informações sobre o IFRS.....	72
3.3.1.2 Proximidade geográfica com relação ao IFRS.....	72
3.3.1.3 Apoio familiar.....	73
3.3.1.4 Apoio institucional.....	73
<b>3.3.2 Pretensões e perspectivas</b> .....	<b>74</b>
<b>3.3.3 A temática da evasão</b> .....	<b>74</b>
<b>4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS – “MESMO SENDO RUIM, É BOM!”</b> .....	<b>75</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>92</b>
<b>6. EPÍLOGO</b> .....	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>98</b>

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. Memorial – Como cheguei até aqui

A presente dissertação teve como objetivo investigar como as perspectivas dos estudantes que desejam ingressar no Ensino Médio Integrado afetam sua vida acadêmica. Nesta seção, a fim de explicitar a motivação de investigar essa temática, buscarei descrever como minha trajetória acadêmica e profissional me aproximou desse problema de pesquisa.

“Por que inserir-se em determinada área de estudo ou escolher um determinado tema?” Venho me fazendo essa pergunta há algum tempo, sem saber ao certo a resposta. Interesse-me pelos temas da educação desde a graduação (não concluída) em Física quando, em 2002, cursei a disciplina de Aprendizagem no Ensino, na Universidade de Brasília (UNB). Alguns anos depois, durante a minha graduação em Psicologia, fiz disciplinas nas quais pude discutir a temática da inserção do psicólogo nas escolas, assim como disciplinas que oportunizaram a identificação do espaço escolar como um local privilegiado para ajudar a construir mudanças na sociedade e para a atuação profissional. Particpei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) em que realizei uma pesquisa sobre ações afirmativas concernentes às cotas em concursos públicos para professores da Educação Básica. Também fiz sete disciplinas na área de pesquisa, sendo duas delas em Psicologia Escolar e duas em Psicologia Social. Durante todo o período da minha graduação trabalhei como Controlador de Tráfego Aéreo sem saber muito que rumo tomar na minha vida; a minha única certeza, era de que não gostaria de fazer aquele trabalho pelo resto da minha vida. Sem saber que tal decisão me levaria a mudar a minha trajetória e a prestar um concurso público para trabalhar em um órgão federal da área educacional, me envolvi no episódio do “Apagão Aéreo” no ano de 2007, o que me levou a ser demitido do meu trabalho e me empurrou para procurar um novo emprego. Essa demissão deveu-se a um profundo engajamento nos movimentos em prol de uma melhoria nas condições de trabalho dos controladores e na qualidade dos serviços prestados.

No ano de 2008, após o nascimento do meu primeiro filho, entrei para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no concurso para o cargo de Pesquisador – Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais. Foi então que a temática de políticas públicas em educação passou a

fazer parte do meu dia-a-dia. Trabalhar em uma autarquia que leva o nome de Anísio Teixeira foi um divisor de águas para mim. Nesse órgão aprofundei meus conhecimentos sobre as políticas públicas em educação e o meu desejo de trabalhar com a área acadêmica. Mesmo tendo como “carro-chefe” as avaliações externas e os exames - entre eles o ENEM - pude trabalhar junto à Diretoria de Ensino Superior na realização dos Seminários Regionais do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), no ano de 2009 e fazer parte do quadro da Diretoria de Estudos Educacionais (Dired) entre os anos de 2009 e 2013. Esta Diretoria é de fundamental importância para o órgão, pois é responsável por conduzir as pesquisas do INEP nas suas diversas áreas. Na Dired trabalhei, em um primeiro momento, com um projeto de incentivo a boas práticas na gestão educacional dos municípios brasileiros: o “Prêmio Inovação”. Esta atividade me permitiu trabalhar na elaboração de estudos técnicos relacionados ao Prêmio. Na maior parte do tempo em que estive na Dired, fiz parte da equipe responsável pelo desenvolvimento da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente (Prova Docente). Esse projeto surgiu da necessidade de o Governo Federal prestar um apoio a estados e a municípios na realização de concursos para as séries Iniciais do Ensino Fundamental (EF) e teve como principal base legal o Regime de Colaboração. Relacionado a esta proposta do MEC (Ministério da Educação), realizei, entre os anos de 2010 e 2012, diferentes atividades, dentre elas, a participação em palestras nos Fóruns das Secretarias Municipais de Educação da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), que tinham, por finalidade, apresentar a proposta da Prova Docente e buscar o apoio dos municípios. Apresentei também o modelo de matriz desta política, também no *IV Congreso Internacional de Evaluacion de la Funcion Docente* (Peres, Silveira, Hizim, Matos, Abrão e Laureano, 2012)

Além do desenvolvimento do Projeto da Prova Docente, participei de um intenso projeto de pesquisa sobre o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), especificamente, sobre seus Conselhos de Acompanhamento e Controle Social. A realização desse estudo contou com a participação do Tribunal de Contas da União, bem como de professores colaboradores de Universidades Públicas<sup>1</sup>. No

---

<sup>1</sup> A pesquisa teve como resultado a elaboração de um artigo, ainda no prelo, intitulado “Os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb: funcionamento e constituição”

ano de 2011 realizei a minha especialização no *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación* (IIPE, Buenos Aires) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Curso Regional sobre *Formulación y Planificación de Políticas Educativas*. Esse curso contou com o apoio do INEP em parceria com a UNESCO e com a participação de trabalhadores de áreas governamentais da educação dos seguintes países: Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Peru, Bolívia, Equador, México, Angola, Guiné Bissau e Guiné Equatorial. Pude então, compreender um pouco das diversas realidades da América Latina e de alguns países do continente africano, mas, sobretudo, pude perceber as semelhanças desses sistemas de educação. Ao final do curso apresentei o trabalho “Uma Política de Articulação para Ampliar a Capacidade do INEP”, pois, à época, discutia-se quais eram as perspectivas de curto e de médio prazo da autarquia, com a ampliação de suas atividades e atribuições.

Durante o referido curso, participei do Seminário Internacional Educação e Desenvolvimento 2011, que discutiu a relação entre políticas de educação e desenvolvimento. Algumas das principais questões que o curso pretendia responder eram: “Qual a importância da educação no combate às desigualdades sociais?” e “Como compreendemos a função social da educação na atualidade?”. Um dos momentos mais marcantes deste Seminário foi quando um dos conferencistas levantou a seguinte questão: “O que podemos ponderar com um estudante do ensino médio das periferias das grandes cidades quando ele decidir abandonar a escola para “trabalhar” no tráfico de drogas ou quando quiser entrar mais cedo para o mercado de trabalho?”. Encaro tal questionamento, como uma semente que foi plantada em 2011 e germinou no momento em que eu construía o projeto de pesquisa que originou o trabalho relatado nesta dissertação. A partir destes questionamentos, percebi que a problemática da evasão está presente nos mais variados contextos, sendo considerada um fenômeno complexo e global e, apesar de uma vasta literatura, parto da premissa de que essa temática ainda enseja uma preocupação dentro da pesquisa educacional.

De toda uma trajetória que me trouxe até este momento da realização da pesquisa que ensejou na dissertação de mestrado, na Faculdade de Educação da

---

Constituição”, aguardando para publicação nos Textos para Discussão do INEP, além do texto para discussão publicado no Inep sobre o “Efeito redistributivo intraestadual do Fundeb: uma análise a partir de variáveis financeiras, socioeconômicas e educacionais dos municípios.”

UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), arrisco dizer que ter ouvido o termo “enfiar o pé nas rachaduras” em uma aula de Psicologia Escolar com a professora Claisy Maria, foi o momento preciso em que a área de políticas públicas cruzou o meu caminho. Desde a primeira vez que ouvi o termo “rachaduras” (Marinho-Araujo, 2016), vinculado à obra de Antonio Gramsci, me encantei com suas beleza simbólica e potencialidade, na medida que devemos aproveitar as fissuras que, segundo o autor, são evidenciadas nos blocos hegemônicos. De lá para cá, muito tempo dediquei ao trabalho na área da educação e acredito que exista uma forte tendência à perpetuação das desigualdades sociais nos sistemas educacionais, e que tal contradição é inerente a este processo social. Muitas vezes discuti sobre essa temática baseado em muitas crenças e senso comum, posteriormente, com o avanço dos meus estudos, discuti também, mas agora baseando-me em pesquisas e referenciais teóricos. Acredito que, por iniciarmos uma relação muito próxima e duradora com a escola (Educação Formal), uma vez que essa relação se inicia já na infância, muitas vezes nos sentimos aptos a emitir opiniões e a pensarmos em soluções para os problemas da educação em si, ou para a sociedade como um todo, por meio da educação. Porém, para que possamos aproveitar ao máximo as rachaduras, devemos nos dedicar a estudar esse objeto com empenho e dedicação. Mesmo trabalhando em uma autarquia que segue uma agenda governamental, e que tal agenda, frequentemente, deixa de lado a opinião dos diferentes atores envolvidos nas políticas educacionais, penso que, sempre que possível a ideia de enfiar os pés nas rachaduras esteve presente na minha vida profissional. Tal concepção – eivada com um certo grau de pessimismo - também esteve presente na pedagogia crítica. Um de seus grandes expoentes, Paulo Freire (1968), indica que a educação poderia desenvolver processos de emancipação individual e coletiva buscando superar a injusta realidade social.

Busquei, ao longo desta dissertação, apresentar elementos que contribuíssem para a compreensão de como as perspectivas dos estudantes se conectam com a permanência ou a evasão destes no Ensino Médio em um bairro periférico de Porto Alegre. Para isso, recorreremos principalmente a referenciais da sociologia da educação, além de discussões sobre segregação nos espaços urbanos e “juventudes”.



## 1.2. Perspectivas dos estudantes e o problema da evasão

### 1.2.1 O Problema de Pesquisa

Segundo o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2016, o Brasil apresentou um alto percentual de alunos “socioeconomicamente desfavorecidos” (Brasil, 2016, p. 239) com um baixo desempenho no *Programme for International Student Assessment (PISA)*<sup>2</sup>. A escala internacional de níveis socioeconômicos do PISA é medida por meio do Índice de Situação Econômica, Social e Cultural - *Economic, Social and Cultural Status (ESCS)*, este índice é calculado por meio da combinação das respostas dos estudantes a um questionário socioeconômico aplicado juntamente com a avaliação. Segundo o relatório da OCDE, os estudantes considerados “socioeconomicamente favorecidos” são os que estão localizados no quartil superior da distribuição do ESCS dentro de cada país, já os estudantes “socioeconomicamente desfavorecidos” são os localizados no quartil inferior (BRASIL, 2016).

Ainda de acordo com o relatório, 43% dos alunos submetidos à avaliação no ano de 2015 estavam situados entre os 20% dos alunos de classes mais baixas - uma parcela bastante superior à média de 12%, entre os países da OCDE, na mesma faixa (BRASIL, 2016). No Brasil, 36% dos jovens de 15 anos afirmaram terem repetido uma série pelo menos uma vez, dos países latino-americanos que participaram do PISA na sua edição de 2015, somente a Colômbia apresentou uma taxa de repetência escolar superior à do Brasil: 43%. Na maioria dos países, este fenômeno está associado a níveis mais elevados de desigualdade social na escola. Além disso, altos índices de repetência escolar estão correlacionados a níveis, também elevados, de abandono escolar.

A relação entre as desigualdades sociais e o desempenho dos estudantes vem gerando uma série de estudos acadêmicos, bem como políticas públicas que buscam reduzir essas desigualdades. Um desses estudos foi a tese de doutorado de Simão (2012), em que o autor apresenta uma pesquisa focada na relação entre renda familiar e os resultados educacionais correlacionados com o papel do programa Bolsa Família. O autor destaca a importância da educação enquanto direito básico universal e o

---

<sup>2</sup> O Pisa é uma metodologia internacional que avalia os sistemas de ensino em todo o mundo, medindo o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de leitura, matemática e ciências. O exame é realizado a cada três anos pela OCDE. No Brasil, a aplicação do Pisa é coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

reconhecimento desta como um caminho para ampliar as liberdades e as capacidades dos indivíduos e das sociedades, expandindo diferentes dimensões do desenvolvimento social. Porém, Simão ressalta também de que forma a educação foi, de certo modo, capturada como um elemento-chave para o capitalismo, a fim de que o sistema produzisse cidadãos “mais funcionais” para a produção. Contraditoriamente, esse instrumento, potencialmente libertador, funciona como um perpetuador das diferenças. Essa tese buscou investigar se o Bolsa Família traz, de algum modo, uma contribuição positiva para os resultados educacionais de crianças das classes populares, particularmente para a realização de exames padronizados nacionais.

O crescimento dos índices de desigualdade social, tema de inúmeros debates, é um dos fatores que motivaram a propositura desta pesquisa. É necessário destacar que essas desigualdades têm uma expressão geográfica e, dentro dos grandes centros urbanos, são nos bairros periféricos onde podemos observar com mais clareza o quanto elas afetam a vida das pessoas. Desta forma, esses bairros acabam por tornarem-se profícuos locais de pesquisa quando busca-se compreender a influência das desigualdades nos mais diversos fenômenos sociais. Em uma grande cidade como Porto Alegre, a maioria dos bairros periféricos apresentam indicadores que revelam processos de vulnerabilidade e risco sociais. Apresente dissertação teve como foco inicial os estudantes do último ano do Ensino Fundamental, no bairro Restinga, porém problemas de viabilidade acarretaram a alteração do público alvo. Sobre está escolha, trataremos mais adiante ao longo da dissertação.

O desenvolvimento desta pesquisa com foco na evasão, surge de uma afirmação de Charlot (2000, p.16), na qual o autor diz que: “(...) não existe um objeto ‘fracasso escolar’, analisável como tal. Para estudar o que se chama o fracasso escolar, deve-se, portanto, definir um objeto que possa ser analisado”. Mesmo entendendo que objeto de estudo de Charlot é a relação dos alunos com o saber, o autor afirma em mais de uma ocasião que não existe estritamente o “fracasso escolar”, mas sim um conjunto de fenômenos designados como tal. Esse conjunto de fenômenos é visto como sendo a própria vivência e interpretação (experiência) do que poderia ser o fracasso escolar pelos estudantes e não como fruto de determinantes socioculturais ou econômicos. Charlot parte da concepção de que não seria possível analisar o “fracasso escolar”, haja vista que tal construto não existe, ou seja, o fracasso não é um “objeto” observável.

Ainda, segundo o sociólogo francês, seria possível falar do fracasso escolar apenas se este fosse traduzido como um desvio, como a diferença entre os percursos escolares dos estudantes. Para uma parcela da população, especificamente, para a classe trabalhadora a ideia de fracasso está diretamente relacionada com o abandono/evasão. Dessa maneira, o que existiria seriam alunos fracassados, com déficits, com histórias de insucesso. Por conseguinte, o que se tem de mais concreto é a experiência escolar do estudante, a qual deve constituir-se como objeto de pesquisa, quando se pretende entender as relações que as engendram. (CHARLOT, 2000).

Charlot, quando fala do fracasso escolar, nos lembra que esse é um processo intrínseco ao ato de aprender. O autor apresenta, porém, a ideia de que o fracasso escolar, como problema social, deixa de ser simplesmente uma questão pedagógica. O autor destaca que o chamado fracasso escolar é sempre relativo a um momento histórico. Esse momento histórico citado por Charlot, quando analisado dentro de uma concepção de trajetória educativa, impõe sua relevância para a pesquisa aqui desenvolvido, pois, como salienta Sposito, Souza e Silva (2018)

“As taxas de abandono e de fluxo escolar constituem indicadores relevantes para a apreensão das trajetórias educativas dos jovens. No entanto, à medida que mais moças e rapazes conseguem permanecer no sistema educacional, a compreensão de suas experiências e das desigualdades que as atravessam parece demandar análises cada vez mais filigranadas.” (SPOSITO ET AL. 2018, p. 6)

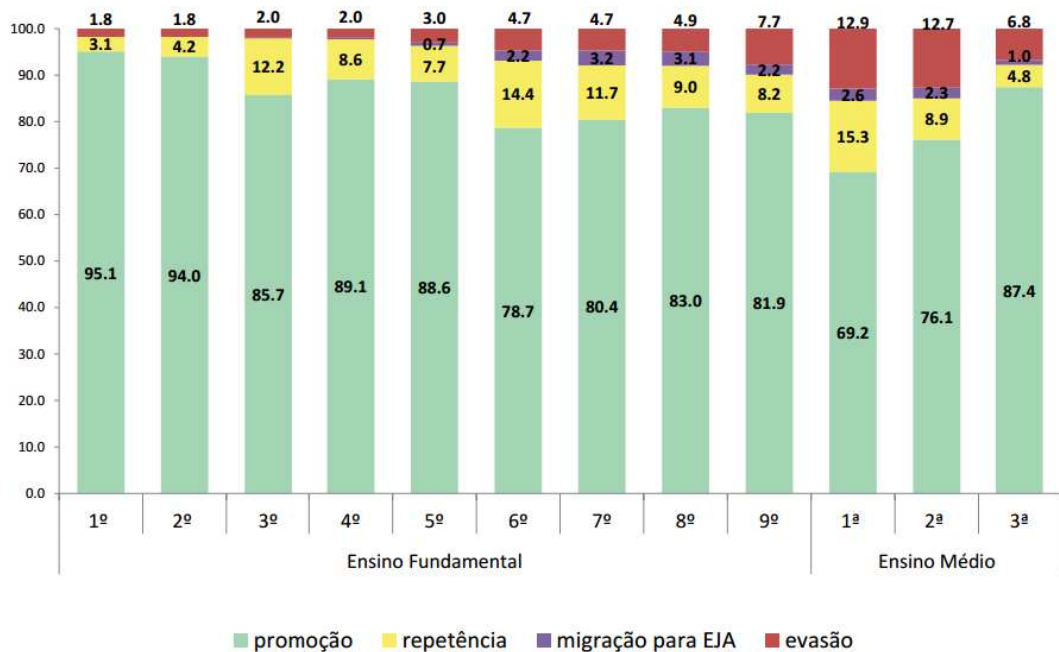
O objetivo dessa dissertação não está no fracasso, mas sim em um dos aspectos deste fenômeno social e, mais precisamente, como destacado por Sposito *et al.* (2018) na busca da compreensão dos estudantes sobre suas próprias experiências. É preciso deixar claro que buscou-se analisar como essas experiências se desenvolvem partindo das perspectivas dos estudantes em relação ao fenômeno da evasão.

Segundo o INEP, a taxa de abandono indica a porcentagem de alunos que deixaram de frequentar a escola após a data de referência do Censo Escolar. Apesar de uma queda inicial desde a edição do Censo Escolar do ano de 2007 até o ano de 2013, houve um aumento nessa taxa nas duas últimas edições do censo. Nos últimos anos, esses índices tornaram-se objeto de preocupação por parte dos dirigentes educacionais. Conforme entrevista do jornal “O Globo” no mês de março de 2016, após a divulgação dos dados do Censo Escolar, o MEC chegou a propor uma busca ativa para atrair os estudantes para as escolas. Segundo o Ministério, mais de 1,6

milhões de jovens entre 15 a 17 anos estavam fora da escola naquela ocasião. Entre 2014 e 2015, houve uma redução de 2,7% nas matrículas do Ensino Médio, chegando aos 8,1 milhões de alunos que estavam fora da escola. As matrículas nessa etapa têm caído ano a ano, sendo que no período anterior, entre os anos de 2013 e 2014, a queda nas matrículas foi de 0,2% de um ano para o outro.

No Gráfico 1 a seguir são apresentadas, segundo relatório do INEP, as taxas de promoção, repetência ou migração para a Educação de jovens e adultos (EJA) e de evasão por ano/série, entre os anos de 2014 e 2015. Nota-se que há um aumento significativo na transição do ensino fundamental para o médio, corroborando os apontamentos até o momento elencados.

**Gráfico 1** - Taxas de promoção, repetência ou migração para o EJA e evasão por ano/série – Brasil – Censo Escolar 2014/2015



Fonte: INEP (2017)

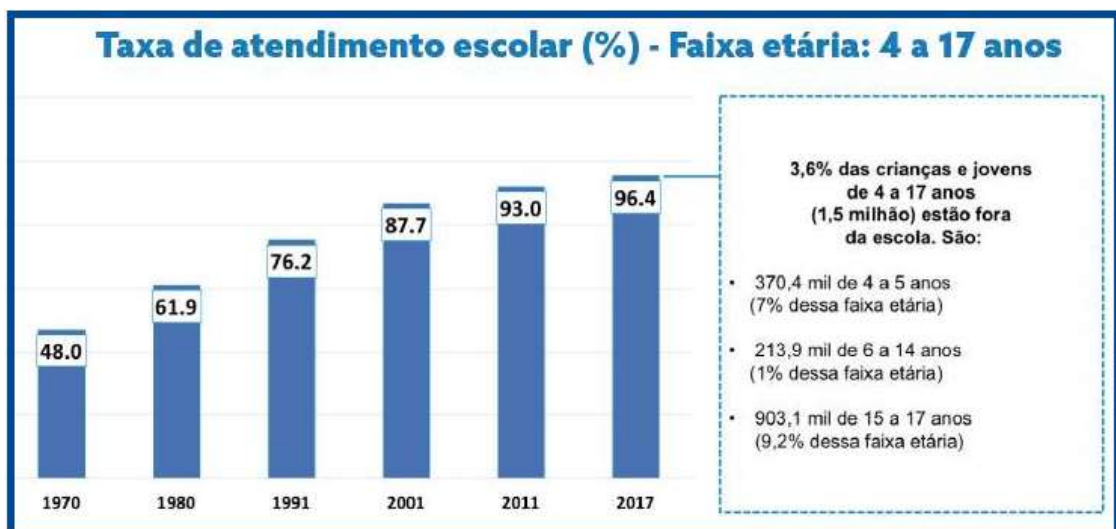
Contudo, na transição entre os anos finais do EF e os anos iniciais do EM é onde se observa as maiores taxas de abandono escolar. Segundo o INEP, a primeira e a segunda séries do ensino médio apresentam as maiores taxas de evasão com 12,9% e 12,7%, respectivamente. De acordo com os dados do Censo, apesar de uma heterogeneidade nas taxas de transição entre os Estados, a evasão do ensino médio é um problema comum a todos, com taxas que vão de 9,0% até 15,9%, entre os anos de 2014 e 2015. Mesmo sabendo que muitas vezes os termos evasão e abandono se confundem, cabe aqui destacar a diferença entre eles. Segundo o INEP, os dois

conceitos são tecnicamente diferentes: “abandono quer dizer que o aluno deixa a escola num determinado ano, mas retorna no ano seguinte” já a evasão “significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema” (INEP, 2014)

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) também tem uma definição do que seria considerado evasão. Segundo a Resolução nº 86, que estabelece a “organização Didática” do IFRS, em seu art. 120º temos que, “considera-se evasão quando o estudante não tiver renovado a matrícula por dois períodos letivos consecutivos, caracterizando o abandono de curso”. Conforme Arroyo (2000), existem diversos fatores que acabam contribuindo para a evasão escolar. Para o autor a evasão é um problema complexo que vai além dos muros da escola e do próprio sistema educacional. Apesar de ultrapassar os "muros da escola", a maior parte dos fatores que contribuem para evasão tem relação direta com a função mais característica das escolas, que é o trabalho com o saber institucionalizado, bem como com a relação com as políticas públicas em educação, políticas essas que visam a garantir o acesso e a permanência dos estudantes.

Os dados estatísticos indicam que, ao longo das últimas décadas, a taxa de atendimento escolar vem aumentando consideravelmente, atingindo quase a totalidade dos estudantes na faixa etária entre os 4 a 17 anos, como indica o Gráfico a seguir.

**Gráfico 2:** Taxa de atendimento escolar



**Fonte:** Pnad e Censo Demográfico/ IBGE (Movimento todos pela Educação)

De acordo com o gráfico apresentado, no ano de 2017, o Brasil atingiu uma taxa de atendimento de 96,4%, confirmando uma tendência da democratização do acesso à educação. Do total de estudantes que estão fora da escola, (mais de 1,5

milhão), a maior faixa é a de jovens entre 15 e 17 anos, ultrapassando os 60%. A pesquisa aqui apresentada pretende responder questões sobre essa faixa etária.

O grande problema de pesquisa desta dissertação é a relação entre a perspectiva dos estudantes e a evasão na modalidade de Ensino Médio Integrado ofertada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). É importante delimitar este problema de pesquisa com a clareza necessária, considerando suas facetas e interpretações possíveis.

### 1.2.2 Objetivos da Pesquisa

O objetivo geral desta dissertação foi o de descrever e analisar as perspectivas de estudantes do 9º ano do ensino fundamental que cursam “o IF nos Espera” em relação ao ensino médio integrado no IFRS – Campus Restinga.

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- I. contextualizar o Ensino Médio Integrado no Brasil a partir de uma revisão da legislação educacional;
- II. caracterizar a rede escolar no bairro da Restinga, com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de estatísticas e indicadores educacionais;
- III. descrever o curso preparatório “o IF nos espera” e o Ensino Médio Integrado no IFRS no bairro Restinga;
- IV. caracterizar o perfil dos ingressantes no Ensino Médio Integrado da IFRS a partir de estatísticas e indicadores educacionais;
- V. investigar os sentidos atribuídos pelos estudantes e suas famílias ao curso no qual pretendem ingressar.

Os dados obtidos no Censo Escolar (INEP, 2016) apontam que no Campus Restinga do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, especificamente no Ensino Médio Integrado, a taxa de evasão tem sido a menor dentro dos cursos ofertados pelo Instituto, contudo ainda significativa, ficando em torno de 13%. A escolha do objeto de pesquisa, envolvendo local e agentes a serem coparticipes de um estudo segue uma agenda e lógicas próprias. No caso em questão decidimos pela escolha de uma instituição localizada em um bairro periférico de Porto Alegre. O bairro é a Restinga e a instituição é o IFRS, que será visto a partir do olhar daqueles que se preparam para nele ingressar no curso preparatório “o IF nos espera”.

### 1.3. Referencial teórico

Como o objetivo de apresentar as premissas sobre as quais está dissertação se apoiou, a presente seção se inicia com uma discussão sobre a teoria bourdieusiana acerca da reprodução das desigualdades sociais avançando para uma “sociologia do sujeito” na obra de Charlot. De maneira pontual apresentamos autores que alimentam as discussões sobre as teorias da reprodução, bem como, autores que trazem novos elementos a serem analisados quando estudamos a trajetória dos estudantes. Ao final da seção apresentamos a temática das juventudes buscando compreender melhor o público alvo desta pesquisa.

#### 1.3.1 Do capital cultural à sociologia do sujeito

Neste cenário de economia globalizada, com o aumento da produção industrial e da acumulação de capitais somente para uma porção minoritária da população, intensifica-se o processo de exclusão social. Partindo do referencial teórico bourdieusiano e da ideia da reprodução das desigualdades sociais, realizei um estudo exploratório com estudantes da Restinga. De acordo com Bourdieu, existe uma dificuldade intrínseca em obter desempenhos satisfatórios daqueles estudantes que estão distanciados de um aporte cultural que é valorizado pelas classes dominantes. Para o sociólogo francês (1996), o sistema escolar “[...] separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem [...] as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes” (BOURDIEU, 1996, p. 37).

A utilização de Bourdieu como referencial teórico inicial desta pesquisa partiu da ideia de que este autor conseguiu lançar um olhar sobre a educação que criticava a visão predominante nas Ciências Sociais,

“... extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual).” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 16).

É inegável o papel cultural da escola dentro de uma concepção na qual esta instituição tem uma função social definida. Charlot (2000b) nos ajuda a compreender que de acordo com a teoria bourdieusiana, a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais. Mas a escola pretensamente aprova os alunos que sabem e reprova os que não sabem, o que parece justo. Porém, a sociologia mostra que os

que sabem são os filhos dos dominantes e os que fracassam são os filhos dos dominados. Portanto, a escola não apenas reproduz as desigualdades, mas também as legitima, transformando-as em diferenças de saber e de competência. Do ponto de vista de Bourdieu e Passeron (2014), a escola é uma instituição violenta, que pratica a violência simbólica, encoberta, voltada contra os filhos das classes dominadas e em proveito dos herdeiros das classes dominantes. Entretanto, resta entender por que e como a cultura escolar favorece esses herdeiros. Dois conceitos são essenciais nesse assunto: o de *habitus* e o de capital cultural. Portanto, antes de seguir com os referenciais que subsidiaram esta pesquisa, faz-se necessária a apropriação dos conceitos de Bourdieu, na medida em que esta dissertação se aproximou da concepção de reprodução cultural para investigar a evasão escolar.

Podemos ver, em Brandão (2010), a importância de “operar com conceitos, aceitando os desafios postos pela realidade empírica”. Segundo a autora, o estudo de Bourdieu exige um investimento árduo, pois, devido a um denso instrumental teórico-conceitual, o qual pode ser aplicado a diferentes contextos em um amplo espectro de objetos empíricos, os pesquisadores necessitam “por em jogo as coisas teóricas”.

De modo geral, o conceito de capital cultural surge de uma tentativa de Bourdieu em comprovar o modo pelo qual os sistemas de ensino e os componentes curriculares operam na reprodução das desigualdades sociais. Segundo o autor, o capital cultural seria um conjunto de atributos vinculados à cultura dominante que, quando mobilizados pelos agentes (sujeitos), proporcionam a adaptação aos diversos campos, entre eles o campo escolar. Essa capacidade de adaptação tem um papel fundamental na reprodução das desigualdades sociais. O capital cultural seria um conjunto de disposições, gostos e recursos relacionados à cultura dominante. O aprofundamento na teoria de Bourdieu traz uma série de instrumentos teóricos para a compreensão do modo pelo qual o capital cultural pode ser mobilizado e/ou incorporado, “Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do sujeito sobre si mesmo (fala-se em ‘cultivar-se’)” (BOURDIEU, 2001, p. 74).

Ainda segundo Brandão (2010), o *habitus* é, entre os conceitos de Bourdieu, o mais “popular”. O sociólogo francês, numa tentativa de escapar da dicotomia metodológica entre o individualismo e o estruturalismo, lançou mão de um conceito que buscou “marcar a ruptura com a filosofia intelectualista da ação, que se fundava no pressuposto do caráter racional de toda a ação verdadeiramente humana” (Brandão, 2010). É no *habitus* onde encontramos os mecanismos que diferenciam os



grupos de origens diversas, esse conjunto de disposições por meio das quais os agentes incorporam comportamentos e jeitos de agir:

O habitus mantém com o mundo social que o produz uma autêntica cumplicidade ontológica, origem de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção e de um domínio prático das regularidades do mundo que permite antecipar seu futuro, sem nem mesmo precisar colocar a questão nesses termos (BOURDIEU, 1990, p. 24).

Nas palavras de Charlot (2000), o indivíduo que é definido por Bourdieu como “agente social”, sendo que este “não é ‘um indivíduo autônomo, plenamente consciente de suas motivações’, ou seja, são agentes “eminentemente ativos e atuantes”, pois “eles é que agem e não a estrutura através deles, porém, eles agem em função de disposições psíquicas, que foram socialmente estruturadas: seu *habitus*” (CHARLOT, 2000, p.35).

Diversos autores indicam que o capital cultural, para utilizar o conceito de Bourdieu, determina ou têm grande influência na trajetória dos estudantes durante o processo de formação educacional formal. Bonamino, Alves e Franco (2010, p. 497), por exemplo, falam que “a despeito do baixo capital econômico, algumas famílias disponibilizam para seus filhos recursos educacionais que redundam em um desempenho acima da média geral”. Em um outro artigo Soares e Collares (2006), por sua vez, afirmam que existe uma ligação entre os recursos familiares (e.g recursos econômicos da família; recursos culturais da família; o envolvimento dos pais com a educação dos filhos; e a composição da família) e o desempenho cognitivo dos estudantes.

Mesmo sabendo que o paradigma da reprodução, que dominou o campo nos anos 70, foi contestado em alguma medida, Peugny (2014) argumenta em favor de que a reprodução das desigualdades sociais perdura em níveis muito elevados ainda nos dias de hoje. No Brasil, a diferença no desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala é um exemplo de como poderíamos identificar a influência da reprodução das desigualdades sociais no nosso sistema educacional. Apesar de basear suas análises no sistema educacional francês e de ater-se à situação dos jovens, a discussão apresentada por Peugny nos possibilita traçar uma comparação com o caso brasileiro nas questões referentes a imobilidade social.

Essa correlação torna-se flagrante quando se realiza um corte amostral por estrato social nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como apontado por Caprara (2013). Assim como a diferença no desempenho

dos estudantes, os altos índices de evasão também estão associados às desigualdades sociais, como apontado no relatório do PISA, mencionado anteriormente. Deste modo, a origem social ainda é um bom preditor para explicar como serão as trajetórias destes alunos durante o percurso da educação formal, fazendo com que os que partem de uma situação privilegiada, normalmente, nela permaneçam.

Como destacaram Catani, Catani & Pereira (2001), a obra de Bourdieu foi apropriada no campo educacional brasileiro de distintas maneiras. Esses autores publicaram um artigo no qual realizaram “um exame das especificidades brasileiras da leitura de Bourdieu nos periódicos especializados em educação, na utilização do autor em teses, dissertações e estudos publicados sob a forma de livros, em trabalhos apresentados em congressos, no movimento editorial do campo e na bibliografia de cursos universitários” (Catani, Catani & Pereira, 2001, p. 66). O período de tempo escolhido para a análise vai de 1971 até 2000. Apesar do tempo transcorrido até a data da presente pesquisa poder tornar a referida análise obsoleta, esse artigo destaca-se por traçar um histórico da utilização da obra de Bourdieu no Brasil ao longo de três décadas.

Ainda segundo os autores supracitados, em meados da década de 1980, a obra de Bourdieu passa a ser objeto de controvérsias políticas no campo educacional brasileiro. Nesse período, os textos de Bourdieu ficaram aprisionados na dicotomia “reprodução x transformação”, dicotomia essa que, na década seguinte, seria transmutada em “reprodução x resistência”, saindo de cena somente em meados dos anos de 1990. Mesmo que a dicotomia tenha saído de cena, o olhar sobre a obra de Bourdieu permaneceu como sendo uma crítica à função da escola, porém não sendo propositiva:

Reconhece-se que Bourdieu passa a ser considerado um autor crítico, mas politicamente desmobilizador: sua teoria, se possibilita instrumentos para a crítica da função desempenhada pela escola na sociedade capitalista, não fornece armas para a ação, limita-se à constatação da dimensão reprodutivista da escola, não dá conta das contradições da realidade, enfim, desmobiliza. (Catani, Catani e Pereira, 2001, p.66)

Mesmo com questionamentos, a obra de Bourdieu possui profunda relevância quando falamos do Sistema de Ensino e das políticas públicas na área da educação enquanto uma macroestrutura social. Por certo que existem críticas à perspectiva de reprodução, como, por exemplo, Morrow e Torres (1997) indicam que, a priori, tanto as perspectivas funcionalistas e historicistas, quanto as estruturalistas apresentam,

em comum, o caráter problemático da reprodução social e cultural, apesar das significativas diferenças entre estas perspectivas.

De acordo com Bourdieu (2007b, p.41), o Sistema Escolar “é um dos mais eficazes fatores de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como um dom natural”. Essas desigualdades culturais retroalimentadas pelas desigualdades sociais têm dentro do sistema um ambiente propício para a sua reprodução. Apesar de uma “quase” impossibilidade de superar essa premissa (já que vivemos em uma sociedade de classes, que se reproduz tal qual um ser vivo buscando perpetuar a sua espécie) faz-se necessária a busca por um acesso mais igualitário a bens culturais em uma visão emancipatória da educação.

Atualmente, nas avaliações externas realizadas pelos agentes públicos, têm se imprimido esforços que levam mais em consideração os aspectos propedêuticos e/ou materiais, em detrimento dos aspectos psicológicos. Enquanto as informações referentes à evasão – trabalhadas majoritariamente a partir de indicadores brutos – não levem em conta a percepção dos alunos, talvez estejamos perdendo informações significativas sobre este fenômeno. A ideia aqui exposta é a de que se considerar outros aspectos referentes ao desenvolvimento dos estudantes na análise que se faz sobre a trajetória educacional destes, para que a educação possa ser um agente de transformação na vida dos sujeitos.

Ruiz (2013, p. 121) afirma que “a avaliação que o Sistema de Avaliação da Educação Básica faz é limitada, porque não tem um caráter universal e é aplicada apenas para as disciplinas de matemática e português, portanto satisfaz parcialmente uma das dimensões da LDB”. O referido autor faz esta afirmação quando discute as três dimensões consideradas pela LDB, quais sejam: continuação dos estudos (graduação e pós-graduação), preparação para o mundo do trabalho (qualificação e formação inicial técnica) e formação para assumir sua cidadania. Ou seja, mesmo que tenhamos um quadro bastante amplo da situação atual da educação no Brasil a partir de dados quantitativos, faz-se necessário empenhar esforços na busca de novos entendimentos sobre o problema.

A partir dos dados obtidos no Censo Escolar (INEP, 2016), no PISA e no SAEB, podemos perceber que, não somente em um comparativo com outros países ou na diferença numérica entre desempenhos das nossas avaliações (diferença entre os melhores e os piores resultados), mas também nos dados do Censo Escolar, existe

uma grande ineficiência do Sistema Educacional do Brasil. Os dados demográficos do censo do IBGE, em uma série histórica, indicam que o Brasil aumentou a sua taxa de atendimento educacional da população entre 7 e 14 anos: de 63,46% (1970) para 79,43% (1990), chegando a 94,9% (2000) e atingindo 97,6% em 2009. Nos últimos 40 anos, percebemos uma massificação da educação brasileira, chegando, atualmente, ao que Bourdieu identificou na França da década de 60. O que podemos perceber através dos dados dos censos demográficos e escolares, é que, no Brasil, a partir de meados da década de oitenta e ao longo da década de noventa, houve um aumento significativo tanto das taxas de matrícula quanto do número de anos de estudo. Ou seja, tivemos ao longo das últimas décadas um significativo aumento nas taxas de atendimento escolar.

No caso da França de Bourdieu, ocorreu uma forte expansão do sistema educacional daquele país no pós-guerra, como descrevem Nogueira e Nogueira (2002, p.13) “[...] essa geração, arregimentada em setores mais amplos do que os das tradicionais elites escolarizadas, vê – em parte, pela desvalorização dos títulos escolares que acompanhou a massificação do ensino – frustradas suas perspectivas de mobilidade social através da escola”. Ainda segundo esses autores, na teoria de Bourdieu, a educação, especificamente a francesa da década de 1960, perdeu o papel de instância transformadora e democratizadora das sociedades, e muito pelo contrário, ela passou a ser vista como uma dentre as principais instituições através das quais os privilégios sociais se perpetuam e se legitimam. Peugny (2014) observa que, apesar de meio século de massificação escolar, a reprodução social das desigualdades se mantém em um nível bastante elevado.

O sistema de ensino brasileiro é organizado por meio de séries ou ciclos que funcionam de acordo com o princípio da seletividade. De acordo com esse princípio, é por meio da reprovação e da evasão que as escolas do país acabam por reproduzir o lugar social dos filhos das classes trabalhadoras. Ao longo da história de educação do país, surgiram propostas de medidas para combater a reprovação e a evasão, porém tais medidas ainda não surtiram o efeito desejado.

Para refletirmos sobre a correlação entre a evasão escolar e a exclusão, podemos começar com Bourdieu, quando, em sua obra “Miséria do Mundo”, o autor apresenta a exclusão de um modo mais sutil. Por meio de um resgate histórico, podemos perceber as mudanças ocorridas, entre as décadas de 1950 e 1990, nos sistemas de ensino de boa parte do mundo ocidental. Essa mudança na forma dos

sistemas que, brevemente, podemos sintetizar como a passagem de um sistema mais restritivo que eliminava precocemente “os meninos das famílias culturalmente desfavorecidos” (Bourdieu, 1997, p. 486), para um sistema com traços mais democráticos que se fundou no acesso à escola dos que antes eram excluídos. Deste modo, apesar das modificações estruturais dos sistemas, a exclusão dos “culturalmente desfavorecidos” se dilui ao longo do processo escolar sendo, na maioria das vezes, postergada para os níveis superiores da escolarização. Ainda na obra de Bourdieu (1997), no bloco<sup>3</sup> “Ah! Os belos dias”, podemos obter subsídios para a presente dissertação, pois esta obra demonstra que existem aqueles estudantes que pressentem que não obterão sucesso em uma vivência diária com uma “exclusão potencial” do sistema.

Em um relatório intitulado *Análise das desigualdades intra-escolares no Brasil*, Oliveira *et al.*(2013) indicam que, apesar de serem os fatores extraescolares (e.g composição do grupo familiar, atuação da família nas atividades escolares, tempo disponível para a escola), os que mais têm se destacado nos estudos que buscam compreender os resultados das avaliações, tais fatores são de difícil equacionamento e escapam ao âmbito das políticas educacionais. As pesquisas referentes aos fatores extraescolares estão, geralmente, focadas na influência destes no desempenho escolar dos estudantes. Entretanto o acompanhamento e análise de fatores como a participação da família e a transmissão de capitais são de difícil acesso para os pesquisadores, já que para tanto seria necessária uma observação direta do cotidiano familiar. Ou seja, são analisados os efeitos das práticas educativas das famílias, porém não a prática em si, muito embora, como nos indica Lahire (1995), a dinâmica familiar tenha influência nos modos através dos quais o capital cultural e as disposições incorporadas são transmitidas dos pais para os filhos.

Os autores desse relatório indicam que os fatores intra-escolares não vêm recebendo a mesma atenção das pesquisas educacionais, sendo que, da análise e compreensão de tais fatores, poderiam surgir ações no âmbito de escolas e sistemas de ensino capazes de interferir sobremaneira na não reprodução e na não intensificação das desigualdades sociais, podendo, eventualmente, reduzi-las:

Mesmo sendo as desigualdades com que os alunos chegam ao sistema escolar os elementos mais importantes para explicar a desigualdade nos resultados das testagens em larga escala, a ação da escola teria papel

---

<sup>3</sup> o referido livro não é dividido em capítulos, as discussões são apresentadas em blocos ou partes

relevante para diminuir as diferenças entre os diversos grupos sociais. (Oliveira et al. 2013, p. 29)

Esta referência ao relatório de Oliveira *et al.* (2013), tem por objetivo estabelecer os limites de análise propostos nesta pesquisa. Mesmo entendendo o peso da influência dos fatores extra-escolares no que se refere à evasão, o objetivo desta pesquisa baseia-se nas perspectivas que os estudantes têm com relação ao Ensino Médio integrado, apesar destes fatores. Desta forma, para estabelecer esses limites, é preciso falar sobre eles.

Para Queiroz (2006, p.1), “a evasão escolar está dentre os temas que historicamente faz parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira e que, infelizmente, ainda ocupa até os dias atuais, espaço de relevância no cenário das políticas públicas e da educação em particular”. Segundo essa autora, a evasão é o abandono da escola antes da conclusão de uma série ou de um determinado nível. Atualmente, com as mudanças ocorridas na sociedade e com a produção de novos sentidos para o êxito ou fracasso escolar, a evasão tem um peso significativo na vida do jovem perante o mercado de trabalho. Uma pesquisa com o objetivo de identificar como a evasão se correlaciona com a expectativa que os estudantes têm a respeito de um determinado instituto buscou contribuir de algum modo para o aprofundamento das discussões e um entendimento sobre a questão da evasão escolar. Para além dos inúmeros fatores já elencados na literatura, que de alguma forma explicam este fenômeno sociológico, esta dissertação partiu da hipótese de que os estudantes e suas famílias possuem diferentes perspectivas quanto ao Campus Restinga em si e aos cursos por ele disponibilizados e que, a medida em que as suas expectativas não se concretizam, aumentam as probabilidades de que a evasão ocorra.

Desta hipótese surgiram as seguintes perguntas de pesquisa: “quais as perspectivas que os alunos ingressantes na educação profissional técnica, integrada ao ensino médio, no Campus Restinga do IFRS têm com relação ao projeto educacional ofertado pela Instituição?”, “quais considerações surgem nos discursos destes estudantes sobre a temática da evasão/permanência escolar?”, “a que fatores esses alunos atribuiriam o problema da evasão?” e “o que, efetivamente, os estudantes buscam no ensino médio integrado?”.

Vários fatores têm sido apontados por autores como Queiroz (2006) como possíveis causas da evasão, tais como: as dificuldades dos alunos na aprendizagem,

a motivação dos alunos bem como a dos professores que não estão capacitados para ministrarem aulas as diversas modalidades de cursos que os institutos oferecem, a falta de base educacional dos próprios alunos e o horário das aulas que dificulta a conciliação com o trabalho. De acordo com Marchesi e Pérez (2004, p.18), o fracasso escolar é um problema de grandes repercussões individuais e sociais, não se restringindo apenas ao contexto educacional. No presente estudo, como já assinalado, a evasão escolar foi tomada como um indicador do fracasso escolar e da reprodução das desigualdades sociais, mesmo sabendo das limitações dessa escolha.

A evasão escolar tem uma correlação com as desigualdades sociais, de modo que poderíamos considerá-la como um preditor de fenômenos relacionados à exclusão social. Charlot (2002) nos fala da famosa correlação estatística entre a origem social e o êxito ou o fracasso escolar. O autor relata que, há quase quatro décadas, sabe-se que, no mundo inteiro, “[...] as crianças oriundas de uma família popular têm menos chances de serem bem sucedidas na escola do que os filhos de família de classe média (p. 22)”. Ao longo do referido texto, Charlot faz significativos apontamentos quanto à força da correlação estatística entre dois fenômenos sem uma necessária relação de causalidade entre estes fenômenos. Citando Charlot:

Há uma relação estatística entre a origem social e o êxito ou o fracasso escolar, porque existe uma desigualdade social frente à escola. Deve ficar claro esse fato. Não estou falando contra a existência dessa relação, estou afirmando que, depois de constatar a desigualdade social, é necessário entender como está se construindo e, assim, lutar contra ela. (Charlot, 2002, p. 23).

A escolha de um bairro periférico tem como objetivo trazer à tona um fator que certamente influencia todos os envolvidos neste estudo. A problemática da segregação escolar que, segundo Grafmeyer (1995), se relaciona tanto com as questões de separação física, quanto com a questão do distanciamento entre as classes sociais. Segundo Grafmeyer (1995), independentemente da maneira como se defina a segregação, ela sempre será, concomitantemente, um fato social de distanciamento e uma separação física. A socióloga francesa Duru-Bellat (2004) também nos oferece um olhar sobre o processo de segregação escolar. Para esta socióloga, as escolas são influenciadas pela segregação dos espaços urbanos, pois a setorização destes espaços correlaciona diretamente a segregação escolar à segregação urbana.

Diferentes autores, entre eles, Nicolaci (1987), Soares (1994) e Patto (1999) têm realizado, ao longo dos anos, pesquisas sobre o Fracasso Escolar enquanto objeto de estudo. De maneira geral, existe uma tendência, dentre as teorias apresentadas, de que a as famílias e os próprios alunos sejam os responsáveis pelo fracasso, não levando em consideração a responsabilidade dos Sistemas de Ensino como um todo. Algumas questões guiaram o desenvolvimento da presente dissertação ao longo de seu desenvolvimento. São elas: a) pelo que se interessam os estudantes que participaram da pesquisa? b) como veem o Ensino Médio Integrado? c) como entendem a profissionalização? d) o seu futuro profissional tem relação com o curso almejado no Ensino Médio?

Se, apesar da reprodução das desigualdades sociais, a educação ainda é um dos meios para que a mobilidade social ocorra, conclui-se que a evasão escolar acaba por diminuir esse potencial e capacidade de inclusão social que a formação educacional pode oferecer. Ao longo dos últimos anos inúmeras pesquisas sobre a temática evasão têm sido realizadas, tanto pelo meio acadêmico, quanto pelos órgãos governamentais e organizações sociais. Marchesi e Pérez (2004) indicam que, em relação ao fracasso escolar, dentro dos debates educacionais, ainda há muito o que fazer, entendendo que a evasão escolar é um dos indicadores desse fracasso. Esses autores, apesar de indicarem em muitos momentos uma responsabilização do próprio aluno pela existência do fracasso, também apresentam possibilidades de superação dessa problemática, entre elas: o aumento do nível educacional das famílias, uma organização do trabalho pedagógico, um planejamento e a organização do trabalho do professor. Essa interiorização do fracasso aparece em Charlot, quando diz que

o que se chamou por muito tempo “a interiorização do fracasso escolar” é uma reestruturação do sujeito na lógica do psíquico, induzido por uma situação, que é chamado na lógica do social, “fracasso escolar”. (CHARLOT 2000, pp.35, 36)

Apesar da apresentação de um referencial inicial partindo de Bourdieu, o aprofundamento na teoria de Charlot se mostra necessário, pois este autor, mesmo com as críticas levantadas sobre Bourdieu considera útil a sociologia deste para quem busca compreender a relação dos alunos com o saber, pois este agente ocupa uma posição no espaço social. Porém, por considerar a ideia da reprodução das desigualdades sociais e toda a concepção das relações entre posições, que gira em



torno dessa premissa, limitadoras sobre o entendimento das relações com saber, este autor lança mão de “elementos para uma teoria” que foram utilizados neste trabalho.

Percebe-se, entretanto, que, para Charlot, houve uma utilização abusiva da concepção da reprodução das desigualdades sociais. Essa utilização tomou tamanha proporção nas pesquisas em educação que passaram a ser a explicação para o fracasso escolar. Ou seja, mesmo que a teoria de Bourdieu possa ser utilizada para compreender os mecanismos da reprodução, ela não é suficiente para explicar os diferentes desempenhos dos estudantes, portanto Charlot avança no sentido de que considera a teoria de Bourdieu como base de seus estudos. A ideia nessa dissertação foi partir do conceito de reprodução das desigualdades sociais e sua correlação com a evasão escolar, porém dando voz para o indivíduo, mesmo que este possa contradizer e tenha um outro olhar sobre este fenômeno. Para isso, Charlot argumenta que o ser humano, é um ser social e, concomitantemente, singular e original. Conforme Charlot:

O sujeito apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos. Sujeito não é uma distância para com o social, é sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc. Nesse sentido, o sujeito tem uma realidade social que pode ser estudada, analisada, de outra maneira, não em termos de diferença ou distância. (Charlot, 2000, p.43).

Desta forma, o sujeito, a partir da sua singularidade, é regido por uma lógica própria mesmo quando inserido nas relações sociais. Portanto, para analisarmos os fenômenos relacionados ao fracasso escolar (e.g. evasão e repetência) precisamos levar em conta as práticas individuais e as atividades específicas dos sujeitos no campo do saber. Essa relação com o saber de que trata Charlot é uma relação valorativa e de sentido entre as pessoas e os produtos/processos do saber.

De acordo com Charlot (2000, p.16), “o ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas”, dando ênfase a uma a uma sociologia do sujeito (aluno), o sociólogo francês nos instiga e possibilita ter um olhar diferenciado acerca do ‘fracasso escolar’ enquanto objeto ‘sociomediático’.

Charlot ainda nos possibilita compreender o fracasso escolar como um sintoma das desigualdades sociais desta forma temos que

[...] a questão do ‘fracasso escolar’ emerge como uma questão social, a da contribuição da escola para a produção, reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Não se trata de reclamar dos sociólogos, já que essa questão é seu objeto de estudos, mas quem se interessa pela educação, e não apenas pela função da escola na reprodução social, não pode se satisfazer dessa abordagem. Para ele, embora não negue a dimensão social do problema, a questão do fracasso escolar é, também, uma questão pedagógica, que requer a investigação de situações e práticas de ensino e que exige que sejam levadas em consideração a própria atividade, a natureza dos saberes transmitidos pela escola, a singularidade dos alunos, a temporalidade da história deles, a conflitualidade social; é uma questão que requer, ainda, análise do próprio fracasso, que não é simplesmente o avesso de êxito, definido pela falta, ausência e carência (CHARLOT, 2009, p. 21).

Para o sociólogo francês, o fenômeno do fracasso escolar resulta, dentre outras variáveis, da desigualdade social, com destaque, para o caso brasileiro que é uma sociedade extremamente desigual. Ainda em Charlot (2009), o autor considera que o fracasso escolar é um filho da democratização da escola, ou seja, o fenômeno da ampliação da educação, da generalização do acesso ao estudo e de uma efetiva democratização trouxe consigo o aumento do fenômeno do fracasso escolar. Para Charlot, existem duas possibilidades de tradução para o fracasso escolar, para designar este fenômeno, normalmente, utiliza-se fatores que indicam recusa, ausência ou transgressão, ou seja, “ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão de regras... O fracasso escolar é um ‘não ter’, ‘não ser’(Charlot, 2000, p.17)”. Uma das possibilidades seria,

pensá-lo como desvio, como diferença [...] entre alunos, currículos, estabelecimentos. Foi como diferença que a sociologia analisou o fracasso escolar nos anos 60 e 70. Mais exatamente ainda, como diferença de posições entre alunos: o aluno em situação de fracasso ocupa no espaço escolar uma posição diferente do aluno em situação de êxito - sendo essas posições avaliadas em termos de notas, indicadores de sucesso, anos de atraso, lugar num sistema escolar hierarquizado, etc (CHARLOT, 2000, p.17)

A outra possibilidade seria traduzir o fracasso escolar não sendo apenas diferença, mas

[...] também uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se em objeto de pesquisa. Voltar-se-á, então, aos fenômenos empíricos que a expressão ‘fracasso escolar’ designa: as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos. Não se deve esquecer, no entanto, que a escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta[...] (CHARLOT, 2000, p.17)

Apesar da massificação do acesso aos Sistemas de Ensino, ainda há muito o que ser feito para garantir a permanência dos estudantes, oportunizando uma formação educacional adequada. Quando Charlot (2002) nos fala da “Relação com a escola e o saber nos bairros populares”, mantenho em destaque, pois esse também

é o título do texto que compilou as principais questões desenvolvidas pelo sociólogo francês em uma conferência realizada na UFSC, ele introduz os questionamentos que vêm norteando uma parte do seu trabalho nos últimos anos, quais sejam: “para um aluno, especialmente de meios populares, qual o sentido de ir à escola?; para ele, qual o sentido de estudar ou de não estudar na escola?; qual o sentido de aprender, de compreender, quer na escola quer fora da escola?” (Charlot, 2002, p. 18). Ainda segundo Charlot (2002), é interessante pesquisar a diferença nos tipos de relação que os estudantes mantêm com a escola, pois nessas diferenças das relações com a escola e, também com o saber, que poderemos construir as histórias dos chamados fracasso e êxito escolar.

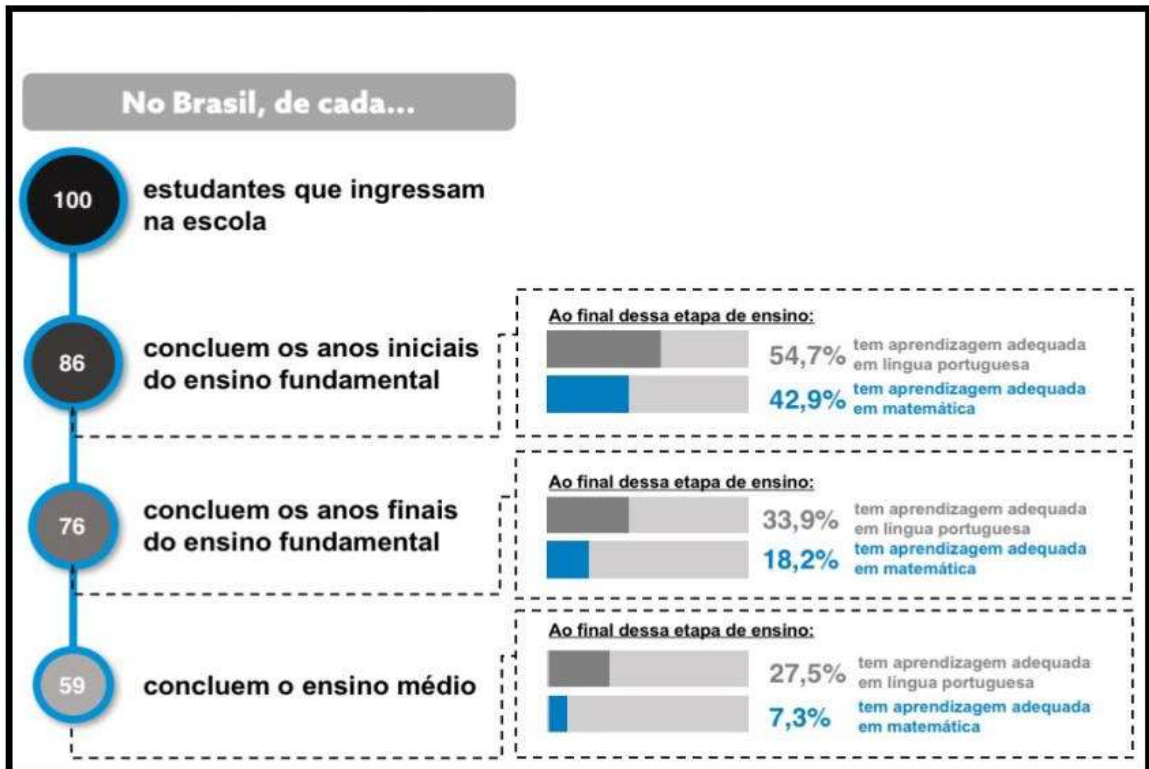
Esta dissertação buscou, com o auxílio de Bourdieu e de Charlot, principalmente, reafirmar a importância dos sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à escola, aos saberes e aos fenômenos que permeiam este ambiente. Buscarei, a partir da visão dos alunos, aprofundar a significação da escola para estes sujeitos, considerando que tais significados e sentidos são mobilizados na interação destes com o meio sociocultural. Esta abordagem favorece um olhar mais aprofundado acerca dos relatos dos indivíduos, dos aspectos subjetivos e das percepções pessoais a respeito do tema investigado. Nesse processo, algumas premissas teóricas referendadas pela sociologia do sujeito, especialmente, a abordagem da relação com o saber, proposta por Charlot (2000), foram articuladas de acordo com a proximidade dos conceitos de Bourdieu (1996, 1998). De modo que pretendo fazer uma “leitura positiva” da realidade a fim de apresentar algumas contribuições.

No campo de estudos demográficos, um estudo de Golgher (2010) demonstrou uma redução da distorção idade/série dos jovens no período entre os anos de 1997 e 2007. A redução dessa distorção foi acompanhada de um aumento médio da escolaridade desses estudantes, porém o diferencial no estudo deste autor foi o fato de ele indicar que a elevada taxa de evasão está concentrada na transição entre o ensino fundamental e o ensino médio, e não no ensino médio em si.

Por certo que a sanção da Lei nº12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e torna obrigatória a educação dos quatro (4) aos dezessete (17) anos, traz uma necessidade de ajuste das políticas públicas para o público dos anos finais da Educação Básica. Como afirma Krawczyk (2011, p.7), “quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual

a percepção de que o ensino médio é o nível de ensino que provoca os mais controversos debates, seja pelos persistentes problemas do acesso, seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda, pela discussão acerca de sua identidade”. Durante essa etapa de ensino, observa-se uma quantidade significativa de crises, quase sempre, relacionadas à faixa etária que o Ensino Médio contempla. Krawczyk (2011) também nos indica que estamos vivendo uma nova crise de legitimidade da escola, porém tal crise, segundo a autora, resulta, não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também, da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando. O quadro síntese a seguir demonstra como são as perdas no número de estudantes ao final de cada uma das etapas de ensino.

**Quadro 1:** Evolução dos alunos na Educação Básica – Quadro síntese



Fonte: IBGE/Pnad. Inep/MEC. Anuário da Educação 2018

É possível que a busca de soluções para o problema da evasão no ensino médio passe por uma melhor análise sobre os anos finais do ensino fundamental. Há que se focar na transição que esses estudantes realizarão e nas suas perspectivas e expectativas. Tanto em dicionários das Ciências Sociais (e.g Dicionário de Ciências Sociais – FGV RJ), quanto em dicionários de Psicologia (e.g *Comprehensive Dictionary of Psychological Terms*), o conceito de expectativa não difere muito do que

encontramos em dicionários da língua portuguesa. Segundo o dicionário Aurélio, expectativa é o ato ou efeito de esperar, esperança baseada em supostos direitos, probabilidades, pressupostos ou promessas. Ação ou atitude de esperar por algo ou por alguém, observando, expectativa, esperança baseada em supostos direitos, probabilidades, pressupostos ou promessas, já a perspectiva, seria o modo como se concebe ou se analisa uma determinada situação. A perspectiva muitas vezes tem como sinônimo a expectativa.

A escolha de um determinado curso ou de uma profissão gera, nos estudantes, o que Pieron (1972) chamou de uma atitude de espera com certo grau de esperança. Essa atitude influencia as trajetórias dos sujeitos, que, muitas vezes, criam as perspectivas baseados em pressupostos que estão distorcidos ou crenças relacionadas ao senso comum. Pelo fato de influenciarem os comportamentos dos estudantes e as futuras tomadas de decisão, o estudo das perspectivas mereceria um destaque dentro das pesquisas acadêmicas.

### 1.3.2 Os jovens em transição e as “Juventudes”

Mas quem são esses sujeitos, esses agentes, esses estudantes? Dando continuidade ao desenvolvimento do referencial teórico da presente dissertação, faz-se necessário apresentar um breve debate sobre a juventude. Para isso busquei referências em Juarez Dayrell e Marília Sposito, e aqui apresentarei as ponderações desses autores.

A pesquisa aqui desenvolvida procurou dar voz aos estudantes, e para isso nos amparamos ainda em algumas concepções de Charlot sobre o sujeito. A partir de Charlot (2000), assumimos a definição de que o sujeito é um ser que, além de portador de desejos, também é movido por eles e está em relação com outros seres humanos. Os estudantes que foram os “sujeitos” desta pesquisa, são esses seres singulares, sociais e históricos, com suas origens familiares. Eles estão inseridos em um determinado contexto social, em determinadas relações sociais, mas, talvez, o mais importante aqui seja que eles interpretam o mundo dando a ele um sentido. De acordo com Charlot (2000), a ideia de um ser social e, ao mesmo tempo, singular faz com que ele interprete o mundo e dê um sentido para esse mundo e para a posição desse sujeito no mundo.

Charlot (2000) nos lembra ainda que é no mundo das relações sociais, ou seja, em uma posição excêntrica ao ser humano onde está a essência do indivíduo. Esta

construção e condição humana, que é de natureza social, torna-se essencial para compreendermos que o sujeito se constitui na relação com outro. Assumirmos esta concepção, ao falarmos de juventude, significa compreender que o ser humano pode ser diferente enquanto indivíduo, porém, em certa medida, igual enquanto membro de um grupo.

Estes sujeitos da pesquisa, pertencem a essa categoria chamada de juventude. Mas o que seria essa juventude? Sposito (2002) traz ponderações sobre o problema sociológico da definição do tema “juventude”. A autora fala da falta de definições e critérios únicos que possam ser utilizados por pesquisadores. Segundo a autora, a dificuldade em estabelecer critérios únicos e definições está presente nas diferentes abordagens desta temática. Sposito (2002) traz questionamentos que englobam desde as especificidades e particularidades dos jovens até as dimensões que podem ser abarcadas por esta categoria. Tais ponderações têm reflexo não somente nas áreas de estudo Acadêmico, como também, na elaboração de projetos políticos.

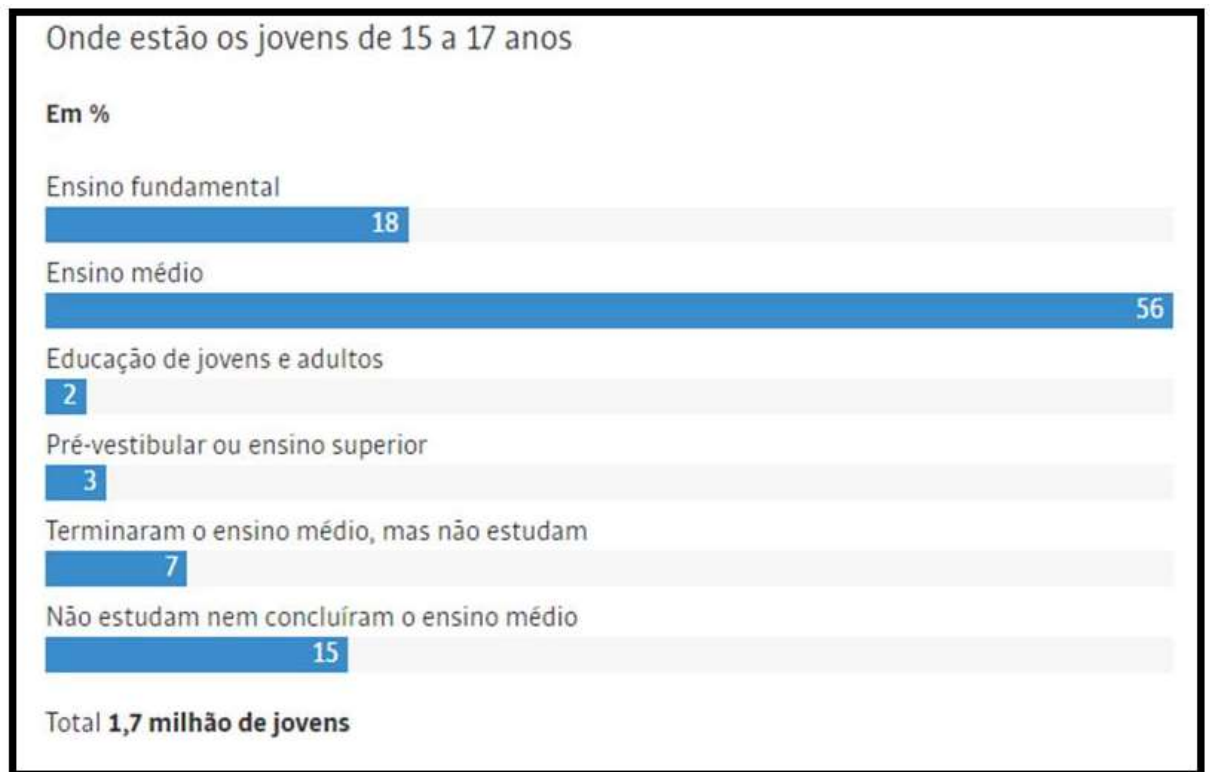
A condição da Juventude brasileira foi, segundo Sposito (2000), uma temática emergente na pesquisa científica do Brasil. A autora defende que outras análises que envolvam estudantes jovens deveriam ser feitas, indo além da centralidade na escola, da experiência pedagógica e das medidas sobre o conhecimento pedagógico institucionalizado dos alunos. Para Sposito (2000), teríamos que avançar na busca de um entendimento sobre as dimensões e práticas sociais dos jovens, sobre a relação desses com o contexto onde estão inseridos e sobre as desigualdades sociais e culturais. Para isso, a condição de sujeitos que interpretam e incorporam as suas próprias experiências deve ser levada em conta. Conforme Leão (2004), ainda existe uma dificuldade com relação ao uso da juventude como categoria de análise pela falta de um consenso entre os estudiosos dessa temática. Mesmo que esse tema venha ganhando destaque na pesquisa científica brasileira, para o autor, essa categoria ainda é imprecisa e escorregadia.

Inicialmente, a questão da juventude se pautou pelas definições oficiais dessa etapa da vida dos sujeitos. O “Estatuto da Juventude” (Lei nº 12.852/2013) define no primeiro parágrafo do seu artigo 1º que “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”. Porém, o estudo aqui realizado contou com a participação de estudantes do 9º ano do ensino fundamental e não selecionou os sujeitos da pesquisa pela idade. A escolha desse público será melhor explicitada no capítulo sobre a metodologia da pesquisa. No entanto, cabe

aqui registrar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece como sendo um adolescente aquela pessoa que está entre 12 e 18 anos de idade. Dayrell, Gomes e Leão (2010) trazem uma possibilidade de como podemos nos referir aos jovens. Essa condição, segundo os autores, refere-se a maneira como constituímos e atribuímos significado a esta etapa do desenvolvimento humano dentro de um contexto histórico, assim como, o modo como vivenciamos essa condição juvenil baseados em recortes pré-definidos de questões sociais, tais como, raça, etnia, sexo, etc.

Faz-se necessário essa ponderação, pois ao falarmos de juventudes e de pesquisas com jovens, a faixa etária é uma variável bastante destacada e segue a definição oficial de pessoas a partir de quinze anos. Sposito, Souza e Silva (2018), em um artigo referente à pesquisa sobre jovens no Brasil, inicia definindo essa faixa etária de 15 a 29 anos, sem mencionar nenhum documento legal. No referido artigo, as autoras discutem a partir dos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), temas e eventuais problemáticas de pesquisa sobre os jovens. As autoras realizam essa aproximação traçando uma breve discussão sobre abordagens metodológicas qualitativas e quantitativas, pois no artigo em questão elas partem de dados estatísticos para “problematizar e abrir um leque de questões que demandam novas investigações”.

Segundo o Ministério da Educação, 56% dos jovens entre 15 e 17 anos estão no Ensino Médio, conforme gráfico a seguir.

**Gráfico 3:** Jovens e Ensino

Fonte: MEC; Sinopse Estatística da Educação Básica 2017 e Pnad 2015

Quando assumimos como sendo jovens as pessoas acima de 15 anos, devemos levar em consideração que, em tese, esses sujeitos estariam cursando o ensino médio dentro do Sistema de Ensino Brasileiro. Utilizar "em tese", significa dizer que, seguindo o fluxo constante e sem interrupções ao longo da vida escolar, o aluno que não repetiu em nenhuma série ou ciclo deveria ingressar no primeiro ano do ensino médio aos 15 anos de idade. Porém, como a preocupação desta pesquisa de mestrado é precisamente a transição entre o ensino fundamental e o ensino médio, ou seja, estudantes na faixa etária entre 14 e 15 anos, assumi esses sujeitos como se jovens fossem.

Voltando às "juventudes" de Sposito *et al.* (2018, p. 3), em consideração a temática da evasão escolar, percebemos que, no Brasil, existe um processo de exclusão precoce do sistema de ensino, principalmente dos jovens de classes populares. Esta exclusão, no entanto, não parece ser permanente, uma vez que ocorrem diversas "idas e vindas" com um adiamento da formação escolar para outro período da vida, tal característica surgiu também nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, ou seja, "trajetórias escolares não lineares" (p.5) em uma "relação intermitente com a escola". Ao falar sobre a crescente centralidade da escola na vida



dos jovens brasileiros, as autoras destacaram que houve um aumento da escolarização dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, saindo de 81,8% dessa população em 2004 para 84,3% em 2014, além disso, o perfil desses sujeitos “têm figurado em algumas pesquisas como mais fortemente premidos por fenômenos que levam à exclusão escolar” (p.5).

Sobre a condição juvenil, mesmo que este não seja o foco da presente dissertação, Dayrell (2006), afirma que esta condição tem como característica múltiplas dimensões. Essa multiplicidade abarca desde as culturas juvenis, passando pela relação com o mundo do trabalho, relação com o lugar onde vivem, as perspectivas com a vida adulta, entre outras. Estas diversas transições indicam qual a amplitude dessa “condição juvenil”. Ainda, segundo o autor, a utilização da condição juvenil enquanto categoria de análise daria conta das múltiplas dimensões, acima referidas, em seus aspectos materiais e simbólicos.

Apesar de não ter sido o objetivo desta pesquisa, percebemos nas falas dos estudantes a ideia da existência de projetos de vida

*“Eu quero ser professora... de um Instituto. E eu quero dar aula de eletrônica.”  
(ES)*

*“Porque eu gostaria de ser um profissional em eletrônica... isso seria muito bom para o meu futuro, porque eu teria emprego mais fácil... no qual eu ganhasse mais dinheiro” (Estudante EM8)*

Em um artigo de Alves e Dayrell (2015) os autores problematizam sobre as categorias juventude e projeto de vida. Cabe ressaltar que, para os autores, a noção de projetos de vida não se resume às escolhas profissionais, sendo adotada uma perspectiva mais ampla. Na visão dos autores

[...] “entende-se que os projetos de vida baseiam-se na biografia, na história de vida dos sujeitos, embora não se queira com isso tomá-los como um círculo vicioso ao qual os sujeitos estariam condicionados por suas biografias. Trata-se de uma dinâmica que está intimamente ligada à construção da identidade, que, segundo Dayrell (1999), é um processo de aprendizagem que implica o amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro, bem como as condições objetivas e subjetivas, e que articula a unidade e a continuidade de uma biografia individual.” (ALVES E DAYRELL, 2015, p.378)

No referido artigo, os pesquisadores iniciam uma discussão sobre uma tipologia dos projetos de vida que apresentarei no quadro a seguir, o nome dado por mim às categorias foi definido a partir da descrição feita pelos autores. De acordo com Alves e Dayrell (2015), foi possível categorizar os projetos de vida dos jovens participantes da pesquisa, pois tais projetos foram explicitados tanto nos discursos do dia-a-dia,

quanto em entrevistas formais. Tais categorias possibilitaram que os pesquisadores pudessem “identificar e explicitar” os diferentes modos de compreender os projetos de vida dos jovens.

**Quadro 2:** Categorias de Jovens

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Miméticos	Jovens que elaboram seus projetos de forma mimética, ou seja, que tendem a imitar algo ou alguém que têm como referência positiva. Sendo que está é uma imitação refletida e não mecanizada.
Hipomaníacos	Jovens com excesso de otimismo, euforia, mania de grandeza, projeções excessivas no futuro, desconhecimento do campo de possibilidades, quase uma fuga da realidade. Por vezes, parecem misturar realidade e fantasia.
Estratégicos	Jovens que apresentam claramente alvo e seta, ou seja, os jovens sabem o que querem, evidenciam conhecimento suficiente do campo de possibilidades, de modo a avaliar e definir os fins e os meios possíveis para alcançá-los.
Contestadores	Jovens marcados pela lógica da negação veemente de algo que eles já conhecem de experiências bem próximas, as quais abjuram sob qualquer hipótese.
Fora de projetos	São aqueles que, dadas as condições de existência ou situações que estavam vivenciando, viam-se obrigados a concentrar todas as energias, sonhos e recursos no tempo presente, impossibilitando qualquer ação projetada.

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Os tipos propostos no quadro serviram como embasamento para a discussão dos resultados da presente pesquisa.

#### 1.4. Onde a pesquisa ocorre: da educação profissional ao “o IF nos espera”

Neste ponto da dissertação objetivamos contextualizar o leitor sobre o local onde a pesquisa ocorreu. A ideia foi traçar uma linha que conduzisse o leitor através de uma introdução sobre a educação profissional e seus marcos legais, passando pelo bairro da Restinga, onde está situado o campus do IFRS, e chegando no curso preparatório “o IF nos espera”.

##### 1.4.1 Educação Profissional

Antes de iniciar a descrição do local onde realizei a presente pesquisa, faz-se necessário traçar um breve histórico sobre a etapa e modalidade de ensino almejada pelos sujeitos desta investigação. Os sujeitos desta pesquisa foram os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental que estão buscando ingressar no Ensino Médio integrado à Educação Profissional dentro do IFRS – Campus Restinga. Nessa etapa

final da educação básica, nos moldes em que foi concebida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação profissional deveria estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. O Ensino Médio Integrado busca reunir os conteúdos do Ensino Médio e da formação profissional, oportunizando ao final dessa etapa uma formação específica para sua inclusão no mundo do trabalho e o diploma do Ensino Médio.

Manfredi (2002), por meio de uma construção histórica das práticas educativas profissionalizantes desenvolvidas no Brasil, conecta os fatos históricos às transformações estruturais da sociedade brasileira, que vai desde o período colonial, quando se iniciou uma educação para a formação do trabalhador com os primeiros aprendizes de ofício, até o período do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso com a Reforma do Ensino Profissional.

A autora (Manfredi, 2002) refere-se à criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) ainda na Primeira República. Esses centros formaram uma rede federal de escolas profissionalizantes e, no Estado Novo, ela destaca a promulgação das Leis Orgânicas que separaram de maneira objetiva, a formação propedêutica e o ensino profissional, bem como, a criação do Sistema S. Para este estudo, esse período do Estado Novo merece um destaque, pois a política educacional desse período demonstrou de maneira clara a separação entre a formação para o trabalho manual e a formação para o trabalho intelectual.

Manfredi (2002) aponta que, nesse momento da história do Brasil, foi edificada uma “arquitetura educacional” que destacava as semelhanças entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, estrutura essa na qual havia um ensino secundário científico para a classe dominante e um ensino profissional para as classes subalternas. Na visão de Kuenzer (2000), o Sistema S foi a combinação das iniciativas pública e privada, a fim de atender a demandas bem definidas como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passava a exigir mão-de-obra qualificada.

Evitando um desgaste narrativo, já que o objetivo deste estudo está relacionado com um cenário político atual, chegamos aos anos de 1990, precisamente 1996 quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394), esta lei previa uma progressiva extensão da obrigatoriedade da educação básica até o nível médio, e considera como sendo as finalidades desta etapa (LDB, art 35º):

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A partir da promulgação desta lei, também chamada de Lei Darcy Ribeiro, que regulamenta o sistema educacional do Brasil, da educação básica ao ensino superior, o poder público assume um compromisso para o fortalecimento da educação, incluindo aí o ensino médio e o profissional. A Lei nº 11.741 de julho de 2008 alterou alguns dispositivos da LDB, e nela a educação profissional técnica de nível médio passaria a constituir modalidade de ensino médio, facultando a este grau de ensino a possibilidade de preparação para o exercício de profissões técnicas. Neste mesmo ano, tivemos um novo marco relacionado à educação profissional, pois foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), através da promulgação da Lei 11.892. Conforme consta do documento do MEC com as Concepções e Diretrizes dos IF (Brasil, 2010) foi partindo das instalações dos CEFET e de outras instituições técnicas federais, entre elas, as escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, que os institutos foram sendo criados. A lei que criou os IF determinou que fossem ofertados, em todo o território nacional, cursos de ensino médio integrados, técnicos subsequentes, superiores de tecnologia, bacharelados, engenharias, licenciaturas e pós-graduação, apoiando a elevação da escolaridade e da titulação (Brasil, 2010).

Buscando aproximar-se mais da etapa de ensino, que está diretamente relacionada a esta dissertação, qual seja, o médio integrado, faz-se necessário uma melhor descrição desta etapa dentro do IF. Conforme preconiza a lei de criação dos institutos, um dos objetivos destes é: 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. Além disso, seu artigo 8º afirma que:

“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).

Devido à importância atribuída pela legislação referente a educação profissional ao ensino médio integrado e para a elevação da escolaridade do público alvo desta política, que são os estudantes que tenham concluído o ensino fundamental (9º ano), um entendimento sobre as questões que afetam essa política torna-se relevante para o campo acadêmico. Por certo que no cenário atual da política brasileira, os momentos de incerteza e desesperança com qualquer política que fortaleça a classe trabalhadora e busque a autonomia dos sujeitos são muitos e constantes, porém nesses momentos temos que fortalecer as lutas na busca da garantia de direito.

Historicamente, o Ensino Médio profissionalizante teve como objetivo ofertar aos jovens originários das classes menos abastadas uma formação para o mundo do trabalho, já que a imensa maioria destes não daria continuidade aos estudos em nível superior. Desta forma, esta modalidade de ensino acaba por refletir as estruturas de uma sociedade capitalista dividida em classes, onde uma parcela dos estudantes realiza uma formação voltada para os cargos de chefia ou para atividades intelectuais e, uma outra parcela, para a execução de tarefas manuais. Como nos aponta Kuenzer (2000b):

O desenvolvimento histórico dessas redes vai mostrar que a iniciativa estatal, primeiro, criou escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o Ensino Médio. A partir de então, essas redes sempre estiveram de alguma forma (des)articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde às demandas de inclusão/exclusão; o Ensino Médio inclui os socialmente incluídos; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadoria que historicamente foram se construindo. (Kuenzer, 2000b, p. 26).

O conceito de dualidade estrutural, trazido aqui pela autora, tem uma relação direta com a temática desta dissertação. Como o perfil dos sujeitos desse estudo são estudantes que têm a pretensão de ingressar no ensino médio integrado e como tal proposta contempla, ao mesmo tempo, a formação de nível médio e profissional, essa dualidade está prevista na própria estrutura do curso. Segundo Silva et al (2013, p.3):

“Mesmo em períodos mais recentes, onde uma desejada maturação institucional revelaria uma sociedade mais justa, essa dualidade continua presente. A literatura educacional tem indicado claramente que, apesar de inúmeras medidas supostamente inclusivas tomadas no campo da educação, a dualidade estrutural continua sendo uma categoria explicativa importante da sociedade brasileira, que teve no ensino médio profissionalizante sua marca mais evidente” (SILVA et al., 2013, p. 3).

O ensino profissionalizante destacado pelos autores está presente no IFRS-Campus Restinga e, por diferentes fatores, vem sendo procurado pelos estudantes da região, que estão concluindo seu ensino fundamental.

#### 1.4.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS

A criação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) foi estabelecida na promulgação da Lei nº 11.892, juntamente com outros 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O mesmo foi estruturado inicialmente a partir da união de três autarquias federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas; e em seguida, foram incorporados outros estabelecimentos vinculados a Universidades Federais, bem como, unidades de ensino técnico municipais que foram federalizados. Atualmente, o IFRS atua com sua estrutura em 17 campi, assim distribuídos: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande e Sertão e, em processo de implantação: Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão.

São cerca de 18 mil alunos cursando mais de 200 opções de cursos técnicos e superiores nas seguintes modalidades: médio integrado, médio subsequente, médio concomitante, educação de jovens e adultos e superiores. O IFRS oferece também cursos de pós-graduação e dos programas do governo federal e de Formação Inicial Continuada (FIC). Conta com aproximadamente 1.020 professores e 950 técnicos-administrativos, segundo informações disponibilizadas pelo próprio instituto em seu *site* oficial. Os dados mais recentes, divulgados pelo INEP em março de 2017, o IFRS possui conceito 4 (quatro) no Índice Geral de Cursos (IGC), esse valor foi aferido a partir da última avaliação externa realizada no IFRS no ano de 2015.

Segundo a legislação, os IF terão, entre outras características e finalidades, a oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; o desenvolvimento de educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; a orientação de sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e

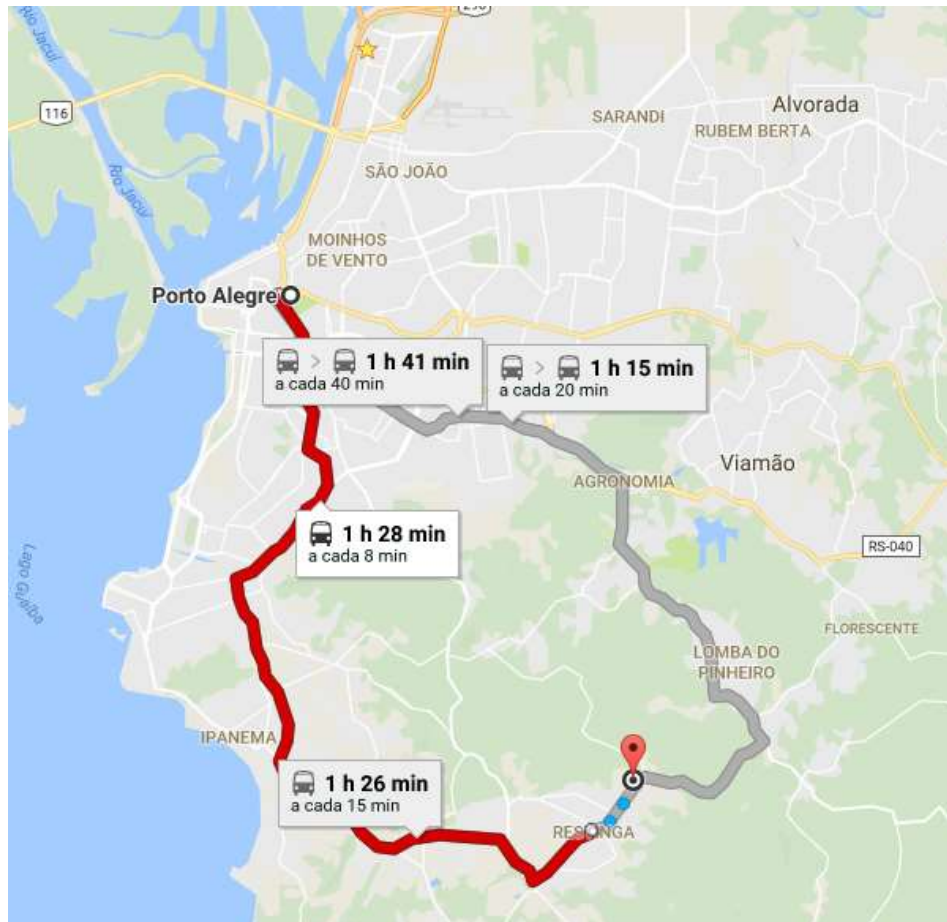
culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal. Partindo das características grifadas que ressaltam a importância de uma adequação do IF a um cenário local, precisamos contextualizar o bairro Restinga, onde está localizado o Campus Restinga, *locus* deste estudo.

#### 1.4.3 Um *Campus* em um bairro periférico: O *Campus* Restinga

Ainda na década de 1980, a cidade de Porto Alegre passou por um nítido processo de segregação socioespacial, pois, de acordo Mammarella *et al.* (2015), enquanto as elites se concentravam nos bairros e áreas nobres da cidade, ocorria “um aumento da periferização da moradia das camadas populares” (p. 163). O bairro Restinga tornou-se oficial somente em 1990 com o apoio da comunidade local e, atualmente, possui mais de sessenta mil habitantes, o que representa 4,31% da população de Porto Alegre. As estatísticas socioeconômicas tipificam o bairro como um - espaço de tipo popular, sendo a Restinga uma das cinco áreas desse tipo em Porto Alegre. Segundo Mammarella, *et al.* (2015, p. 164): “Os espaços de tipo popular também são bastante expressivos em termos sociais, com a moradia predominante dos trabalhadores da construção civil e dos do setor terciário não especializado”.

Em meados dos anos de 1960, após a criação do Departamento Municipal de Habitação (DEMHAB), os moradores de algumas áreas alagadiças de Porto Alegre foram removidos para a Vila Restinga Velha que dista vinte e dois quilômetros do Bairro Centro, porém, devido à falta de uma infraestrutura mínima de habitação para os moradores, foi iniciado, já nos anos 1970, um grande projeto habitacional chamado Restinga Nova. Neste mesmo período, intentava-se a implantação do Distrito Industrial nesta região, objetivando acolher indústrias da região metropolitana e absorver a mão de obra que se deslocava para residir no novo bairro que ali estava nascendo, porém tal projeto nunca foi plenamente implementado. Atualmente, a Região da Restinga tem 60.729 habitantes, representando 4,31% da população do município de Porto Alegre, a taxa de analfabetismo é de 4,03% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 2,10 salários mínimos, segundo dados do IBGE (2010). O Mapa abaixo demonstra a distância do IFRS – Campus Restinga do centro da cidade de Porto Alegre, bem como, o tempo médio de deslocamento com o transporte urbano até o campus.

**Figura 1:** Mapa com a distância e o tempo de deslocamento



**Fonte:** Google Maps (2017)

Mammarella *et al.* (2015) descrevem os tipos socioespaciais da região metropolitana de Porto Alegre (RMPA) baseados na relação entre os territórios e as categorias Sócio-Ocupacionais (CATs). Segundo os autores “o território e a estrutura social são composições que se imbricam dialeticamente, produzindo e refletindo processos e mudanças. O espaço territorial reflete os processos e características sociais ao mesmo tempo em que condiciona e engendra perfis e estruturas sociais”. (p.161). A divisão dos territórios em áreas, que não necessariamente são os bairros, apesar de muitas vezes esses espaços coincidirem, foram definidos pelo IBGE, a partir do Censo Demográfico de 1991. Trago esse estudo para a dissertação com a finalidade de ponderar sobre o bairro onde está localizado o Campus do IFRS.

Segundo as informações disponibilizadas no *site* do IFRS - Campus Restinga, a comunidade do bairro teve um papel preponderante na criação do campus, com a participação de uma comissão comunitária desde a implantação em 2006. Em abril desse mesmo ano foi criada a Comissão Pró-implantação, que era composta por



diferentes movimentos sociais. Essa mobilização para a construção da "Escola Técnica Federal de Porto Alegre na Restinga", coincidiu com um momento histórico de grande valorização da educação profissional, além de um momento de grandes investimentos do Governo Federal.

Quando falamos da distância do Campus Restinga e do histórico da sua implantação, bem como, do histórico do bairro faz-se necessário retomar uma breve discussão sobre a Segregação Urbana. Mesmo que essa questão seja, de modo geral, restrita à dimensão residencial da vida das pessoas, segundo Grafmeyer (1995), em uma das abordagens propostas para o estudo da segregação urbana, é preciso colocar ênfase “nas chances desiguais de acesso aos bens materiais e simbólicos ofertados pela cidade, e menos sobre o fato das distâncias sociais entre grupos”. A segregação urbana, segundo este autor, seria uma forma de descrever como se dá o reagrupamento de populações menos favorecidas em territórios periféricos das cidades. Bourdieu (1997) também trata da questão dos “efeitos de lugar” enquanto influenciadores da exclusão social. Conforme Bourdieu:

[...] O espaço social reificado (isto é, fisicamente realizado ou objetivado) se apresenta, assim, como a distribuição no espaço físico de diferentes espécies de bens ou de serviços e também de agentes individuais e de grupos fisicamente localizados (enquanto corpos ligados a um lugar permanente) e dotados de oportunidades de apropriação desses bens e desses serviços mais ou menos importantes (em função de seu capital e também de sua distância física desses bens, que depende também de seu capital). É na relação entre a distribuição dos agentes e a distribuição dos bens no espaço que se define o valor das diferentes regiões do espaço social reificado. (Bourdieu, 1997, p. 161).

É possível que existam cidades dentro de uma grande cidade, e que essas sejam de tal maneira afastadas dos centros tanto geograficamente, quanto socialmente que apresentem mecanismos próprios de funcionamento. Esses bairros possuem perfis sociais tão distintos e um desenvolvimento histórico tão específico que acabam por partilhar uma cultura que, podendo ser distinta da própria cidade onde estão inseridos, se assemelhem a outras periferias, em outros locais. O bairro Restinga se enquadra neste perfil de periferia.

Segundo o mapa de indicadores de vulnerabilidade social, o bairro da Restinga apresenta um índice de 0,541<sup>4</sup>. Os indicadores, de maneira geral, são recortes de

---

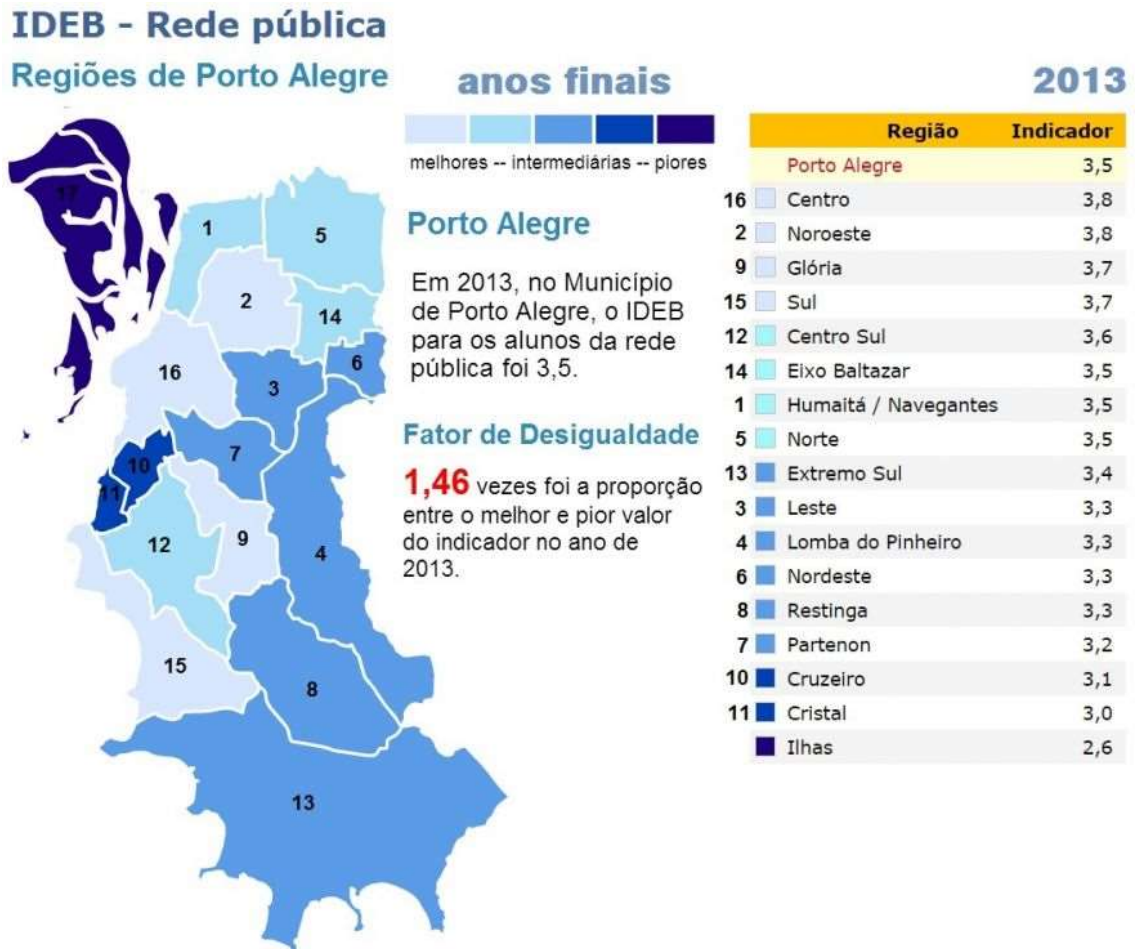
<sup>4</sup> Esse índice baseou-se no documento “Norma Operacional Básica – NOB/SUAS – construindo as Bases para a Implantação do SUAS. A escolha das variáveis partiu da Taxa de Vulnerabilidade Social do Ministério do

fenômenos sociais e segundo Soligo (2012, p.16) “os indicadores empregados para medição dos fenômenos sociais são conhecidos por “indicadores sociais” ou “indicadores socioeconômicos”, que, por sua vez, incluem os indicadores educacionais”. Ou seja, esses são recursos metodológicos utilizados para informar aspectos da realidade social que buscam traduzir, quantitativamente, conceitos abstratos e complexos para subsidiar planejamentos e pesquisas em diferentes espaços.

Um desses indicadores brasileiros é o Ideb, este indicador foi criado durante o governo Lula pelo Inep no ano de 2007. Ele é calculado a partir da avaliação dos alunos nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio e divulgado a cada dois anos (INEP, 2013). O Ideb teria como objetivo possibilitar a elaboração de metas para os sistemas educacionais, metas estas relacionadas ao fluxo escolar, ao desempenho dos estudantes nas avaliações do Inep (Prova Brasil e SAB).

A figura 2 a seguir apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2013 na cidade de Porto Alegre. Na distribuição por bairros, observa-se que o Bairro da Restinga apresentou um IDEB dois pontos abaixo da média. Segundo dados do último Censo Escolar do INEP (2016) o bairro da Restinga conta com 11 escolas municipais, 4 escolas estaduais, 1 Instituto Federal, e nessas escolas foram matriculados 7.241 estudantes. Nesse mesmo ano foram matriculados no 1º ano do Ensino Médio integrado 111 estudantes.

**Figura 2:** IDEB da Regiões de Porto Alegre



**Fonte:** Observatório da Cidade de Porto Alegre (PROCEMPA)

#### 1.4.4 O “IF nos espera”– Ocupando os espaços

Dando sequência a descrição do local de pesquisa, conforme o site do IFRS, temos que:

“O curso IF nos espera tem por objetivo auxiliar na formação de estudantes da comunidade externa, oriundos de escolas estaduais e municipais, que visam cursar seu ensino médio no Instituto Federal Campus Restinga. Sendo realizado nas dependências do campus, ministrado por estudantes de licenciatura e tecnólogo da rede federal de ensino, os estudantes terão reforço, até dezembro do presente ano, nas áreas de ciências humanas, ciências da natureza, matemática e língua portuguesa, visando aprovação na prova do processo seletivo.”(site IFRS)

Porém acreditamos que a descrição baseada na fala de uma das organizadoras do curso traria uma riqueza maior para esta dissertação. Segundo uma das idealizadoras do curso “ IF nos Espera”, a ideia do curso, inicialmente, foi prestar um apoio aos estudantes do bairro da Restinga, mais especificamente, ao irmão desta.

Essa estudante atualmente faz o curso tecnologista em Eletrônica na própria instituição.

O curso preparatório teve a sua primeira versão no ano de 2017, mais precisamente no segundo semestre daquele ano de acordo com a informante. Este curso tinha como objetivo atender estudantes do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas da Restinga, porém com o aumento da procura, visto que ingressaram também estudantes oriundos de escolas particulares, essa ideia de atendimento exclusivo de alunos oriundos da rede pública foi abandonada naquela ocasião. Segundo o relato da estudante percebemos que inicialmente o curso teve um aspecto bastante informal.

*“[...] a gente se viu na questão de como é que a gente vai ocupar um espaço aqui na instituição e não ser percebido... precisamos de um servidor. Daí a gente correu atrás do Jorel. Ele foi o primeiro a nos amparar assim... institucionalmente” (Estudante ES)*

Atualmente o curso está na sua segunda edição, ocorrendo no segundo semestre de 2018. O curso foi inserido dentro do IFRS enquanto um projeto de extensão e as aulas tiveram início em 26 de junho de 2018 com previsão de encerramento para a primeira semana do mês de dezembro, ocorrendo nas terças e quartas das 14h às 18h, dentro do *Campus* Restinga. De acordo com o regulamento das inscrições para o projeto, foram ofertadas 25 vagas preenchidas mediante um sorteio público com os seguintes critérios de disponibilidade: 40% para estudantes do primeiro ano de escolas estaduais do bairro Restinga; 40% para estudantes do nono ano de escolas estaduais ou municipais do bairro Restinga, e; 20% para estudantes do nono ano de escolas estaduais ou municipais dos bairros próximos, com uma distância máxima de 10 Km. Os docentes do curso preparatório são estudantes dos cursos tecnólogos, bem como, técnicos do próprio Instituto.

Na presente dissertação o objetivo não foi analisar o curso preparatório em questão, porém devido a diferentes problemas logísticos, bem como as questões de organograma de pesquisa, foi necessário abrir mão da entrevista com estudantes das escolas de ensino fundamental da região. Em um curso preparatório conseguiria realizar as entrevistas com um recorte do público alvo dessa pesquisa, haja vista que o público alvo inicial eram os estudantes do 9º ano do ensino fundamental com o interesse de ingressar no ensino médio integrado do Instituto Federal.

A justificativa para utilização do curso preparatório tem guarida na facilidade encontrar estudantes com desejo de ingressar ensino médio integrado. Tal escolha

ocasionou um viés nos resultados da pesquisa, estas considerações serão apresentadas na discussão dos resultados.

## 2. METODOLOGIA

Este capítulo apresentará qual foi a abordagem metodológica utilizada na pesquisa, discutindo a concepção e a efetiva realização da pesquisa, tratando dos instrumentos utilizados, da seleção dos sujeitos e das categorias de análise.

Para atender ao objetivo central deste estudo, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa. A opção por essa abordagem se explica pela própria especificidade do objeto, que diz respeito às perspectivas dos estudantes com relação ao EMI no IFRS. A partir de dados qualitativos, a análise das entrevistas teve a intenção de ampliar as possibilidades de compreensão do objeto de estudo.

Parte-se do pressuposto de que a utilização de dados quantitativos amplia as possibilidades de compreensão dos fenômenos estudados. Com base nessas premissas, mesmo que nesta dissertação a abordagem se defina como de natureza qualitativa, entende-se que a integração de perspectivas de análise macro e micro contribuem para a explicação e compreensão da realidade e oferecem múltiplas interpretações. Conforme Silva (2006).

“O ‘artesão intelectual’ é aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos e a teoria dentro de um projeto concreto de pesquisa. O pesquisador é, ao mesmo tempo, o homem de ‘campo’, o metodólogo e o teórico. Recusa-se a se deixar dominar seja pelo campo, seja pelo método, seja pela teoria.” (SILVA, 2006, p. 44)

O presente estudo trata de uma pesquisa de caráter exploratório, que se insere no conjunto metodológico da abordagem qualitativa. Segundo Gil (2010, p. 27), " as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato". O autor menciona ainda que a pesquisa exploratória busca desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias.

Segundo Charlot (1996), os jovens da periferia pensam a escola mais em termos de futuro e mobilidade social, do que em termos de *saber* e *aprender*. Charlot coloca como principal meio de investigação a escuta das experiências e compreensão destas através da ótica dos próprios estudantes investigados. De acordo com Sacristán (2005, p. 16), os estudantes deveriam ser incluídos nas discussões dos problemas educacionais e políticas propostas, por serem diretamente afetados, porém, de maneira gera, isso não ocorre.

Em um primeiro momento, a proposta seria sair a campo diretamente nas escolas, das quais egressariam os futuros alunos do IFRS, porém, por estarmos vivendo um período bastante conturbado tanto na gestão estadual quanto na gestão

municipal da educação pública, entendemos que o projeto inicial apresentava uma limitação para a coleta de dados, diretamente com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas. Além disso, o acesso direto a servidores do Instituto facilitou o estreitamento do contato com o instituto.

O campo empírico deste estudo, descrito no tópico sobre o local de pesquisa, se restringiu aos estudantes do curso “o IF nos Espera”, pois a escolha de um curso preparatório, com estudantes que almejam ingressar no instituto, tem relação direta com os objetivos desta pesquisa. Apesar das limitações que tal escolha tenha acarretado, esse campo empírico possibilitou o contato com estudantes com diferentes trajetórias e perspectivas. As relações entre as pessoas, residentes em locais onde o estado muitas vezes está ausente, e o próprio Estado, personificado em forma de uma Instituição de ensino trouxeram como foco este curso preparatório que se insere no IFRS no Campus Restinga como um projeto de extensão.

A escolha pela realização da pesquisa com os estudantes que cursavam “o IF nos espera” alterou a proposta inicial da pesquisa que era a de investigar os sujeitos diretamente em suas respectivas instituições de ensino. A importância de esclarecer essa modificação na discussão sobre a metodologia é que tal modificação acabou por introduzir um viés na análise dos resultados. Esse viés está diretamente relacionado com uma pré-seleção não intencional do público alvo, esclarecendo, a intenção de selecionar estudantes do bairro da Restinga de diferentes escolas, que cursassem o 9º ano do EF e que desejassem ingressar no EMI do IFRS foi atingida plenamente, no entanto, o fato de estes estudantes terem passado por um processo de seleção e de estarem inseridos nas dependências do instituto faz dessa amostra um público bastante específico.

O 9º ano do EF foi escolhido por ser um período de transição na vida acadêmica dos estudantes. Entendemos que a discussão sobre as juventudes apresentada anteriormente nessa dissertação traz uma definição oficial, se é que podemos usar esse termo, sobre a idade de início dessa fase, ou seja, 15 anos. Entretanto, como o foco desta pesquisa estava na transição entre as séries, mantivemos o entendimento de que os estudantes já vivenciavam suas juventudes. Nessa fase, os alunos apresentam um acúmulo de conhecimento do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, já possuem uma noção do que vem a ser o ensino médio. As perspectivas desses jovens com relação à vida adulta e ao mundo do trabalho já estão presentes, mesmo que de um modo não muito claro. O início da adolescência é uma fase

conflituosa, e alguns desses conflitos, que surgem nesse período, acompanharão os sujeitos ao longo da vida adulta.

Na descrição da metodologia utilizada nesta pesquisa, fazem-se necessárias algumas considerações iniciais. Com a finalidade de construir a entrevista semiestruturada, fiz uma primeira entrevista aberta com a estudante idealizadora do curso “o IF nos Espera”. Essa estudante seria uma informante da pesquisa, porém, por ela ser uma recém-egressa no ensino médio integrado, esse fato possibilitou que ela, enquanto sujeito de pesquisa, trouxesse uma riqueza para as análises. Assim, seus relatos foram utilizados para enriquecer o presente estudo.

Ao todo participaram dessa pesquisa, além da idealizadora do curso, outros nove (9) estudantes que atualmente cursam o nono ano do ensino fundamental em diferentes escolas da região e dois (2) estudantes do ensino médio integrado no Campus Restinga, sendo esses dois estudantes egressos da primeira turma do “o IF nos Espera”.

### 2.1. Em busca dos dados

Para coleta de dados desta pesquisa, iniciamos o contato com a coordenação do Instituto buscando o apoio da atual coordenadora do curso a fim de conseguir as autorizações dos pais dos estudantes e, posteriormente, realizar as entrevistas. Em um primeiro momento, acreditávamos que a coordenadora do curso iria somente facilitar o acesso aos estudantes, porém em conversa com a mesma verificou-se que ela era uma recém egressa do ensino médio integrado, além de ser a idealizadora do curso “o IF nos Espera”.

Essa descoberta alterou o procedimento de coleta de dados, pois acreditamos que uma conversa mais aprofundada com esta estudante, por meio de uma entrevista, traria informações relevantes ao entendimento do que viria a ser este curso preparatório. A estudante em questão faz atualmente o curso tecnólogo no IFRS e cursou o ensino médio integrado na mesma instituição. Realizamos a entrevista inicial no primeiro semestre de 2018 e agendamos as entrevistas futuras com os estudantes do curso preparatório para o início do segundo semestre, quando iniciaram as aulas do referido curso.

No primeiro encontro, os estudantes foram informados sobre o projeto de pesquisa e sobre a importância da participação destes para o desenvolvimento do estudo. Os estudantes foram informados de que a participação nas entrevistas seria



voluntária e que, necessariamente, deveria ser entregue e assinada a autorização dos pais ou responsáveis em um termo de consentimento livre e esclarecido.

Após este momento inicial, foi necessário aguardar que os devidos termos fossem assinados para a realização das entrevistas. Em uma data agendada com a coordenadora, comparecemos a um IFRS providos do material necessário para a realização das entrevistas. Naquele dia, com o apoio da coordenadora, os estudantes, voluntariamente, se dirigiram a uma sala dentro do Instituto para realização da entrevista semiestruturada. A cada um deles foi informado, novamente, quais eram os objetivos do estudo e que as informações por eles prestadas seriam todas confidenciais sem a divulgação dos dados pessoais.

Nesta pesquisa, também foram utilizadas fontes estatísticas do Censo da Educação Básica Inep/MEC, tal fonte de dados revela-se importante para obtenção de informações sobre o número de matrículas, bem como, sobre as taxas de evasão do local de pesquisa. No caso em questão, tratamos o bairro da Restinga como sendo uma área educacional, ou seja, num primeiro momento, selecionamos dos dados do Censo Escolar INEP de todas as escolas situadas no bairro da Restinga, conforme tabela a seguir:

**Tabela 1:** Alunos matriculados no bairro da Restinga em 2016

Rede de Ensino	Nº de escolas	Matrículas
FEDERAL	1	344
ESTADUAL	4	2373
MUNICIPAL	12	4524
		7.241

Fonte: Elaborado pelo autor (Dados do Censo Escolar 2016)

A coleta e a análise dos dados ocorreram nas seguintes etapas:

1ª Etapa: Foi feita a análise das informações sobre a rede escolar no bairro da Restinga, com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental e as informações estatísticas dos ingressantes no Ensino Médio Integrado (dados do Censo Escolar);

2ª Etapa: Realização de entrevista (Anexo B) com estudante formada no Ensino Médio Integrado do IFRS – Campus Restinga, está também é a idealizadora do curso preparatório “o IF nos Espera”.

3ª Etapa: Análise do material da entrevista;

4ª Etapa: Realização das Entrevistas semiestruturadas com os estudantes do curso preparatório para o IFRS;

5ª Etapa: Degravação das entrevistas semiestruturadas;

#### 6ª Etapa: Análise das entrevistas.

A 1ª etapa, que corresponde à análise das informações sobre a rede de ensino, teve por objetivo fazer um diagnóstico da situação atual dos estudantes, refletindo e descrevendo os indicadores educacionais da região onde se instalou o IFRS. As informações estatísticas servem de subsídio para uma melhor descrição do momento em que ocorre a pesquisa, considerando que os sujeitos desse projeto de pesquisa residem em um bairro periférico de Porto Alegre com características específicas, que vão desde a distância do centro da cidade até características socioeconômicas da população local.

A proposta da 2ª etapa consistiu em apresentar um roteiro com tópicos de discussão para que a “informante” pudesse se manifestar livremente, porém, com a orientação do pesquisador. Foi realizado o registro de voz mediante a devida autorização da participante. Após a gravação da entrevista procedemos com a análise desta na 3ª etapa.

Na 4ª Etapa, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. Este formato de entrevista se caracteriza por orientar, através de uma relação de pontos de interesse, as falas dos entrevistados garantindo que questões chaves para o pesquisador não sejam esquecidas ou negligenciadas, a fim de obter informações com os alunos através de questões previamente preparadas e utilizadas como guia. A partir da degavação das entrevistas, partimos para a 6ª etapa.

A 6ª etapa consiste na Análise de Conteúdo das entrevistas semiestruturadas, que foi realizada após serem coletadas as informações dessas entrevistas. De acordo com Bardin (2011) da forma a seguir:

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Nesse sentido, esta pesquisa pautou-se por uma abordagem multimetodológica, utilizando-se tanto de dados estatísticos do Censo Escolar, fornecidos pelo INEP, quanto dos dados obtidos no questionário socioeconômico da Prova Brasil (SAEB), além de dados do IBGE e do próprio IFRS, objetivando uma descrição do local de pesquisa.

## 2.2. Análise dos dados

Ainda no quesito análise de dados, temos, em Gil (2010, p.175), a noção de que em pesquisas qualitativas "[...] não há fórmulas ou receitas, pré-definidas para orientar pesquisadores. Assim, análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador". Conforme também podemos observar em Marconi e Lakatos (2011, p.18), os autores identificaram os três passos, tanto para as análises, quanto para a interpretação dos dados nas pesquisas acadêmicas, os quais devemos seguir. O primeiro deles seria a seleção dos dados, nesse passo devemos examinar os dados coletados, de modo que possíveis erros ou falhas sejam detectados e não prejudiquem as análises e resultados dos estudos. O segundo seria a codificação dos dados, esse passo tem por objetivo categorizar as informações a fim de facilitar a compreensão do fenômeno estudado. O terceiro e último passo seria a tabulação, a ideia deste passo seria a de organizar as informações de modo facilitar o processo de interpretação.

Para análise das entrevistas da presente pesquisa, a técnica de interpretação de dados utilizada foi análise de conteúdo, considerada por Bardin (2011, p.15) como "um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" extremamente diversificados". Bardin apresenta alguns passos para a análise de conteúdo, segundo o autor seriam os seguintes passos metodológicos: "1. A pré-análise; 2. A exploração do material; 3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação" (BARDIN, 2014, p. 121).

Neste estudo, a análise de conteúdo foi a metodologia utilizada na busca de um melhor entendimento e compreensão sobre objeto de pesquisa. A análise dos dados obtidos é uma parte crucial em qualquer investigação científica, mesmo adquirindo e produzindo conhecimento ao longo de todo trabalho, a partir das leituras e discussões realizadas, é nessa etapa do trabalho que percebemos a materialidade da investigação realizada. Temos, em Gatti (2012), que o processo de obtenção dos dados de uma pesquisa científica precisa estar alinhado com a perspectiva teórico-metodológica a partir da qual o estudo pretende se debruçar. Por isso a necessidade de atenção no levantamento e interpretação e análise dos dados.

Ao longo de todo processo de pesquisa, foram levantados dados referentes às condições socioeconômicas do bairro onde estão os sujeitos deste estudo, bem como foram apresentadas informações sobre o Instituto Federal sobre a localização do bairro, dados do censo escolar além de outras informações que corroboram para um

entendimento de que as desigualdades sociais influenciam na trajetória educacional dos estudantes. Entretanto, foi a partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, que esta etapa da pesquisa pretende contribuir para área da Educação. Dentre as abordagens metodológicas possíveis, acreditamos que a análise de conteúdo atende aos propósitos da presente investigação.

Conforme Macedo (2006), análise de conteúdo tem por objetivo compreender diferentes fontes de conhecimento, não sendo uma metodologia recente. Essa metodologia permite uma reflexão aprofundada sobre o objeto de estudo. Buscamos a partir dessa metodologia encontrar sentido na fala dos Estudantes. Para a análise de conteúdo, Macedo (2006) definiu os seguintes passos: 1) realizar leituras preliminares e estabelecer um rol de enunciados; 2) escolher e definir as unidades de análise: tipos de unidades, definição e critérios de escolhas; 3) categorizar; 4) análise interpretativa dos conteúdos emergentes; 5) interpretações conclusivas.

### 2.3. As entrevistas

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram dois modelos de entrevista, uma entrevista aberta com tópicos alinhados com os objetivos da dissertação e, a partir da análise desta primeira entrevista, uma entrevista semiestruturada foi elaborada e aplicada aos demais estudantes.

Os encontros foram previamente agendados com a coordenação do curso preparatório “o IF nos Espera”. A entrevista semiestruturada é mais flexível que um questionário, pois permite que o entrevistado tenha maior liberdade nas respostas, além disso, tal recurso metodológico permite que tanto o entrevistador, quanto o entrevistado, insiram mais informações ou novas questões de acordo com o desenvolvimento da entrevista.

Conforme nos esclarece Manzini (1990/1991, p.154):

[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir e informações de forma mais livre E as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

A entrevista utilizada neste estudo contou com 16 questões (anexo A), as quais foram previamente subdivididas em quatro categorias. As 5 primeiras questões diziam respeito a informações pessoais dos estudantes, em seguida vinham 4 questões que

diziam respeito ao curso pretendido pelos estudantes no ensino médio integrado, o grupo 3 das perguntas era formado por três perguntas no campo intitulado “estudo e trabalho” e o quarto grupo, composto por 4 perguntas, tratava da temática da evasão, abandono e permanência.

O roteiro da entrevista semiestruturada foi elaborado a partir da entrevista com a pessoa que seria, em princípio, a informante desse estudo. Cabe aqui uma consideração a respeito desta entrevista. Falamos, em princípio, que a estudante seria somente uma informante, pois essa era a ideia original da pesquisa, no entanto devido à riqueza da entrevista realizada com ela, optou-se por utilizá-la com material de análise. Deste modo, classificamos os sujeitos da seguinte forma: um sujeito egresso do ensino médio integrado, dois estudantes ingressantes do EMI e 11 estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Estes 11 estudantes que estão na transição entre o ensino fundamental e o ensino médio integrado eram a princípio o foco desta dissertação.

### 2.3.1 A entrevista aberta

Primeiramente, pretendia-se construir um roteiro para entrevista semiestruturada, que posteriormente seria realizada com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, a partir de uma entrevista aberta com uma estudante do ensino médio integrado e atual coordenadora do curso preparatório “o IF nos espera”.

Essa primeira entrevista seguiu um roteiro que, em linhas gerais, orientou o diálogo com a interlocutora. Em certa medida, se aproximando da ideia de uma entrevista compreensiva (KAUFMANN *apud* SILVA, 2006), na qual existe um pressuposto de abertura ao interlocutor e uma escuta sensível, partindo de blocos temáticos em um roteiro relativamente flexível.

### 2.3.2 A entrevista semiestruturada

O roteiro das entrevistas semiestruturadas (anexo A) teve por objetivo orientar as entrevistas, com temáticas previamente definidas, relacionadas ao objeto da pesquisa, para que estas temáticas fossem trazidas pelos estudantes. Por vezes, as falas dos sujeitos abriam espaço para novas indagações ou questionamentos que, quando pertinentes aos objetivos da pesquisa, eram estimulados e registrados.

## 2.4. Os estudantes do “o IF nos espera” e as categorias de análise

Ao todo foram entrevistados nove estudantes do ensino fundamental (curso “o IF nos espera”), dois estudantes do ensino médio integrado no curso Técnico em

Lazer e uma estudante egressa do ensino médio integrado no curso Técnico em Informática para Internet. Dos nove estudantes do ensino fundamental, participaram cinco alunas e quatro alunos, dos estudantes do ensino médio integrado, participaram um aluno e uma aluna. Cabe destacar que ambos os estudantes do ensino médio integrado no IFRS estavam matriculados no primeiro semestre do curso.

Após a degravação das entrevistas, foram identificadas categorias de análise relacionadas aos objetivos específicos da presente pesquisa.

Uma primeira categoria foi identificada como perfil social, nessa categoria foram agrupadas as informações pessoais relacionadas à idade, sexo, escola onde estuda.

Na segunda categoria, foram agrupadas informações referentes às dificuldades e/ou facilidades para ingressar e permanecer no ensino médio integrado. Essa categoria foi subdividida da seguinte forma: acesso dos estudantes às informações do IFRS, proximidade do Instituto, apoio familiar e apoio institucional.

Na terceira categoria – identificada como pretensões e perspectivas – foram inseridas as informações referentes ao curso técnico de interesse dos Estudantes no ensino médio integrado, o porquê de ter escolhido determinado curso, planos para o futuro profissional, pretensões quanto ao mundo do trabalho e formação e trabalho.

A quarta categoria foi identificada como a temática da evasão. Nessa categoria, foram identificadas quais as informações que os estudantes tinham com relação à evasão e ao abandono escolar.

### 3. QUEM SÃO OS ESTUDANTES DO 9º ANO DA RESTINGA?

O objetivo deste capítulo foi o de apresentar os resultados obtidos nesta pesquisa. Sobre os estudantes, foram realizadas duas análises que se complementam. A primeira análise parte de dados obtidos dos questionários socioeconômicos aplicados aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental durante a aplicação da Prova Brasil de 2015, esses dados referem-se às escolas públicas localizadas no Bairro da Restinga, e serão melhor descritos na seção pertinente. Enquanto a segunda análise se debruça sobre as entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa.

#### 3.1. A aproximação com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental da restinga

Nesta seção foram analisados dados obtidos nos questionários socioeconômicos, da Prova Brasil no ano de 2015 (Anexo C), aplicados aos estudantes. Estes dados estão disponíveis no site do INEP e são referentes a um total de oito (8) escolas, sendo duas (2) delas de dependência administrativa estadual e seis (6) de dependência municipal, contabilizando um total de 535 estudantes respondentes.

Pretendemos, com esses dados, desenhar um panorama geral do “sistema de ensino do bairro da Restinga”, sabendo que tal sistema não existe administrativamente, decidimos cria-lo a partir de sua localização geográfica. Por meio das informações do Censo Escolar (2015), selecionamos todas as escolas, localizadas dentro do referido bairro, que possuíam turmas de 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental no ano de aplicação do censo. Em seções anteriores já foram apresentadas informações referentes aos dados socioeconômicos do bairro da Restinga, provenientes do IBGE, bem como, informações sobre o desempenho educacional como, por exemplo, o IDEB da região.

Para o desenvolvimento desta seção, foram selecionadas 6 (seis) questões do “Questionário do Aluno – 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental” do SAEB 2015. As questões foram as seguintes:

- Em que ano você nasceu?
- Qual é a sua cor ou raça?
- Qual é o seu sexo?
- Você já abandonou a escola?

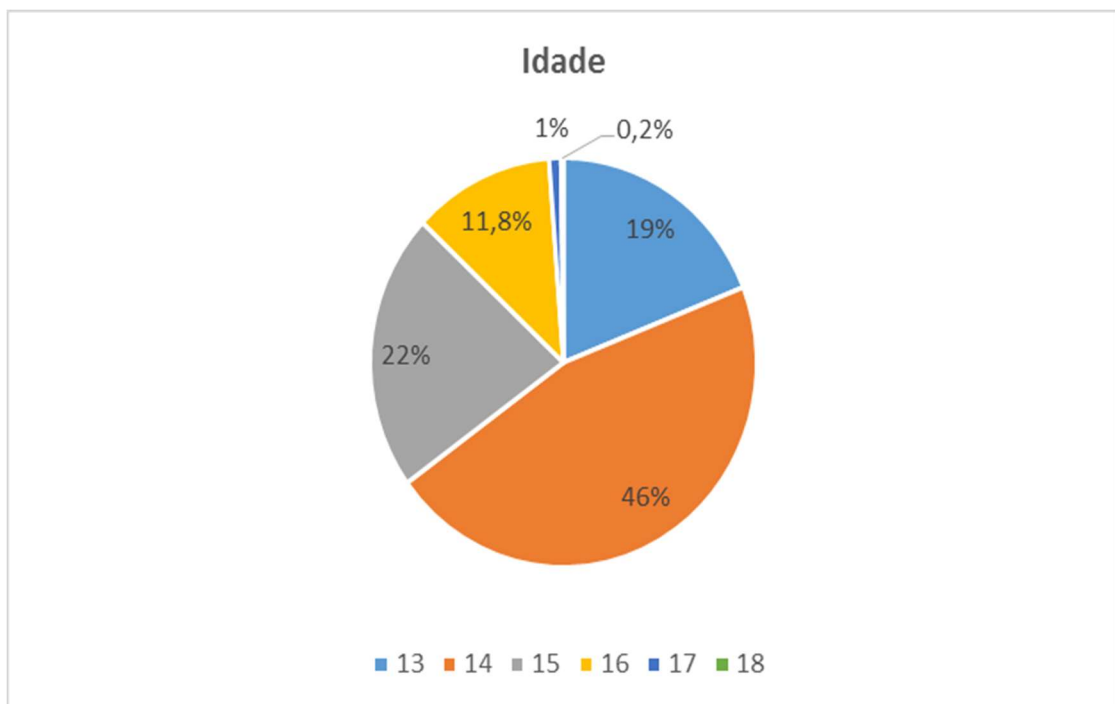
- Você já foi reprovado?
- A partir da quinta série ou sexto ano, em que tipo de escola você estudou?
- Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não salário)?
- Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?
- Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?
- Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?

### 3.1.1 Idade, cor e sexo

Nesta primeira descrição, foram agrupadas as informações referentes a idade, cor (auto definição) e sexo dos estudantes. Mais uma vez, devemos destacar que tais dados não definem o universo de estudantes do 9º ano no ensino fundamental do bairro da Restinga. As informações aqui apresentadas, tão somente, representam os alunos que responderam ao questionário aplicado na Prova Brasil (SAEB) e fornecem indicativos dessa população.

Primeiramente, com relação à idade, percebemos que a maioria dos estudantes se encontram dentro do fluxo escolar, ou seja, estão com idades entre 13 e 14 anos cursando o 9º ano do ensino fundamental, como aponta o gráfico a seguir.

**Gráfico 4:** Idade dos estudantes



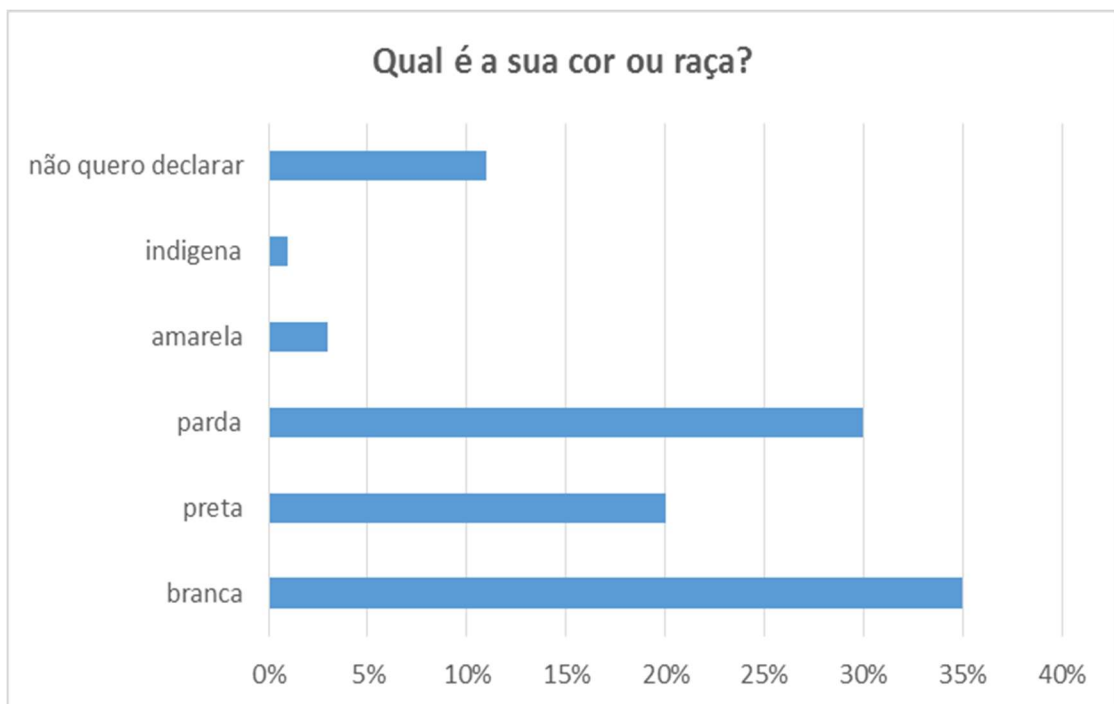
**Fonte:** Censo Escolar (INEP, 2015). Elaborado pelo autor



Os estudantes nessa faixa etária somam 65% do total dos respondentes, restando 22% com 15 anos e 13% acima dos 16 anos.

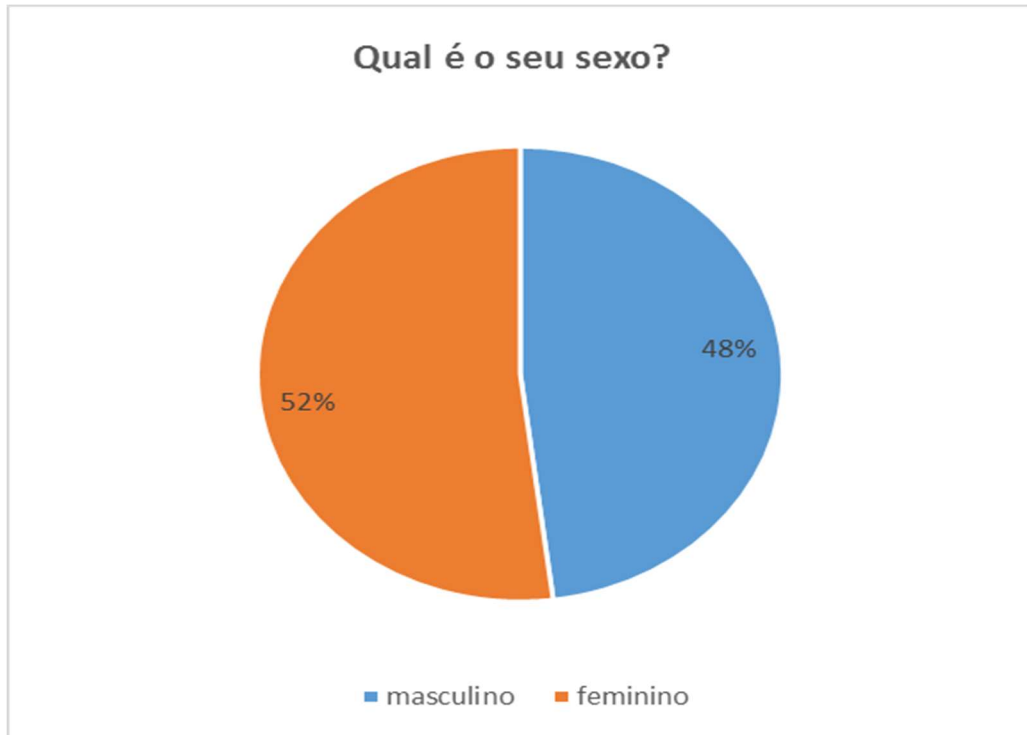
Com relação à cor dos estudantes, 50% se autodeclararam pretos ou pardos, enquanto que 35% se autodeclararam brancos. Sobre esses dados, chama a atenção o número de estudantes que não quiseram declarar sua cor, tal fato poderia ensejar uma pesquisa sobre a percepção e relação desses alunos com relação a essa característica.

**Gráfico 5:** Cor ou raça



**Fonte:** Censo Escolar (INEP, 2015). Elaborado pelo autor

A distribuição dos alunos, com relação ao sexo, é bastante equilibrada tendo uma taxa de 52% de meninas e 48% de meninos.

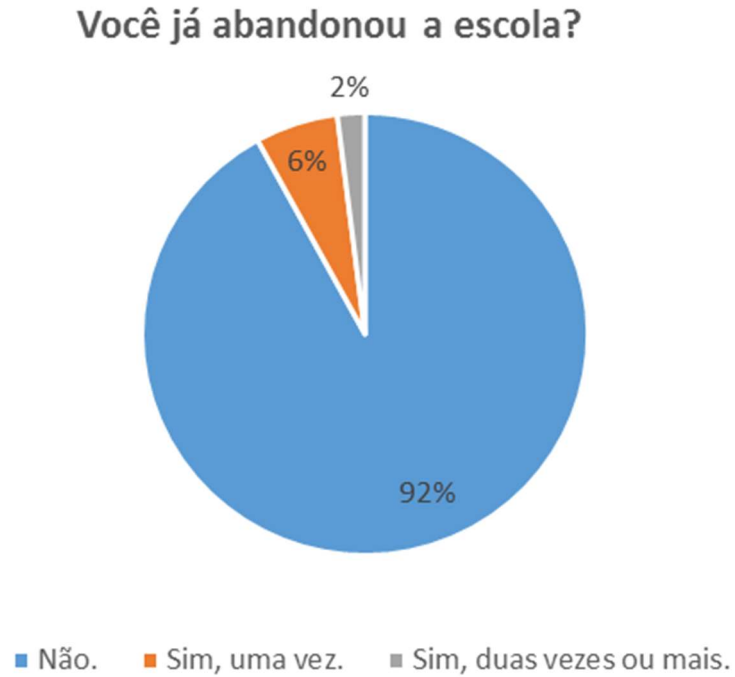
**Gráfico 6:** Sexo dos estudantes

**Fonte:** Censo Escolar (INEP, 2015). Elaborado pelo autor

### 3.1.2 Relação com a escola

O questionário socioeconômico da Prova Brasil, nos possibilitou realizar um segundo agrupamento de dados, esses dados dizem respeito à relação dos estudantes com a escola, questões relacionadas ao abandono escolar, reprovação, tipo de escola que frequentou, entre outras.

O primeiro gráfico apresenta informações sobre o abandono escolar. Percebemos que a maioria dos estudantes nunca abandonou a escola, perfazendo uma taxa de 92% do total. Entre os estudantes que participaram da avaliação 6% já abandonaram uma vez e 2% abandonaram duas vezes ou mais.

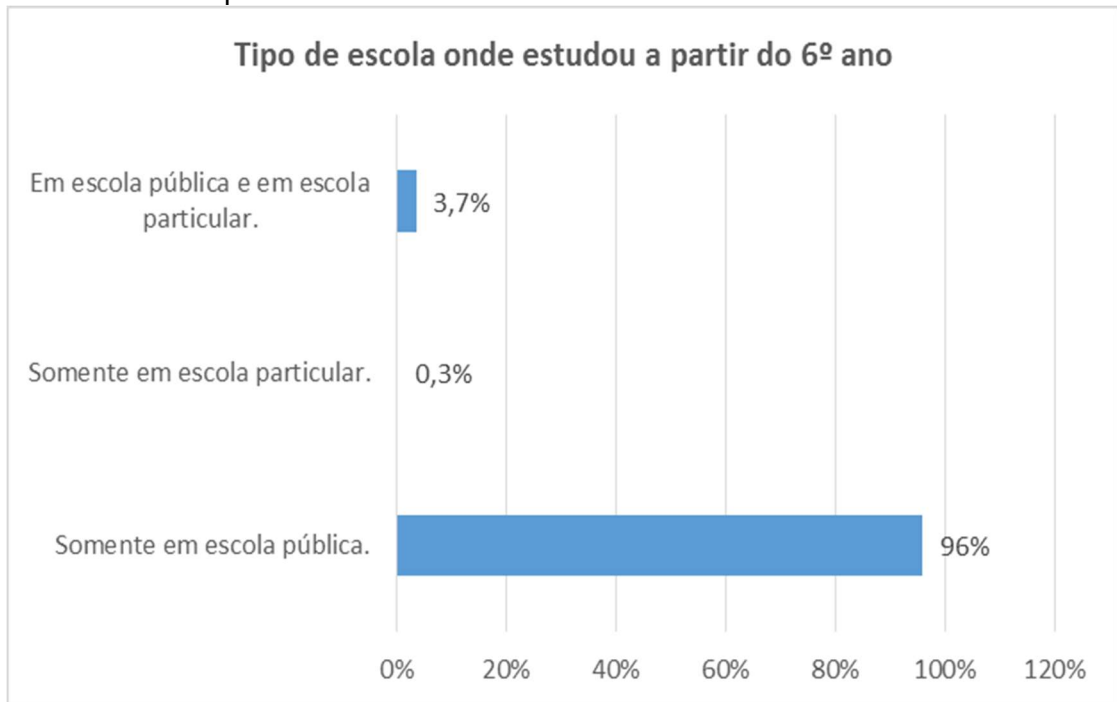
**Gráfico 7:** Situação de abandono escolar

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2015). Elaborado pelo autor

Além da taxa de abandono, os estudantes foram questionados sobre reprovação, tipo de escola onde estudaram e se trabalham ou não. Os gráficos a seguir mostram as respectivas taxas.

**Gráfico 8:** Situação da reprovação

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2015). Elaborado pelo autor

**Gráfico 9:** Tipo de escola onde os alunos estudaram

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2015). Elaborado pelo autor

Mais da metade dos estudantes (53%) já reprovou ao menos uma vez ao longo do seu percurso acadêmico e 96% são provenientes de escolas públicas desde de o início dos anos finais do ensino fundamental (6º ano). Com relação ao trabalho, 17% dos estudantes informaram “trabalhar fora de casa”, conforme gráfico a seguir.

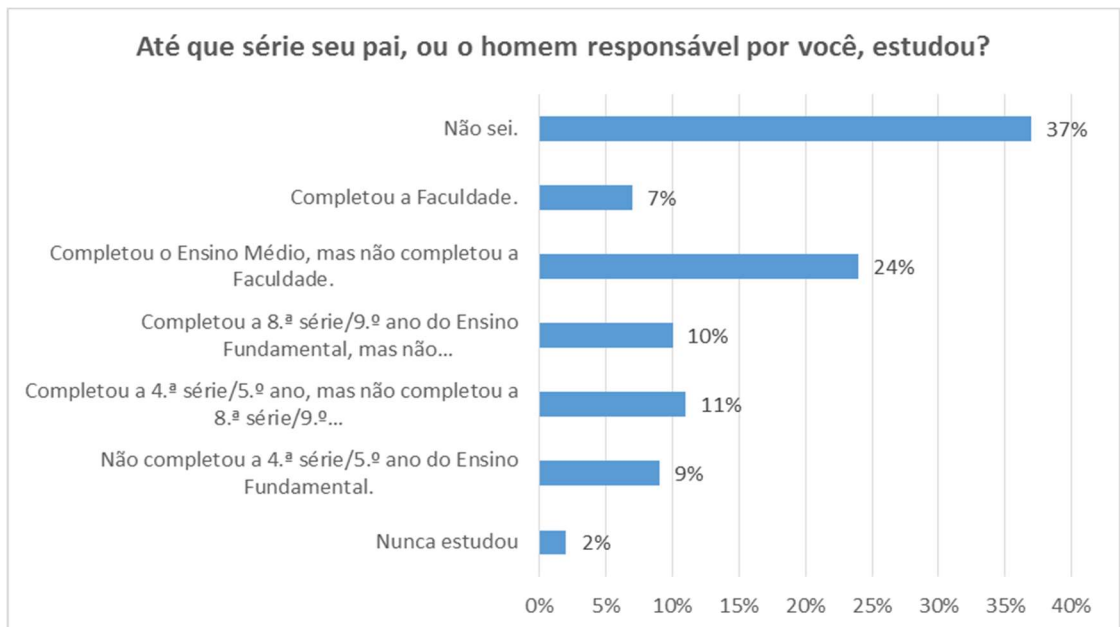
**Gráfico 10:** Situação de trabalho dos estudantes

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2015). Elaborado pelo autor

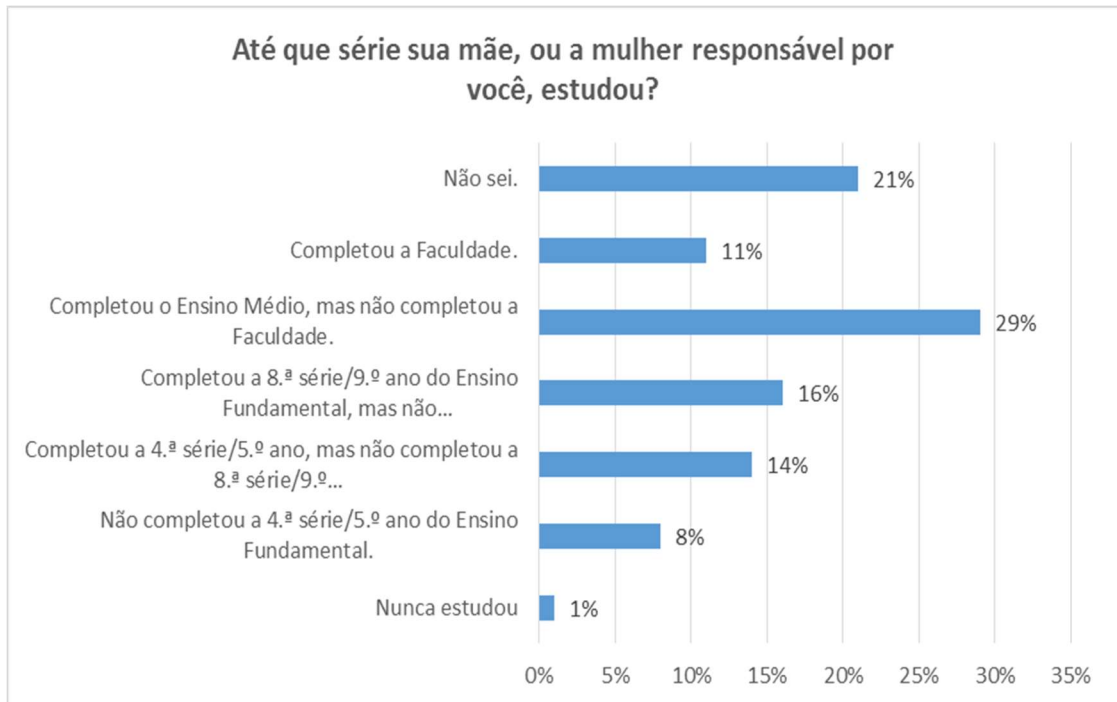
A maioria dos estudantes (98%) informaram que são incentivados pelos pais a estudar e ainda, em relação aos pais e responsáveis dos estudantes, o questionário aplicado apresenta uma pergunta sobre o nível educacional dos responsáveis.

Na questão sobre o grau de escolaridade de pais e mães dos estudantes, percebe-se que muitos deles não sabem tal informação. Com relação aos pais ou homens responsáveis, 37% dos estudantes não souberam responder e no caso das mães ou mulheres responsáveis, na mesma pergunta a proporção foi de 21%. Os gráficos a seguir apresentam outras informações sobre a temática da formação dos responsáveis.

**Gráfico 11:** Nível educacional do pai



**Fonte:** Censo Escolar (INEP, 2015). Elaborado pelo autor

**Gráfico 12:** Nível educacional da mãe

**Fonte:** Censo Escolar (INEP, 2015). Elaborado pelo autor

Por meio de uma análise conjunta dos gráficos apresentados, conclui-se que uma porcentagem reduzida de pais (7%) e mães (11%) possui formação em nível superior. Em ambos os casos a porcentagem mais significativa é a de pais (24%) e mães (29%) que concluíram o ensino médio, mas não completaram a faculdade.

### 3.2. Sujeitos de pesquisa - Os estudantes do curso “o IF nos espera”

Após a descrição do perfil do estudante do 9º ano do ensino fundamental do bairro da Restinga, passaremos agora a descrição dos sujeitos da pesquisa que participaram da etapa qualitativa. A partir da análise das entrevistas realizadas com os estudantes foram criadas categorias que, posteriormente, serão discutidas com amparo do referencial teórico.

Utilizando as informações prestadas pelos estudantes no momento da entrevista foi elaborado o perfil dos sujeitos de pesquisa. Devido à idade desses sujeitos, em média 14 anos, algumas informações relacionadas ao perfil socioeconômico são de difícil acesso, pois quando questionados sobre dados referentes a essa temática, esses jovens têm dificuldades em definir com clareza questões, como por exemplo, renda e ocupação dos pais.

Algumas considerações se fazem necessárias nesta seção sobre o perfil social dos sujeitos da pesquisa. Mais uma vez devemos destacar que o presente estudo se utilizou, principalmente, de uma abordagem qualitativa, ou seja, o perfil dos estudantes que participaram na etapa de entrevistas não caracteriza o perfil dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental do bairro da Restinga. Como abordado anteriormente, o perfil dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental público do bairro da Restinga baseia-se nas análises do questionário socioeconômico aplicado junto com a Prova Brasil.

No quadro a seguir consta uma apresentação inicial dos estudantes entrevistados.

**Quadro 3:** Perfil geral dos estudantes

<b>Nome fictício</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Dependência administrativa da escola</b>	<b>Formação acadêmica</b>
EF1	14	M	estadual	Cursando o 9º ano EF
EF2	14	F	estadual	Cursando o 9º ano EF
EF3	14	F	estadual	Cursando o 9º ano EF
EF4	15	M	estadual	Cursando o 9º ano EF
EF5	14	F	estadual	Cursando o 9º ano EF
EF6	14	M	estadual	Cursando o 9º ano EF
EF7	14	F	estadual	Cursando o 9º ano EF
EF8	14	M	estadual	Cursando o 9º ano EF
EF9	14	F	estadual	Cursando o 9º ano EF
EM1	16	F	estadual	Cursando o EMI
EM2	16	M	estadual	Cursando o EMI
ES	22	F	estadual	Cursando o Ensino Superior

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Ao todo foram entrevistados nove estudantes do ensino fundamental (curso preparatório “o IF nos espera”), dois estudantes do ensino médio integrado no curso - Técnico em Lazer- e uma estudante egressa do ensino médio integrado no curso Técnico em Informática para Internet. Dos nove estudantes do ensino fundamental, participaram cinco alunas e quatro alunos, dos estudantes do ensino médio integrado participaram um aluno e uma aluna. Cabe destacar que os dois estudantes que atualmente cursam o ensino médio integrado no IFRS, estava cursando o primeiro semestre do referido curso.

Todos os participantes da pesquisa estudam em escolas públicas situadas no bairro da Restinga, a maior parte deles são moradores do bairro, com exceção de dois estudantes que moram no bairro Belém Novo, também na periferia de Porto Alegre. Dentro do curso preparatório para ingresso no IF a distribuição dos estudantes de acordo com o sexo é desigual, tendo uma maioria significativa de estudantes do sexo feminino (20 meninas) e apenas 5 meninos. Como a participação dos sujeitos foi voluntária nem todos os estudantes do curso preparatório participaram das entrevistas. Diferentemente do que encontramos nos dados obtidos como a Prova Brasil, os participantes da etapa de entrevistas têm idade compatível com a série/ano que estão cursando o ensino fundamental (ao contrário do perfil dos estudantes da Restinga apresentado anteriormente).

### 3.3 Categorias de análise

Como informado no capítulo que descreveu a metodologia de pesquisa, após a realização das entrevistas foram criadas categorias com as falas dos sujeitos as quais foram posteriormente analisadas. Inicialmente, havia uma pretensão em observar categorias pré-definidas no roteiro de entrevistas, porém após análise das mesmas verificou-se um agrupamento mais adequado para os objetivos da pesquisa. As categorias predefinidas antes das análises se relacionavam às informações pessoais, à relação com o curso do ensino médio integrado, ao mundo do trabalho e às questões sobre evasão, abandono e permanência. No entanto, ao proceder com a análise das entrevistas foi possível perceber novas categorias que foram assim definidas:



### 3.3.1 Facilidades e dificuldades para o ingresso e a permanência

Essa categoria agrupou informações relacionadas tanto às facilidades quanto às dificuldades para o acesso e a permanência no ensino médio integrado. Na conversa com os sujeitos da pesquisa foi possível observar tanto fatores intraescolares, quanto fatores extraescolares que influenciam no percurso dos estudantes desde o contato com o campus até a conclusão do ensino médio. A seguir serão apresentadas as subcategorias.

#### 3.3.1.1 O acesso dos estudantes às informações sobre o IFRS

Nessa subcategoria foram analisadas as falas dos estudantes, nas quais foi possível identificar os meios pelos quais estes jovens chegaram ao Instituto Federal, e por consequência tiveram contato com ensino médio integrado. Com relação à questão do acesso à informação destacamos que alguns estudantes, quando questionados sobre o conhecimento do Instituto, em um primeiro momento confundiram com o curso preparatório “o IF nos espera”, de todo modo devemos salientar que existe uma relação entre o contato com Instituto Federal e o curso preparatório citado, ou seja, podemos interpretar que o acesso à informação do IF passa pela visibilidade deste no momento em que o estudante descobre a existência do curso “o IF nos espera”

Entre os estudantes entrevistados a maior parte tomou conhecimento da existência do Instituto e do ensino médio integrado por meio de familiares. De maneira geral, quem trouxe os estudantes e apresentou o Instituto foram as suas mães. Apenas três (3) estudantes informaram que tomaram conhecimento do Instituto por conta própria, um deles por fazer uma prática desportiva nas proximidades do campus, uma aluna recebeu um informativo do Instituto em uma rede social e a terceira estudante soube após a visita da coordenadora do curso preparatório no colégio onde estuda.

#### 3.3.1.2 Proximidade geográfica com relação ao IFRS

Esta subcategoria refere-se à proximidade do local de moradia dos estudantes, bem como as condições para o seu deslocamento até o campus Restinga. A introdução dessa pergunta no roteiro da entrevista surgiu a partir da seguinte fala:

“Eles evadiram por conta dessa questão da passagem[...] Na Restinga são 10 escolas espalhadas assim, que contemplam determinadas áreas assim... realmente bem espalhadas e eles conseguem ir a pé

lá... aqui não, aqui é na divisa com outro bairro... é muito extremo, muito afastado, tem mato[...]é dificultoso” (Estudante ES)

A partir desta fala, os sujeitos foram questionados com relação à proximidade da sua moradia com relação ao IF e sobre as condições de deslocamento até ele. Porém nenhum dos estudantes do curso preparatório relatou ter dificuldades para chegar ao campus, mesmo que uma das alunas tenha relatado que leva em torno de uma hora no deslocamento de ônibus, da sua casa até lá. Como os alunos do curso preparatório ainda não se deslocam diariamente para o IF, é provável que esse fator ainda não tenha causado um desgaste ou transtorno que apareça com clareza nas suas falas. A distância da moradia dos estudantes em relação ao IF também poderia afetar o contato desses estudantes com o instituto, isso de fato ocorre como observado na fala dos estudantes.

#### 3.3.1.3 Apoio familiar

Essa subcategoria está relacionada com o suporte que os estudantes possuem, ou não, do seu grupo familiar tanto para realização do curso, quanto para o incentivo no prosseguimento dos estudos e da formação escolar. De maneira geral, os estudantes destacaram a importância desse suporte, com destaque especial para o papel das mães nesse processo.

#### 3.3.1.4 Apoio institucional

A criação dessa subcategoria baseou-se exclusivamente nas entrevistas realizadas com os estudantes que já frequentam o ensino médio integrado, bem como com a estudante egressa desta modalidade no Campus Restinga. Esta ressalva é necessária, pois só é possível obter informações sobre a existência ou não de um apoio institucional com estudantes que estejam cursando o ensino médio integrado ou que já o tenham concluído

Na fala da estudante percebemos a importância que o apoio institucional teve para que um dos estudantes não abandonasse o curso.

*“Tanto que no meu último ano eu quase não me formei, me formei com as calças na mão assim. Por uma política que tem aqui dentro do Instituto, de “estudos de verão”, que me possibilitou uma recuperação das matérias que eu não fui bem. E eram as matérias técnicas e eram as matérias que não se tem necessariamente uma pessoa habilitada pra dar aula [...] entrei porque também o Instituto iria me prover uma renda, daí eu não, necessariamente, eu não precisaria trabalhar [...]” “A bolsa pesou muito na escolha, porque no meu 4º ano... eu só não*

*larguei... não evadi o curso por conta da bolsa também, por conta do auxílio-estudantil e do apoio dos professores, assim... foi sensacional assim, porque eu... no meu final do meu 4º ano, eu acabei saindo de casa por motivos familiares, daí porque essa pressão acabou se estourando sabe?! Porque ah! Tu não vai trabalhar, tu tem (eu tinha 20 anos na época)... porque então tu vai embora de casa... eu... é vou trabalhar, não posso mais estudar.” (Estudante ES)*

### 3.3.2 Pretensões e perspectivas

Essa terceira categoria refere-se a questões mais subjetivas relacionadas aos projetos de vida dos estudantes. Nela foram agrupadas as informações relacionadas a escolha do curso técnico, ao planejamento do futuro profissional e outras falas que identificassem alguma relação com a expectativa dos alunos.

Mesmo que já pudéssemos prever que o questionamento acerca das pretensões e perspectivas dos adolescentes não traria uma quantidade ou uma qualidade nas respostas, acreditamos ser importante dar voz a esses sujeitos.

### 3.3.3 A temática da evasão

A proposta de uma categoria intitulada “A temática da evasão” surgiu da ideia de que estes sujeitos de pesquisa não são estudantes evadidos ou que abandonaram o curso, são jovens que querem ingressar no ensino médio integrado, ou que já tenham uma trajetória mais avançada, porém, essa temática faz parte da vida desses sujeitos. Todos relaram situações de pessoas próximas relacionadas a este fenômeno, e a partir dessas situações a pergunta sobre a possibilidade de que algo parecido ocorra em suas trajetórias transformou-se em uma situação bastante concreta sobre a qual estudantes puderam falar.

#### 4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS – “MESMO SENDO RUIM, É BOM!”

*“Considerar a origem social é, portanto, importante, mas não como carência e sim para entender esses processos de relacionamento com o saber”.*  
(CHARLOT, 2002, p..27)

Um capítulo de discussão poderia simplesmente contrapor os resultados da pesquisa com o referencial teórico no qual essa pesquisa se amparou. Porém, creio que a primeira discussão ou embate ocorreu dentro do próprio pesquisador. Como escapar do ciclo de reprodução das desigualdades sociais perpetuado pelas escolas por meio de políticas públicas educacionais? A teoria bourdesiana nos mobiliza ou desmobiliza? Os sujeitos da pesquisa apontam para a reprodução ou para a resistência?

Como nos fala Vares (2012)

“Se partirmos do fato de que a luta política é resultado de uma consciência política adquirida por meio da experiência concreta, teremos a oportunidade de visualizar o quão importante foi o despontar das teorias da reprodução para a desmitificação ideológica da escola capitalista”. (VARES, 2012, p. 313)

Na discussão que o autor faz sobre a importância das teorias da reprodução para uma leitura crítica da educação, percebemos a existência de uma falsa dicotomia entre os paradigmas da reprodução e da resistência. Conforme Vares (2012), existe uma continuidade entre os dois, em uma ideia de faces de uma mesma moeda na qual de um lado temos a consciência (originada nas teorias da reprodução) e do outro a luta política (resistência).

Ainda segundo o autor, a teoria da reprodução “pode ser traduzida como um grito de indignação e resistência” (Vares, 2012, p.314) e que tais teorias criaram uma tomada de consciência para o problema da reprodução, não necessariamente reforçando esse fenômeno, como alguns críticos apontavam. Como indicado,

“A questão que logramos levantar não se resume às fragilidades, admitidas inclusive por seus representantes. A vitalidade do conceito de reprodução não está naquilo que lhe é frágil, mas na sua ‘criticidade’”. (Vares, 2012, p. 321)

Os dados estatísticos apresentados nesta dissertação, bem como os estudos e pesquisas corroboram as análises feitas a partir das teorias da reprodução das desigualdades sociais. Bourdieu, quando nos fala que o sistema escolar separa os detentores de capital cultural que foi herdado, daqueles que não possuem esses

capitais, está nos dando um panorama macrossociológico e este panorama é inegavelmente observado nos grupos onde estão os filhos da classe trabalhadora. No entanto, este mesmo autor nos possibilita compreender como, em determinadas posições sociais, os agentes articulam suas disposições sociais para atingir seus objetivos. Apesar dessa capacidade de mobilização das disposições, Peugny (2014) em seu livro “O destino vem do berço?: desigualdades e reprodução social”, nos mostra por meio de um conjunto significativo de dados oriundos de diferentes fontes e pesquisas que, apesar da massificação escolar comprovada com as taxas significativas de escolarização, ainda não foi observado uma efetiva mobilidade social ou um sociedade, no caso francesa, com mais equidade.

O trabalho aqui apresentado teve nas teorias da reprodução, além do referencial teórico, um fator fundamental para mobilizar o pesquisador na propositura desta pesquisa. O contato com a obra de Bourdieu e uma trajetória, mesmo que inconsciente, pelas etapas de encantamento, desmobilização, crítica e mobilização (resistência partindo da indignação) fizeram com que a presente dissertação buscasse outros referenciais que fossem mais propositivos. Charlot, por exemplo, nos traz uma perspectiva de análise diferente, a análise microssociológica em detrimento da macrossociológica, o que permitiu que observássemos possibilidades de superação do ciclo de reprodução das desigualdades sociais. Conforme Charlot (2002)

“Há uma relação estatística entre a origem social e o êxito ou o fracasso escolar, porque existe uma desigualdade social frente à escola. Deve ficar claro esse fato. Não estou falando contra a existência dessa relação, estou afirmando que, depois de constatar a desigualdade social, é necessário entender como está se construindo e, assim, lutar contra ela”. (CHARLOT, 2002, P.23)

Dentro de uma perspectiva de que o sujeito “é um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc” (Charlot, 2000, p.43) e de que esse sujeito é regido por uma lógica própria, como foi possível observar no seguinte trecho da entrevista de uma das estudantes:

*“Talvez agora eu entenda... por ela ser auxiliar de serviços gerais e por ser empregada doméstica na maioria das vezes, daí ela... daí ela não conseguia se estabilizar... penso eu por questões de etnia e tal... de... de como se colocar, porque ela sempre foi... afrontosa, digamos assim (risos)... não sei o termo correto, mas mais por isso assim”* (Estudante ES).

A partir da análise da fala dos estudantes, buscamos ao longo dessa pesquisa dar ênfase a uma sociologia do sujeito. Analisando a fala desses alunos percebemos que, mesmo que eles estejam se desenvolvendo dentro do previsto em suas trajetórias educacionais, as histórias escolares que terminam mal ou as situações de fracasso estão presentes em suas vidas e falas. Mesmo que essas situações não tenham ocorrido diretamente com estes estudantes, a proximidade com o fenômeno faz parte do seu dia-a-dia. O modo pelo qual apresentamos a pergunta sobre evasão buscando mobilizar o conhecimento prático dos sujeitos, foi retomado com os estudantes o histórico de evasão de pessoas próximas (e.g pais, mães, amigos, colegas) citado por eles. Muitos dos pais dos alunos abandonaram a escola, em alguns casos colegas de classe também, como observado nos seguintes relatos:

*“Penso que ela teve necessidades, mas eu não pretendo abandonar a escola... não sei o que me levaria abandonar... porque é uma coisa que eu não faria... de jeito nenhum”.* (Estudante EF2)

*“Muitos colegas abandonaram... é brabo né... a pessoa não vai ter um futuro bem dizer, tu sai ali, que nem muitos saem e ficam vivendo às custas dos pais”.* (Estudante EF4)

*“Sinceramente... eu acho que nada... minha mãe parou porque acho que ela não tinha instrução... os pais dela não eram quem ela é pra mim... essas coisas... eu acho que não tem nada que fizesse eu parar de estudar”.* (Estudante EF7)

*“Tive colegas que saíram dos cursos de informática e lazer, porque não era o que eles esperavam [...] Comigo acho que não, porque como tô super dentro do IF, participando de vários projetos, mas acho que o que a maior causa é a frustração* (Estudante EM2)

Nas falas desses estudantes percebemos que existe um entendimento e uma familiaridade com o fenômeno da evasão escolar. Essa experiência dos alunos é o que temos de mais concreto e segundo Charlot (2000) elas devem ser o objeto de pesquisa quando buscamos entender as relações com o saber. A relação com o saber pode ser ampliada para uma discussão sobre a relação com a escola. Charlot (2002) discute especificamente essa relação com a escola nos bairros populares e ao longo do texto o autor fala da correlação existente entre a origem social e o fracasso escolar. Porém a chave de leitura está na interpretação correta dessa correlação, esclarecendo que não existe uma relação de causalidade entre a família popular e o fracasso escolar.

Ainda sobre a temática da evasão, quando este assunto se mostrou presente, os estudantes foram questionados sobre o que eles pensam sobre evadir, sobre a possibilidade de que isso ocorra com eles. A seguir, apresentamos os relatos de alguns destes sujeitos:

*“Eu acho que isso não é uma base boa dos pais que eles tem que tá sempre em cima ensinando corrigindo... não acho bom parar, porque prejudica muito... porque pra pessoa pegar um serviço tem que ter pelo menos o primeiro grau completo”. (Estudante EF1)*

*“Eu acho meio difícil, porque até mesmo em algum momento, que eu estiver meio mal... tu vai acabar isso, depois que começou termina, então meio que eu já tenho uma própria motivação, vamos assim dizer, mas talvez com um gravidez...ou uma depressão... que é um negócio assim meio sério”. (Estudante EF3)*

*“Sobre desistir... quando a gente não vê um futuro assim... um cansaço mental”. (Estudante EF5)*

*“Ela (mãe) não teve o mesmo apoio que eu tenho deles hoje [...] Mesmo não gostando às vezes de estudar eu não pretendo, porque eles (pais) sempre me falaram que o melhor caminho para a minha vida é seguir os meus estudos”.(Estudante EF6)*

*“Eu acho que isso (abandonar) não ajuda em nada eles (colegas)... [...] Nada me levaria a sair... porque sei que vai ser melhor pro meu futuro’. (Estudante EF8)*

*“Já pensei em desistir (de entrar no IF) porque eu sou muito nervosa com essas coisas, daí quando eu não entendo eu fico brava comigo mesma”. (Estudante EF9)*

Podemos perceber uma familiaridade com o fenômeno da evasão, e como indicado ao longo da dissertação existe uma correlação positiva entre este fenômeno e as desigualdades sociais. Porém, percebemos que as desigualdades sociais podem ser observadas dentro de uma expressão geográfica das cidades. No caso do bairro da Restinga, na periferia de Porto Alegre, a instalação de um campus do Instituto Federal trouxe uma nova situação para os estudantes e suas famílias.

Essa nova situação ressalta a importância da relação entre o Instituto e a comunidade. Na fala de um dos estudantes observamos que a própria construção do Instituto, e sua chegada no bairro foi um motivo suficiente para despertar o interesse da família desse estudante com relação IF.

*"desde o começo da construção, as pessoas da volta já ficam sabendo... eu nunca tive contato direto com o campus... só esse ano que eu fui ter... de pisar, de entrar aqui... antes eu via por fora assim."* (Estudante EF4)

Porém, nem sempre o contato com o Campus é uma condição para o acesso à informação, como relata o estudante EF6, que realizava uma atividade física bem próxima ao Campus, mas nunca soube ou se interessou em saber sobre o IF. Alguns estudantes relataram que não tinham nenhum conhecimento da existência do IF, mesmo sendo moradores da Restinga.

*"eu não conhecia (IF)... foi a minha amiga que me falou... nem sabia que existia"* (Estudante EF9)

*"Eu não fazia ideia do IF"* (Estudante ES)

Dos relatos dos sujeitos da pesquisa depreendemos a importância que o instituto teve para os estudantes e seus familiares. Chama a atenção, no entanto, o seguinte trecho *"é como se aqui fosse assim, tipo uma universidade, uma faculdade... bem diferente do que uma escola pública"* onde percebemos como as pessoas não relacionam um serviço de qualidade como sendo público. Esta constatação indica que o estado, de modo geral, precisa rever a qualidade dos serviços ofertados e que o IFRS cumpre um papel diferenciado na vida das pessoas. Existe nessa fala uma questão bastante significativa com relação a uma visão, por parte da classe trabalhadora, do papel do estado e, em especial, da educação enquanto instrumento de libertação.

*"Eu espero que me faça ter um bom estudo, para que eu consiga alcançar meus objetivos [...] ouvi falar muito bem daqui e acho que vai ser muito bom[...] Melhor estudo da região, Instituto federal é isso"* (Estudante EF2)

*"Tirando o estudo que mais pra frente isso vai ajudar muito... isso vai ajudar muito porque o ensino aqui é muito rico... diferente da minha escola, porque tem coisas aqui que até mesmo no IF nos espera, que eu aprendi... que na minha escola eu nem aprendi isso, porque faltou mesmo. E também o jeito como é... não só porque, por exemplo, a estrutura é boa... não é velho assim... e também o ar aqui é diferente, parece mais ou menos como minha mãe me disse... é como se aqui fosse assim, tipo uma universidade, uma faculdade... bem diferente do que uma escola pública... Dá uma grande vontade de vir pra cá".* (Estudante EF3)



Com relação à expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) desde o ano de 2003, a partir do governo do Partido do Trabalhadores, muitas localidades que antes eram desprovidos de instituições educacionais de qualidade vinculadas às universidades, hoje possuem um campus. Na fala dos estudantes percebemos que o acesso a um Instituto Federal modifica a relação desse estudante com a educação, porém uma discussão mais aprofundada sobre os cursos ofertados precisa ser feita. Segundo Gouveia (2017)

“Sob a égide do capital monetário se instaura uma nova forma histórica de dualidade educacional, onde se democratiza o acesso à escola “a todos os níveis de certificação, mantendo-se a diferença qualitativa entre os percursos da classe trabalhadora e os das classes dominantes” (ALGEBAILLE et al, 2013, p. 723). O acesso a diferentes formas de certificação, modalidades de ensino e espaços de formação que tradicionalmente não eram acessados pela classe trabalhadora mais pobre e seus filhos, ofuscam a manutenção de escolas distintas, social e estruturalmente duais, bem como alimentam a ilusão da qualidade social semelhante dos filhos da burguesia (ALGEBAILLE et al, 2013).” (GOUVEIA 2017, p.5)

Para a autora os Institutos acabam por dar “materialidade a este novo tipo de dualidade educacional”, mesmo que que a Rede Federal tenha um grande potencial de mudança para um “significativo grupo de intelectuais da educação” ainda há um tensionamento na “relação entre o desenvolvimento local e nacional” (Gouveia, 2017, p.1). Corroborando com os questionamentos levantados pela autora, tivemos relatos de estudantes que escolheram os cursos técnicos do EMI por falta de outras opções, como podemos ver nos seguintes trechos:

*“Técnico em lazer (por falta de opção) [...] não me encaixava em nenhum dos outros dois [...] Eu queria um outro curso, mas o campus Restinga não tem [...] Eu queria meio ambiente”* (Estudante EF7)

*“Técnico em Lazer... porque não me encaixo em eletrônica e informática.”*(Estudante EF9)

Apesar das contradições existentes na expansão dos IFs, como destacado por Gouveia (2017), o presente estudo buscou uma aproximação com o sujeito e com a experiência deste para a construção de uma “leitura positiva” da realidade.

Uma outra consideração necessária, sobre a relação entre o IF e a comunidade, refere-se aos meios de divulgação das informações desse instituto nas mídias sociais. Percebemos que mesmo que os sujeitos dessa pesquisa sejam de uma geração hiperconectada, apenas uma das estudantes relatou ter recebido informações por meio das redes sociais.

*"pela internet eu vi que tinha falado que era bom... assim... Acho que pelo Facebook... que tem o EM junto com os cursos né?! Técnicos... daí eu achei bem interessante... que te qualifica mais né?! Daí eu gostei disso" (Estudante EF5)*

Deste relato poderíamos levantar duas hipóteses, a primeira seria a de que esse relato indica que apesar do acesso a redes, o tema escola/estudo não faz parte do universo de interesses desses sujeitos e a segunda hipótese seria a de que a divulgação das atividades do *Campus* não atingiu os estudantes dessa faixa etária por alguma falha nas estratégias de divulgação.

Partindo agora para a categoria de apoio familiar, mais uma vez destacamos o papel da mãe nas famílias das classes trabalhadoras. Em mais de uma oportunidade os estudantes destacaram esta influência na escolha do IF.

*"Vai para lá porque lá é uma escola boa, é uma das melhores que tem aqui na volta [...] o ensino de lá é melhor por ser Instituto Federal!" (Estudante EF1)*

*"foi pela minha mãe, ela me falou de uma escola técnica que era muito diferente, e também o ensino que era muito bom [...] então ela queria que eu entrasse" (Estudante EF3)*

*"minha mãe trabalha aqui perto, no hospital, minha mãe que me falou... E eu tenho uma amiga que ficou sabendo do projeto (o IF nos Espera)" (Estudante EF4)*

*"eu decidi sozinho e falei com a minha mãe, aí ela achou bom porque daí eu já tenho um preparo maior para a prova do IF [...] ela (a mãe) diz que em questão de estudo eu que tomo as minhas decisões, sem parar de estudar" (Estudante EF6)*

Além da mãe dos estudantes, o acesso às informações sobre o curso se dá através de outras pessoas dentro da rede de apoio.

*"já tinha ouvido falar porque minha dinda é bem rígida, nessa questão de estar numa escola boa, ela sempre dizia para eu estudar bastante para entrar aqui" (Estudante EF2)*

*"eu conheci, porque tinham alguns amigos que estudavam aqui e comentaram comigo que era um ensino técnico integrado com o ensino médio e eu me interessei bastante" (Estudante EF7)*

*"Eu não conhecia, foi uma amiga minha que falou... Eu nem sabia que isso aqui existia" (Estudante EF9)*

Percebe-se também que, devido à idade dos sujeitos da pesquisa, o apoio familiar é bastante significativo na mobilização das disposições sociais dos alunos. A maioria desses jovens contam com esse suporte familiar para a continuidade dos

estudos. Pelas entrevistas não é possível afirmar que esse tipo de apoio é peça fundamental para evitar que os alunos evadam ao longo da sua formação, porém devemos destacar que na fala destes sujeitos, esta questão parece ser fundamental.

*"Vai para lá porque lá é uma escola boa, é uma das melhores que tem aqui na volta" (Estudante EF1)*

*"Venho de família da periferia, aí minha dinda sempre disse pra mim... que na faculdade, se eu for fazer uma faculdade tipo a UFRGS, tipo a PUC... as pessoas da periferia sofrem um pouco de preconceito, e se tu não tiver um estudo bom... não entra na faculdade... melhor estudo da região, instituto federal é isso [...] Minha mãe quer que eu seja alguém na vida e udo mais, mas quem mais me apoia é a minha dinda" (Estudante EF2)*

*"Na minha casa minha mãe tem opinião como eu tenho, que primeiro eu vou estudar, só estudar mesmo me focar para isso, daí quando eu tiver uma faculdade universidade enfim daí sim abrir essa porta para eu poder trabalhar e estudar"(Estudante EF3)*

*"A mãe e o pai são separados, então não tenho assim o contato direto com ele. A mãe ficou sabendo e ela que dá força" (Estudante EF5)*

*"A mãe prefere que... Bah! Vocês estudam até os 18 e depois começam a tentar uma faculdade"(Estudante EF8)*

*"Sempre apoiaram os estudos" (Estudante EF8)*

*"Minha mãe disse que mesmo que eles tenham um salário bom hoje em dia e tudo, mas ela podia estar trabalhando numa coisa que ela goste ou algo assim... que ela devia ter continuado, mas não foi por opção dela, foi mais questão familiar assim... ela não teve o mesmo apoio que eu tenho deles hoje"(Estudante EF6)*

*"Meu pai falou assim, o E.... tu estuda bastante agora no começo, pra depois não ficar que nem eu e ter que estudar depois de mais velho" (Estudante EF7)*

*"Eu queria desistir, mas a minha amiga não deixou, e meu pai falou para eu ficar" (Estudante EF9)*

*"A minha amiga me falou uma vez que ia fazer uma prova e tal, porque aquele era um bom e tal [...] Ela me ajudou a fazer a inscrição, ela... acho que ela pagou, na época, a inscrição pra mim.[...] Minha mãe... minha mãe me apoiou assim... ela disse que não queria que a gente tivesse a mesma... trajetória deles, porque meu pai tem ensino médio... só que ele... é pelo EJA né?! Só que minha mãe não tem ensino fundamental completo... acho que ela tem a quarta série só. Daí ela se impôs, assim pra ele... ele disse não... e ela que iria sim, porque queria uma filha num Instituto Federal" (Estudante ES)*

A partir das categorias propostas por Alves e Dayrell (2015) que foram apresentadas no capítulo sobre as juventudes, percebemos nas falas dos sujeitos da

pesquisa que, de modo geral, estes podem ser categorizados como sendo jovens “estratégicos”. Uma das interpretações possíveis para esta aparente homogeneidade seria o fato de que esse grupo específico de estudantes, todos dentro de um curso preparatório, possui as seguintes perspectivas em comum: a continuidade de seus estudos, a preocupação com uma educação de qualidade e a ideia de um investimento com retorno a longo prazo. Conforme Charlot (2005) esses estudantes estão mobilizados a aprender, uma vez que demonstram um desejo por aprender. Ao contrário do que o termo da OCDE nos indica, os sujeitos participantes dessa pesquisa demonstram não serem “desfavorecidos”, eles não sofrem de uma carência ou desvantagem na relação com o aprender

*“Já que eu entrei aqui, eu vou continuar porque bah?! Depois que eu conseguir me formar com todas as adversidades que eu tive no passado, agora eu vi que eu consigo. Também é uma questão minha assim... eu não sou fraca pra isso e eu sei onde buscar por conta dessa informação toda que eu tive enquanto cidadã. Eu quero ser professora... de um Instituto... e eu quero dar aula de eletrônica, só que eu também busco me apropriar dessas questões que eu vejo que meus professores não têm... a pedagogia deles... de motivar o aluno, de mostra a aplicabilidade, de fazer links com as outras áreas e tal... e também com o mundo do trabalho, né?! Porque aqui a gente tá pra ser mão-de-obra né?!” (Estudante ES)*

Quando Charlot (2002) inicia a apresentação dos relatos das pesquisas que desenvolveu na França, ele fala de um terceiro processo, que é o mais frequente, na relação dos estudantes filhos da classe trabalhadora com a escola. Nesse terceiro processo o autor diz:

*“[...] aproximadamente 75% a 80% dos alunos estudam para mais tarde ter um bom emprego. É uma questão de realismo o qual se torna ainda mais realista se pensado na lógica de que para se ter um bom emprego se deve ter um diploma e, para se ter um diploma, se deve passar de uma série para outra. Deve-se ter diploma para ter emprego, deve-se ter emprego para ter dinheiro e deve-se ter dinheiro para ter uma vida normal”. (CHARLOT, 2002, P. 27)*

O sociólogo francês segue argumentando que mesmo que a sociologia negue a existência de projetos por parte desses estudantes, é evidente que os projetos existem, mesmo não sendo “um projeto de classe média”. Ainda quando Charlot (2002) relata sobre os docentes franceses, podemos perceber, por meio da análise dos relatos dos sujeitos dessa pesquisa, as várias semelhanças com o caso brasileiro. A crença de uma parcela da população brasileira, tal qual os docentes franceses, é de uma desvalorização da escola por parte dos filhos da classe trabalhadora, porém

o sociólogo francês é preciso em sua análise sobre a importância da escola para essas famílias, como podemos observar no seguinte trecho:

*“Os docentes franceses dizem que as famílias populares não dão importância à escola. Não é verdade. Eles dão grande importância à escola porque sabem que não tem outro jeito para os filhos saírem das dificuldades da vida. Os filhos de classes médias também acreditam que terão um bom emprego com diploma. A diferença é que nos bairros populares, para muitos alunos o único sentido da escola está no fato de proporcionar um bom emprego mais tarde”.*  
(CHARLOT, 2002, P..27)

Esses estudantes desenvolvem relações com a escola e com o saber escolar e nessa experiência acadêmica acabam criando expectativas. Com o passar dos anos, ao longo das trajetórias acadêmicas, fica cada vez mais claro para os estudantes a necessidade, mais do que a importância, da educação formal. Essa necessidade aparece na fala dos sujeitos, principalmente com relação ao mundo do trabalho, como podemos ver a seguir,

*“[...] acho que tô ganhando tempo, porque se eu não fizesse... depois eu ia ter que fazer mais... e quando eu quisesse fazer faculdade isso podia atrapalhar... se eu quiser trabalhar, eu vou ter um tempo a mais”*  
(Estudante EF6)

*“Eu quero fazer eletrônica ou informática[...] Eu quero seguir carreira militar, os cursos são os melhores para entrar pro exército”* (Estudante EF2)

*“Quero estudar eletrônica[...]Porque eu gostaria de ser um profissional em eletrônica... isso seria muito bom pro meu futuro, porque eu teria emprego mais fácil... na qual eu ganhasse mais dinheiro [...]Penso em fazer vestibular na UFRGS, na mesma área”* (Estudante EF8)

Cabe destacar que a presente pesquisa apresentou um viés que foi constatado ao final nas análises. Mesmo que os estudantes tenham destacado o contato com o fenômeno da evasão, com a ideia de fracasso escolar e que tenham demonstrado, de maneira geral, uma noção das suas posições sociais, os sujeitos de pesquisa que responderam a entrevista apresentaram uma característica que os diferenciava do público mais amplo de estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Os estudantes em questão, ao escolherem participar de um curso preparatório para o ingresso no IF, demonstram *a priori* uma preocupação com o futuro acadêmico ou, pelo menos, a família desses estudantes demonstra tal preocupação. Essa constatação indica que os estudantes do curso “o IF nos espera” não se enquadram no que Charlot (2002)

chama de quarto processo, pois eles conseguiram entrar nas “lógicas simbólicas da escola” e por esse motivo vão se esforçar ao máximo para nela permanecer.

Obviamente, alinhar as necessidades com as demandas sociais (familiares) gera nos estudantes uma expectativa com relação às suas escolhas. Porém, percebemos que essas perspectivas não são paralisantes no caso destes estudantes, todos planejam progredir em seus estudos, concluir o ensino médio e fazer uma graduação, alguns deles falam especificamente em arranjar um emprego. Esse sujeito ativo que “se apropria do social” conta com o apoio do grupo familiar, segundo Menandro, Trindade e Almeida (2003) a família é responsável pela socialização dos jovens e ela é a base para a concretização dos projetos de futuro, conseguimos perceber essa importância na fala dos estudantes como podemos perceber nos seguintes trechos:

*“vai para lá porque lá é uma escola boa, é uma das melhores que tem aqui na volta [...] o ensino de lá é melhor por ser Instituto Federal!”* (Estudante EF1)

*“foi pela minha mãe, ela me falou de uma escola técnica que era muito diferente, e também o ensino que era muito bom[...] Então ela queria que eu entrasse”* (Estudante EF3)

*“eu não conhecia (IF)[...] foi a minha amiga que me falou[...]nem sabia que existia”* (Estudante EF9)

*“Na minha casa minha mãe tem opinião como eu tenho, que primeiro eu vou estudar, só estudar mesmo me focar para isso, daí quando eu tiver uma faculdade universidade enfim daí sim abrir essa porta para eu poder trabalhar e estudar”* (Estudante EF3)

Mesmo que os estudantes tenham indicado a importância do apoio familiar para o ingresso e a permanência ao longo da trajetória acadêmica, não foi possível analisar em que medida essa influência se estende para o futuro profissional dos sujeitos da pesquisa. Os sujeitos desta pesquisa, que estão na faixa etária entre os 14 e os 16 anos, indicam que seus familiares demonstram uma preocupação maior com a educação do que com o trabalho. As duas questões estão relacionadas, porém seria necessário um aprofundamento na pesquisa com os familiares dos estudantes, pois para esses alunos, em especial estes na transição entre os anos finais do ensino fundamental e os anos iniciais do ensino médio, um projeto bem delineado de futuro profissional ainda não é uma realidade.

No relato de um dos sujeitos da pesquisa, percebemos que a atuação dos professores ainda carece de uma adaptação ao contexto social dos estudantes, como destacado no trecho a seguir;

*“Totalmente diferente, porque os professores técnicos... eles têm uma lógica de faculdade e penso também que é por conta do nome (Instituto federal). Eles (os professores) não têm noção de que eles estão na Restinga” (Estudante ES)*

Pela fala da estudante identificamos o que Charlot chama de posição social objetiva, pois essa aluna deixa claro que os professores não sabem ou não conseguiram identificar que os alunos pertencem a um grupo e que estão em uma posição social específica. Ao mesmo tempo essa estudante atribui um sentido a essa posição, pois ela interpreta de uma maneira única dando um sentido a sua existência e ao seu mundo, fazendo com que essa posição social se torne o que Charlot chama de posição social subjetiva.

*“[...] alguns agora têm... que eles estão na restinga, tratando com outro perfil de aluno... que perfil de aluno da universidade é muito diferente. Hoje em dia que tá menos... assim do que era... homogêneo e tal”.* (Estudante ES)

Podemos observar na fala dos estudantes que a escolha do curso técnico nem sempre passa por uma ideia de projeto de vida, pois muitos deles não fazem ideia do curso que pretendem cursar.

*“Nem sabia que aqui tinha ensino técnico, fiquei sabendo só quando cheguei [...]A minha mãe me convenceu a vir pra cá” (Estudante EF1)*

*“Eu não escolhi o curso, eu só segui que nem um “cordeirinho”, digamos assim[...] eu tava totalmente perdida assim... e eu pesno que os jovens também, quando têm 15, 16 anos, eles também não sabem bem, exatamente, o que tu vai fazer... que começam a te jogar certas responsabilidades.[...] Não fazia ideia do curso, nem sabia o que era informática... muito menos informática por internet... eu fui descobrir exatamente o que era o curso no segundo ano do EM, e também por conta do curso estar recém na terceira turma”(Estudante ES)*

*“Não sabia da questão profissionalizante” (Estudante EF5)*

*“Técnico em lazer (por falta de opção) [...]não me encaixava em nenhum dos outros dois [...] uma melhor formação, pra sair do EM já com o técnico.”(Estudante EF7)*

*“Técnico em Lazer... porque não me encaixo em eletrônica e informática.”(Estudante EF9)*

Alguns com menos clareza, porém com um pragmatismo sobre a melhor utilização do tempo.

*“Sabia que era uma escola que tinha curso e que era gratuito... tudo novinho assim[...] eu acho que tô ganhando tempo, porque se eu não fizesse... depois eu ia ter que fazer mais... e quando eu quisesse fazer faculdade isso podia atrapalhar... se eu quiser trabalhar, eu vou ter um tempo a mais” (Estudante EF6)*

Outros estudantes têm uma percepção melhor das escolhas que fazem e esboçam com mais clareza os seus projetos de futuros.

*“Quero fazer técnico em lazer que é o que chega mais próximo do que eu quero fazer, que é dança.” (Estudante EF3)*

*“Caminho melhor pra tudo, porque tipo, tem aquela coisa né?! Ou eu faço o EMI, ou eu faço o EM de três anos e depois tem que sair atrás de um curso...então tipo, com o EMI eu saio com as duas coisas [...]ganha tempo com os dois”(Estudante EF4)*

Esse mesmo estudante ainda ponderou o seguinte:

*“Pretendo fazer faculdade em cima do curso de eletrônica [...] fazer integrado me adianta...é mais difícil...mas quem quer corre atrás [...] ouvia falar que é difícil, que é bom... é um lugar que te prepara, que tem tudo...completo” (Estudante EF4)*

*“Pretendo fazer eletrônica, mas não sei se queria seguir nessa área.”(Estudante EF5)*

*“Eu quero fazer eletrônica ou informática[...] Eu quero seguir carreira militar, os cursos são os melhores para entrar pro exército” (Estudante EF2)*

*“Quero estudar eletrônica[...]Porque eu gostaria de ser um profissional em eletrônica... isso seria muito bom pro meu futuro, porque eu teria emprego mais fácil... na qual eu ganhasse mais dinheiro [...]Penso em fazer vestibular na UFRGS, na mesma área” (Estudante EF8)*

Ainda sobre as falas dos estudantes, no que se refere às perspectivas e pretensões, notamos uma preocupação maior por uma educação de qualidade, do que pela busca de um curso técnico específico, por vezes, os cursos ofertados não são a primeira opção dos alunos, porém a qualidade educacional do IF supera esta desvantagem. Quando estes sujeitos falam sobre as mães, os pais ou responsáveis, a preocupação demonstrada também é com o a qualidade da educação ofertada pelo instituto.

Além da escolha do curso ou de um a “escolha” profissional, quando os sujeitos foram questionados especificamente sobre as perspectivas, as respostas foram apresentadas quase sempre de uma maneira otimista ou positiva.



*“Eu espero que me faça ter um bom estudo, para que eu consiga alcançar meus objetivos [...] ouvi falar muito bem daqui e acho que vai ser muito bom[...] Melhor estudo da região, Instituto federal é isso” (Estudante EF2)*

*“Tirando o estudo que mais pra frente isso vai ajudar muito... isso vai ajudar muito porque o ensino aqui é muito rico... diferente da minha escola, porque tem coisas aqui que até mesmo no IF nos espera, que eu aprendi... que na minha escola eu nem aprendi isso, porque faltou mesmo. E também o jeito como é... não só porque, por exemplo, a estrutura é boa... não é velho assim... e também o ar aqui é diferente, parece mais ou menos como minha mãe me disse... é como se aqui fosse assim, tipo uma universidade, uma faculdade... bem diferente do que uma escola pública... Dá uma grande vontade de vir pra cá (Estudante EF3)*

*“Eu espero que a gente aprenda bastante coisa sobre eletrônica e também sobre as matérias do ensino médio[...] Espero que eles levem a gente pro laboratório, ensinar a gente como é que se faz... nos darem exemplos... uma parte mais prática. (Estudante EF8)*

*“Eu quero aprender direito as matérias que eles passarem e que seja divertido estar aqui e conseguir estudar bem e ter uma base boa” (Estudante EF1)*

Foram apresentadas também respostas com um aspecto mais realistas e positivos.

*“Acho que vai ser muita, muita coisa e não diria que isso é necessariamente ruim... acho que só de eu ir controlando pra dormir tarde, pra ter meu corpo bem saudável... eu até que gosto de estudar a verdade... a minha mãe tb gosto então acho que isso passou pra mim.”(Estudante EF3)*

*“Se não corresponder às perspectivas, tem que ficar né?! E terminar... mesmo sendo ruim, é bom (Estudante EF1)*

*“Depois... eu quero fazer faculdade, na verdade [...] o que eu espero?... é difícil essa pergunta... é complexo... (Estudante EF7)*

*“Eu esperava que o curso (técnico) fosse mais dinâmico, porém a parte propedêutica está correspondendo às perspectivas (Estudante EM2)*

De certa maneira, podemos inferir que a ideia de que o nome do instituo tem um “peso” é um sinal de uma expectativa positiva com o curso ofertado.

*“O IF tem um nome né?! E, querendo ou não, esse nome é pesado e eu pensava que no meu currículo ia fazer uma diferença e... realmente... fez uma diferença. É muito diferente dizer que sou pelo SENAC, porque eu sou também, do que eu sou pelo IF. O IF tem muito mais credibilidade” (Estudante ES)*

Na categoria sobre as pretensões e perspectivas decidimos incluir as falas dos estudantes acerca do trabalho ao longo da formação escolar. Aos filhos da classe

trabalhadora a cobrança sobre um apoio financeiro é uma realidade bastante presente, como podemos perceber nas seguintes colocações.

*“Essa questão do trabalho foi assim... foi desde sempre, desde os meus 11 anos, mas mesmo assim... tava mais pesado... a ter um trabalho fixo... a obrigatoriedade de sustentar a casa, apesar de a gente ser entre 4 era difícil, porque ele era autônomo, daí tipo... tem...[...] Todos os meus amigos... ele dizia assim: “todos os meus amigos têm os filhos e os filhos na escola e trabalhando... você não vai ser diferente” (Estudante ES)*

*“Sobre trabalho, minha mãe queria me colocar nos correios, pra eu trabalhar” (Estudante EF8)*

*“A mãe queria que eu começasse a trabalhar”. (Estudante EF5)*

*“Minha mãe falou que se eu não entrasse no IF eu iria estudar a noite e trabalhar de dia”. (Estudante EM2)*

*“Mas sobre a trajetória dentro do curso assim... foi bem complicado, porque essa questão do trabalho sempre foi pautada durante todo o curso”. (Estudante ES)*

Existem também posições contrárias, nas quais o estudo dos filhos deve ser priorizado em detrimento do trabalho.

*“Na minha casa a minha mãe tem opinião como eu tenho, vai ser assim mesmo de que primeiro eu vou estudar, só estudar mesmo... focar pra isso, daí quando estiver numa universidade, faculdade enfim... daí sim, abrir essa porta pra eu poder trabalhar... já o meu pai... ele queria um pouco que eu estudasse e trabalhasse lá no início, mas só que agora ele assim... meio que entendeu que eu quero mesmo é estudar... então ele aceita de boa e ela mais ainda”.(Estudante EF3)*

*“Não, eles falam.. eu tando morando na casa deles e estudando é a conta, eu tenho que estudar”.(Estudante EF1)*

*“Minha mãe é empregada doméstica [...]ela fez até o primeiro ano porque ficou grávida da minha irmã mais velha.” (Estudante EF2)*

*“Ela não terminou o ensino médio por que ela engravidou com 17, então ela não terminou... só que ela é professora, pq ela recuperou esses estudos depois que teve eu e os meus dois irmãos... ela voltou e fez o que na verdade ela nem tinha pensado em querer fazer... ela voltou e se formou em filosofia, mas ela não tava pensando, vamos assim dizer, em ser professora... mas no fim ela acabou dando aula e gostou daquilo e seguiu adiante[...] meu pai... não se, acho que ele nem completou o ensino médio... e ele é motorista de ônibus... estudo ele não teve mas sempre disse pra mim, valoriza isso que tu tem, pq eu não tive” (Estudante EF3)*

*“Mãe fez o fundamental completo e o pai parou na quarta série” (Estudante EF3)*

*“Meu pai terminou o EF e se não me engano, parou no primeiro do médio... a minha mãe, desde pequena passou por muitas*

*necessidades... e parou no último ano do ensino fundamental”. (Estudante EF6)*

*“Meu pai falou assim, tu tem que estudar pra não ser que nem eu” (Estudante EF6)*

*“Minha mãe tem EM completo... meu pai... eu não sei”.(Estudante EF7)*

A partir dessas falas onde a temática da evasão se mostrou presente, os estudantes foram questionados sobre o que eles pensam sobre evadir, sobre a possibilidade de que isso ocorra com eles. Para apresentar a pergunta sobre evasão buscando mobilizar o conhecimento prático dos sujeitos, retomamos com os estudantes o histórico de evasão de pessoas próximas (e.g pais, mães, amigos, colegas) citado por eles.

*“Eu acho que isso não é uma base boa dos pais que eles tem que tá sempre em cima ensinando corrigindo... não acho bom parar, porque prejudica muito... porque pra pessoa pegar um serviço tem que ter pelo menos o primeiro grau completo”. (Estudante EF1)*

*“Penso que ela (mãe) teve necessidades, mas eu não pretendo abandonar a escola... não sei o que me levaria abandonar... porque é uma coisa que eu não faria... de jeito nenhum”. (Estudante EF2)*

*“Eu acho meio difícil, porque até mesmo em algum momento, que eu estiver meio mal... tu vai acabar isso, depois que começou termina, então meio que eu já tenho uma própria motivação, vamos assim dizer, mas talvez com um gravidez...ou uma depressão... que é um negócio assim meio sério”. (Estudante EF3)*

*“Muitos colegas abandonaram... é brabo né?!... a pessoa não vai ter um futuro bem dizer, tu sai ali, que nem muitos saem e ficam vivendo às custas dos pais...Não tem nada (que me faça abandonar)... a não ser que tivesse que sair da Restinga”.(Estudante EF4)*

*“Sobre desistir... quando a gente não vê um futuro assim... um cansaço mental”. (EF5)*

*“Ela (mãe) não teve o mesmo apoio que eu tenho deles hoje [...] Mesmo não gostando às vezes de estudar eu não pretendo, porque eles (pais) sempre me falaram que o melhor caminho para a minha vida é seguir os meus estudos”.(Estudante EF6)*

*“Sinceramente... eu acho que nada... minha mãe parou porque acho que ela não tinha instrução... os pais dela não eram quem ela é pra mim... essas coisas... eu acho que não tem nada que fizesse eu parar de estudar”.(Estudante EF7)*

*“Eu acho que isso (abandonar) não ajuda em nada eles (colegas)... [...] Nada me levaria a sair... porque sei que vai ser melhor pro meu futuro’. (Estudante EF8)*

*“Já pensei em desistir (de entrar no IF) porque eu sou muito nervosa com essas coisas, daí quando eu não entendo eu fico brava comigo mesma”. (Estudante EF9)*

*“Tive colegas que saíram dos cursos de informática e lazer, porque não era o que eles esperavam [...] Comigo acho que não, porque como tô super dentro do IF, participando de vários projetos, mas acho que o que a maior causa é a frustração (EM2)*

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal motivação que norteou o desenvolvimento desta pesquisa foi a preocupação do autor em dar voz aos atores que mais sentem os efeitos das políticas públicas educacionais em suas vidas. Buscando atingir objetivo de descrever e analisar as perspectivas dos estudantes parti das contribuições teóricas da sociologia da Educação, especialmente das obras de Pierre Bourdieu e de Bernard Charlot, afim de contextualizar a perspectivas dos estudantes com relação ao EMI, pressupondo a influência da reprodução das desigualdades sociais na vida destes, mas sem perder de vista o papel ativo dos sujeitos em suas trajetórias.

Levando em consideração o objetivo geral dessa dissertação que era o de descrever e analisar as perspectivas de estudantes do 9º ano do ensino fundamental que cursam “o IF nos Espera” em relação ao ensino médio integrado no IFRS – Campus Restinga. Especificamente, os sujeitos são estudantes no 9º ano do ensino fundamental de um curso preparatório no bairro da Restinga, e as perspectivas serão em relação aos cursos do Ensino Médio Integrado ao Profissional (EMI) do IFRS – Campus Restinga, concluímos que os estudantes e suas famílias criam perspectivas positivas com relação aos cursos do EMI. Vimos que essas perspectivas estão mais relacionadas com a qualidade da educação oferecida pelo IF do que com os cursos técnicos em si.

Percebemos que os sujeitos participantes da pesquisa têm as características apontadas por Charlot (2002) na sua descrição sobre um terceiro projeto. Estes alunos têm um projeto claro de pretender ter “uma vida normal”, alguns relatam de maneira indireta terem encontrado um sentido e prazer no saber e mesmo que as perspectivas desses sujeitos e de suas famílias não sejam atendidos na sua plenitude, o ingresso no IF já terá sido uma grande conquista para esta etapa de suas vidas. Como dito por um dos estudantes “Se não corresponder às perspectivas, tem que ficar né?! e terminar... Mesmo sendo ruim é bom” (EM1).

Contudo, existem dificuldades que irão acompanhar toda a trajetória acadêmica dos filhos das classes populares, mesmo quando focamos uma pesquisa em estudantes que possuem um suporte familiar, que chegaram em um curso preparatório para o ingresso em um Instituto Federal, que não ingressaram precocemente no mercado de trabalho, percebemos que a possibilidade de

interromper essa trajetória é real e permanente. Uma fala que sintetiza de maneira absolutamente clara essa percepção foi dita por uma das estudantes ao ser perguntada se tiveram momentos em que ela pensou em desistir e a resposta foi a que segue: “Sim, teve vários momentos assim.... e penso eu que é curricular (risos)... É curricular pensar em sair” (EM4).

Em um processo contínuo de desenvolvimento e reflexão, que não se encerrarão nessas considerações finais, a presente pesquisa pretendia inicialmente fazer um recorte dos Estudantes do nono ano do ensino fundamental que tivessem, como projeto, o intuito de ingressar no ensino médio integrado do IFRS. Ao encontrar um lugar específico, o curso preparatório “o IF nos espera”, no qual esse recorte estaria presente de modo a facilitar a execução da pesquisa, em um primeiro momento não percebi que essa escolha traria o viés para os resultados, sobre o qual falarei a seguir.

No “IF nos espera” encontrei, apesar das diferentes origens, escolas, situações familiares, perspectivas e trajetórias, estudantes que tinham em comum, mais do que a vontade de ingressar no IFRS, uma forte convicção de não desistir dos seus projetos de vida mesmo que alguma dificuldade se apresentasse pelo caminho. Esta convicção compartilhada por todos os participantes da pesquisa acabou por apresentar uma certa homogeneidade na fala dos estudantes, segundo as categorias de jovens apresentadas na sessão sobre as juventudes, todos os sujeitos seriam considerados “estratégicos”. Creio que uma pesquisa como uma amostra ampliada traria uma diversidade maior de posicionamentos relacionados as perspectivas dos jovens.

A pesquisa também destaca o papel da mãe nas famílias das classes trabalhadoras, tanto nas discussões sobre o contato com o campus, quanto no incentivo a continuidade dos estudos e a busca por uma instituição de prestígio, os relatos dos estudantes mostraram que essas pessoas têm um papel fundamental na manutenção deste propósito. É provável que em um momento posterior da vida desses estudantes o conflito geracional afaste o efeito positivo da influência maternal. Precisamente, durante a realização das entrevistas, os estudantes do nono ano do EF estavam na transição entre o EF e o EM, a maioria ainda contava com 14 anos. Conforme relatado anteriormente, o interesse por essa fase de transição foge de uma incidência significativa de estudos com adolescentes já no ensino médio, bem como

do estudo com crianças mais jovens que cursam a educação infantil e as séries iniciais do EF.

Ao final desse estudo percebi um fenômeno que chamei de “estudantes vacinados” quanto à evasão. Pelo relato dos participantes desta pesquisa, percebemos que o histórico familiar e o contato da quase totalidade deles com este fenômeno fez com que estes sujeitos estejam imunes à evasão. Obviamente, poderíamos argumentar que, nas classes trabalhadoras, a maioria dos estudantes tem contato com o fenômeno da evasão no ceio de suas famílias, mas, como destacado anteriormente, o grupo específico dos participantes da pesquisa têm uma característica própria referente ao foco na continuidade dos estudos e na busca de uma educação de qualidade. Essa questão de “alunos vacinados” em conjunto com o viés relacionado a homogeneidade dos estudantes são, a meu ver, limites e potencialidades desse estudo. Explico! Creio que, apesar da limitação de não ter conseguido relatos de estudantes de fora do curso preparatório, a ideia de uma “imunidade” poderia suscitar a realização de estudos específico sobre essa temática.

Além desse fenômeno, uma questão latente que poderia suscitar novas pesquisas diz respeito a ideia de fracasso escolar para esse público. Aparentemente, os estudantes que participaram da pesquisa consideram o abandono e/ou a evasão escolar (a diferença entre os dois não é clara para a maioria deles) como sendo “o” Fracasso Escolar. A utilização das aspas e do uso da inicial maiúscula tem por objetivo destacar a ideia de que para os sujeitos da pesquisa o fracasso se resume a abandonar a trajetória escolar. As possíveis intercorrências como a repetência, a gravidez na adolescência, a necessidade de iniciar um trabalho não seriam considerados um fracasso, desde que a finalização dos estudos ocorra em algum momento, Como destacado na sessão sobre as juventudes, de modo geral, os sujeitos da pesquisa entendem que “trajetórias escolares não lineares” fazem parte do seu dia-a-dia.

Em síntese, a pesquisa evidencia que os estudantes, apesar das diferentes realidades, compartilham uma convicção firme de não desistir de seus projetos de vida, mesmo frente às adversidades. A experiência de ingressar no IF representa uma conquista significativa, mesmo que as expectativas de suas famílias e deles próprios não sejam completamente atendidas. No entanto, as dificuldades acadêmicas e a

possibilidade de evasão são desafios persistentes, mesmo para aqueles com suporte familiar, revelando que essa trajetória educacional não é garantida.

Por fim, o estudo identifica limites e potencialidades, como a homogeneidade dos participantes e o fenômeno dos "estudantes vacinados" contra a evasão, apontando para a necessidade de futuras pesquisas com uma amostra mais diversificada. Isso poderia ampliar o entendimento sobre o que os estudantes consideram fracasso escolar e como eles lidam com suas trajetórias educacionais.



## 6. EPÍLOGO

Deixo registrado as coisas não ditas, as inquietações, as dúvidas e os sonhos. Obviamente a dissertação apresenta as inquietações, porém penso que a escrita acadêmica, a necessidade que seguir uma norma por vezes pode apresentar uma impessoalidade da qual pretendo me livrar neste capítulo.

Penso que ela pode trazer contribuições, com certeza para este pesquisador, mas espero que para outros também. A área da Educação, por fazer parte da vida das pessoas desde educação infantil até a graduação faz com que nos sintamos a vontade para emitir opiniões do mesmo modo como temos visto "os especialistas de Facebook". Mesmo tendo o cargo de pesquisador-tecnologista em informações educacionais no INEP e uma especialização em políticas públicas pela UNESCO, ter ingressado no curso de mestrado no PPGEDU da UFRGS e estar concluindo esta dissertação me fizeram ver mais as coisas que eu não sei, me fizeram entrar em contato com a minha ignorância. Ao mesmo tempo despertaram um desejo de querer estudar mais, me aprofundar mais e me engajar mais. Nos tempos atuais precisamos de engajamento, precisamos de aprofundamento e necessitamos buscar forças entre os nossos.

A presente dissertação mostrou o quanto um engajamento pode mudar a vida das pessoas. Quando eu buscava um local que facilitasse o encontro com sujeitos da minha pesquisa e encontrei o "IF nos espera", pensava que este era só mais um curso preparatório, como tantos outros cursos no estilo pré-vestibular, porém ao me deparar com a história do curso percebi o quanto nos isolamos das causas que acreditamos. Objetivo dessa pesquisa não era falar de um curso preparatório, no entanto o contato com o curso e com a idealizadora deste me fizeram repensar o que é a educação e o que é educar.

Este aparente desabafo é na verdade uma projeção para os próximos passos. O campo da pesquisa me fez perceber as grandes diferenças entre os estudantes, acredito que exista um abismo entre um estudante com 15 anos no final do ensino fundamental e um estudante com 16 anos no ensino médio. Não posso deixar de falar aqui que havia uma eleição no meio do caminho e que tudo leva a crer que teremos dias sombrios ou como disse Millôr Fernandes "o Brasil tem um enorme passado pela frente". Obviamente, a mercantilização da educação deve ser combatida, porém

devemos nos preparar para um Estado cada vez mais repressor, prevendo que essa repressão será exposta de algum modo nos documentos oficiais, parâmetros curriculares e reformas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 2, p. 375-390, abr./jun. 2015.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, Apr. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

ARAÚJO, C. F. et al. **A evasão na educação profissional de nível técnico**: um estudo realizado com base na trajetória escolar e no depoimento do aluno evadido. 2013. 166 f. Dissertação – (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013. Disponível em: [http://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/ITAU\\_5ea400ca76a6d3471987a6eb0ce91749](http://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/ITAU_5ea400ca76a6d3471987a6eb0ce91749). Acesso em: 25 de jul. 2017.

ARROYO, Miguel G. **Fracasso/Sucesso**: um pesadelo que perturba sonhos. Em: Em Aberto. Brasília: 2000. V. 17, n.7, p, 33-40

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSO, C. **Aspectos pessoais e contextuais favoráveis à permanência de estudantes em cursos técnicos no Pronatec**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128655>>. Acesso em: 25 de jul. 2017.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 487-499, 2010.

BORMANN, M. A. C. **Estudo da proposta curricular para o ensino médio noturno da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte**: foco na formação do trabalhador estudante. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22813>>. Acesso em: 02 de ago. 2017.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Em: NOGUEIRA, M.A.; CATÂNI, A. (Orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 41-64.

\_\_\_\_\_. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

\_\_\_\_\_. Razões práticas sobre uma teoria da ação. São Paulo: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. Efeitos do lugar. Em: \_\_\_\_\_. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 159-166.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. Em: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79 (3. ed., 2001).

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BRANDÃO, Zaia. **Operando com conceitos**: com e para além de Bourdieu. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, Abr. 2010.

BRASIL no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.741, de 16 de Julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 ago. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)> Acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. 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: 21 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. 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: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. 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: 21 jul. 2017.

CAPRARA, B., M. **A influência do capital cultural no desempenho estudantil**: reflexões a partir do SAEB 2003. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CASTRO, J.A. **Situação educacional brasileira**: alguns resultados da PNAD-2007. Brasília, DF: IPEA, 2009.

CATANI, A. M., CATANI, D. B., PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 17, p. 63-85, maio/ago. 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p.47-63, maio 1996.

\_\_\_\_\_. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 17-34, jul./dez.2002.

\_\_\_\_\_. A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto midiático ao objeto de pesquisa. Em: ARROYO, M. e ABRAMOWICZ (Orgs). A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos. São Paulo: Papyrus, 2009, p. 13-34

CUNHA, M. A. A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, jan. 2007.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. Em: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006. p. 136.

\_\_\_\_\_; GOMES, N. L.; LEÃO, G. M. P.. Escola e participação juvenil: é possível este diálogo? *Educar em Revista*, v. 38, p. 237-252, 2010.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** a escola das oportunidades. Tradução de Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DURU-BELLAT, M. La ségrégation sociale à l'école: faits et effets. **Diversité: Ville, Ecole, Intégration**, Paris, n. 139, p. 73-80, déc. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *RBPAE*, Goiânia, v.28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLGHER, A. B. **Diálogos com o ensino médio 3: o estudante jovem no Brasil e a inserção no mercado de trabalho**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2010.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. *Espaço e Economia* [Online], 9 | 2016. Disponível em: <<http://espacoeconomia.revues.org/2434>>. Acesso em: 16 Abr. 2018.

GRAFMEYER, Y. Diferenciações, divisões, distâncias. In: SOCIOLOGIA urbana. Martins: Publicações Europa-América, 1995. p. 40-61.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Campus Restinga**: histórico. Disponível em: <<http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=41>>. Acesso em: 02 de ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica**. Brasília: DEED/INEP, 2017. Disponível em: < [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, dez. 2011 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 de agosto 2016.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 70, p.19-39, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

\_\_\_\_\_. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1995.

MACEDO, R. S. A. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MAMMARELLA, R. et al. Estrutura Social e Organização Social do Território: Região Metropolitana de Porto Alegre – 1980-2010. In: FEDOZZI, L., SOARES, P.R.R. (Eds.). **Porto Alegre**: transformações na ordem urbana. Rio de Janeiro: Observatório das Metrôpoles, 2015. p.133-185.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, 1990/1991.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M. A Compreensão do Fracasso Escolar. Em: MARCHESI, A.; GIL, C. H. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-33.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, Jun. 2016.

MELLO, G. N. Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político no Brasil. **ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, n. 6, p. 5-9, 1983.

MORAES, Dênis de. **Crítica da mídia e hegemonia cultural**. 1. ed. Rio de Janeiro: Maua, 2016.

MOREIRA, P. R. **Evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais**. 2012. 137 f. Dissertação - (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-99MFAU/priscila\\_rezende.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-99MFAU/priscila_rezende.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 04 de ago. 2017.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. **Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural**. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

MOSCOVICI, S. **A representação social na psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.

OLIVEIRA, R. P. et al. Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n.4, nov. 2013.



PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PELISSARI, L. B. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio.** 2012. 225 f. Dissertação – (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27670?show=full>>. Acesso em: 23 de mar. 2017

PEREIRA, G. R. M.; CATANI, D. B.; CATANI, A. M. **As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro.** Caxambu: Anped, 2000.

PERES, A. J. S.; SILVEIRA, C. E. A. ; HIZIM, L. A. ; MATOS, A. P. S. ; ABRAO, M. ; LAUREANO, M. M. M. . **Prueba Nacional de Ingreso en la Carrera Docente: Procedimientos Cualitativos.** In: IV Congreso Internacional de Evaluacion de la Funcion Docente, 2012, Ciudad de Temuco. IV Congreso Internacional de Evaluacion de la Funcion Docente, 2012.

PEUGNY, C. **O destino vem do berço?** desigualdade e reprodução social. Tradução de Vanina Carrara Sigrist. Campinas: Papirus, 2014.

PIERON, H. **Dicionário de Psicologia.** Porto Alegre: Globo, 1972.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Coordenação Política e Governança Local. **[Mapa da Restinga IDEB]**. Disponível em: <<http://www.observapoa.palegre.com.br>>. Acesso em: 06 de ago. 2017

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 64, n. 147, p. 38-69, maio-ago. 2006.

ROMERO, S. A utilização da metodologia dos grupos focais na pesquisa em psicologia. In: SCARPARO, H. (Org.) **Psicologia e pesquisa: perspectivas metodológicas.** Porto Alegre: Sulina, 2000. p. 55-78.

RUIZ, A. I., Avaliação do ensino médio: tendências e desafios. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 119-131, jan./jun. 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, O. B. **Psicologia aplicada à orientação e seleção de pessoal**. São Paulo: Pioneira, 1985.

SILAMY, N. **Dicionário de Psicologia Larousse**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, R. F. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Revista Educação em Questão**, vol.26, nº 12. Natal, p.31-50, maio/ago., 2006.

SILVA, C. N. N. da et al. **Dualidade estrutural no ensino técnico profissionalizante em Brasília (IFB): uma análise do discurso oficial de inclusão e as dificuldades de permanência dos alunos**. **Rev. Eixo**, Brasília, v.2, n.1, 2-16, 2013.

SIMÕES, A. A. **The contribution of Bolsa Família to the educational achievement of economically disadvantaged children in Brazil**. 2012. 277 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade de Sussex, Brighton, 2012. Disponível em: <[http://sro.sussex.ac.uk/40673/1/Sim%C3%B5es%2C\\_Armando\\_Amorim.pdf](http://sro.sussex.ac.uk/40673/1/Sim%C3%B5es%2C_Armando_Amorim.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SOARES, J.; COLLARES, A. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006.

SOLIGO, V. Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.23, n.52, p.12-25, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1724/1724.pdf>>. Acesso em: 06 de mar. 2017.

SOUSA, S. Z. Ensino médio: perspectivas de avaliação. **Retratos da Escola**, Brasília, v.4, n. 7, p. 353- 365, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 21 maio 2017.

SOUZA, J. A. da S. **Permanência e evasão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional**. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/permanencia-e-evacao-escolar-um-estudo-de-caso-em-uma-instituicao-de-ensino-profissional/>>. Acesso em: 27 de jul. 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 36, n. spe, p. 95-106, Abr. 2010 .

\_\_\_\_\_. Algumas hipóteses sobre as relações entre juventude, educação e movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação. Revista Brasileira de Educação São Paulo: ANPED, n. 13, jan./abr., 2000, p. 73-94

\_\_\_\_\_. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. Pro-Posições (Unicamp), Campinas, v. 13, n.3, p. 71-84, 2002.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e170308, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022018000100430&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100430&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 10 set. 2018.

STEIMBACH, A. A. **Juventude, escola e trabalho: razões da permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27535>>. Acesso em: 28 de jul. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já!**: uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica brasileira e prioridades para 2019-2022. TPE, 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/58.pdf>>. Acesso em: 02 de mai. 2018

VARES, S. F. de. **Reprodução social e resistência política na escola capitalista: um retorno às teorias reprodutivistas**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 2, p. 309-326, jul./dez.2012.

XAVIER, R. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 14, p. 18-47, jul./dez. 2002.

ZAGO, N. **Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola**: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. Revista Luso-Brasileira, Rio de Janeiro, ano 2 n. 3, p. 57-83, 2011.

## **Anexos**

## **Anexo A - ROTEIRO – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

### **1. INFORMAÇÕES PESSOAIS**

- 1.1. Qual seu nome e idade?
- 1.2. Onde mora/Qual a distância do IF?
- 1.3. Onde estuda? Ensino Fundamental/
- 1.4. Como conheceu IFRS e o “o IF nos espera”
- 1.5. O que quer estudar

### **2. SOBRE O CURSO**

- 2.1. Sabe do que se trata
- 2.2. O que espera do EMI? Pq a escolha do Integrado
- 2.3. E depois do Integrado
- 2.4. Sobre o prestígio do IFRS

### **3. ESTUDO E TRABALHO**

- 3.1. Teus pais questionaram sobre a questão de trabalhar durante o EM
- 3.2. Qual a formação dos pais
- 3.3. Houve alguma restrição quanto ao IF?

### **4. SOBRE EVASÃO/ABANDONO/PERMANÊNCIA**

- 4.1. Fora questões pessoais, o que te levaria a abandonar o curso/
- 4.2. Você já pensou sobre a temática da evasão?
- 4.3. Sobre as perspectivas (no item 2.2), caso elas não se confirmem, tu buscarias uma outra formação?

**Muito obrigado!!!!**

**Anexo B - ROTEIRO – ENTREVISTA ABERTA**

- 1. Informações pessoais**
- 2. Informações do o IFRS e o curso do Ensino Médio Integrado**
- 3. Questões sobre o apoio familiar**
- 4. Perspectivas sobre o curso**
- 5. Entendimento sobre a evasão e o abandono escolar**
- 6. Sobre morar em um bairro periférico**

## Anexo C - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO DA PROVA BRASIL - 2015

Turma: XXXXXX  
Turno: XXXXXXXXXXXXXXXX  
Ano/série: XXXXXXXXXXXXXXXX

ID Censo Escolar: 999999999999

Nome do aluno: XXXXXXXX XXXXX XX XXXXXXXXXXXXXXXX

Escola: XX

Município/UF: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX/XX

1. Qual é o seu sexo?  A Masculino.  B Feminino.

2. Como você se considera?

- A Branco(a).  D Amarelo(a).  
 B Pardo(a).  E Indígena.  
 C Preto(a).  F Não Sei.

3. Você poderia nos dizer qual é o mês de seu aniversário?

- A Janeiro.  G Julho.  
 B Fevereiro.  H Agosto.  
 C Março.  I Setembro.  
 D Abril.  J Outubro.  
 E Maio.  K Novembro.  
 F Junho.  L Dezembro.

4. Em que ano você nasceu?

- A 2003 ou depois.  E 1999.  
 B 2002.  F 1998.  
 C 2001.  G 1997.  
 D 2000.  H 1996 ou antes.

5. Na sua casa tem televisão em cores?

- A Não tem.  C Sim, duas.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, uma.  D Sim, três.

6. Na sua casa tem rádio?

- A Não tem.  C Sim, dois.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, um.  D Sim, três.

7. Na sua casa tem videocassete e/ou DVD?

- A Não tem.  C Sim, dois.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, um.  D Sim, três.

8. Na sua casa tem geladeira?

- A Não tem.  C Sim, duas.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, uma.  D Sim, três.

9. Na sua casa tem freezer (parte da geladeira duplex)?

- A Não tem.  C Sim, dois.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, um.  D Sim, três.

10. Na sua casa tem freezer separado da geladeira?

- A Não tem.  C Sim, dois.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, um.  D Sim, três.

11. Na sua casa tem máquina de lavar roupa (O tanquinho NÃO deve ser considerado)?

- A Não tem.  C Sim, duas.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, uma.  D Sim, três.

12. Na sua casa tem carro?

- A Não tem.  C Sim, dois.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, um.  D Sim, três.

13. Na sua casa tem computador?

- A Não tem.  C Sim, dois.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, um.  D Sim, três.

14. Na sua casa tem banheiro?

- A Não tem.  C Sim, dois.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, um.  D Sim, três.

15. Na sua casa tem quartos para dormir?

- A Não tem.  C Sim, dois.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, um.  D Sim, três.

16. Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente em sua casa?

- A Uma, pois moro sozinho(a).  
 B Duas.  
 C Três.  
 D Quatro.  
 E Cinco.  
 F Seis pessoas ou mais.

17. Em sua casa trabalha empregado(a) doméstico(a) pelo menos cinco dias por semana?

- A Não.  
 B Sim, um(a) empregado(a).  
 C Sim, dois(duas) empregados(as).  
 D Sim, três empregados(as).  
 E Sim, quatro ou mais empregados(as).

18. Você mora com sua mãe?

- A Sim.  C Não, mas moro com outra mulher responsável por mim.  
 B Não.

19. Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?

- A Nunca estudou.  
 B Não completou a 4.ª série/5.º ano do Ensino Fundamental.  
 C Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental.  
 D Completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.  
 E Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.  
 F Completou a Faculdade.  
 G Não sei.

20. Sua mãe, ou a mulher responsável por você, sabe ler e escrever?

- A Sim.  B Não.

21. Você vê sua mãe, ou a mulher responsável por você, lendo?

- A Sim.  B Não.





QUESTIONÁRIO DO ALUNO – 9º ANO (8ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL

22. Você mora com seu pai?

- A Sim.  C Não, mas moro com outro homem responsável por mim.  
 B Não.

23. Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?

- A Nunca estudou.  
 B Não completou a 4.ª série/5.º ano do Ensino Fundamental.  
 C Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental.  
 D Completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.  
 E Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.  
 F Completou a Faculdade.  
 G Não sei.

24. Seu pai, ou o homem responsável por você, sabe ler e escrever?  A Sim.  B Não.

25. Você vê o seu pai, ou o homem responsável por você, lendo?  A Sim.  B Não.

26. Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?

- A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.

27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?  A Sim.  B Não.

28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?  A Sim.  B Não.

29. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?  A Sim.  B Não.

30. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas?  A Sim.  B Não.

31. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?  A Sim.  B Não.

Com qual frequência você lê:	Sempre ou quase sempre.	De vez em quando.	Nunca ou quase nunca.
32. Jornais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
33. Livros em geral.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
34. Livros de literatura.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
35. Revistas em geral.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
36. Revistas em quadrinhos (gibis).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
37. Revistas de comportamento, celebridades, Esporte ou TV.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
38. Notícias na <i>internet</i> (ex.: blog, notícia).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

39. Com qual frequência você costuma ir à biblioteca?

- A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.

40. Com qual frequência você costuma ir ao cinema?

- A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.

41. Com qual frequência você costuma ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança, música)?

- A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.

42. Com qual frequência você participa de festas na sua vizinhança ou comunidade?

- A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.

43. Em dias de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na *internet* ou jogando jogos eletrônicos?

- A Menos de 1 hora.  D Mais de 3 horas.  
 B Entre 1 e 2 horas.  E Não vejo TV, não navego na *internet* e não jogo jogos eletrônicos.  
 C Mais de 2 horas, até 3 horas.

44. Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando louça, limpando o quintal etc.)?

- A Menos de 1 hora.  D Mais de 3 horas.  
 B Entre 1 e 2 horas.  E Não faço trabalhos domésticos.  
 C Mais de 2 horas, até 3 horas.

45. Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não salário)?  A Sim.  B Não.

46. Quando você entrou na escola?

- A Na creche (0 a 3 anos).  C Na primeira série ou primeiro ano (6 a 7 anos).  
 B Na pré-escola (4 a 5 anos).  D Depois da primeira série ou primeiro ano.

47. A partir da quinta série ou sexto ano, em que tipo de escola você estudou?

- A Somente em escola pública.  C Em escola pública e em escola particular.  
 B Somente em escola particular.

48. Você já foi reprovado?

- A Não.  C Sim, duas vezes ou mais.  
 B Sim, uma vez.

49. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

- A Não.  C Sim, duas vezes ou mais.  
 B Sim, uma vez.

50. Você gosta de estudar Língua Portuguesa?  A Sim.  B Não.

51. Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?

- A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

52. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Língua Portuguesa?

- A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

53. Você gosta de estudar Matemática?  A Sim.  B Não.

54. Você faz o dever de casa de Matemática?

- A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

55. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Matemática?

- A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

56. Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola?

- A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D A escola não possui biblioteca ou sala de leitura.

57. Quando você terminar o 9º ano(8ª série), você pretende:

- A Somente continuar estudando.  C Continuar estudando e trabalhar.  
 B Somente trabalhar.  D Ainda não sei.



831569157563243232

3428367564