

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

KARLA CRISTINY MORAES DA SILVA

A EXCLUSÃO ESCOLAR E O INSTITUTO FEDERAL DE SÃO  
PAULO, *CAMPUS* BRAGANÇA PAULISTA

SÃO CARLOS -SP  
2019

KARLA CRISTINY MORAES DA SILVA

A EXCLUSÃO ESCOLAR E O INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO,  
*CAMPUS BRAGANÇA PAULISTA*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos.

Orientador: Prof. Dr. Silvio Eduardo Alvarez  
Candido

São Carlos-SP  
2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

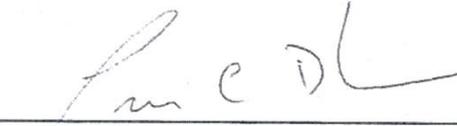
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Karla Cristiny Moraes da Silva, realizada em 18/04/2019:



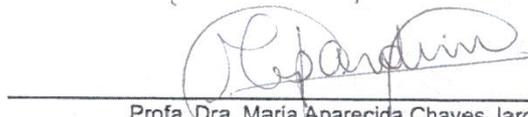
---

Prof. Dr. Julio Cesar Donadone  
UFSCar



---

Prof. Dr. Silvio Eduardo Alvarez Candido  
UFSCar



---

Profa. Dra. Maria Aparecida Chaves Jardim  
UNESP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Silvio Eduardo Alvarez Candido e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



---

Prof. Dr. Julio Cesar Donadone

---

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria, porque sem ela jamais teria chegado até aqui.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo tão desejado ingresso no programa de Mestrado e pela força para trilhar o árduo caminho até sua conclusão.

À minha mãe, pelo alicerce que se fez para mim durante toda a minha vida e pelo apoio que ninguém mais poderia me dar durante os momentos finais desta pesquisa.

Ao meu namorado, Vinicius, pela compreensão em cada ausência e pela paciência com os tantos discursos em *looping*.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Silvio Eduardo Alvarez Candido, por ter acreditado no meu trabalho, dedicado seu tempo para me ajudar no desenvolvimento desta pesquisa e por todo o conhecimento que compartilhou comigo.

Ao Prof. Dr. Márcio Rogério Silva, que, apenas por uma questão burocrática, não pode constar como membro de minha banca (embora tenha o feito na prática), pelas contribuições imensuráveis.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organização e Sistemas Públicos da UFSCar, que possibilitaram meu aprimoramento enquanto servidora pública ao compartilhar seus conhecimentos e experiências em sala.

Aos meus colegas de turma, pela ajuda e colaboração ao longo do curso.

À direção do IFSP-BRA, pela permissão e apoio para a realização deste estudo.

Aos participantes da minha pesquisa, os ex-alunos, pela incomensurável contribuição com este trabalho.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a evasão escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *Campus* Bragança Paulista. Compreendendo-a como sinônimo de exclusão escolar, analisamos seus determinantes com base na sociologia de Bourdieu, buscando perceber como as posições sociais dos ex-alunos influenciaram nas suas trajetórias escolares, tornando-as mais longas ou mais curtas, de conclusão ou exclusão. O levantamento de dados envolveu 3 etapas: (i) coleta de dados secundários nos sistemas acadêmicos do Instituto Federal; (ii) aplicação de uma pesquisa *survey*; e (iii) realização de entrevistas semi-estruturadas. Na primeira, identificamos que as taxas de evasão/exclusão dos cursos na instituição chegam a 69% (Licenciatura em Matemática). Os dados coletados compreendem um total de 8 anos de atividades (do primeiro semestre de 2009 ao segundo semestre de 2017). Os dados do *survey* foram interpretados por meio da Análise de Correspondência Múltipla (LEBARON, 2009). Essa análise mostrou que os excluídos eram, majoritariamente, oriundos de grupos sociais populares. Também selecionamos ex-alunos formados e não formados para entrevistas, gerando um novo banco de dados com o qual utilizamos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Observamos que a tomada de decisão desses indivíduos sobre concluir ou não os estudos na instituição foi delimitada por suas origens sociais. Dentre aqueles excluídos percebemos que, por conta de suas propriedades, não se sentiam pertencentes ao espaço escolar. Por outro lado, mesmo entre os indivíduos mais pobres, uma família organizada e o incentivo dos pais para o estudo, mostraram-se diferenciais para os concluintes, assim como, o apoio dos colegas de turma, dos professores e de programas institucionais (monitoria e auxílio estudantil). Dessa forma, a pesquisa representa uma contribuição para o IFSP-BRA, ao redefinir o perfil de seu público alvo, o que possibilitará, em estudos futuros, a reflexão sobre possíveis estratégias para combater a exclusão de seus cursos.

**Palavras-chave:** Evasão Escolar. Exclusão Escolar. IFSP. Bourdieu.

## **ABSTRACT**

The present study has as object of study the school dropout of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP), Campus Bragança Paulista. Understanding it as synonymous with school exclusion, we analyze its determinants based on Bourdieu's sociology, seeking to understand how the social positions of former students influenced their school trajectories, making them longer or shorter, completion or exclusion. The data collection involved three steps: (i) collection of secondary data in the academic systems of the Federal Institute; (ii) application of a survey survey; and (iii) semi-structured interviews. In the first one, we identified that the dropout / exclusion rates of the courses in the institution reach 69% (Bachelors in Mathematics). The data collected comprise a total of 8 years of activities (from the first half of 2009 to the second half of 2017). The data of the survey were interpreted through the Multiple Correspondence Analysis (LEBARON, 2009). This analysis showed that the excluded were, mostly, from popular social groups. We also selected graduated and non-formed alumni for interviews, generating a new database with which we used the technique of content analysis (BARDIN, 2011). We observed that the decision-making of these individuals on whether or not to complete the studies in the institution was delimited by their social origins. Among those excluded, we realized that, because of their properties, they did not feel they belonged to the school space. On the other hand, even among the poorest individuals, an organized family and the encouragement of parents to study, they differed for the students, as well as the support of classmates, teachers and institutional programs (monitoring and student aid). In this way, the research represents a contribution to the IFSP-BRA, by redefining the profile of its target audience, which will allow future studies to reflect on possible strategies to combat the exclusion of its courses.

**Keywords:** School Dropout. School Exclusion. IFSP. Bourdieu.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Variáveis categóricas relacionadas ao capital cultural dos ex-alunos .....	85
Quadro 2: Capital econômico de partida dos ex-alunos .....	86
Quadro 3: Capital econômico de chegada dos ex-alunos .....	87
Quadro 4: Outras variáveis relacionadas aos ex-alunos .....	88
Quadro 5: Peso das variáveis ativas .....	89
Quadro 6: Peso das Variáveis categóricas .....	90
Figura 1: Variáveis categóricas .....	92
Figura 2: Ex-alunos do ADS e da Matemática do IFSP-BRA .....	94
Figura 3: Ex-alunos concluintes e excluídos do IFSP-BRA.....	95
Figura 4: Ex-alunos do IFSP-BRA entrevistados.....	96

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos evadidos, em curso e concluintes, por tipos de cursos, de ciclos de matrícula iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011 dos IFs .....	16
Tabela 2 – Número de respostas por curso.....	66
Tabela 3 – Dados sobre o curso técnico integrado ao ensino médio em Eletroeletrônica .....	76
Tabela 4 – Dados sobre o curso técnico integrado ao ensino médio em Informática .....	77
Tabela 5 – Dados sobre o curso técnico integrado ao ensino médio em Mecânica .....	77
Tabela 6 – Dados sobre o curso técnico em Mecatrônica .....	78
Tabela 7 – Dados sobre o curso de Engenharia em Controle e Automação.....	78
Tabela 8 – Dados sobre o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas.....	79
Tabela 9 – Dados sobre a Licenciatura em Matemática.....	80
Tabela 10 – Dados sobre a especialização em Gestão Estratégica de Tecnologia da Informação.....	81
Tabela 11 – Taxa global de evasão/exclusão dos cursos ofertados no IFSP-BRA .....	82
Tabela 12 – Taxa (%) de concluintes dos cursos ofertados no IFSP-BRA .....	83

## LISTA DE SIGLAS

ACM – Análise de Correspondência Múltipla  
ADS - Análise e Desenvolvimento de Sistemas  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
ECA - Engenharia em Controle e Automação  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
GETI - Gestão Estratégica em Tecnologia da Informação  
IF(s) - Instituto(s) Federal(is)  
IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
IFSP-BRA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus*  
Bragança Paulista  
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades  
Federais  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica  
SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública  
TCU – Tribunal de Contas da União

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Contextualização .....</b>	<b>13</b>
1.1.1 Os institutos federais e a evasão escolar .....	14
1.1.2 O IFSP-BRA .....	17
<b>1.2 Objetivos .....</b>	<b>18</b>
<b>1.3 Justificativa.....</b>	<b>18</b>
<b>1.4 Organização do trabalho.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Grupos Sociais.....</b>	<b>21</b>
2.1.1 O que são grupos sociais .....	21
2.1.2 A realidade brasileira.....	32
<b>2.2 A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu.....</b>	<b>41</b>
2.2.1 As ideias de Bourdieu em pesquisas brasileiras sobre trajetória escolar .....	46
<b>2.3 Evasão/Exclusão Escolar .....</b>	<b>48</b>
2.3.1 Evasão, fracasso e exclusão escolar.....	48
2.3.2 “Já não se trata simplesmente de caçar os fujões ou de puxar as orelhas dos preguiçosos” .....	51
<b>2.4 A evasão/exclusão escolar na educação tecnológica.....</b>	<b>56</b>
<b>CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>61</b>
<b>3.1 Classificação da Pesquisa .....</b>	<b>61</b>
<b>3.2 Fontes e formas de levantamento dos dados .....</b>	<b>62</b>
3.2.1 Sistemas acadêmicos .....	63
3.2.2 Survey .....	63
3.2.3 Entrevistas aprofundadas.....	67
<b>3.3 Técnicas de Análise dos dados .....</b>	<b>69</b>
<b>CAPÍTULO 4: CONHECENDO MELHOR O PROBLEMA .....</b>	<b>75</b>
<b>4.1 Os cursos técnicos.....</b>	<b>76</b>
<b>4.2 Engenharia em Controle e Automação .....</b>	<b>78</b>
<b>4.3 Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.....</b>	<b>79</b>
<b>4.4 Licenciatura em Matemática.....</b>	<b>80</b>
<b>4.5 Gestão Estratégica de Tecnologia da Informação .....</b>	<b>81</b>
<b>4.6 Taxas globais de evasão/exclusão e conclusão por curso .....</b>	<b>82</b>
<b>CAPÍTULO 5: RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>85</b>
<b>5.1 Os resultados do survey.....</b>	<b>85</b>

<b>5.2 Os resultados das entrevistas .....</b>	<b>97</b>
<b>5.2.1 Os ex-alunos do ADS.....</b>	<b>98</b>
<b>5.2.1.1 Os excluídos .....</b>	<b>98</b>
<b>5.2.1.1.1 Ariel: o autoexcluído .....</b>	<b>99</b>
<b>5.2.1.1.2 Davi: o estudioso deslocado .....</b>	<b>102</b>
<b>5.2.1.2 Os concluintes .....</b>	<b>106</b>
<b>5.2.1.2.1 Benjamin: o privilegiado .....</b>	<b>106</b>
<b>5.2.1.2.2 Caio: o determinado.....</b>	<b>109</b>
<b>5.2.1.2.3 Luana: a resiliente.....</b>	<b>112</b>
<b>5.2.2 Os ex-alunos alunos da Licenciatura em Matemática.....</b>	<b>116</b>
<b>5.2.2.1 Os excluídos .....</b>	<b>116</b>
<b>5.2.2.1.1 Gabriela: a deslocada da matemática pura .....</b>	<b>116</b>
<b>5.2.2.1.2 Hélio: o paraquedista .....</b>	<b>118</b>
<b>5.2.2.1.3 João: o associal .....</b>	<b>120</b>
<b>5.2.2.2 Os concluintes .....</b>	<b>122</b>
<b>5.2.2.2.1 Eduarda: a teimosa .....</b>	<b>122</b>
<b>5.2.2.2.2 Fátima: a estudiosa.....</b>	<b>128</b>
<b>5.3 Discussão.....</b>	<b>131</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: contribuições e perspectivas.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário – Survey .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro semi-estruturado de entrevista .....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE D - Tabelas de referência para a análise de correspondência múltipla .....</b>	<b>162</b>



## CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a contextualização sobre o tema evasão/exclusão escolar, os objetivos da pesquisa e a justificativa para a realização do estudo sobre o tema.

### 1.1 Contextualização

A evasão ou exclusão escolar é um tema que historicamente tem feito parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira, ocupando até os dias atuais um espaço de relevância no cenário das políticas públicas educacionais, pois as dificuldades de acesso e permanência nas instituições públicas de ensino são marcas significativas do sistema educacional brasileiro (JOHANN, 2012).

Durante o século XX, prevalecia o senso comum de que a universalização da educação pública e de qualidade permitiria a superação da sociedade aristocrática, baseada no nascimento, a partir do estabelecimento de uma sociedade meritocrática, em que as diferenças sociais relacionar-se-iam apenas ao mérito individual. Neste contexto, a escola era apresentada como uma instituição neutra que permitiria aos indivíduos pertencentes às classes populares efetiva chance de alcançar melhores condições de vida, ao selecionar seus alunos com base somente em critérios racionais (LIMA JR.; OSTERMANN; REZENDE, 2013; BONAMINO, 2010; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009; PRESTA; ALMEIDA, 2008). Porém, como aponta Bonamino (2010), foi justamente nesse contexto de democratização do acesso à escola e do prolongamento da escolaridade obrigatória que o problema das desigualdades de escolarização entre os grupos sociais se tornou evidente.

Ao final da década de 1950, foi publicada uma série de grandes estudos quantitativos patrocinados pelos governos americano, inglês e francês, que apontavam para o fato de que o êxito escolar não estava relacionado exclusivamente a méritos individuais, e sim à origem social do estudante (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Ao final da década seguinte, eclodiu na França um grande movimento de contestação que constituiu o contexto da produção acadêmica de Pierre Bourdieu.

A teoria de Bourdieu assinala que o sistema educacional, por meio da reprodução cultural que lhe é característica, contribui para a reprodução da condição de classe social de uma geração a outra em cada contexto social. Suas práticas pedagógicas colaboram para que filhos de pessoas mais ricas e mais bem-sucedidas detenham trajetórias escolares mais longas

e de prestígio, enquanto filhos de pessoas mais pobres e com menor capital cultural tendem a estar mais suscetíveis ao fracasso escolar e a trajetórias escolares mais curtas (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

No pensamento bourdieusiano, o sistema de ensino impõe um arbitrário cultural que está mais alinhado aos padrões da cultura dominante na sociedade (um alinhamento relacionado às relações de poder historicamente estabelecidas). Por sua vez, essa cultura dominante é mais facilmente apropriada pelas agentes que pertencem às classes dominantes, por conta dos capitais econômico, cultural e social que possuem, representando uma vantagem inicial significativa sobre as demais classes. Por essas razões, as probabilidades de êxito no sistema de ensino são desiguais entre as diferentes classes sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Assim, na presente pesquisa pensamos sobre as relações que se estabelecem entre dois aspectos fundamentais das sociedades contemporâneas: a instituição escolar e o sistema de desigualdades sociais. Partimos do pressuposto de que a evasão, como sinônimo de exclusão escolar, é uma expressão da exclusão social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política excludente que perpassa todas as instituições sociais (ARROYO, 2000). Por isso, a percebemos como algo relacionado a nossa organização social e não apenas uma decisão isolada de abandonar um curso por parte de alguém.

Na esteira dessas ideias, buscamos analisar a exclusão escolar do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, *Campus* Bragança Paulista (IFSP-BRA) com base na sociologia de Bourdieu, identificando como a exclusão escolar está relacionada à posição que os alunos ocupam no espaço social.

### **1.1.1 Os institutos federais e a evasão escolar**

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm suas origens na criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 (Decreto nº 7.566), cujo objetivo era a formação de mão de obra especializada para atender ao crescente desenvolvimento industrial do país. Com o passar do tempo, essas instituições foram sendo remodeladas, recebendo outras denominações.

No final de 2008, foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e a maioria dos então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) foi transformada em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) – instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*,

especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino. Com essa mudança, houve uma grande expansão dos IFs pelos estados brasileiros.

Essa expansão buscou melhorar a distribuição espacial e cobertura dos IFs e, por conseguinte, ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica no país, por meio da priorização da construção de escolas nas unidades da federação ainda desprovidas delas e nas periferias de grandes centros urbanos e municípios do interior (BRASIL, 2005). No site institucional do Ministério da Educação (MEC)<sup>1</sup> encontramos que, “tida no seu início como instrumento de política voltado para as ‘classes desprovidas’, a Rede Federal se configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas”. Porém, o que vemos é que a democratização do acesso não tem garantido a conclusão dos cursos por parte dos ingressantes.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – no qual ingressei como pedagoga em 2016 – possui o maior número de *campi* de toda a rede, contando com 43 escolas, incluindo uma reitoria, espalhadas pelo estado. Estudos como o de Silveira (2017) apontam que a rápida expansão dos IFs resultou em um crescimento vertiginoso em diversos aspectos (quantidade de *campi* distribuídos pelo estado, vagas de ensino ofertadas, alunos atendidos, profissionais contratados), bem como dificuldades a serem superadas, que decorrem, em parte, do próprio processo de expansão e da natureza dessas instituições. Dentre essas dificuldades, a não formação de quantidade expressiva de seus alunos vem se destacando como um dos maiores desafios enfrentados por dirigentes.

Logo em 2010, a Pró-Reitoria de Ensino do IFSP elaborou um “Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar”, alinhado ao surgimento da Coordenadoria Sociopedagógica na instituição. O documento tem como objetivo geral: “Controlar, acompanhar e conter a evasão escolar a fim de efetivar um dos princípios legais e éticos da educação nacional que está voltado ao acesso e políticas de permanência do estudante na instituição educativa para que o mesmo possa concluir sua vida acadêmica” (IFSP, 2010, p. 9).

O projeto voltou-se para ações estruturais de controle, acompanhamento e contenção da evasão escolar no IFSP. Porém, pesquisas recentes avaliam que ele “[...] não teve adesão por parte dos *campi* e as ações referentes ao diagnóstico e combate à evasão forma pulverizadas em cada *campi* se tornando ‘esforços’ dos profissionais que se preocuparam em trabalhar com esta questão e não política institucional implantada” (DAROS, 2013, p. 97).

---

<sup>1</sup> Disponível em: <rededefederal.mec.gov.br/histórico>. Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

Daros (2013) constatou que as ações que objetivam a redução da evasão escolar têm se consolidado como frente de trabalho do Serviço Social no IFSP e que as estratégias de combate ao fenômeno, até a sua pesquisa, estavam diretamente relacionadas ao Programa Nacional de assistência Estudantil.

Em 2012, o Tribunal de Contas da União calculou as taxas de evasão de alunos do ensino profissionalizante (somente dos Institutos Federais), com base nos dados extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), por modalidade de curso. Conforme pode ser observado na tabela abaixo, os cursos que apresentaram maiores taxas de evasão foram os de nível médio, principalmente cursos PROEJA (24%) e cursos técnicos subsequentes (18,9%):

Tabela 1 – Alunos evadidos, em curso e concluintes, por tipos de cursos, de ciclos de matrícula iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011 dos IFs

<i>Indicador / Tipo de curso</i>	<i>Nível Médio</i>			<i>Nível Superior</i>		
	<i>Proeja Médio</i>	<i>Subsequente Médio</i>	<i>Integrado Médio</i>	<i>Licenciatura</i>	<i>Bacharelado</i>	<i>Tecnólogo</i>
<i>Quantidade de Ciclos de Matrícula*</i>	287	1.544	483	163	107	739
<i>Quantidade de alunos dos cursos</i>	5.836	59.871	16.066	3.084	2.538	21.762
<i>Percentual de Evadidos</i>	24,0%	18,9%	6,4%	8,7%	4,0%	5,8%
<i>Percentual de Alunos em Curso</i>	37,9%	49,3%	44,4%	64,5%	68,1%	50,8%
<i>Percentual de Concluintes</i>	37,5%	31,4%	46,8%	25,4%	27,5%	42,7%

Fonte: TCU (2012).

Por outro lado, se direcionarmos o olhar para a taxa de conclusão, ao invés da taxa de evasão, o cenário se inverte, e são os cursos superiores que apresentam os piores resultados: 25,4% de concluintes para as licenciaturas e 27,5% nos bacharelados. Esse dado pode revelar uma alta retenção.

A auditoria realizada pelo TCU (2012, p. 107) concluiu que o IFSP, especificamente, não possuía um sistema de dados que pudesse verificar a quantidade e o perfil dos estudantes evadidos, apontando como necessária a realização de um trabalho de análise de dados a fim de detectar as áreas de maior evasão e aperfeiçoar instrumentos voltados para o acompanhamento periódico do problema.

Em resumo, podemos perceber que, embora o IFSP tenha se movimentado no sentido de combater a evasão de seus cursos, não tem alcançado resultados significativos.

### 1.1.2 O IFSP-BRA

A Unidade Decentralizada de Bragança Paulista do CEFET, hoje *Campus* Bragança Paulista (IFSP-BRA), teve seu funcionamento autorizado pela Portaria Ministerial nº 1.712, de 20 de outubro de 2006, iniciando suas atividades em agosto de 2007. Sua estrutura administrativa foi definida pela resolução nº 184, de 08 de maio de 2007.

Atualmente o *campus* oferece os cursos<sup>2</sup>: Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática, Eletroeletrônica e Mecânica, Técnico Concomitante ou Subsequente (para estudantes a partir do 2º ano do Ensino Médio) em Mecatrônica, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), Licenciatura em Matemática, Engenharia em Controle e Automação (ECA) e Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão em Tecnologia da Informação (GETI). Esses dois últimos acolheram suas primeiras turmas no início de 2017. Para todos os cursos, comumente, o *campus* oferece uma média de 40 vagas por turma, sendo o ingresso semestral para os cursos GETI, ADS, Matemática e técnico em Mecatrônica, e anual para a ECA e para os cursos técnicos integrados, atualmente.

A forma de ingresso nos cursos técnicos e na GETI é realizada conforme processo seletivo próprio, enquanto que para ingressar nos cursos superiores é necessário realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e inscrever-se no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), uma espécie de vestibular de toda a rede federal de educação. Quando as vagas não são preenchidas pelo Sisu, o *campus* realiza processo seletivo próprio para as vagas remanescentes, o que é comum acontecer especialmente para o curso de Matemática.

Desde meu ingresso na instituição, percebia que as turmas de todos os cursos, sem exceção, tornavam-se cada vez menores com o passar do tempo. O IFSP-BRA, em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), apresenta como sua missão “Consolidar uma *práxis* educativa que contribua para a inserção social, a formação integradora e a produção do conhecimento” (IFSP, 2016). Entretanto, sua força motriz perde vigor quando se observa as altas taxas de estudantes que não concluem os cursos com as quais seus gestores se deparam: a maior taxa de evasão/exclusão chega a 69% (Licenciatura em Matemática).

---

<sup>2</sup> Outros cursos foram implementados e descontinuados. Tecnologia em Mecatrônica Industrial (última turma ingressou no segundo semestre de 2016), embora descontinuado, ainda tem turmas em curso no *campus*.

## 1.2 Objetivos

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar a relação entre a origem social dos estudantes e o processo de exclusão dos cursos do IFSP-BRA, com base na perspectiva da Sociologia de Bourdieu.

Os objetivos específicos foram:

- a) Mensurar os capitais cultural e econômico de partida e de chegada das famílias dos alunos excluídos e concluintes;
- b) Analisar os diferenciais entre os alunos evadidos e formados no IFSP-BRA que possam ter contribuído para a conclusão do curso por esses últimos;
- c) Analisar as representações existentes na família sobre a escolarização e sobre o ensino superior, buscando compreender suas relações com suas posições sociais;
- d) Compreender como essas posições e disposições interagiram com a cultura escolar do IFSP-BRA, influenciando o processo de evasão; e
- e) Compreender a dinâmica das relações dos alunos não-concluintes com seus pares, buscando entender como elas influenciaram as decisões de deixar o curso.

## 1.3 Justificativa

A evasão não representa um problema novo para o IFSP (SILVEIRA, 2017). Em todos os seus relatórios de gestão (a partir de 2001 – primeiro relatório disponibilizado para consulta pública), com menor ou maior ênfase, a evasão é apontada como uma preocupação para a área de ensino. O relatório de gestão de 2009 (p. 2) ressalta, dentre os muitos desafios que a instituição tem a vencer, a “[...] ampliação de políticas de assistência aos alunos carentes e estudos aprofundados sobre evasão e quais medidas para saná-la”. Já no relatório de gestão de 2010 (p. 33), a evasão foi descrita como “[...] o maior problema enfrentado pelos *campi*”.

Estudos apontam para a necessidade de investigações mais profundas sobre os determinantes do fenômeno na instituição, pontuando que “[...] as iniciativas institucionais, até o presente momento, não produziram um conhecimento efetivo a respeito dos determinantes da evasão na instituição [...]” (SILVEIRA, 2017, p. 101). E, sem um conhecimento efetivo sobre os motivos da não conclusão dos cursos por seus estudantes, não é possível definir um horizonte nítido de ações que possam auxiliar a instituição a superar essa dificuldade.

Em termos orçamentários, a evasão prejudica o funcionamento de toda instituição pertencente à Rede Federal de Educação. Isso ocorre porque sua Matriz Orçamentária única, usualmente denominada Matriz CONIF<sup>3</sup>, considera o número de matrículas para o cálculo do orçamento de cada *campus*. Quanto menos matrículas, menor o tamanho do orçamento para manutenção da instituição.

Porém, a evasão/exclusão escolar não se trata apenas de desperdício de recursos públicos e do não cumprimento de metas educacionais, ela representa um retrocesso na luta pela universalização e no reconhecimento da educação como um dever do Estado e direito do cidadão, com vistas ao seu pleno desenvolvimento enquanto pessoa (DAROS, 2013).

Neste sentido, esta pesquisa representa uma contribuição para a identificação dos determinantes da evasão/exclusão no IFSP-BRA. Realizamos um diagnóstico desse problema, conhecendo melhor os alunos excluídos, redefinindo o perfil dos estudantes, o que permitirá posteriores reflexões sobre políticas adequadas de permanência, inclusive questões pedagógicas.

#### **1.4 Organização do trabalho**

Com os objetivos deste trabalho em mente, apresentamos no capítulo 2 o referencial teórico que utilizamos para pensar nosso problema de pesquisa. No capítulo seguinte, esmiuçamos o percurso metodológico deste estudo, classificando a pesquisa, definindo as fontes e formas de levantamento de dados e as técnicas de análise que utilizamos. No capítulo 4, apresentamos o diagnóstico inicial da exclusão no *Campus* Bragança Paulista, com base na pesquisa que fizemos aos sistemas acadêmicos da instituição. Organizamos o capítulo 5 com os resultados e análises sobre o survey e as entrevistas realizadas, por meio da Análise de Correspondência Múltipla e da Análise de Conteúdo. Por fim, finalizamos com algumas breves considerações e perspectivas de pesquisas futuras.

---

<sup>3</sup> Vide: <[http://www.ifsc.edu.br/arquivos/sic/NOTA\\_TeCNICA\\_MATRIZ\\_CONIF.pdf](http://www.ifsc.edu.br/arquivos/sic/NOTA_TeCNICA_MATRIZ_CONIF.pdf)>.



## **CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste capítulo apresentamos a revisão teórica que realizamos e que constitui o alicerce deste estudo. Dividido em quatro partes, começamos discutindo como Bourdieu reformula a questão das classes sociais, após o que pensamos sobre a realidade brasileira. No segundo subitem, trazemos as contribuições da Sociologia da Educação bourdieusiana, que serviu de base para problematizarmos o conceito de evasão, logo em seguida. Finalizamos o capítulo abordando a evasão escolar na rede federal de educação, por meio da revisão de outras pesquisas realizadas sobre instituições da rede que apresentavam apontamentos significados para o objetivo deste trabalho.

### **2.1 Grupos Sociais**

A primeira parte desta seção aborda a ideia de grupos sociais segundo Bourdieu, cujo pensamento constitui o alicerce teórico da presente pesquisa. Na segunda parte nosso intuito foi compreender esse conceito no contexto brasileiro contemporâneo.

Consideramos que é preciso falar de classes ou grupos sociais porque, como aponta Patto (1999), explicações dadas ao longo da história para o insucesso escolar estiveram diretamente ligadas ao modo capitalista de compreender a realidade, em um discurso que conservava a situação de dominação sofrida pelas famílias mais pobres. A autora denuncia que nas questões políticas que envolvem a abordagem dos problemas escolares fica evidente o interesse e a manipulação dos grupos sociais dominantes.

#### **2.1.1 O que são grupos sociais**

Löic Wacquant (2013), no seu artigo “Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes”, destacou seis aspectos inter-relacionados da reavaliação sobre classe que Bourdieu faz, segundo o autor, ampliando, mesclando e corrigindo visões clássicas num quadro próprio.

Como primeiro aspecto, Wacquant (2013) ressalta que a abordagem que Bourdieu faz de classe é marcada por sua concepção relacional da vida social. Para ele, o estofado da realidade social consiste de relações, não de indivíduos ou grupos, mas de redes de laços materiais e simbólicos, que representam o objeto adequado da análise social. Mais ainda,

essas relações, para Bourdieu, superando o dilema clássico entre subjetivismo e objetivismo, existem sob duas formas principais: 1. como conjuntos de posições objetivas ocupadas pelas pessoas (as instituições ou “campos”) e que, externamente, determinam a percepção e ação delas; e 2. na forma de esquemas mentais de percepção e apreciação, dentro de corpos individuais (o “*habitus*”), por meio dos quais as pessoas experimentam internamente e constroem ativamente o mundo vivido.

O segundo aspecto apontado por Wacquant (2013) é a característica de luta que envolve a concepção de classe social para Bourdieu. Segundo sua análise, é a luta, e não a reprodução, que se situa no epicentro do pensamento bourdieusiano, revelando-se o motor onipresente tanto na ruptura quanto na continuidade social. A classe emerge e se consolida pela competição infinita, ancorada pela sua localização no espaço social, entre seus agentes nos diversos domínios da vida, com o objetivo de adquirir, controlar e disputar as diversas espécies de poder ou de “capital” (WACQUANT, 2013).

O terceiro aspecto ressaltado pelo autor é a originalidade da concepção de Bourdieu sobre classe, ao conferir ênfase à dimensão e aos mecanismos simbólicos da formação e da dominação de grupos. A existência das classes é vista como “[...] resultado de um trabalho de formação de grupos, que envolve as lutas para impor a classe como o ‘princípio dominante da visão e da divisão social’, acima, e contra, das alternativas competidoras (tais como localidade, etnicidade, nacionalidade, gênero, idade, religião etc.)” (WACQUANT (2013, p. 90).

O quarto aspecto levantado por Wacquant (2013) refere-se à qualidade sintética da abordagem de Bourdieu, que, segundo o autor, se revela em dois sentidos. Primeiramente, ela entrelaça tradições teóricas geralmente percebidas como antagônicas ou incompatíveis, retendo, por exemplo, a insistência de Marx em assentar a classe em relações materiais de poder, ao mesmo tempo em que remete aos ensinamentos de Durkheim a respeito das representações coletivas, bem como à preocupação de Weber com a autonomia das formas culturais e a potência do *status* como distinções sociais percebidas (WACQUANT, 2013).

Por outro lado, Bourdieu rompe tanto com a visão marxista da hegemonia capitalista quanto com as teorias liberais das elites, descartando a noção substancialista de “classe dirigente” e o foco exclusivo na divisão vertical entre governantes e governados, em favor do conceito relacional de campo de poder. Bourdieu problematiza a existência, as fronteiras e o grau de coesão das classes superiores assim como das subordinadas, em vez de toma-las como dadas ou estipulá-las por meio de um ato de autoridade científica (WACQUANT, 2013).

O quinto aspecto que a Wacquant (2013, p. 92) resalta revela a resolução de quebra-

cabeças de pesquisa concretos como a motivação de Bourdieu para efetuar vários deslocamentos conceituais, a saber “[...] de estrutura de classe a espaço social, de consciência de classe a *habitus*, de ideologia a violência simbólica, de classe dominante a campo de poder [...]”. Assim, as ferramentas de análise e as ferramentas empíricas de classe caminham entrelaçadamente juntas.

Wacquant (2013) destaca, como um sexto aspecto da abordagem de Bourdieu sobre grupos, a inovação metodológica da análise de correspondência múltipla. Conforme o autor, esse “método não paramétrico de análise categorial de dados, derivado do trabalho matemático de Jean-Paul Benzécri, é destinado a revelar e mapear os espaços interconectados de indivíduos e propriedades” (WACQUANT, 2013, p. 93). O autor cita vários estudiosos que utilizaram das visões de Bourdieu para ler e compreender realidades concretas. O modelo de análise bourdieusiano, por meio da díade conceitual espaço social – lutas simbólicas, pode ser aplicado a qualquer coletivo social.

Bourdieu, vendo classe como uma modalidade de desigualdade, identidade e ação, atribui um lugar central a ela em todo o seu trabalho. Ele a considera como um dado estrutural e concentra-se em esboçar seus múltiplos impactos e manifestações em diferentes domínios. Wacquant (2013), ao realizar uma leitura cerrada das investigações de Bourdieu sobre classe, poder e cultura, sugere que ele reformulou o clássico problema da dominação e da desigualdade questionando o *status* ontológico de grupos e forjando ferramentas para desvelar como elas são feitas e desfeitas na práxis da vida social pela inculcação de esquemas compartilhados de percepção e apreciação, bem como de seus usos contestados para delinear, controlar ou desafiar fronteiras sociais. Para Wacquant (2013, p. 96),

Jaz, pois, no epicentro de sua sociologia, o dilema da realização de categorias, isto é, as atividades concretas e os mecanismos operantes mediante os quais construtos mentais evanescentes tornam-se realidades históricas consistentes e duradouras, na dupla aparência de instituições (sistemas de posições), e encarnam subjetividades (conjuntos de disposições) que trabalham concomitantemente para atualizar divisões simbólicas, inscrevendo-as na materialidade.

A obra “A distinção: crítica social do julgamento” traz boa parte das preocupações de Pierre Bourdieu (1930-2002) sobre a elaboração de uma teoria geral das classes sociais. Por meio dela, Bourdieu (2007) propõe um modelo de compreensão dos mecanismos sociais e culturais que desloca o epicentro das análises “tradicionais” da sociedade, retirando os fatores econômicos desse lugar e remetendo as práticas de consumo culturais a uma estrutura

relacional.

Para o sociólogo, os bens culturais possuem uma economia específica. Para escapar ao economicismo, antes de qualquer coisa, deve-se trabalhar para estabelecer as condições em que são produzidos os consumidores desses bens e seu gosto, bem como, paralelamente, para descrever as diferentes maneiras de apropriação dos bens considerados obras de arte em determinado contexto, por um lado, e as condições sociais da constituição do modo de apropriação tido como legítimo, por outro.

Bourdieu (2007) alerta que, quando se trata da cultura considerada legítima, na ideologia carismática, os gostos são considerados um dom da natureza, porém por meio da observação científica é possível perceber que as necessidades culturais são produto da educação. Todas as práticas culturais (leituras, visitas a museus, concertos etc.) e as preferências literárias, artísticas, musicais, têm uma relação estreita com o nível de instrução (diploma escolar ou quantitativo de anos de estudo) e, secundariamente, com a origem social do sujeito. Nesse sentido, é possível estabelecer que, à “hierarquia socialmente reconhecida das artes – e, no interior de cada uma delas –, dos gêneros, escolas ou épocas, corresponde a hierarquia social dos consumidores. Eis o que predispõe os gostos a funcionar como marcadores privilegiados da ‘classe’” (BOURDIEU, 2007, p. 9). Ignorar (no duplo sentido do termo) o social, ou seja, o processo de socialização familiar – diferente em cada classe social – é o que permite dizer hoje que o importante é o “mérito” individual (SOUZA, 2012).

No artigo “Capital simbólico e classes sociais”, Bourdieu (2013) desenvolve e esclarece a noção de classe social subjacente aos estudos sociológicos que realizou desde “A distinção”. O autor aponta que todo empreendimento científico de classificação precisa considerar que os agentes sociais são objetivamente caracterizados por duas espécies distintas de propriedades: as materiais (que se podem denominar e medir como qualquer outro objeto no mundo físico) e as simbólicas (que são adquiridas na relação com sujeitos que percebem e apreciam essas propriedades).

Como alertou Wacquant (2013), isso significa que a realidade social, para Bourdieu, pode ser lida de duas maneiras diferentes: por um lado, uma leitura armada de um uso objetivista da estatística para estabelecer distribuições, apreendidas por meio de propriedades materiais; por outro, uma leitura voltada a decifrar significações e a entender as operações cognitivas pelas quais os agentes produzem e decifram essas significações. Assim, a teoria das classes sociais deve superar o antagonismo posto entre as teorias objetivistas, que consideram as classes como grupos discretos separados por fronteiras objetivamente inscritas na realidade, e as teorias subjetivistas, que reduzem a “ordem social” a uma espécie de

classificação coletiva obtida pela agregação das estratégias individuais pelas quais os agentes se classificam e classificam aos outros (BOUDIEU, 2013).

Nesse sentido, não é possível considerar que a “ordem social” é formada através das ordens individuais, como se fosse simplesmente resultado de votação ou do preço de mercado. Como exemplo, Bourdieu (2013) levanta que o prestígio de um salão depende do rigor de suas exigências para receber as pessoas e da “qualidade” dessas pessoas, que é medida ela mesma pela “qualidade” dos salões que as recebem. Assim, num universo em que tudo é classificado, e logo classificante, um domínio perfeito das classificações é imprescindível para a obtenção do melhor rendimento dos investimentos sociais ou, ao menos, para evitar ser identificado com grupos menos cotados – daí a distinção desvelada por Bourdieu (2007). Segundo Candido (2016, p. 83), na visão bourdieusiana, “[...] as classificações subjetivas que os agentes fazem de si mesmos e dos outros na prática e os estilos de vida que adotam estão, portanto, direta e indiretamente relacionados à posição ocupada no espaço social definida pela distribuição relativa das propriedades objetivas”.

E é preciso observar que “[...] nada varia tão claramente segundo a posição de alguém na classificação do que sua visão da classificação” (BOURDIEU, 2013, p. 110). Isso porque as operações de classificação dizem respeito não apenas aos índices do julgamento coletivo, e sim também às posições nas distribuições que esse juízo já considera. As classificações tendem a ratificar as distribuições, contribuindo dessa forma para a reprodução delas. Na esteira dessas considerações, Bourdieu (2013, pp. 110-111) afirma que “O valor social, crédito ou descrédito, reputação ou prestígio, respeitabilidade ou honorabilidade, não é o produto das representações que os agentes realizam ou fazem de si, e o ser social não é meramente um ser percebido”.

Dizendo de outra maneira as ideias apresentadas até aqui, a obra de Bourdieu aponta que, antes mesmo de qualquer intervenção do olhar científico, os grupos sociais existem de certa forma duas vezes: primeiramente na objetividade registrada pela distribuição das propriedades materiais e, em uma segunda ordem, na objetividade das classificações e das representações contrastantes, produzidas pelos agentes no alicerce de um conhecimento prático das distribuições, assim como se manifestam nos estilos de vida. Ainda que as representações tenham certa autonomia em relação às distribuições, esses dois modos de existência não são independentes (BOURDIEU, 2013).

Jessé Souza (2012), apreciador evidente da obra de Bourdieu, enfatiza que as classes sociais, antes de tudo, são definidas por um estilo de vida e uma visão de mundo “prática”, não podendo ser definidas apenas pela renda e pelo padrão de consumo, como propagado na

visão redutoramente economicista do mundo. O autor ressalta: “O ‘segredo’ mais bem guardado de toda sociedade é que os indivíduos são produzidos ‘diferencialmente’ por uma ‘cultura de classe’ específica” (SOUZA, 2012, p. 22).

A cegueira da percepção economicista (liberal ou marxista) reside em não ver o mais importante: a transferência de valores imateriais na reprodução das classes sociais e de seus privilégios ao longo do tempo. Como comenta Souza (2012, p. 23), essa cegueira

Reside em não perceber que mesmo nas classes altas, que monopolizam o poder econômico, os filhos só terão a mesma vida privilegiada dos pais se herdarem também o “estilo de vida”, a “naturalidade” para se comportar em reuniões sociais, o que é aprendido desde tenra idade na própria casa com amigos e visitas dos pais, se aprenderem o que é “de bom tom”, se aprenderem a não serem “over” na demonstração de riqueza como os novos ricos e emergentes etc.

É a herança imaterial que vai permitir a reprodução ampliada do próprio capital material, por meio de casamentos vantajosos, amizades duradouras e acesso a relações sociais privilegiadas (SOUZA, 2012).

“A distinção” de Bourdieu (2007) também denuncia que é reservado um elevado poder simbólico ao diploma escolar, e que a escola é, portanto, uma instituição da manutenção da ordem social. A obtenção do diploma representa uma delegação simbólica que separa, que distingue, os instruídos dos ignorantes, os competentes dos incompetentes.

Por outro lado, segundo Bourdieu (2013), deve-se admitir que as diferenças objetivas, aquelas inscritas nas propriedades materiais, bem como nos lucros diferenciais que trazem consigo, convertem-se também em distinções reconhecidas nas e por meio das representações que os agentes fazem e formam delas. Neste sentido, toda “diferença reconhecida, aceita como legítima, funciona por isso mesmo como um capital simbólico que obtém um lucro de distinção” (BOURDIEU, 2013, p. 111). O capital simbólico, juntamente com as formas de lucro e de poder asseguradas por ele, só existe na relação entre as propriedades distintas e distintivas (corpo correto, língua, roupa, mobília) e indivíduos ou grupos dotados de esquemas de percepção e de apreciação que os predis põem a reconhecer essas mesmas propriedades.

Para Bourdieu (2007) não existe prática ou propriedade (objeto apropriado) característica de uma forma particular de viver a qual não possa ser atribuída um valor distintivo em função de um princípio determinado socialmente de pertinência, expressando assim uma posição social. É dessa forma que um mesmo traço “físico” ou “moral” pode

receber valores (de posição) antagônicos em diferentes sociedades ou na mesma sociedade em épocas diferentes. Uma prática ou uma propriedade funciona como símbolo de distinção quando posta em relação a quaisquer práticas ou propriedades que lhe são praticamente substituíveis em certo universo social. Em outras palavras, representa um símbolo de distinção quando é “[...] recolocada no universo simbólico das práticas e das propriedades que, funcionando na lógica específica dos sistemas simbólicos, a das separações diferenciais[...]” retraduz “[...] as diferenças econômicas em marcas distintivas, signos de distinção ou em estigmas sociais” (BOURDIEU, 2013, p. 112).

Segundo Souza (2012), a visão redutoramente economista do mundo é ainda mais visível na classe média (brasileira). Isso porque essa classe social se reproduz pela transmissão afetiva, invisível e imperceptível (porque é cotidiana e dentro do universo privado da casa), que irá permitir aos seus filhos condições de competir, com uma extraordinária vantagem, na aquisição e reprodução do capital cultural (SOUZA, 2012).

Os filhos da classe média brasileira se acostumam, desde muito cedo, por exemplo, a ver os pais lendo, um parente falando outra língua fluentemente, o irmão desvendando os segredos do computador através de jogos. A partir daí,

O processo de identificação afetiva – imitar aquilo ou a quem se ama – se dá de modo “natural” e “pré-reflexivo”, sem mediação da consciência, como quem respira ou anda, e é isso que o torna tanto invisível quanto extremamente eficaz como legitimação do privilégio. (SOUZA, 2012, p. 24)

Mesmo sendo invisível, esse processo de identificação já envolve uma extraordinária vantagem na competição social em relação às classes desfavorecidas, seja na escola ou no mercado de trabalho. Estes dois ambientes esperam a “in-corporação” (no sentido de tornar “corpo”, tornar natural e automático) das mesmas disposições para aprendizado, concentração e disciplina que são “aprendidas” por identificação afetiva com os pais, e seu círculo social, pelos filhos de classes privilegiadas, ainda que com grande esforço (SOUZA, 2012).

É neste sentido que as propriedades, toda vez que são apreendidas como socialmente pertinentes e legítimas devido a um sistema de classificação, deixam de ser apenas bens materiais (que podem ser objeto de troca e obtenção de lucros materiais) para tornar-se expressões, signos de reconhecimento. Dessa forma, as propriedades incorporadas ou objetivadas funcionam “[...] como uma espécie de linguagem primordial, pela qual somos falados mais do que falamos, a despeito de todas as estratégias de apresentação de si” (BOURDIEU, 2013, p. 112).

Bourdieu (2007) alerta que o mundo social é percebido como “ordem social” (e não como espaço de conflito ou da concorrência entre grupos de interesses opostos) quando há o desconhecimento dos fundamentos reais das diferenças e dos princípios de sua perpetuação.

Um mundo social, para Bourdieu (2013, p. 113),

[...] é um universo de *pressuposições*: os jogos e os objetivos que ele propõe, as hierarquias e as preferências que impõe, o conjunto das condições tácitas de pertencimento, isso que parece óbvio para quem está dentro e que é investido de valor aos olhos dos que querem entrar, tudo isso está definitivamente assentado sobre o acordo imediato entre as estruturas do mundo social e as categorias de percepção que constituem a *doxa*, ou, como dizia Husserl, a *protodoxa*, percepção automática do mundo social como mundo natural.

A *doxa* (experiências incorporadas do mundo social), enquanto uma adesão às relações de ordem aceitas como legítimas e evidentes, define as fronteiras, as posições e a transmissão daquilo que é pensado objetivamente nas estruturas das classes sociais. As formas de classificação e desclassificação de valores e práticas culturais, em outras palavras, as distinções críticas das preferências que os agentes manifestam são aplicadas em toda a distribuição e reprodução do *habitus*. E é justamente o *habitus* que faz um agente ser detentor de um gosto, pois as preferências associam-se às condições objetivas de existência (BOURDIEU, 2007).

Bourdieu (2004, p. 28) argumenta que os agentes sociais não são partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo, pois eles têm disposições adquiridas, denominadas pelo autor, como *habitus*: “[...] maneiras de ser permanentes, duráveis que podem, em particular, levá-los a resistir, a opor-se às forças do campo”. Refere-se a um conjunto de disposições psíquicas incorporadas socialmente pelos indivíduos. Essas disposições podem estar relacionadas a uma variedade de fatores (gostos, estilos e aspirações pessoais, traços de personalidade, padrões de comportamento, valores e visões de mundo etc.), bem como a um horizonte de possibilidades que um sujeito considera para si (o que ele acredita que é possível alcançar ou realizar em sua vida). Para Bonamino et al (2010, p. 490), o conceito de “[...] *habitus* enfatiza a dimensão de um aprendizado passado que tende a conformar e a orientar as ações dos agentes”.

Importante esclarecer que, para Bourdieu (2004), campo é um espaço simbólico em que ocorrem disputas por significados. Um campo é geralmente relacionado a determinado aspecto da vida em sociedade, que pode ser caracterizada pela coexistência de vários campos

(campo científico, campo econômico etc.). Um campo pode conter subcampos, assim como pode interagir com outros campos.

Nas palavras de autor, campo é “[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Este universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2004, p. 20). Todo o campo define um conjunto de valores, regras, padrões de comportamento, rituais, modos de classificação etc. Um campo define ainda critérios para validar a entrada, a posição e mobilidade dos agentes no interior do próprio campo. Esse processo de definição relaciona-se à configuração hierárquica e às relações de poder estabelecidas no campo.

Todo campo precisa de legitimidade interna (entre os agentes do campo) e externa (perante a sociedade e demais campos). Os agentes de um campo tendem a uma atuação que preserve a legitimidade do campo ao qual pertencem, motivo pelo qual, todo campo tende a realizar a incorporação de um *habitus* em seus agentes (BOURDIEU, 2004).

O *habitus* é internalizado pelo indivíduo a partir das experiências que ele vivencia em sua trajetória social. Essa internalização não é um processo consciente. O *habitus*, uma vez internalizado, passa a fazer parte da personalidade do indivíduo, podendo então se externalizar por ele por meio de suas ações (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Para Bourdieu (2007), o *habitus* de classe (princípio unificador e gerador das práticas sociais) é uma forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos impostos por ela. Logo, a *classe objetiva* corresponde a um

[...] conjunto de agentes situados em condições homogêneas de existência, impondo condicionamentos homogêneos e produzindo sistemas de disposições homogêneas, próprias a engendrar práticas semelhantes, além de possuírem um conjunto de propriedades comuns, propriedades *objetivadas*, às vezes, garantidas juridicamente – por exemplo, a posse de bens ou poderes – ou *incorporadas*, tais como *habitus* de classe – e, em particular, os sistemas de esquemas classificatórios. (BOURDIEU, 2007, p. 97)

O mundo social, por intermédio do *habitus*, que estrutura os estilos de vida do campo simbólico, é representado nas posições ou nos espaços ocupados pelos agentes. O *habitus* fundamenta, assim, as estruturas das diferenças (BOURDIEU, 2007).

O primeiro *habitus* com que o indivíduo tem contato é o *habitus* familiar. Ele está muito ligado ao contexto social, econômico e cultural de sua família e/ou grupo de origem. O *habitus* familiar pode interagir com outros *habitus* ao longo da vida, na medida em que os

indivíduos passam a interagir com os diferentes campos da sociedade. Por exemplo, quando as crianças ingressam na escola, seus *habitus* familiares entram em interação com o *habitus* escolar. O resultado dessa interação pode ser tanto harmonioso ou conflituoso (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

O *habitus* familiar pode ser preservado, transformado ou combinado com outros *habitus* ao longo da vida, e eventualmente pode ainda ser rejeitado ou implicar a rejeição de outros *habitus*. De qualquer forma, Bourdieu entende que, particularmente, o *habitus* familiar adquire uma forte tendência de se preservar de forma duradoura na vida dos indivíduos, demarcando características importantes de sua personalidade (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Para Bourdieu (2004), o espaço social é um campo de lutas no qual os agentes criam estratégias para manter ou para melhorar sua posição social. Essas estratégias estão estreitamente relacionadas com os diferentes tipos de capital distribuídos no interior do campo.

A estrutura das relações de classe em um contexto social específico é sempre multidimensional, pois é determinada pela distribuição de capitais qualitativamente distintos. A posição social dos agentes detentores de um poder específico em determinado campo de existência depende, antes de tudo, dos capitais que ele possui (BOURDIEU, 2004).

As três dimensões “clássicas” apontadas por Bourdieu referem-se aos capitais econômico, cultural e social. O primeiro alude aos bens com valor comercial e aos serviços para os quais esses bens dão acesso. O capital social consiste da rede de relacionamentos influentes mantidos pelo indivíduo, sua família e amigos. Já o capital cultural, que não compreende somente os títulos escolares (uma forma institucionalizada de capital cultural), compreende todo o tipo de habilidade, qualidade ou conhecimento que difere os sujeitos (LIMA JR.; OSTERMANN; REZENDE, 2013).

Segundo Lima Jr., Ostermann e Rezende (2013, p. 116)

A distribuição desigual dessas formas de capital entre os sujeitos que constituem um contexto social determina a estrutura das relações de classe entre esses sujeitos (sobretudo porque a cada tipo de capital está associada, direta ou indiretamente, uma relação de poder e privilégios). Os tipos e quantidades de capital acumulados por cada indivíduo com relação aos outros sujeitos do seu contexto social determina a sua posição relativa na estrutura das relações de classe.

Os capitais incorporados (*habitus*) e a forma assumida pelos capitais objetivados em

uma relação determinam as classes sociais e, por conseguinte, constituem as práticas de classificação das distinções. Assim, a lógica intrínseca às preferências e gostos culturais está submetida à lógica interna de cada campo tomada em uma relação simbólica (BOURDIEU, 2007).

Bourdieu (2013) argumenta que, independentemente de sua forma de apresentação, todo capital exerce uma violência simbólica assim que é reconhecido, pois passa a ser desconhecido em sua verdade de capital, impondo-se como autoridade que exige reconhecimento. Assim, a crença define-se justamente pelo desconhecimento do crédito que ela dá a seu objeto, crédito esse que contribui para os poderes desse objeto sobre ela (gosto, distinção, cultura, inteligência, talento, nobreza, notoriedade, prestígio, reputação etc), as projeções da crença coletiva que a crença acredita descobrir na natureza de seus objetos. A crença ignora o fato de que faz existir aquilo a que adere. Ela não sabe ou não quer saber que o “encanto intrínseco” de seu objeto é apenas o produto de inumeráveis operações de crédito ou descrédito, também inconscientes de sua verdade,

[...] que se realizam no mercado de bens simbólicos e que se materializam em símbolos oficialmente reconhecidos e garantidos, signos de distinção, índices de consagração e diplomas de carisma como os títulos de nobreza ou os títulos escolares, marcas de respeito objetivadas exigindo as marcas de respeito, pompa e aparato que têm por efeito não somente manifestar a posição social como também o reconhecimento coletivo que lhe conferimos pelo simples fato de autorizá-lo a fazer semelhante demonstração de sua importância. (BOURDIEU, 2013, p. 114)

Segundo Bourdieu (2013), o estilo de vida é a primeira dessas manifestações simbólicas, hoje talvez a mais fundamental, traduzida na vestimenta, no mobiliário ou em quaisquer outras propriedades que, seguindo a lógica do pertencimento e da exclusão, exibem as diferenças de capital acendendo à violência simbólica. Essa é uma forma de violência desconhecida e denegada, que escapa à brutalidade injustificável, que é afirmada e reconhecida como legítima. Como ressaltou o sociólogo “com a distinção natural o privilégio encerra sua própria justificação” (BOURDIEU, 2013, p. 115). Assim, os “grupos de *status*”, fundados num “estilo de vida” e numa “estilização da vida” são, portanto, classes denegadas e legitimadas.

Nessa direção, Souza (2012, p. 21) defende a seguinte tese: “sempre que não se percebem a construção e a dinâmica das classes sociais na realidade temos, em todos os casos, distorção da realidade vivida e violência simbólica que encobre dominação e opressão

injusta”. Isso acontece porque, como é o pertencimento às classes sociais que determina o acesso privilegiado aos bens e recursos escassos, encobrir a existência das classes encobre também o núcleo mesmo que permite a reprodução e legitimação dos privilégios injustos.

Quando se escondem os fatores não econômicos da desigualdade, tornam-se invisíveis as duas questões que permitem “compreender”, de forma efetiva, o fenômeno da desigualdade social: são sua gênese e sua reprodução no tempo (SOUZA, 2012).

Em suma, fala-se constantemente de classes sociais, mas não se compreende o que de fato elas são. Como aponta Souza (2012), elas não são determinadas pela renda, como defendem os liberais, nem pelo simples lugar na produção, conforme as ideias marxistas clássicas. Classes sociais são determinadas por uma visão de mundo “prática” revelada em todos os seus comportamentos e atitudes. Ter esse esclarecimento teórico em mente é imprescindível para que a dominação social de alguns poucos setores privilegiados da sociedade não distorça os fatos de tal forma que legitime os próprios privilégios.

### **2.1.2 A realidade brasileira**

*É o esclarecimento teórico que permite perceber a existência de classes sociais como o maior segredo da dominação social no capitalismo. (SOUZA, 2012, p. 45)*

As mentiras sociais são sempre “meias-verdades”, se não, não convenceriam ninguém. Isso significa reconhecer que, na verdade, não se nega que existam classes sociais – ainda mais num país tão desigual como o Brasil –, entretanto, o que o liberalismo economicista dominante diz é que existem classes, e, no mesmo movimento, acaba negando sua existência ao vincular classe à renda. Da mesma forma, o marxismo enrijecido não é capaz de perceber as novas realidades de classe por vinculá-las exclusivamente ao lugar econômico na produção e a uma “consciência de classe” produto desse lugar econômico – talvez um engano mais importante e decisivo ainda. Para Souza (2009, p. 16), o “economicismo é, na realidade, o subproduto de um tipo de liberalismo triunfalista hoje dominante em todo o planeta [...], o qual tende a reduzir todos os problemas sociais e políticos à lógica da acumulação econômica”.

Bertoncelo (2014, p. 13) aponta que, em resumo, os estudos de classe brasileiros baseados na abordagem bourdieusiana atribuem papel central na investigação à questão da formação sociocultural dos grupos sociais, enfatizando o papel da cultura (capital incorporado, objetivado e/ou institucionalizado) na conformação e reprodução das fronteiras

sociais.

Nessa abordagem, para se compreender por que existem grupos positivamente privilegiados e outros negativamente privilegiados, é necessário perceber como os “capitais impessoais” (o capital cultural e o capital econômico), que constituem toda a hierarquia social e possibilitam a reprodução da sociedade moderna, são diferencialmente apropriados. O capital cultural (conhecimento técnico e escolar) é fundamental para a reprodução do mercado e do Estado modernos. Por isso, as classes médias, constituídas historicamente pela apropriação diferencial desse tipo de capital, são uma das classes dominantes desse tipo de sociedade. A classe alta tem seu lugar ao sol devido, em grande parte, pela herança de capital econômico, ainda que alguma parcela de capital cultural esteja presente (SOUZA, 2009).

Nesse sentido, é possível dizer que o processo de modernização do Estado brasileiro constitui novas classes sociais modernas que se apropriam diferencialmente dos capitais cultural e econômico, além de possuir uma classe inteira de indivíduos que não possui esses capitais em qualquer medida significativa, e que, acima de tudo, é desprovida das condições sociais, morais e culturais que possibilitam essa apropriação. Ao mesmo tempo, atualmente fala-se do surgimento de uma “nova classe média” brasileira (SOUZA, 2012).

Darcy Ribeiro (1995) retratou, na década de 1990, a estratificação social brasileira em quatro parcelas superpostas: classes dominantes, setores intermédios, classes subalternas e classes oprimidas. O autor aponta que

Os primeiros, cujo número é insignificante, detêm, graças ao apoio das outras classes, o poder efetivo sobre toda a sociedade. Os setores intermédios funcionam como um atenuador ou agravador das tensões sociais e são levados mais vezes a operar no papel de mantenedores da ordem do que de ativistas de transformações. As classes subalternas são formadas pelos que estão integrados regularmente na vida social, no sistema produtivo e no corpo de consumidores, geralmente sindicalizados. Seu pendor é mais para defender o que já têm e obter mais, do que para transformar a sociedade. O quarto estrato, formado pelas classes oprimidas, é o dos excluídos da vida social, que lutam por ingressar no sistema de produção e pelo acesso ao mercado. (RIBEIRO, 1995, p. 210)

Próxima a essa visão, em estudos mais recentes, Jessé Souza (2009, 2012) identificou também quatro grandes classes sociais no Brasil: a classe alta, a classe média, a nova classe trabalhadora (que ele denominou “batalhadores” e não nova classe média, como se propôs vulgarmente) e a nova classe trabalhadora precarizada (chamada por ele, provocativamente,

de a “ralé”).

Esse último setor é estudado por Souza em seu livro “A Ralé Brasileira: quem é e como vive”, publicado em 2009. Nesta obra, o autor escancara a “legitimação da desigualdade” no Brasil contemporâneo, afirmando que sua reprodução é cotidiana e se dá por meios “modernos”, especificamente simbólicos.

Segundo o sociólogo, na ralé, houve um aprofundamento de sua própria precarização, comparada em relação às classes logo acima, que mesmo políticas sociais bem intencionadas, ainda que importantes para combater a miséria mais extrema, a exemplo do Bolsa Família, não tem o poder de resolver. A ralé inegavelmente dispõe de habilidades específicas que permitem o desempenho de seus subempregos e suas relações comunitárias, porém essas habilidades não são aquelas exigidas pelo mercado moderno de trabalho brasileiro em expansão. Por isso, lá em 2008, noticiou-se o “gargalo” de um Brasil que ainda crescia velozmente: a falta de pessoas bem treinadas para ocupar os novos empregos no crescimento econômico do país nos últimos anos (SOUZA, 2009).

Corroborando com essa ideia, Ribeiro (1995, p. 212) já apontava que a estratificação social gerada historicamente no Brasil

[...] tem também como característica a racionalidade resultante de sua montagem como negócio que a uns privilegia e enobrece, fazendo-os donos da vida, e aos demais subjuga e degrada, como objeto de enriquecimento alheio. Esse caráter intencional do empreendimento faz do Brasil, ainda hoje, menos uma sociedade do que uma feitoria, porque não estrutura a população para o preenchimento de suas condições de sobrevivência e de progresso, mas para enriquecer uma camada senhorial voltada para atender às solicitações exógenas.

A distância social que separa e opõe os pobres dos ricos no Brasil é espantosa, mas a ela se soma ainda a discriminação racial contra negros, pardos e índios, especialmente contra os primeiros. Para os descendentes dos antigos senhores de escravos, o negro livre, o mulato e o branco pobre são o que há de mais *reles* na sociedade (e não é à toa o trocadilho de Jessé Souza ao referir-se a parcela da classe trabalhadora brasileira precarizada, composta majoritariamente por negros e pardos), pela preguiça, pela ignorância, pela criminalidade entendidos como atributos inatos e inelutáveis dessa parcela da população. Todos eles são consensualmente tidos como culpados de suas próprias desgraças, como consequência de sua raça (talvez hoje, em um eufemismo – porque racismo é um crime hediondo, inafiançável e

imprescritível, conforme a Carta Magna de 1998 –, fala-se em meritocracia) e não como resultado da escravidão e da opressão. Essa visão deformada é também assimilada por pardos, e até por negros, que conseguem alguma ascensão social, e se somam ao contingente branco para perpetuar a discriminação negro-massa (RIBEIRO, 1995).

Negaram-se condições dignas de vida aos escravos libertos (lembrando que a abolição no Brasil foi a mais tardia da história), e hoje ainda tende-se a negar o reconhecimento dessa brutalidade. Por outro lado, é possível notar políticas públicas em prol dessa parcela particularmente marginalizada da população, em especial nos últimos governos populistas (Lula e Dilma), como a leis de cotas para o Ensino Superior (Lei nº 12.711/2012) e para os concursos públicos (LEI Nº 12.990/2014).

Segundo Souza (2012), logo acima da ralé, encontram-se os setores de uma “elite da ralé”, que é capaz de ascensão social (se existirem oportunidades de qualificação e de inserção produtiva no mercado competitivo). Essa é a nova classe trabalhadora brasileira, pesquisada pelo autor na obra “Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora”. Uma classe tão esquecida estigmatizada quanto a própria ralé, mas, ao mesmo tempo, que conseguiu, através de uma conjunção de fatores, internalizar e incorporar disposições de crença e ação que lhe conferiram um lugar ao sol dentro da nova lógica capitalista brasileira. Mas este lugar foi conquistado

[...] à custa de extraordinário esforço: à sua capacidade de resistir ao cansaço de vários empregos e turnos de trabalho, à dupla jornada na escola e no trabalho, à extraordinária capacidade de poupança e de resistência ao consumo imediato e, tão ou mais importante que tudo que foi dito, a uma extraordinária crença em si mesmo e no próprio trabalho. (SOUZA, 2012, p. 50)

Souza (2012) chama a atenção para um capital muito específico dessa classe que denominou “capital familiar”. “Os batalhadores brasileiros” revelou que o capital econômico transmitido nessa classe social é mínimo e o capital cultural e escolar é comparativamente baixo em relação às classes superiores, mas a maior parte dos batalhadores entrevistados possui família com uma estrutura nuclear, na qual a incorporação dos papéis familiares tradicionais de pais e filhos são bem desenvolvidos e atualizados. Segundo o autor, “[...] o que parece estar em jogo na ascensão social dessa classe é a transmissão de exemplos e valores do trabalho duro e continuado, mesmo em condições sociais muito adversas” (SOUZA, 2012, p. 50).

Esse ponto representa uma distinção fundamental entre a classe de batalhadores e a

ralé. No caso da ralé, a família típica é a monoparental, com frequente mudança do membro masculino, que enfrenta problemas graves como o abuso sexual sistemático e o alcoolismo, e que é caracterizada por um traço sobrepesado que divide a classe ao meio entre o pobre que é honesto e pobre que é delinquente (SOUZA, 2009).

A separação entre a nova classe de trabalhadores e a classe de trabalhadores precarizada também se consubstancia no âmbito do mundo do trabalho. Os batalhadores internalizam e incorporam a disciplina, autocontrole e comportamento e pensamento prospectivo, ou seja, as disposições nada óbvias do mundo do trabalho moderno. Ao contrário do que se julga no senso comum, essas disposições têm que ser aprendidas, e esse aprendizado é difícil e não está ao alcance de todas as classes (SOUZA, 2012).

Este âmbito social representa uma distinção clara entre a nova classe de trabalhadores brasileiros e a classe média: a “ética do trabalho” não é aprendida a partir da “ética do estudo” como seu prolongamento natural como na verdadeira e privilegiada classe média, porque a necessidade do trabalho se impõe desde cedo, de modo paralelo ao estudo. Nas classes médias, o estudo é percebido como atividade principal e única responsabilidade dos mais jovens. A maioria esmagadora dos batalhadores não possui o privilégio de viver essa etapa importante da vida dividida entre brincadeira e estudo. A necessidade de sobrevivência se impõe como fulcro da vida de toda essa classe e limita todas as suas escolhas na vida, marcadas por essa necessidade primária e fundamental (SOUZA, 2012).

Interessante também notar que essa relação com o tempo, o “pensamento prospectivo”, a capacidade de lançar os olhos sobre o futuro, é outra característica da nova classe de trabalhadores que a difere tanto das classes médias quanto da ralé. Se, por um lado, a “ralé” é refém do “presente eterno”, na sua luta diária pelo pão incerto e para resolver os problemas que não podem ser adiados, por outro, as classes privilegiadas, pelo acesso aos capitais im pessoais, “dominam o tempo”, detêm a capacidade de planejar a vida e de pensar no futuro. É nesse sentido que Souza (2012, p. 52) afirma que o “futuro é privilégio dessas classes, e não um recurso universal”.

Os batalhadores encontram-se em um espaço entre a completa prisão nas necessidades presentes e o vislumbre de um futuro melhor e possível. Segundo Souza (2012, p. 52), “[...] o trabalho disciplinado e regular, muitas vezes no contexto da pequena produção familiar, seja no campo ou na cidade, permite a percepção da vida como atividade racional que pode ser vislumbrada como progresso e mudança possível”. Ponto fundamental para perceber que os batalhadores brasileiros podem ser melhor compreendidos se identificados como uma nova classe trabalhadora do capitalismo pós-fordista e financeiro.

Nesse novo tipo de capitalismo, a relação entre oferta e demanda muda de modo importante, posto que os novos produtos e os novos mercados têm que ser conquistados e mantidos por uma constante inovação nos produtos. O fordismo encontra um limite intransponível nesse nicho de mercado, mas a pequena produção flexível o domina muito bem com um exército de batalhadores (SOUZA, 2012).

Essa radical reorganização do mundo do trabalho moderno, com a criação de uma nova classe trabalhadora que não necessita de vigilância e controle, constitui também uma pequena burguesia de novo tipo. Souza (2012) percebeu uma separação na classe de batalhadores: há o batalhador/trabalhador e o batalhador/empreendedor. Porém, ressalta que é tênue a linha que os separa, pois o pequeno proprietário da pequena fábrica de “fundo de quintal”, muitas vezes, não difere, em termos de estilo de vida, daquele que ele emprega, frequentemente sem pagar-lhes os direitos trabalhistas nem impostos de qualquer tipo.

Interessante notar que essa nova classe que trabalha entre 8 e 14 horas por dia imagina, em muitos casos, que é patroa de si mesma, como Souza (2012) observou em sua pesquisa. Porém, o capital tornado impessoal e despersonalizado, seu real patrão, é agora invisível. Isso contribui significativamente para que todo o processo de exploração do trabalho seja também velado e imperceptível. Usando de certa ironia, o autor analisa que essa foi uma

Vitória magnífica do capital que, depois de 200 anos de história do capitalismo, retira o maior valor possível do trabalho alheio vivo, sem qualquer despesa com a gestão, o controle e a vigilância do trabalho. Destrói-se a grande fábrica fordista e transforma-se o mundo inteiro numa grande fábrica, com filiais em cada esquina, sem lutas de classe, sem sindicatos, sem garantias trabalhistas, sem greve, sem limite de horas de trabalho e com ganho máximo ao capital. Esse é o admirável mundo novo do capitalismo financeiro! (SOUZA, 2012, p. 57)

Toda classe trabalhadora é caracterizada, historicamente, pela sua “inclusão subordinada” no processo de acumulação do capitalismo. Ao contrário da ralé, o batalhador é reconhecido como membro útil à sociedade, sendo capaz de criar uma narrativa de sucesso relativo em sua trajetória pessoal (SOUZA, 2012).

A pesquisa realizada por Souza (2012) aponta que vários dos batalhadores são oriundos da ralé que conseguiram, com muitas pedras no caminho, ascender materialmente e conquistar alguma autoestima e reconhecimento social. Na esteira da interpretação economicista de classe social, os indivíduos “emergentes” brasileiros são denominados, equivocadamente, como uma “nova classe média”, pois representam um estrato com relativo poder de consumo.

De fato, é uma classe inserida no sistema econômico, que produz bens e serviços valorizados, ou que consome cada vez mais bens duráveis e serviços, antes privilégio apenas das classes média e alta. Essa nova classe de emergentes são, no mínimo, 30 milhões de brasileiros que adentraram o mercado de consumo através do próprio esforço. Porém, dizer que esses “emergentes” são a “nova classe média” induz a ilusão de que o Brasil está se tornando finalmente um país de primeiro mundo, onde as “classes médias” formam o fundamento da estrutura social, e não os pobres, os trabalhadores e os excluídos (SOUZA, 2012).

O que separa o Brasil de países desenvolvidos é o fato de uma enorme fração de sua população ser mantida com acesso extremamente restrito aos capitais econômicos e culturais, o que torna impossível uma competição social minimamente justa (SOUZA, 2009). Segundo Candido (2016), relacionada ao processo de colonização do país, essa situação foi historicamente construída e mantida, invisibilizando as condições de classe e gerando a incorporação nas crenças coletivas da concepção meritocrática de justiça social das sociedades modernas, extremamente questionável quando se observa a realidade brasileira.

Essa legitimação de privilégios inconfessáveis é justamente o que está em jogo na noção corrente de “nova classe média” para os brasileiros. É uma interpretação triunfalista que pretende mascarar as contradições e ambivalências importantes da vida desses agentes sociais e difundir a noção de um capitalismo financeiro que é apenas “bom” e perfeito (SOUZA, 2012).

Por meio de sua pesquisa empírica e teórica, Souza (2012) demonstrou que isso é uma falácia. Por um lado é uma verdade porque de algum modo se refere a mudanças reais, mas, por outro, interpreta essas mudanças de modo distorcido, sem conflitos e contradições. Como lembra o autor,

[...] as “mentiras” da ideologia e da violência simbólica dominante não são simples mentiras, e sim “meias-verdades” [...]. Sua função não é esclarecer o que acontece, mas reforçar o domínio do novo tipo de capitalismo que tomou o Brasil e o corpo e a alma de toda a sua população. [...] Com isso naturaliza-se a sociedade tal como ela se apresenta e se constrói a violência simbólica necessária para sua reprodução infinita. (SOUZA, 2012, p. 21)

Nesse sentido, Souza (2012) concluiu que, na verdade, está em surgimento uma nova classe de trabalhadores brasileiros (os batalhadores) e não uma “nova classe média”. O autor chega a esta conclusão por algumas razões, dentre as quais, é possível destacar, pelo menos, duas: 1. Essa nova classe não procura “distinção social”; 2. Não tem o acesso aos “capitais

impessoais” (o capital cultural e o capital econômico) como as classes dominantes (média e alta).

Toda apropriação de visões de mundo “práticas” são sempre muito características de cada classe ou fração de classe social específica. Isso implica reconhecer que a classe trabalhadora, historicamente, sempre esteve fora das lutas por distinção, diferentemente das classes privilegiadas. Os trabalhadores sempre desenvolveram um modo de vida dissonante à expressividade tipicamente burguesa, percebida por eles como superficial. Tanto no campo quanto na cidade, o heterogêneo mundo de produção familiar ou de produção de pequeno porte, enquanto sistemas compósitos de produção e de controle e gestão do trabalho, obedece à regra da sobrevivência e do sucesso imediato (SOUZA, 2012).

Assim, a realidade cotidiana da classe de batalhadores brasileiros (sua visão de mundo na prática) nada tem a ver com o que se entende por “classe média”, na tradição sociológica. Isso porque, ainda que seja um conceito vago, essa noção implica sempre uma preocupação com a “distinção social”, um estilo de vida em todas as dimensões que possibilite afastar a classe média dos setores populares e aproximá-la das classes dominantes. Não se trata da questão da “renda”, afinal pode-se ter uma renda mais alta que as classes populares, mas ter uma condução de vida típica delas. Nessa associação entre classe e renda, esquece-se de todo o processo de transmissão afetiva e emocional de valores que se dá na socialização familiar (e, por isso mesmo, é um processo invisível) que molda indivíduos com capacidades muito distintas (SOUZA, 2012).

Sobre as classes dominantes brasileiras, Ana Clara de Torres Puluci realizou um estudo cujos resultados apresentou em artigo publicado em 2011 sob o título “O gosto dominante como gosto tradicional: Preferências e aversões estéticas das classes altas de São Paulo”. Como explicita o próprio título, a autora identificou que os gostos das classes abastadas brasileiras é fundamentalmente um gosto tradicional, não vanguardista, ratificando o que Bourdieu (2009) afirmou em “A Distinção” sobre o gosto das elites sociais.

Puluci (2011) notou, por exemplo, que o gosto arquitetônico observável nos bairros de elite rejeita princípios modernos de Le Corbusier e adota estilos neogeorgianos, neocoloniais e, o que denominou, “um clássico imponente e monumental”. A autora observa que a “revivescência dos estilos antigos tradicionais, em matéria de arquitetura como alhures, revigora traços do estilo de vida dos segmentos dominantes brasileiros, privilegiando hábitos de comportamento historicamente associados às elites escravocratas do país” (PULUCI, 2011, p. 126). Daí sua aversão “a cozinha está dentro da sala” (como propõe a arquitetura moderna de casas quase sem paredes), porque as cozinhas são o lugar das empregadas. Um gosto, uma

preferência, um marcador de distinção social.

Outro fato intrigante mencionado por Puluci (2011) refere-se à queda de público dos filmes nacionais no cinema brasileiro. Além de o preço dos ingressos não ser acessível à grande massa, às classes dominantes pouco interessa as temáticas que esses filmes vêm abordando: a violência, os pobres, a vida na periferia, a desigualdade social e as mazelas da sociedade brasileira. A queixa das classes média e alta seria que, nesses filmes, os ricos são sempre o que há de pior e os pobres sempre os injustiçados. As produções retratam a indigesta realidade que essa parcela da população desconhece ou não quer ver. Os entrevistados por Puluci (2011) revelaram que quando iam ao cinema, faziam-no para divertir-se com “coisas leves” e não para sair de lá angustiados com algo que nem lhes diria respeito. Essa rejeição do pessimismo na arte pode ser também retraduzida, nas palavras de Bourdieu (2005, p. 251) como o “incurável otimismo das elites”. Outro gosto, outra preferência, outro marcador de distinção social.

As classes dominantes (média e alta) definem-se, antes de qualquer coisa, pelo acesso aos capitais impessoais que, por sua vez, asseguram todo tipo de acesso privilegiado a todos os bens (materiais e ideias) ou recursos escassos nas sociedades típicas do capitalismo moderno. Nas palavras de Souza (2012, p. 48):

Privilégio social é o acesso indisputado e legitimado a tudo aquilo que a imensa maioria dos homens e mulheres mais desejam na vida em sociedade: reconhecimento social, respeito, prestígio, glória, fama, bons carros, belas casas, viagens, roupas de grife, vinhos, mulheres bonitas, homens poderosos, amigos influentes etc.

Puluci (2012), no trabalho citado anteriormente, percebeu que a convivência com o mundo da arte (compra de obras de artistas consagrados, frequência de lugar de prestígio como salas de concertos e museus), por exemplo, expande e consolida o montante de capital social das classes mais abastadas brasileiras.

Em resumo, a violência simbólica que age aqui é no sentido de negar toda a “construção social do privilégio” como privilégio de classe, transmitido pelos mecanismos da socialização familiar. Sob essa lógica, a naturalidade, por exemplo, dos bons modos e da boa fala passa a ser vista como mérito individual, devido a esse esquecimento do processo da socialização familiar, peculiar a cada classe social específica. Deixada de lado a gênese social de todo privilégio – no fundo um privilégio de sangue, como nos alerta Souza (2012) – os indivíduos das classes dominantes podem aparecer como sujeitos abençoados com dons, talentos, e que vão se reconhecer mutuamente como seres especiais que são merecedores da

felicidade que tem. É difícil defender-se do “racismo de classe” porque ele nunca se assume enquanto tal.

Pensando a instituição escola nesse contexto social, Medeiros (2002, p. 7) faz um questionamento perspicaz:

Num país onde 111 milhões de pessoas (dois terços da população) sobrevivem com uma renda familiar mensal de até dois salários mínimos, e que 20% da população tem menos que meio salário mínimo por mês para viver e apenas 1% de toda população acumula um rendimento equivalente a 83 milhões de brasileiros, com certeza é um país desigual. Ao mesmo tempo em que essa minoria concentra uma renda relativa a 50% da população, ela também determina o destino do país, pois tem uma nação que direciona suas leis e regras sociais em benefício dessa minoria dominante. Portanto, se a extorsão não é preocupante, se usurpar o direito à uma vida digna, não é crime contra o próximo, então, a exclusão escolar é era “consequência do acaso”.

É isso que defendemos durante todo esse trabalho: a exclusão escolar não é consequência do acaso, não é um capricho do destino, ela é estrutural.

## **2.2 A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu**

Durante o século XX, predominava o senso comum de que a universalização da educação pública e de qualidade possibilitaria a superação da sociedade aristocrática, baseada no nascimento, com o estabelecimento de uma sociedade meritocrática, na qual as diferenças sociais estariam relacionadas apenas ao mérito individual. A escola seria uma instituição neutra que, ao selecionar seus alunos com base em critérios racionais, permitiria que os indivíduos pertencentes às classes populares tivessem efetiva chance de alcançar melhores condições de vida (LIMA JR.; OSTERMANN; REZENDE, 2013; BANAMINO et al, 2010; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009; PRESTA; ALMEIDA, 2008).

Contrariamente a essa concepção, ao final da década de 1950, foi publicada uma série de grandes estudos quantitativos patrocinados pelos governos americano, inglês e francês, que demonstram que o sucesso escolar não estaria ligado exclusivamente a méritos individuais, e sim à origem social do estudante. Segundo Dubet (2003, p. 34), após a década de 60, todas as grandes pesquisas e grandes teorias desenvolvidas no âmbito da sociologia da educação

[...] colocam em evidência o peso dos processos de seleção escolar propriamente dita. É o modelo da reprodução que se impõe globalmente, afirmando que a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares,

que “reproduzem” largamente as desigualdades sociais. Quaisquer que sejam as nuances introduzidas nessa análise, o mesmo fato se impõe a todos: é a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares.

Em 1968, eclodiu na França um grande movimento de contestação que constitui o contexto da produção acadêmica de Pierre Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Lima Jr., Ostermann e Rezende (2013) ressaltam que Bourdieu teve mérito em formular uma explicação bem fundamentada, teórica e empiricamente, sobre as relações entre desigualdades de classe e desigualdades escolares. Para o filósofo, há uma associação estreita entre o sentido dos percursos sociais das famílias e a trajetória escolar dos estudantes. Conceitos como *habitus*, campo, violência simbólica, capital cultural, capital econômico e capital social (já discutidos anteriormente), arbitrário cultural e reprodução, representam a base da teoria desenvolvida por esse pensador. Como apontam Bonamino et al (2010, pp. 487-488), “[...] os estudos de Bourdieu acentuaram que a origem social dos alunos leva às desigualdades escolares e, mais ainda, que as desigualdades escolares reproduzem o sistema objetivo de posições e de dominação”.

A principal obra de Bourdieu sobre o assunto, escrita em parceria com Jean-Claude Passeron, foi publicada em 1970 (primeira edição) sob o título (traduzido) “A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino”. Neste livro, os autores denunciaram o sistema de ensino como um instrumento de reprodução da cultura dominante no ambiente escolar. Embora analisassem a realidade contemporânea francesa, é possível reconhecer que sua leitura crítica abrange o sistema escolar nos moldes modernos, assim como ainda é gestado até os dias atuais.

A teoria da reprodução de Bourdieu aponta que o sistema educacional, através da reprodução cultural que lhe é característica, promove a reprodução da condição de classe social de uma geração a outra em cada contexto social. E, dessa forma, as práticas pedagógicas desse sistema contribuem para que filhos de pessoas mais ricas e mais bem-sucedidas sejam detentores de trajetórias escolares de sucesso, mais longas e de prestígio, enquanto filhos de pessoas mais pobres e com menor taxa de estudo tendem a estar mais suscetíveis ao fracasso escolar e a trajetórias escolares curtas (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

O termo “capital” foi utilizado por Bourdieu no estudo das desigualdades escolares como indicador das vantagens sociais e culturais que famílias ou indivíduos mobilizam e, via de regra, os levam a um nível socioeconômico mais elevado. Conforme aponta Bonamino (2010, p. 488), na visão bourdieusiana, “[...] a educação escolar, uma das formas do capital cultural, é um recurso tão útil quanto o capital econômico na determinação e reprodução das posições sociais”.

O processo pelo qual a ordem social estabelecida se perpetua ao longo do tempo, sendo preservada e legitimada a cada nova geração, foi chamado por Bourdieu de reprodução. Em sua visão, a escola é uma instituição importante para esse processo (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

O arbitrário cultural imposto pelo sistema de ensino, bem como os padrões de avaliação formal desse sistema, está mais alinhado aos padrões da cultura dominante na sociedade (um alinhamento relacionado às relações de poder historicamente estabelecidas). Por sua vez, essa cultura dominante é mais facilmente apropriada pelas classes dominantes, por conta dos capitais econômico, cultural e social dessas classes, que constituem uma vantagem inicial significativa sobre as demais classes. Por essas razões, as probabilidades de obter êxito ou não no sistema de ensino são distribuídas de forma desigual entre as diferentes classes sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Considerando-se que o arbitrário cultural é uma fração da cultura – pois a cultura humana é muito ampla para caber toda na escola –, o currículo escolar é sempre resultado de uma seleção cultural. Como toda seleção inclui e exclui; o currículo inclui elementos da cultura e exclui outros. O arbitrário cultural para Bourdieu é essa parte da cultura incluída na escola. Porém, essas escolhas partiram do arbítrio (juízo) de determinados grupos sociais que ocuparam posições de poder ao longo da história. Essas escolhas refletiram, certamente, uma concepção de educação alinhada a uma concepção de sociedade, não sendo, portanto, aleatórias. As escolas tradicionais têm como objeto de trabalho um arbitrário cultural que é historicamente alinhado aos interesses objetivos das classes dominantes na sociedade. Segundo Bourdieu e Passeron (1975, p. 23-24),

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediada, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes.

Porém é preciso considerar que o arbitrário cultural não é sempre uma imposição. Por exemplo, em escola na qual todo o projeto curricular é determinado de antemão e imposto à comunidade, trata-se de um arbitrário cultural que estará, muito provavelmente, alinhado ao ponto de vista dos grupos dominantes da sociedade. Por outro lado, se a comunidade é consultada e participa das escolhas desse projeto curricular, ele passa a ser um novo arbitrário cultural, porém alinhado ao ponto de vista da comunidade. Se no primeiro caso houve uma imposição, no segundo, houve uma construção democrática. Todavia, em ambos os casos, o currículo é igualmente arbitrário. A diferença entre eles foi os critérios e valores do arbítrio, em outras palavras, o julgamento envolvido na seleção da cultura.

Nogueira e Nogueira (2002, p. 18), ao analisar a teoria de Bourdieu, apontam que ele

[...] questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal.

Assim, a escola teria um papel ativo – quando da definição de seu currículo, métodos de ensino e formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Para além disso, cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades por dissimular as bases sociais delas e convertê-las em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionada aos dons e méritos individuais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Nesse sentido, as desigualdades socioeconômicas existentes na sociedade se convertem em desigualdades acadêmicas na escolarização, que se convertem em novas desigualdades socioeconômicas (por causa das diferentes possibilidades de acesso ao trabalho e à renda em função da escolarização). Dessa forma, completa-se o processo de reprodução, que tende a preservar as desigualdades estabelecidas e as classes dominantes no poder. Tende-se, pois, a preservar o *status quo* da ordem social vigente (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Porém, esse processo é uma tendência, nunca uma certeza. Ou seja, é possível encontrar muitos indivíduos que escapam dessa lógica, todavia, na escala estatística, essa tendência se confirma (PRESTA; ALMEIDA, 2008).

Portanto, a teoria de Bourdieu permite questionar e até desconstruir a lógica da meritocracia. Quando se analisa algumas trajetórias de vida individuais, a meritocracia pode até fazer sentido, contudo quando se analisa dados estatísticos de toda uma população, ela começa a perdê-lo. Desse modo, o sociólogo fornece um modelo explicativo para as

desigualdades educacionais em um nível macrosociológico (LIMA JR.; OSTERMANN; REZENDE, 2013).

Lima Jr., Ostermann e Rezende (2013, p. 114) apontam que

Em sociologia da educação, sucesso e fracasso escolar tendem a ser considerados mecanismos por meio dos quais o sistema educacional contribui para a reprodução das classes sociais e, por outro lado, a posição original dos estudantes na estrutura das relações de classe tende a ser percebida como um fator influente no que diz respeito ao seu sucesso e em sua trajetória escolar.

Neste sentido, segundo Nogueira e Nogueira (2002), uma tese central da Sociologia da Educação de Bourdieu é considerar que os alunos não são sujeitos abstratos que competem em condições relativamente iguais na escola. Os alunos são percebidos como atores socialmente construídos que carregam consigo uma bagagem, em larga medida incorporada, social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no “mercado” escolar.

Por isso, pode-se observar que

O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18)

Por outro lado, conforme Bourdieu e Passeron (1975), as escolas tradicionais além de imporem um arbitrário cultural, escondem, ao mesmo tempo, o fato de que se trata de uma imposição. Para os sociólogos, ao imporem um arbitrário cultural e esconderem o fato de que se trata de uma imposição, essas escolas realizam uma violência simbólica. Trata-se, na verdade, de uma dupla violência: primeiro por ser uma imposição, segundo, pela ocultação do fato de ser uma imposição.

Além disso, os autores argumentam que a violência simbólica adiciona sua força simbólica às relações de força existentes na sociedade, no que se refere à imposição cultural. Ou seja, por conta das relações de poder estabelecidas na sociedade, o sistema de ensino visa à imposição de um arbitrário cultural específico para atender aos interesses dos grupos dominantes. Assim é estabelecida uma relação de dominação cultural por meio da educação formal. A violência simbólica é um processo que adiciona sua força simbólica a essa relação de dominação, potencializando-a.

Em resumo, a violência simbólica configura-se como uma forma de imposição de significados e valores que se concretiza por meio das relações simbólicas: comunicação, linguagem, cultura, educação etc. Configura-se como um ato de imposição que se manifesta no plano das relações simbólicas pelo uso do *status* de legitimidade de certas formas de linguagem e conhecimento. Ao impor uma cultura (um arbitrário cultural) e, ao mesmo tempo, esconder o fato de que se trata de uma imposição, a violência simbólica é uma espécie de imposição silenciosa. A cultura imposta é apresentada, pois, como verdadeira, legítima, válida, como se fosse a única forma de cultura possível, como se fosse neutra e universal, embora, na realidade, é resultado de escolhas normativas (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

### **2.2.1 As ideias de Bourdieu em pesquisas brasileiras sobre trajetória escolar**

Diante do que comentamos até aqui, a pergunta motivadora dessa subseção é: como as ideias de Bourdieu podem contribuir para a discussão do tema evasão escolar? Buscando respondê-la, recorreremos a uma pesquisa bibliográfica pela produção acadêmica brasileira em Sociologia da Educação baseada em seu pensamento.

À título de uma breve revisão bibliográfica, são apresentados a seguir exemplos de estudos bastante significativos realizados no Brasil, que apontam para uma relação estreita entre a origem social dos estudantes e suas trajetórias escolares. Observe-se que todos os estudos foram selecionados considerando as reflexões apresentadas para se pensar a evasão escolar (tema base da presente pesquisa).

Sueli Presta e Ana Maria F. Almeida realizaram uma pesquisa com jovens de diferentes classes sociais a fim de apreender suas disposições quanto ao futuro em relação à escola e ao trabalho. Apresentaram resultados desse estudo no artigo “Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios”, publicado em 2008. As autoras verificaram que além de haver uma associação significativa entre a estrutura do patrimônio, material e simbólico, de que dispõem as famílias e a maneira como organizam seus investimentos quanto ao futuro dos filhos, há também a maneira como os próprios jovens aceitam e compartilham esses investimentos. Entretanto, a pesquisa que realizaram “[...] mostrou também que o veredito escolar sobre o desempenho dos jovens exerce uma influência significativa na maneira como esses patrimônios são investidos” (PRESTES; ALMEIDA, 2008, p. 406). Na esteira dessas considerações é que se pode perceber a construção de “fronteiras imaginadas”, que marcam a ação dos sujeitos. As autoras observaram, por exemplo, que embora certos grupos sociais

tradicionalmente menos privilegiados venham aumentando suas chances objetivas de chegar até o ensino superior, passando a percebê-lo como algo “possível”, “desejável” ou até mesmo “obrigatório”, para seus congêneres dos grupos médios e superiores, ele aparece como algo “natural” ou quase “automático”.

Paulo Lima Junior, Fernanda Ostermann e Flavia Rezende publicaram, em 2013, um estudo relacionando o desempenho de estudantes nas avaliações de Física Básica em uma Universidade Federal e suas posições originais na estrutura das relações de classe. Sob o título “Análise dos Condicionantes Sociais do Sucesso Acadêmico em Cursos de Graduação em Física à Luz da Sociologia de Bourdieu”, o artigo contém a seguinte conclusão: as variáveis renda familiar e escolaridade do pai<sup>4</sup> se mostraram relacionadas ao sucesso e ao fracasso acadêmico na referida disciplina.

Dulcinéa Janúncio Marun defendeu em 2008 sua dissertação de mestrado “Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas”. Por meio de entrevistas com estudantes que apresentavam trajetórias irregulares no Ensino Médio em uma escola de Osasco-SP, Marun (2008) analisou a relação entre as condições familiares, escolares, sociais e profissionais pregressas e as reiteradas evasões e retornos à escola, assim como com as expectativas e destinos sociais desses jovens. A pesquisa revelou que as expectativas quanto ao destino social desses estudantes pareciam muito mais marcadas pela posição social de origem do que pelo grau de escolaridade alcançado. Apontou também que esses sujeitos interpretavam que suas dificuldades durante a escolarização estavam mais relacionadas a si próprios do que aos processos de ensino.

Marun (2008) também realizou entrevistas com professoras e coordenadora da escola e pode observar que, enquanto representantes da escola, ao tratar todos esses alunos como iguais, sem reconhecer suas especificidades, contribuía para perpetuar e legitimar as desigualdades escolares. Nas palavras da pesquisadora:

[...] ao transformar as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, leva os alunos a incorporarem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, persuadindo-os de que eles devem o seu destino social à sua natureza individual e à sua falta de dons [...]. (MARUN, 2008, p. 156)

---

<sup>4</sup> Uma terceira variável – escolaridade da mãe – foi considerada para a pesquisa, porém os autores não consideraram possível estabelecer uma relação estatística precisa com o desempenho dos estudantes.

Essa pesquisa revelou que tais aspectos reforçam a manutenção de um destino social para esses sujeitos muito próximo a suas origens sociais, evidenciando a escola como instituição que reproduz, perpetua e legitima as desigualdades sociais.

Alicia Bonamino, Fátima Alves, Creso Franco e Sibeles Cazelli escreveram conjuntamente um artigo em que colocam lado a lado os estudos de Pierre Bourdieu e James S. Coleman, buscando-se uma perspectiva que enfatizasse os pontos em comum e as diferenças entre os dois sociólogos. Intitulado “Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar”, publicado em 2010, o estudo teve como objetivo principal analisar os efeitos das diferentes formas de capital (econômico, social e cultural) e a mobilização no contexto familiar sobre o desempenho em leitura dos estudantes brasileiros que participaram do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

A pesquisa aponta que maior capital econômico (posse de bens) e social (recursos educacionais familiares) condizem com melhor desempenho dos estudantes nos testes na área de leitura (foco da análise). Ela permitiu ainda perceber que estudantes no cenário “alta posse de bens/baixa posse de recursos educacionais familiares” apresentaram um desempenho abaixo da média geral, enquanto que no cenário “baixa posse de bens/alta posse de recursos educacionais familiares” redundaram em um desempenho acima da média. Essa constatação indica que a mobilização de capital social familiar (mobilização da família a respeito da vida acadêmica de seus filhos, disponibilizando recursos educacionais para apoiá-los) é relevante para a vida e a aprendizagem escolar dos estudantes.

Interessante notar um paralelo entre o estudo de Bonamino et al (2010) e Junior, Ostermann e Rezende (2013). Estes últimos não perceberam relação expressiva entre o desempenho na disciplina de Física Básica dos estudantes com a escolaridade da mãe, enquanto que a pesquisa de Bonamino et al (2010) demonstrou uma relação acentuada entre o desempenho em leitura dos alunos e a escolaridade materna.

## **2.3 Evasão/Exclusão Escolar**

Nesta subseção, problematizamos o conceito de evasão escolar compreendido nesta pesquisa, correlacionando-o com o de exclusão escolar.

### **2.3.1 Evasão, fracasso e exclusão escolar**

Uma das questões mais inquietantes e desafiadoras desta pesquisa foi (re)pensar o

termo “evasão escolar”, inicialmente adotado. À luz da sociologia de Bourdieu, era no mínimo complicado pensar em evasão como um fenômeno que pudesse ser compreendido (e combatido) de forma isolada, mas no diálogo com outros autores, fomos entendendo por quê.

Outra questão que também dificultou um desenho claro do objeto deste estudo nos momentos iniciais da pesquisa foi que, como pontua Silveira (2017), não existe apenas uma definição única para o termo evasão. Na literatura é possível encontrar diferentes termos que são considerados seus sinônimos, destacando-se entre eles, fracasso escolar.

Como nos alerta Arroyo (2000), a ideia de fracasso escolar acabou virando um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social, que mesmo quantificado e combatido, nunca nos abandonou porque é uma peneira que encobre realidades mais sérias, que naturaliza problemas estruturais. Para o autor:

O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação. (ARROYO, 2000, p. 34)

Neste sentido, e considerando toda a reflexão realizada até aqui, compreendemos que quando falamos de evasão ou fracasso escolar adentramos na discussão de um conceito muito mais amplo: o de exclusão escolar.

Entendemos exclusão na concepção sociológica apresentada por Padilha e Barbosa (2005) como o mesmo que deixar de fora, à margem, sendo que os excluídos, nessa lógica, são aqueles que de algum jeito ou por algum motivo não estão incluídos em um ou mais dos processos sociais.

Ao conceito mais geral de exclusão escolar estão relacionados outros dois: o de exclusão *da* escola e de exclusão *na* escola. Ferraro (1999), que cunhou esses conceitos, define que o primeiro compreende tanto o não-acesso à escola, quanto o que se denomina usualmente de evasão escolar. Já a categoria exclusão *na* escola é definida pelo autor como aquela que compreende a exclusão operada dentro do processo escolar, através de mecanismos de reprovação e repetência.

Para o autor, a introdução do termo exclusão no estudo do fenômeno escolar representa, obviamente, uma mudança de perspectiva não só no plano científico, como também no político, pois

Sob o aspecto científico, perguntar por que tantas crianças são excluídas da escola não é a mesma coisa que perguntar por que tantas crianças deixam de freqüentar a escola ou dela se evadem. Da mesma forma, não é a mesma coisa perguntar por que tantas crianças são repetidamente submetidas à exclusão dentro do processo escolar e perguntar por que essas mesmas crianças não conseguem ser aprovadas, tendo por isso que repetir a série. Essa mudança de perspectiva teórica tem conseqüências práticas, seja no plano pedagógico na escola, seja no plano da política educacional, seja ainda no das políticas sociais em geral. (FERRARO, 1999, p. 24)

Considerando essas categorias criadas por Ferraro, cabe pontuar que a intenção inicial do presente trabalho sempre foi estudar a perspectiva dos sujeitos que são excluídos da escola, em particular, do *Campus* Bragança Paulista, do IFSP. Portanto, recategorizando o termo evasão escolar, compreendemo-lo, de forma mais ampla e significativa, como sinônimo de exclusão da escola.

Dessa forma, aproximamo-nos também da definição dada por Araújo e Santos (2012, p. 5),

O termo “Evasão” significa subterfúgio, fuga, desculpa astuciosa, desvio, esquiva. Já o termo “Exclusão” refere-se àquele que foi afastado, jogado para fora do sistema. Sendo assim, quando nos referenciamos a questão da evasão escolar nos remetemos a uma diversidade de situações de não-permanência do aluno na escola e não apenas daquela em que o aluno escolhe sair (evadir-se, escapar, fugir) da escola.

Se, por um lado, a palavra evasão pode significar uma postura ativa do estudante que decide desligar-se por sua própria responsabilidade, por outro, o termo exclusão implica na admissão de uma responsabilidade da escola, bem como tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento para sua formação (ARAÚJO; SANTOS, 2012).

Como vimos, a violência simbólica, exercida pela escola ao impor um arbitrário cultural, alinhado aos interesses dos grupos dominantes, e encobrir o fato de ser uma imposição atinge brutalmente os filhos das camadas populares da sociedade. Por não terem sido socializados desde pequenos na cultura cobrada, esses indivíduos não possuem pré-requisitos de valor no mercado escolar e saem em desvantagem em relação aos filhos das classes dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Por meio dessa violência disfarçada, o ambiente escolar tem grande chance de ser estranho, hostil e excludente para alguns e familiar e acolhedor para outros.

Por outro lado, Araújo e Santos (2012) argumentam ainda que existe uma parcela significativa do que convencionalmente chamamos de evasão que não consideram exclusão, e sim mobilidade. Para as autoras, mobilidade

[...] não é fuga, não é desperdício mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da Instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades. (ARAÚJO; SANTOS, 2012, p. 6)

Nós concordamos em parte com as autoras. Primeiro, porque a existência desses casos é possível, mas atribuir um novo conceito (mobilidade) que não seja sinônimo de exclusão significa, em nosso entendimento, deixar de lado a influência de fatores tanto pedagógicos quanto sociais que podem ter influenciado essas decisões, encobre o aspecto relacional da vida social. Em última análise, permite negar o pensamento bourdieusiano de que, se a vida social, se cada campo “[...] está em permanente mudança, a trajetória social é o movimento dentro de um campo de *possíveis* definido estruturalmente, mesmo que as estratégias e os movimentos individuais sejam ao acaso” (MONTAGNER, 2007, p. 255, grifo nosso).

Em suma, como o termo evasão é ampla e genericamente utilizado dentro da problemática da não-permanência na escola, a presente pesquisa também se utilizará dele, sem, todavia, perder do horizonte a importância da diversidade de significação a qual é associado, em especial, o conceito de exclusão.

Quanto às categorias sucesso e fracasso, buscamos também fugir à classificação em que avanço/conclusão representa necessariamente sucesso e desistência necessariamente fracasso, como é possível perceber no decorrer das discussões a que nos propusemos a seguir.

### **2.3.2 “Já não se trata simplesmente de caçar os fujões ou de puxar as orelhas dos preguiçosos”<sup>5</sup>**

Como aponta Queiroz (2006), a evasão escolar, aqui compreendida como uma forma de exclusão escolar (FERRARO, 1999) é, sem dúvida, um tema que historicamente tem feito parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira, ocupando ainda um espaço de relevância nos cenários das políticas públicas e da educação em particular.

Conforme nos aproximamos da estrutura da escola e do sistema escolar brasileiro,

---

<sup>5</sup> FERRARO, 1999, p. 24.

vamos percebendo de forma mais nítida como seu caráter excludente se mantém quase sem alterações, resistindo às reformas educacionais, inclusive as mais progressistas, porque legitima-se na cultura política e pedagógica da exclusão, da seletividade, da reprovação e retenção (ARROYO, 2000).

Segundo Weigert (2017), o enfoque para entender o processo de exclusão/inclusão não pode ser o indivíduo e sua relação com o conhecimento que o coloca na posição de responsável pela sua própria exclusão ou inclusão escolar. Para a autora, é preciso entender como as relações sociais, dentro da escola, marcam a trajetória do aluno e do professor na construção do conhecimento, compreender a influência destas relações no cotidiano escolar e como elas compõem fronteiras que diferenciam grupos e delimitam espaços de convívio.

Por este mesmo motivo, Patto (1999) aponta para a necessidade de questionar o discurso que culpabiliza o aluno ou sua família pelo fracasso escolar, chamando a atenção para uma proporção muito maior de determinantes institucionais e sociais na produção desse fracasso do que para problemas neurológicos, emocionais e orgânicos. A autora rompe, assim, com as visões psicologizantes das dificuldades de aprendizagem e da carência cultural, desenvolvidas ao longo da história da educação brasileira, que não consideram o contexto social, político e econômico no qual os alunos estão inseridos, nem direcionam um olhar mais atento ao cotidiano e as interações que esses sujeitos estabelecem com seus pares.

É preciso ter em mente também que falar em sucesso e fracasso implica reconhecer que são passíveis de múltiplas percepções. Lahire (1997, p. 31), ao realizar um estudo no qual analisou diferentes configurações familiares e fatores que poderiam estar diretamente relacionados ao fracasso/sucesso escolar, apontou que,

[...] diferentes hipóteses procuram centrar a interpretação das situações improváveis de “êxito” sobre um fator explicativo dominante, sobre um *primum móbile*, enquanto as configurações familiares efetivas deixam claras combinações sempre específicas de certos traços pertinentes gerais. Estes diferentes modelos implícitos ou explícitos de “sucesso” (que cada pesquisador, segundo sua própria trajetória social, tem tendência a universalizar) tendem a fazer esquecer que as combinações entre as dimensões moral, econômica, política, religiosa podem ser múltiplas... e que os graus de “êxito” comparáveis sob o ângulo dos desempenhos, dos resultados, podem esconder às vezes *estilos de “sucesso” diferentes*.

Podem existir diferentes estilos de “êxito” porque a escola propõe objetivamente, por seus múltiplos aspectos, uma relativa heterogeneidade de formas de “sucesso” escolar, como por exemplo “sucesso” através do ofício de aluno ou desempenhos considerados brilhantes, por meio de qualidades literárias ou científicas, ou ainda em uma forma “arriscada” ou

“tímida”, “criativa” ou “rigorosa” etc. (LAHIRE, 1997).

Isso implica reconhecer também que, considerando a organização escolar atual, alcançar um conceito B em uma matéria específica pode significar sucesso para uns e fracasso para outros, que concluir o Ensino Médio sem prosseguir nos estudos pode ser orgulho para alguns, enquanto que para outros não cursar faculdade pode revelar algum tipo de fracasso, dentre outras incontáveis situações possíveis. Bourdieu e Champagne (2001, p. 484) alertaram para o paradigma dos “fracassados relativos” – sujeitos “[...] que encontram-se até mesmo aos níveis mais altos de sucesso – por exemplo, como os alunos das escolas menores em relação aos alunos das escolas mais famosas, ou os piores destas escolas em relação aos melhores, etc.”. Existem estilos de sucesso/fracasso diversos que se relacionam com questões também diversas, de que cunho pedagógico e social.

A própria saída da escola, a evasão, pode não representar um fracasso escolar. Não é necessariamente um fracasso do ponto de vista da trajetória de vida do sujeito. Por exemplo, uma pessoa que diz “vou tentar esse curso para ver se gosto” e, ao tentar, não “gosta”, pode encarar como “sucesso” a própria decisão de deixar o curso, sentir-se plenamente satisfeita com isso. Nessa situação, na lógica da “tentativa e erro”, seria apenas uma tentativa que lhe mostrou o que não quer fazer (ou o que não se sentiu apto, ou melhor, incluído), não encarando isso como um fracasso, mas sim aprendizado.

Arroyo (2000) também alerta que é um engano, uma miragem, confundir sucesso/qualidade com aprovação, e, num sentido paralelo, fracasso com reprovação ou evasão, ampliando a problemática. O autor questiona:

Garantimos, inclusive, aos aprovados e bem-sucedidos, que o tempo de escola contribua para seu direito ao desenvolvimento como seres humanos? Em outros termos, preocupar-nos com o fracasso pensando que o sucesso garante o direito à educação, à cultura e ao desenvolvimento humano devidos é uma forma de nunca equacionar devidamente o fracasso. É um mau início. Esse erro, esse pesadelo, tem nos impedido de entender que a concepção e prática de escolarização, de ensino, não tem acompanhado os avanços do direito à educação, à cultura, à formação humana de nossa infância e juventude. Este deveria ser nosso pesadelo maior. (ARROYO, 2000, p. 34)

Essa visão nos leva a um problema ainda maior. No final dos anos 90, no Brasil, o horizonte democrático da educação articulou-se com demasiada facilidade ao ideal credencialista, desradicalizando-se. Democratizar a escola elementar passou a ser ampliar o domínio de habilidades de leitura, escrita, contas, das competências primárias para os setores populares, para que os tornassem mais iguais, por serem mais competitivos no mercado de

trabalho, assim como nos concursos, no vestibular e nos demais diversos e sutis mecanismos de seleção. Nas palavras de Arroyo (2000, p. 38),

O sonho de democratizar a escolarização básica passou a ser dar a todos, sobretudo aos pobres e excluídos sociais, a oportunidade de dominar as mesmas armas, os mesmos credenciais para se valer em uma sociedade cada vez mais seletiva, sem questionar o caráter seletivo e excludente, antidemocrático e antipedagógico do credencialismo a que nosso sistema escolar sempre foi atrelado.

O autor complementa: “Já que a posse de titulação, de credenciais, passou a ser exigida por esse mercado seletivo (o que não quer dizer necessária para o trabalho e a cidadania), façamos com que todos se titulem, aceleremos o fluxo” (ARROYO, 2000, p. 38). Assim, a maioria dos programas continua assumindo que a função social primordial da escola é titular ou credenciar, observado que cada vez mais a titulação passa a ser um dos critérios de seleção da força de trabalho, assim como de *status* social, de empregabilidade, de empregos diferentemente remunerados.

A permanência dos estudantes na escola até a conclusão dos estudos é reconhecida como um direito na Constituição Federal de 1988, que instituí no seu artigo 206, inciso I, como um dos princípios base da educação nacional, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reproduz o escrito em seu artigo 3º, reafirmando a preocupação contida na Carta Magna.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), sob um amplo objetivo de oferecer oportunidades iguais a todos, segundo as capacidades de cada um, prevê, como uma estratégia, em seu item 12.5.,

ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014, p. 73).

Como aponta Daros (2013, p. 146), a evasão escolar “[...] não é apenas o não-cumprimento de metas educacionais e o desperdício de recursos, mas uma perda muito maior: a regressão da luta à universalização da Educação no Brasil”. Mas é preciso questionar que

universalização é essa, e a que custo.

Segundo Dubet (2003, p. 44),

[...] a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão.

Não é fácil mexer nessa cultura, pois, ao longo de décadas, ela se materializou na própria organização da sociedade, na definição social de direitos, de espaços, de funções, nos processos seletivos, nos critérios, nos concursos, preconceitos de gênero, raça, classe, idade. Arroyo (2000, p. 35) aponta que, na escola, materializou-se

nos processos seriados, nos currículos graduados, nas disciplinas duras ou leves, nas provas constantes, na reprovação, retenção. No sistema como um todo, na sua lógica seletiva e peneiradora. Nessa cultura social da exclusão radica a força de sua persistência, desafiando inclusive o pensamento progressista e democrático tão dominante no ideário pedagógico.

Para o autor, é um equívoco pensar em enfrentar o fracasso escolar em uma grande batalha. Ele não será vencido atacando apenas os índices. É preciso repensar a lógica da escola, do nosso sistema educacional como um todo; “[...] enfrentar com radicalidade a cultura da exclusão e as estruturas seletivas de nosso tradicional sistema seriado se tornam alternativas a uma intervenção radical no persistente fracasso escolar” (ARROYO, 2000, p. 36).

Arroyo (2000, p. 34) argumenta que é necessário também retomar um olhar mais global, logo, extra-escolar do sucesso/fracasso, enxergando-o como um fenômeno cultural que perpassa todas as instituições sociais e políticas. Porém, o autor alerta que “descolarizar” o fracasso não significa inocentar a escola e seus agentes, nem seus currículos, grades e processos de provação, mas sim focalizar a escola enquanto instituição que materializa uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos disciplinares e gradeados.

Podemos concluir, a partir desse esboço sobre o tema, que a evasão enquanto uma forma de exclusão escolar (a exclusão da escola) perpassa por questões sociais profundas, como a relação escola-sociedade e a própria função social da escola.

## 2.4 A evasão/exclusão escolar na educação tecnológica

A Lei nº 11.892 de 2008 instituiu, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, determinando que sua constituição compreende as seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais;

V - Colégio Pedro II.

Essa Lei cria os Institutos Federais (IFs) e confere a eles e às demais instituições supracitadas (com exceção das Escolas Técnicas) natureza jurídica de autarquia, reconhecendo-as como detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

O TCU (2012) observou que a evasão é um problema que alcança diferentes modalidades de ensino em medidas variadas e que, no Brasil, a educação profissional não escapa à regra, representando um importante vazamento que impede que uma parte considerável de seus alunos conclua seus respectivos cursos.

Diversos estudos passaram a abordar a evasão escolar, particularmente nessa modalidade escolar, como um tema a ser problematizado, dando-lhe uma atenção na agenda de pesquisas.

Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi apresentou, em 2009, os resultados de sua pesquisa de mestrado sobre o título “Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais”. O estudo de caso teve como objetivo analisar a evasão em cinco cursos de graduação da UFMG, destacando-se a importância das variações socioculturais e econômicas.

A pesquisa de Adachi (2009), considerando especialmente os dados dos sistemas acadêmicos da instituição e os dados coletados em entrevistas com os ex-alunos (evadidos e não evadidos), apresentou os seguintes resultados: a evasão na UFMG é mais elevada nos cursos que exigem notas mais baixas para entrada, em graduações nas quais o perfil discente é de nível socioeconômico e cultural predominantemente baixo, e em cursos de mais baixo prestígio social. Por outro lado, identificou que os estudantes de classificação socioeconômica mais baixa, apoiados pela assistência estudantil, apresentaram elevados índices de conclusão.

Dentre as principais causas apontadas pelos alunos para seu desligamento da instituição estiveram: os problemas de desempenho, o fato de serem estudantes trabalhadores e a escolarização anterior ao ingresso na UFMG.

Liliane Maria Belo do Amaral defendeu sua dissertação “Causas da Evasão Discente no Curso de Filosofia de uma instituição pública de ensino superior” também em 2009. Ela analisou documentos diversos da instituição e aplicou questionários envolvendo estudantes evadidos, docentes e coordenadores da Universidade Federal de Brasília<sup>6</sup>. Estes últimos revelaram que as principais razões que levaram os ex-alunos da instituição a abandonarem sua trajetória acadêmica se relacionam às condições socioeconômicas e interesses pessoais que dificultam a conciliação entre estudo, trabalho e família. Ressaltou assim que a evasão revela causas que incluem fatores socioeconômicos, cultural e familiar. Três fatores principais formam associados ao abandono do curso, conforme os questionários respondidos pelos evadidos: a situação de trabalho do estudante desde o seu ingresso na universidade, a reprovação em disciplinas e a incerteza quanto à carreira escolhida.

João Batista do Amaral exibiu os resultados de sua pesquisa de mestrado sob o título “Evasão discente no ensino superior: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Campus Sobral)”. O pesquisador teve como objetivo principal identificar e analisar as causas da evasão discente nos cursos superiores da instituição, na visão dos alunos evadidos entre 2010 e 2011. Para tanto, realizou a aplicação de questionários direcionados a esses estudantes.

Os resultados da pesquisa de Amaral (2013) compreenderam seis fatores de ordem interna e externa aos estudantes motivadores da evasão. Na dimensão interna, foram apontados a incompatibilização do curso com a necessidade de trabalhar (fator mais relevante segundo os entrevistados), as condições socioeconômicas dos alunos, a descoberta de novos interesses e ingresso/opção por curso diferente e insatisfação com o curso influenciando negativamente no desempenho acadêmico. Os fatores externos relacionaram-se com a falta de ações institucionais para evitar a evasão e a dificuldade para acessar os benefícios do Programa de Assistência ao Educando do instituto federal. A pesquisa aponta para uma pluralidade de fatores que podem influenciar ou determinar a evasão discente, destacando que ela não depende exclusivamente do aluno, mas também se configura em um fenômeno institucional, reflexo da ausência de uma política de permanência do aluno no curso de sua

---

<sup>6</sup> Observou-se uma preocupação da pesquisadora em não identificar diretamente a Universidade na qual realizou o estudo, mas é possível induzir essa informação no decorrer da dissertação.

opção dentro do IFCE. Outro dado interessante do estudo é que a hipótese “quando o aluno chega ao ensino superior sem os pré-requisitos necessários para atender as exigências demandadas por esse nível de ensino, isso o leva a se evadir por não conseguir acompanhar o curso” não foi reconhecida pelos estudantes como uma premissa significativa.

Cristiane Cabral Johann apresentou uma dissertação de mestrado em 2012 com o seguinte tema: “Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: um estudo de caso no *Campus* Passo Fundo”. Tratou-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, documental e estatística, envolvendo o levantamento de dados referente a dois cursos técnicos subsequentes<sup>7</sup> do IFSUL (Informática e Mecânica). A pesquisadora percebeu “[...] que a evasão é um fenômeno incômodo que frustra todo o trabalho da escola, evidenciando que é preciso compreender esta situação para que de alguma forma possa ser superado” (JOHANN, 2012, p. 107).

Como resultados de sua pesquisa, Johann (2012) destacou que o principal motivo que levou os estudantes a abandonarem os cursos do IFSUL relaciona-se a necessidade premente de salário-renda, o que tem impedido esses sujeitos de concluírem seus estudos e conquistarem uma melhor qualificação para o mercado de trabalho. Outra constatação do estudo foi uma relação entre o elevado índice de reprovação e a evasão escolar. A pesquisa ajudou na identificação de alguns dados sobre a evasão no IFSUL, mas reforçou o compromisso da escola, família, comunidade, sociedade em geral e do Poder Público no enfrentamento e na superação do problema, partindo-se do princípio de que “todos somos responsáveis pela formação educacional, e a evasão escolar constitui-se numa negação desta formação” (JOHANN, 2012, p. 106), devendo ser tratado, pois, de forma articulada.

Michele Aparecida Daros defendeu em 2013 sua dissertação de Mestrado “O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, a evasão escolar e a atuação do serviço social: uma experiência em construção (2008-2013)”. Assistente social no IFSP, a pesquisadora analisou o trabalho do Serviço Social na instituição e concluiu que as estratégias e ações para a redução da evasão escolar tem se consolidado como frente de trabalho desse serviço.

A realização de entrevistas semiestruturadas com outros(as) assistentes sociais do IFSP permitiu à Daros (2013) identificar a existência de ações pontuais desses(as) servidores(as) com o objetivo de efetivar a permanência dos estudantes além das inseridas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), como a escuta ativa e o acolhimento

---

<sup>7</sup> Essa modalidade de curso é destinada à estudantes que já concluíram o Ensino Médio.

dos alunos a fim de identificar suas questões e necessidades cotidianas que perpassam a instituição, a relação professor-alunos e sua relação familiar, e não apenas um acompanhamento social. Segundo Daros (2013, pp. 137-138), todas as ações relatadas pelos(as) entrevistados(as) “[...] têm como elementos constitutivos o estabelecimento de vínculos com os estudantes, a integração dos alunos à instituição e reflexões críticas sobre a realidade dos estudantes, com vistas à formação integral”. Reconhece-se na pesquisa que essas ações têm efeito positivo na contenção da evasão dos estudantes.

Fernanda Romanezi da Silveira defendeu recentemente (em 2017) sua tese de doutorado “A evasão de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: uma contribuição ao conhecimento das dificuldades na identificação de seus determinantes”, demonstrando que as conclusões de Daros em 2013 ainda são bastante atuais.

O estudo de Silveira (2017) voltou-se para a análise das dificuldades enfrentadas pela instituição na identificação das variáveis associadas à evasão de seus estudantes, objetivando propostas de ações que possam auxiliar na superação dessas dificuldades. Para tanto, a pesquisadora desenvolveu uma análise minuciosa de documentos institucionais, tais como relatórios de gestão, planos estratégicos, resoluções etc. Além disso, realizou entrevistas semiestruturadas e recorrentes para coleta de dados junto a um grupo de servidores do IFSP que apontaram para a ausência de uma política institucional de combate à evasão e para o baixo envolvimento dos servidores com o problema, que resultam, por sua vez, em um baixo comprometimento da instituição com a evasão.

Silveira (2017) agrupou três principais motivos para a dificuldade do IFSP em identificar as causas da evasão de seus estudantes: i) baixo comprometimento com a evasão (que envolve também a inexistência de padronização e rotinas de trabalho); ii) deficiências estruturais (como limitações no Sistema de Gestão Acadêmica Institucional, deficiências relacionadas às funcionalidades e à utilização dos Sistemas Acadêmicos etc.); e iii) deficiências no relacionamento entre os setores (limitações na atuação dos setores e da Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes – CIPEE).

Segundo Silveira (2017), a rápida expansão dos IFs pelo território nacional, e a natureza singular destas instituições, infligem diversos desafios a serem enfrentados por seus dirigentes, sendo a evasão de estudantes um dos maiores. Deveras, a exclusão escolar é incompatível com uma instituição que tem por missão “Construir uma práxis educativa que contribua para a inserção social, à formação integradora e à produção do conhecimento” (Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP – 2014/2018).



## CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo traçamos o percurso metodológico da pesquisa, passando pela definição das fontes e formas de levantamento de dados, e como esses últimos foram analisados.

### 3.1 Classificação da Pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza descritiva. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, “[...] centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Já a pesquisa de natureza descritiva, conforme Gil (2008, p. 28), tem “[...] como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. O autor destaca ainda que uma de suas características mais significativas dessa natureza está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Conforme destacam Gerhardt e Silveira (2009, p. 23),

[...] o método, “caminho do pensamento”, ou seja, o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar as respostas para suas perguntas, ou dizendo de outra forma, a desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo, dependendo de sua proposta (adequação do método ao problema de pesquisa) [...].

A abordagem teórico-metodológica que utilizamos prezou pela captura das dimensões que compõem a vida e a trajetória social dos sujeitos que influenciaram no processo de exclusão dos cursos ou do próprio IFSP-BRA. Dentro de uma perspectiva hermenêutica,

[...] entende-se que a motivação do comportamento social não é possível de ser nem reduzida e muito menos identificável numa única causa, seja ela “objetiva” ou “subjetiva”. De fato, a compreensão deste comportamento depende da identificação tanto de processos de objetivação de disposições “subjetivas” – por exemplo, por meio da aquisição de títulos escolares ou licenças profissionais - quanto de subjetivação de estruturas “objetivas” por meio das quais os agentes sociais incorporam disposições e interpretam as suas trajetórias de vida *vis a vis* seu contato com estruturas sociais diversas (socialização familiar e comunitária, a escola, o trabalho, o mundo do lazer, da alimentação e da cultura em geral, as políticas públicas, os preconceitos de classe, raça e gênero etc.). (IPEA, 2017, p. 8-9)

Nesse sentido, focamos a pesquisa na análise das trajetórias sociais das pessoas, buscando historicizar os ex-alunos e compreender tanto suas posições sociais quanto suas disposições. Conforme aponta Montagner (2007, p. 257), no texto que intitulou “Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana”,

[...] perseguir uma trajetória significa acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos em um espaço social definido por esses mesmos grupos em suas batalhas pela definição dos limites e da legitimidade dentro do campo em que se inserem.

O mesmo autor destaca ainda que a origem social é, seguramente, “[...] um holofote poderoso na elucidação dessas trajetórias, pois o *habitus* primário, devido ao ambiente familiar, é uma primeira e profunda impressão social sobre o indivíduo, que sofrerá outras sedimentações ao longo da vida” (MONTAGNE, 2007, p. 257).

Recorrermos, pois, a prosopografia, que nas palavras de Stone (2011, p. 115) “[...] é a investigação das características comuns de um grupo de atores na história por meio de um estudo coletivo de suas vidas”. Neste método, estabelece-se o universo a ser estudado e então investiga-se um conjunto de questões uniformes, como casamento e família, origens sociais e posição econômica herdada, ocupação educação, lugar de residência, ocupação, dentre outras.

Os vários tipos de informações sobre os sujeitos no universo são posteriormente “[...] justapostos, combinados e examinados em busca de variáveis significativas. Eles são testados com o objetivo de encontrar tanto correlações internas quanto correlações com outras formas de comportamento ou ação” (STONE, 2011, p. 115).

### **3.2 Fontes e formas de levantamento dos dados**

Apresentamos a proposta do projeto de pesquisa à direção geral do IFSP-BRA e obtivemos permissão para realizar a coleta de dados no *campus*. O projeto foi ainda submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, sendo aprovado no mês de junho de 2018 com o parecer número 81693517.0.0000.5504.

Após a aprovação, coletamos dados de três fontes diferentes: i) sistemas acadêmicos; ii) survey; e iii) entrevistas aprofundadas. Tais etapas da pesquisa foram esmiuçadas nos próximos itens.

### 3.2.1 Sistemas acadêmicos

Inicialmente, coletamos dados secundários em dois sistemas acadêmicos do Instituto Federal: Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) e Sistema Unificado de Administração Pública (Suap). Os dados foram coletados em junho de 2018 e compreendem um total de 8 anos de atividades, do primeiro semestre de 2009 (implantação do curso mais antigo ainda ofertado no *Campus Bragança Paulista - ADS*) ao segundo semestre de 2017.

Os dados disponíveis e consultados no Sistec foram: ciclo de matrícula, estudantes ingressantes por ciclo, estudantes em curso, concluintes, abandonos, desligados, integralizados (que concluíram as disciplinas do curso, mas não realizaram o estágio obrigatório ou Trabalho de Conclusão de Curso - TCC) e alunos transferidos<sup>8</sup>.

Já no Suap foi possível acessar dados individuais dos estudantes, tanto acadêmicos (ano de conclusão do ensino anterior, ano de ingresso no IF, curso, data da colação de grau, data da conclusão, data da matrícula, forma de ingresso, instituição de ensino anterior, nível de ensino anterior, situação no curso, situação no período e tipo de escola de origem), como pessoais (nome, data de nascimento, endereço, estado civil, etnia/raça, número de telefone, renda bruta familiar, renda per capita<sup>9</sup>, sexo e e-mail). Todos esses dados foram organizados em uma planilha Excel, o que permitiu filtrar informações necessárias.

### 3.2.2 Survey

Na segunda fase do estudo, elaboramos e aplicamos uma pesquisa survey.

Segundo Freitas et. al. (2000), esse método de pesquisa quantitativo consiste na obtenção de dados ou informações sobre opiniões, ações ou características de determinado grupo de indivíduos, indicado como representante de um público-alvo, utilizando-se um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário, como foi o caso do presente estudo.

As categorias e as perguntas do questionário da survey que elaboramos para essa investigação (Apêndice A) foram inspiradas em pesquisas anteriormente desenvolvidas com

---

<sup>8</sup> Os dados foram sistematizados e são apresentados no capítulo 6.

<sup>9</sup> Há poucos registros referentes à renda dos estudantes. A grosso modo, pôde-se observar que apenas os estudantes que ingressaram na reserva de vagas com requisito “baixa renda”, tem esse item declarado em seu cadastro.

base no mesmo referencial teórico utilizado. Destaca-se o Relatório de Pesquisa, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2017), “Radiografia do Brasil Contemporâneo”<sup>10</sup>.

O questionário também passou por vários testes, sendo respondido por ex-alunos, e depois adequado conforme apontamentos realizados por eles e observações de outros colaboradores.

O questionário serviu para abordar questões objetivas/objetiváveis (mapear o campo e suas posições), envolvendo um levantamento com o maior número de alunos que foi possível acessar, tanto concluintes quanto não concluintes. Ressaltamos aqui que contemplar os estudantes que se formaram nos cursos durante a pesquisa objetivou possibilitar uma visão mais ampla sobre a exclusão, apreciando também a perspectiva de quem não evadiu, de quem não foi excluído da escola. Interessante pontuar que os concluintes podem ainda ter sido excluídos na escola (na concepção de Ferraro (1999)), em algum momento, e interessava-nos saber quais diferenciais apresentavam em relação aos não concluintes.

Observando o número de alunos que não realizaram as matrículas necessárias, se desligaram oficialmente e jubilaram, ou ainda que se transferiram, por curso ofertado no IFSP-BRA, levantou-se que o número total de evadidos corresponde à 1309 matrículas<sup>11</sup>, mais 552 formados (dados atualizados em junho de 2018).

O questionário foi disponibilizado *online*, no Google Formulários<sup>12</sup>, e compartilhado com os ex-alunos do *campus* por meio dos e-mails extraídos de seus cadastros nos sistemas acadêmicos do IFSP. Com base na planilha extraída do Suap, com os dados dos estudantes, foi ainda possível buscar contato telefônico com aqueles que não responderam à pesquisa (esse controle foi feito, conforme as respostas eram recebidas)<sup>13</sup>.

Elaboramos 51 questões fechadas para o questionário e apenas 1 aberta (espaço no qual convidamos as pessoas a tecerem comentários gerais, tanto sobre algo não citado nas perguntas, quanto à própria pesquisa). Importante pontuar que ninguém precisou responder a todas as questões, pois elas foram organizadas em blocos para quais os respondentes eram direcionados conforme iam respondendo às perguntas feitas.

---

<sup>10</sup> Segundo o relatório apresentado pelo IPEA (2017, p. 17), “o que a Radiografia do Brasil visa é, antes, compreender e, no limite, explicar os complexos fatores gerados do tecido social – sejam eles de natureza ‘objetiva’, ‘subjéctiva’ ou ‘intersubjéctiva’ – estabelecendo *relações* entre determinadas trajetórias de vida e posições sociais”.

<sup>11</sup> Percebemos no decorrer desta pesquisa que esses números não são absolutos, pois correspondem, na realidade, ao número de matrículas realizadas e não necessariamente a indivíduos diferentes. Estudantes que reingressam (com exceção da possibilidade de trancamento) na instituição, ainda que no mesmo curso, recebem um novo número de matrícula e, logo, são contabilizados como um novo ingresso.

<sup>12</sup> Um aplicativo de administração de pesquisas incluído na suíte de escritório do Google Drive.

<sup>13</sup> Devido a muitos telefones desatualizados, não foi possível contato com um número significativo de pessoas.

Os pesquisadores que estudam o comportamento dos respondentes de web surveys tem uma preocupação especial em entender as razões pelas quais algumas pessoas aceitam o convite para responder pesquisas *online* e outras não (CENDÓN; RIBEIRO; CHAVES, 2014; JONCEW; CENDON; AMENO, 2014).

Cendón, Ribeiro e Chaves (2014) argumentam que a tecnologia impactou positivamente a realização de surveys em muitos aspectos, como a economia de recursos quanto à deslocamento, todavia ela traz consigo algumas novas dificuldades, dentre elas a tendência para o aumento das taxas de não respondentes ou de respostas parciais. Apesar de todos os esforços para que o respondente termine o preenchimento da pesquisa, ele pode desistir por inúmeros motivos.

Existem dificuldades de ordem técnica, relacionadas à própria tecnologia, como, por exemplo, interrupções na navegação. Os sujeitos podem ainda não receber o convite para a pesquisa devido a utilização de software antispam, pode se perder em meio ao volume de mensagens recebidas, bem como pode simplesmente não abrir o convite por temer contágio de vírus (CENDÓN; RIBEIRO; CHAVES, 2014).

Joncow, Cendon e Ameno (2014, p. 200) afirmam que

O crescimento do número de pessoas que acessam a Internet não é acompanhado pelo aumento da habilidade delas em lidar com o aumento da oferta de informações disponíveis. O e-mail pode ser uma ferramenta maravilhosa de seleção de amostral, mas é utilizado em inúmeras situações. Muitos provedores, buscando proteção contra marqueteiros e pessoas inescrupulosas, limitam o tamanho da caixa postal e utilizam spam, impedindo que várias mensagens sejam recebidas pelo usuário [...].

Há também outros fatores de ordem não técnica que oferecem possíveis explicações para a variação na receptividade dos respondentes, como “[...] nível de educação, motivação, interesse pela pesquisa, restrições de tempo, grau de experiência, familiaridade e interação com a internet ou com a tecnologia, questões de sigilo e privacidade, entre vários outros” (CENDÓN; RIBEIRO; CHAVES, 2014, p. 31).

Esta pesquisa não apresentou respostas parciais porque o Google Formulários só considera em seus relatórios de respostas aquelas que são concluídas, o que impossibilita a contabilização dos casos em que isso possa ter ocorrido.

De qualquer forma, esses são fatores que apontam para a dificuldade de retorno do survey que realizamos, demonstrando que a própria “não resposta” à pesquisa pode indicar questões que devem ser levadas em consideração, especialmente para o objeto deste trabalho. É importante ter em mente que é possível, por exemplo, que a falta de interesse em responder

ao survey possa estar relacionada com um certo desprezo pelo IFSP-Bragança Paulista, seja por algum problema que a pessoa tenha tido na instituição, seja pela sua não identificação ou indiferença a ela, mas também a mensagem pode ter simplesmente caído na caixa de spam. Muitas das pessoas que conseguimos falar por telefone disseram que responderiam à pesquisa, mas ao final não o fizeram.

O survey começou a ser realizado após aprovação da pesquisa no Comitê de Ética, em julho de 2018. Em novembro de 2018 gerou um relatório com 136 respostas, dividindo-se 18 entre os cursos técnicos, 116 entre os superiores e 4 da pós-graduação. O número de respostas por curso pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 2 – Número de respostas por curso

<b>Curso</b>	<b>Excluídos</b>	<b>Concluintes</b>	<b>Nº de respostas</b>
Licenciatura em Matemática	50	2	52
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	46	12	58
Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletroeletrônica	7	0	7
Técnico Integrado ao Ensino Médio em Mecânica	6	1	7
Engenharia em Controle e Automação	4	0	4
Pós-graduação	0	4	4
Tecnologia em Mecatrônica Industrial	1	1	2
Técnico Concomitante ou Subsequente em Mecatrônica	0	1	1
Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática	1	0	1
<b>Total</b>	<b>115</b>	<b>21</b>	<b>136</b>

Fonte: autoria própria.

Os cursos que apresentaram maior índice de resposta à pesquisa foram a Tecnologia em ADS e a Licenciatura em Matemática. Coincidentemente, o curso mais antigo em andamento no *campus* e o curso com maior evasão (também entre aqueles que ainda são ofertados), respectivamente. Considerando essa maior representatividade, o foco da presente pesquisa, quando da análise do resultados do survey e das entrevistas, recaiu sobre esses dois cursos.

Conforme levantamento realizado na fase de consulta aos sistemas acadêmicos, identificou-se um total de 782 ingressantes no curso de ADS até o primeiro semestre de 2018 (momento da última consulta aos sistemas acadêmicos do Instituto), sendo 429 considerados

evadidos. Desses últimos, 46 responderam ao survey. Dos 353 restantes, levantou-se que 146 eram concluintes, dos quais 12 responderam ao questionário enviado.

Já o curso de Matemática apresentou um total de matrículas igual a 613, sendo que 423 pessoas abandonaram, trancaram ou se transferiram do curso e 7 haviam se formado até a consulta realizada em junho de 2018. Dos que não se formaram, 50 responderam ao survey. Já entre os concluintes, 2 ex-alunas participaram da pesquisa.

Como alerta Stone (2011, p. 122),

Se o montante de coisas desconhecidas é muita grande e se junto com as seriamente incompletas formam uma substancial maioria do todo, as generalizações baseadas nas médias estatísticas tornar-se-ão de fato bastante frágeis, quando não totalmente impossíveis. Pesquisas que têm que se limitar à décima ou à vigésima parte do grupo a cujo respeito sabe-se o suficiente dependem para sua fidedignidade que a maioria conhecida seja uma amostra genuinamente aleatória do todo.

Embora o número de respostas tenha sido aquém do que se esperava, mesmo com todo o esforço empregado, acreditamos que o banco de dados construído sobre esses dois cursos pode ser considerado representativo do universo de seus ex-alunos. Foi construída uma amostra aleatória na qual é possível observar pessoas de várias idades, com montantes de capitais diversos, oriundas não só de Bragança Paulista, mas também de outras cidades, concluintes e não concluintes, brancas e não brancas, com maior e menor renda, formadas no Ensino Médio em escolas públicas e particulares (inclusive na Educação de Jovens e Adultos – EJA) etc.

### **3.2.3 Entrevistas aprofundadas**

Considerando os dados coletados e analisados através da consulta aos sistemas acadêmicos e da realização do survey, construímos uma amostragem por tipicidade para a realização de entrevistas semiestruturadas com integrantes de grupos específicos de estudantes. Como aponta Gil (2008, p. 94) a entrevista “[...] consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população”.

Assim, realizamos entrevistas apenas com alguns ex-alunos selecionados com base na análise dos dados do survey, servindo para abordar questões mais subjetivas (o *habitus*, descrito por Bourdieu), ou seja, como os alunos interpretavam suas posições e construíram “fronteiras imaginadas” (PRESTA; ALMEIDA, 2008) em relação aos outros grupos.

O questionário (Apêndice B) para a entrevista semiestruturada foi elaborado por nós com 64 perguntas, divididas em 10 blocos temáticos: i) histórico familiar, ii) trajetória escolar, iii) percepção quanto ao IF, iv) percepção quanto ao curso, v) percepção das interações sociais com colegas, vi) interações com professores/servidores, vii) reservas de vagas (cotistas), viii) relação dos estudos com atividades econômicas, ix) percepção de fracasso/sucesso e x) projeto de vida. O roteiro semiestruturado permitiu entrevistas mais fluídas. Por vezes os blocos se conectavam, algumas perguntas não eram necessárias de serem feitas e outras surgiam, tornando cada entrevista única, embora com o mesmo foco: entender como as origens sociais dos ex-alunos influenciaram no processo de conclusão ou não dos cursos, a evasão/exclusão do IFSP-BRA ou do próprio sistema de ensino.

Antes da realização das entrevistas que compõe o banco de dados construído nesta pesquisa, o roteiro passou por diversos testes com alguns alunos voluntários, o que permitiu consolidar e fazer ajustes no instrumento, de forma a garantir sua robustez.

Os ex-alunos participantes desta fase da pesquisa foram selecionados dentre aqueles que responderam ao survey *online*. Buscamos a seleção de alguns sujeitos de tipos específicos, a saber: a) concluintes com baixo volume de capitais (econômico e cultural); b) concluintes com alto volume de capitais; c) não concluintes com baixo volume de capitais; e d) não concluintes com alto volume de capitais. A eleição desses critérios partiu da premissa de que estaria justamente nesses “extremos” a resposta para a pergunta inicial dessa pesquisa: há uma relação entre a origem social dos estudantes e o processo de evasão nos cursos do IFSP-BRA?

Levantamos os ex-estudantes com esses perfis e depois, um por um, eles foram sendo convidados por telefone e/ou e-mail a participar da nova fase da pesquisa, mas nem todos responderam ou aceitaram realizar a entrevista<sup>14</sup>. Porém, conseguimos selecionar 10 pessoas, das quais 5 são evadidos/excluídos (2 do ADS e 3 da Matemática) e 5 concluintes (3 do ADS e 2 da Matemática).

A pesquisadora foi ao encontro dos entrevistados. 4 deles optaram por realizar a entrevista no *campus* mesmo. 8 entrevistas ocorrem em Bragança Paulista, 1 em Atibaia e 1 em Itatiba (cidades próximas).

As entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes, durando, em média, 1 hora.

---

<sup>14</sup> Houve uma pessoa que chegou a marcar duas vezes com a pesquisadora, mas não compareceu nos locais e horários combinados. Outros ex-alunos responderam que não tinham tempo disponível.

### 3.3 Técnicas de Análise dos dados

Os dados extraídos Sistec foram explorados através da análise estatística descritiva (coleta, organização, descrição dos dados, cálculo e interpretação de coeficientes).

Segundo Morais (2005, p. 8),

**Estatística descritiva** é o ramo da estatística que visa sumarizar e descrever qualquer conjunto de dados. Em outras palavras, é aquela estatística que está preocupada em sintetizar os dados de maneira direta, se preocupando menos com variações e intervalos de confiança dos dados. Exemplos de estatísticas descritivas são **a média, o desvio padrão, a mediana, etc.**

Guedes et. al. (2005) argumentam que o objetivo básico da estatística descritiva é o de sintetizar uma série de valores de mesma natureza, de forma a permitir uma visão global da variação desses valores. Para tanto, a estatística descritiva organiza e descreve os dados de três maneiras: tabelas, gráficos e medidas descritivas ou de síntese, como porcentagens, índices e médias.

O survey e as entrevistas deram origem a duas novas bases de dados. A primeira, resultante do survey, foi composta por dados qualitativos objetiváveis da trajetória dos alunos evadidos e concluintes. Para a análise desses dados foi utilizada a técnica estatística da Análise de Correspondência Múltipla – ACM (LEBARON, 2008; LE ROUX; ROUANET, 2004), que permitiu um olhar mais sofisticado para o espaço dos ex-alunos, distinguindo os diversos subgrupos. Por meio desse instrumento foi possível começar a mensurar os capitais cultural e econômico de partida e de chegada de suas famílias, bem como identificar diferenciais entre os alunos excluídos da escola e os formados que pudessem ter contribuído para a conclusão do curso por esses últimos.

A ACM possibilita descrever e analisar as relações entre um grande número de variáveis e suas categorias por meio de medidas espaciais como a distância euclidiana e a dispersão ao longo de eixos principais. Uma das principais vantagens no uso da ACM está na possibilidade de manipular muitas variáveis (categóricas) ao mesmo tempo e de operacionalizar uma “concepção relacional” da vida social, tal como encontrado nos estudos sobre classe social e distinção simbólica de Pierre Bourdieu (BERTONCELO, 2016; LEBARON, 2009).

Segundo Bertoncelo (2016), nessa lógica relacional reconhece-se que as práticas sociais não têm significado em si mesmas, mas somente em contraste ou em relação com outras. Por exemplo, ao se referir ao “consumo cultural”, uma análise relacional não estaria

preocupada apenas em medir o peso de certas variáveis na explicação da probabilidade de uma pessoa “consumir” determinado bem cultural, como ir a óperas. Ao contrário disso, a ênfase estaria nas relações entre as práticas disponíveis no campo cultural, como, por exemplo, ir a óperas em relação a shows de rock ou visitas a museus.

Assim, a ACM possibilita minimizar os riscos de uma “leitura substancialista” da relação entre uma prática e uma categoria social. Permite não interpretar um gosto, por exemplo, como sempre um indicador preciso de um pertencimento de classe específico. Assim, “por meio da observação das proximidades ou distâncias relativas das modalidades no espaço de correspondências, é possível reconstruir *indutivamente* as principais oposições entre conjuntos de práticas sociais e seus agentes” (BERTONCELO, 2016, p.2).

Com a utilização da ACM

Os indivíduos são representados por posição geométrica em um plano cartesiano em até 5 dimensões, onde as dimensões são os próprios eixos. A dimensão de maior peso da categorização dos indivíduos é a 1 e a dimensão 5 tem o menor peso na caracterização das diferenças de propriedades sociais, em que as dimensões representam hierarquias dos pesos conjuntos de capital (SILVA, 2017, p. 98).

Como os eixos são construídos pelas variáveis ativas (por exemplo, “escolaridade do pai”, “renda familiar”), as variáveis categóricas ativas e os indivíduos são projetados no plano conforme os valores de suas propriedades referentes a tais eixos. Consequentemente, isso define as distâncias entre os indivíduos como diferenças relativas de propriedades sociais. Quando os dados são normalizados, o indivíduo médio está na origem do plano cartesiano e todos são colocados nessa referência de tal forma que a distância em relação a essa origem e entre os agentes apresenta as diferenças de propriedades sociais entre eles. Dessa forma, um indivíduo está do mesmo lado que as variáveis para as quais ele toma valores “altos”, enquanto outro indivíduo com valores “baixos” para essa propriedade ficará no polo oposto (SILVA, 2017).

Segundo Bertoncele (2016), as relações entre as variáveis e suas modalidades, na ACM, podem ser visualizadas através das distâncias relativas que as separam na denominada “nuvem de modalidades” [*cloud of modalities*], que, por sua vez, é formada com o cruzamento entre os eixos do espaço de correspondências. A ACM também permite projetar os indivíduos nesse espaço, originando a “nuvem de indivíduos” [*cloud of individual*]. Nesta nuvem, as distâncias relativas entre os indivíduos refletem a dissimilaridade relacionadas aos valores nos indicadores incluídos na análise.

Um dos objetivos fundamentais (e vantagem) da ACM é a soma e simplificação de dados de modo possibilitar a redução da dimensionalidade do conjunto de dados. Como aponta Silva (2017, p. 96):

Quando há quadros muito grandes, com uma quantidade muito relevante de variáveis para cada capital estudado dos agentes, se torna difícil uma leitura e síntese analítica dos dados e, desse modo, o suporte de ferramentas estatísticas pode contribuir para sintetização das informações, as quais podem ser quantitativas (numéricas) ou qualitativas (categóricas ou nominais).

Esse é o caso da presente pesquisa. Os dados foram coletados por meio do survey incluem respostas para cinquenta e duas perguntas, abordando temas (variáveis) importantes para responder aos objetivos desse trabalho, relacionados aos capitais econômico, cultural e social dos ex-alunos. O objetivo foi justamente mensurar esses capitais.

Para utilização da ACM nesta pesquisa, seguimos as seguintes etapas para a análise de dados: (i) preparação da tabela de dados gerada pelo Google Formulários (utilizado para aplicação do survey) para ACM; (ii) cálculo sobre as variáveis ativas, coordenadas, contribuições e nuvens de pontos correspondentes às variáveis e indivíduos; (iii) definição de quantos eixos de projeção e suas interpretações em relação às nuvens (de modalidades e de indivíduos); e, por fim, (iv) investigação das nuvens<sup>15</sup>.

Para implementação dessa metodologia utilizamos o pacote *FactoMineR* do *software R Estatística* para colocar em uma posição geométrica de diferenças de capitais os ex-alunos concluintes e não concluintes do *Campus Bragança Paulista*.

Já para a análise dos dados das entrevistas semiestruturadas, utilizamos a técnica da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 47), ela consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

---

<sup>15</sup> Esse percurso foi inspirado na monografia “Análise Geométrica de Dados através de Análise de Correspondência Múltipla”, defendida por Carolina Dutra Cyrino, em 2011, na qual aplicou-se a técnica estatística multivariada, denominada ACM, à base de dados sobre transplante de córnea.

São esses procedimentos sistemáticos que permitiram a produção de respostas às questões dessa pesquisa por meio do desenvolvimento de três etapas fundamentais, descritas por Bardin (2011):

a) Pré-análise: nessa etapa o material a ser analisado é selecionado e organizado por meio de várias leituras (“leitura flutuante”). Na presente pesquisa, as entrevistas registradas em áudio foram transcritas e sua reunião constituiu o *corpus* do estudo. Os áudios foram ouvidos várias vezes, sendo feitas anotações desse material de modo a possibilitar uma impressão geral sobre ele. Buscamos respeitar os indicadores que segundo a autora devem ser considerados durante a interpretação do material coletado: *exaustividade* (nada nas entrevistas, nem nenhuma delas, foi excluída), *representatividade* (a amostra representa o universo), *homogeneidade* (todas as entrevistas seguiram o mesmo roteiro, possibilitando que os dados se referissem ao mesmo tema, sendo obtidos por técnica igual e colhidos de indivíduos semelhantes – ex-alunos), *pertinência* (as transcrições das entrevistas – a fonte documental –, respondem ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e *exclusividade* (tomou-se o cuidado de um elemento não ser classificado em mais de uma categoria).

b) Exploração do material: essa fase constitui-se na codificação do material a ser analisado. As categorias de análise das entrevistas foram definidas (sistemas de codificação), bem como foram identificadas as unidades de registro (palavra-chave, tema, objeto ou personagem, por exemplo – uma unidade base para categorização e contagem frequencial) e as unidades de contexto nos documentos (que elucidam a compreensão da unidade de registro, podendo ser um ou alguns parágrafos). Esta foi a etapa da descrição analítica do material textual coletado (*corpus*), submetido a um estudo aprofundado, considerando as hipóteses e referenciais teóricos. Assim, a codificação, a classificação e a categorização foram fundamentais neste momento.

Bardin (2011) alerta ainda que uma boa categoria atende aos requisitos da exclusão mútua (entre categorias), homogeneidade (dentro das categorias), pertinência (categorias alinhadas às questões e objetivos da pesquisa), objetividade e fidelidade (compreensão e clareza, sem distorções) e produtividade (resultados férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos). Questões para as quais olhamos também com cuidado.

De acordo com a autora, as categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*, ou seja, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados. Para essa pesquisa, considerou-se a segunda opção bastante apropriada.

Partindo dessas premissas, após a leitura das transcrições das entrevistas e realizada uma análise preliminar dos dados qualitativos levantados, foram estruturadas categorias de

análise, que serviram para organizar sistematicamente a análise e comparação das respostas dos diferentes entrevistados. Os dados foram organizados em uma planilha Excel, possibilitando com que eles fossem analisados de forma sistemática na etapa descrita a seguir.

c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: nessa etapa ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, resultando nas interpretações inferenciais. Realizamos então a análise das categorias, procurando identificar diferenças e similaridades, culminando em inferências interpretadas às luz dos fundamentos teóricos da pesquisa e os conhecimentos acumulados sobre a temática. Segundo Bardin (2011) é o momento da intuição, da análise crítica e reflexiva.

Assim, as três fontes e formas de levantamento de dados utilizadas nesta pesquisa geraram informações que foram analisadas de formas também diferentes, porém completares, como já citado, por meio de uma análise estatística descritiva (coleta, organização, descrição dos dados, cálculo e interpretação de coeficientes), ACM e análise de conteúdo.



## CAPÍTULO 4: CONHECENDO MELHOR O PROBLEMA

Na primeira fase da pesquisa, consultamos os sistemas acadêmicos do IFSP-BRA, levantando os seguintes dados sobre cada curso: ciclo de matrícula (semestre/ano de ingresso), previsão de término no tempo regular conforme cada Projeto Pedagógico do Curso (PPC), número de ingressantes, número de estudantes em curso, número de concluintes, número de abandonos (estudantes que não fizeram duas “rematrículas” seguidas), número de estudantes desligados (que se desligaram formalmente ou jubilaram), estudantes que integralizaram as disciplinas, mas não concluíram estágio obrigatório ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e alunos transferidos.

Embora posteriormente, com a realização do survey, decidimos focalizar a análise em apenas dois cursos ofertados no IFSP-BRA (Matemática e ADS), optamos por apresentar os dados inicialmente levantados sobre todos os cursos em funcionamento, pois eles permitiram mapear de forma mais precisa a evasão na instituição. Calculamos, dessa forma, a taxa de evasão global de cada curso, sendo construir um panorama geral. Consideramos para este cálculo os seguintes indicadores: números de abandono do curso (quando o estudante não realizou o processo denominado “rematrícula” por dois semestres seguidos), acrescentando-se ao índice total os estudantes que se desligaram formalmente ou jubilaram<sup>16</sup>, além dos transferidos.

Salientamos que mensurar os índices de evasão escolar é apenas uma tentativa de dar mais cor a questão, reconhecendo que a batalha a ser travada para sua superação não se dará contra números, mas sim no reconhecimento de que a exclusão escolar está vinculada e tem origens próximas de outras tantas formas de exclusão social (PADILHA E BARBOSA, 2005).

A seguir são apresentados os dados levantados por curso em andamento no *Campus* Bragança Paulista. Sistematizamos esses dados em tabelas que correspondem a seguinte legenda:

**Ciclo:** semestre/ano de ingresso e semestre/ano em que, conforme o tempo regular previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o estudante deveria se formar.

**Ingressantes:** número de estudantes ingressantes no ciclo.

**Em curso:** número de alunos em curso do ciclo.

**Concluído:** total de formados no curso.

---

<sup>16</sup> Estudantes que não concluíram o curso antes do tempo máximo permitido pela instituição.

**Abandono:** número de estudantes que não fizeram duas “rematrículas” seguidas.

**Desligado:** montante de alunos que se desligaram formalmente do curso ou jubilaram (não concluíram o curso dentro do prazo máximo previsto).

**Integralizado:** total de estudantes que integralizaram as disciplinas, mas não concluíram estágio obrigatório ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e por isso não são considerados concluintes.

**Transferido:** número de alunos transferidos.

Os dados apresentados a seguir referem-se à situação consolidada das turmas em junho de 2018<sup>17</sup>.

#### 4.1 Os cursos técnicos

A Lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/08, art. 7º) determina como um dos objetivos dessas instituições, garantir no mínimo 50% de suas vagas para “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”. Por esse motivo, os cursos técnicos são os que ofertam mais vagas no *Campus* Bragança Paulista. Atualmente, a instituição oferece três cursos nessa modalidade: Eletroeletrônica, Informática e Mecânica. Todos ministrados em período integral.

Os cursos técnicos integrados são aqueles que comumente apresentam menores taxas de evasão no *campus*<sup>18</sup>, dentre os cursos mais antigos em funcionamento. Nas tabelas a seguir, podem ser observados os dados referentes a eles.

Tabela 3 – Dados sobre o curso técnico integrado ao ensino médio em Eletroeletrônica

Ciclo	Ingressantes	Em curso	Concluído	Abandono	Desligado	Transferido
1/2011 - 2/2013	44	0	24	4	15	1
1/2012 - 2/2014	40	0	28	1	6	5
1/2013 - 2/2015	40	0	31	0	9	0
1/2014 - 2/2016	39	1	32	1	3	2
1/2016 - 2/2018	41	29	0	0	10	2
<b>Total</b>	204	30	115	6	43	10

<sup>17</sup> Cogitamos estender a análise dos dados até o final do ano letivo de 2018, mas isso poderia comprometer os resultados da pesquisa, ao passo que novos concluintes e evadidos não seriam considerados nas análises do survey e das entrevistas, não havendo tempo hábil para tal dentro da presente pesquisa.

<sup>18</sup> Nós nos questionamos se um fator delimitador dessa evasão estaria relacionado com o fato de que, por serem integrados ao Ensino Médio, esses cursos fazem parte da educação básica obrigatória e, por acolher estudantes menores, envolve maior participação dos pais e controle do Estado. Porém, como não nos aprofundamos na análise desses cursos neste momento, essa pode ser uma questão para investigações futuras.

<b>Taxa (%)</b>	100	14,7	56,4	2,9	21,1	4,9
-----------------	-----	------	------	-----	------	-----

Fonte: autoria própria com base no SISTEC.

Tabela 4 – Dados sobre o curso técnico integrado ao ensino médio em Informática

<b>Ciclo</b>	Ingressantes	Em curso	Concluído	Abandono	Desligado	Transferido
<b>1/2012 - 2/2014</b>	40	0	20	10	10	0
<b>1/2013 - 2/2015</b>	39	0	15	14	10	0
<b>1/2014 - 2/2016</b>	39	10	18	1	10	0
<b>1/2015 - 2/2017</b>	40	9	25	0	1	5
<b>1/2016 - 2/2018</b>	42	34	0	0	5	3
<b>1/2017 - 2/2019</b>	40	38	0	0	2	0
<b>Total</b>	240	91	78	25	38	8
<b>Taxa (%)</b>	100	37,9	32,5	10,4	15,8	3,3

Fonte: autoria própria com base no SISTEC.

Tabela 5 – Dados sobre o curso técnico integrado ao ensino médio em Mecânica

<b>Ciclo</b>	Ingressantes	Em curso	Concluído	Abandono	Desligado	Transferido	Integralizado
<b>1/2011 - 2/2013</b>	77	0	33	10	28	3	3
<b>1/2012 - 2/2014</b>	67	0	42	12	11	2	0
<b>1/2013 - 2/2015</b>	73	0	37	12	21	3	0
<b>1/2015 - 2/2017</b>	40	12	21	0	7	0	0
<b>1/2017 - 2/2019</b>	43	39	0	0	4	0	0
<b>Total</b>	300	51	133	34	71	8	3
<b>Taxa (%)</b>	100	17,0	44,3	11,3	23,7	2,7	1,0

Fonte: autoria própria com base no SISTEC.

Mesmo apresentando taxas de evasão menores que os demais cursos ofertados no IFSP-BRA (com exceção dos cursos implantados recentemente, como demonstramos nos próximos itens), pode-se observar que ainda sim são índices muito expressivos. A média de abandono, desligamento e transferência entre os três cursos é de 33,9% do total de ingressantes. Isso significa dizer que 1/3 dos estudantes que ingressam nos cursos técnicos integrados da instituição não tem concluído o curso, são excluídos da escola.

O Técnico Concomitante ou Subsequente em Mecatrônica acolhe estudantes a partir do 2º ano do Ensino Médio, e logo, alunos menores também podem frequentar o curso. As primeiras vagas foram ofertadas no período noturno, mas a partir do 2º semestre de 2017, o *campus* passou a abrir turmas semestralmente também no período vespertino.

Embora também seja de nível médio, o curso Técnico Concomitante ou Subsequente em Mecatrônica do *campus* Bragança Paulista possui taxa global de evasão ainda maior que a dos técnicos integrados, chegando 43,3%.

Conforme pode ser observado na tabela abaixo, dos 291 ingressantes que deveriam concluir o curso no tempo previsto até o segundo semestre de 2017, 73 concluíram, ou seja, 25,1% dos ingressantes no período. Sendo que 77 estudantes dessas turmas ainda estão em curso, ou seja, mais 26,5%, aproximadamente, ainda podem concluir. Porém, mesmo que ninguém mais seja excluído, pode-se somente chegar a uma taxa de menos de 60% de concluintes.

Tabela 6 – Dados sobre o curso técnico em Mecatrônica

Ciclo	Ingressantes	Em curso	Concluído	Abandono	Desligado
1/2011 - 2/2012	54	0	20	33	1
2/2011 - 1/2013	39	0	12	27	0
1/2012 - 2/2013	40	0	12	23	5
1/2013 - 2/2014	38	0	6	30	2
2/2014 - 1/2016	41	28	10	2	1
2/2015 - 1/2017	40	28	6	5	1
1/2016 - 2/2017	39	21	7	9	2
2/2016 - 1/2018	41	26	0	13	2
1/2017 - 2/2018	40	19	0	19	2
2/2017 - 1/2019	71	56	0	14	1
<b>Total</b>	443	178	73	175	17
<b>Taxa (%)</b>	100	40,2	16,5	39,5	3,8

Fonte: autoria própria com base no SISTEC.

## 4.2 Engenharia em Controle e Automação

Tabela 7 – Dados sobre o curso de Engenharia em Controle e Automação

Ciclo	Ingressantes	Em curso	Abandono	Desligado	Transferido
1/2017 - 2/2022	53	40	6	7	0
<b>Taxa (%)</b>	100	75,5	11,3	13,2	0,0

Fonte: autoria própria com base no SISTEC.

A tabela acima apresenta dados referentes ao curso de Engenharia em Controle e Automação, que começou a ser ofertado no *Campus* Bragança Paulista, em período noturno, a partir do primeiro semestre de 2017.

Esse curso possui a segunda menor taxa global de evasão (24,2%) do *campus*. Porém, ao se considerar que ele começou a ser ofertado recentemente, podemos enxergar essa evasão/exclusão como precocemente alta. Com pouco mais de um ano de curso, a evasão já se aproximava a 1/4 dos ingressantes.

A Engenharia é o curso de maior duração do instituto, totalizando 6 anos em uma trajetória escolar regular, mas, se essa evasão/exclusão escolar se mantiver nos próximos semestres, é possível sugerir que dificilmente haverá estudantes que passem da metade do curso.

### 4.3 Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

A Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) foi implantada, no período noturno, em 2011 e é o curso mais antigo do *campus* ainda em funcionamento. Ele é responsável pelo maior número de formados em nível superior pelo IFSP-BRA, mas, ainda sim, a cada dois de seus ingressantes, apenas um se forma.

Tabela 8 – Dados sobre o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas

Ciclo	Ingressantes	Em curso	Concluído	Abandono	Desligado	Transferido
1/2009 - 2/2011	39	0	21	15	3	0
2/2009 - 1/2012	44	0	21	17	5	1
1/2010 - 2/2012	41	0	23	12	6	0
2/2010 - 1/2013	40	0	10	21	9	0
1/2011 - 2/2013	42	0	18	17	7	0
2/2011 - 1/2014	38	0	9	23	6	0
1/2012 - 2/2014	40	1	14	15	10	0
2/2012 - 1/2015	41	2	8	21	10	0
1/2013 - 2/2015	40	2	8	22	8	0
2/2013 - 1/2016	42	7	5	20	10	0
1/2014 - 2/2016	43	7	7	21	8	0
2/2014 - 1/2017	43	11	2	26	3	1
1/2015 - 2/2017	42	16	0	16	10	0
2/2015 - 1/2018	49	21	0	23	5	0
1/2016 - 2/2018	42	30	0	5	7	0
2/2016 - 1/2019	52	26	0	20	5	1
1/2017 - 2/2019	45	38	0	5	2	0
2/2017 - 1/2020	59	46	0	0	13	0
<b>Total</b>	782	207	146	299	127	3
<b>Taxa (%)</b>	100	26,5	18,7	38,2	16,2	0,4

Fonte: autoria própria com base no SISTEC.

É ainda mais preocupante observar, conforme tabela apresentada acima, que o número de concluintes tende a diminuir nos próximos semestres. Em comparação aos 21 concluintes

das primeiras turmas, a partir do segundo semestre de 2011, o número de concluintes diminuiu consideravelmente.

O ciclo de matrícula que compreende o período do 1º semestre de 2015 ao 2º semestre de 2017 não teve um aluno sequer que tenha concluído o curso no tempo regular. Esse dado também alerta para um elevado número de reprovações (exclusão na escola), que vários estudos, como o de Amaral (2009) e de Johann (2012), demonstram que pode influenciar fortemente no processo de evasão (exclusão da escola).

Dessa turma do 1º semestre de 2015, por exemplo, ainda há 16 alunos em curso, de 42 que ingressaram no mesmo período, sendo que 26 não estudam mais ADS no *Campus*.

#### 4.4 Licenciatura em Matemática

O oferecimento de um curso de licenciatura no âmbito de uma instituição de educação tecnológica obedece a Lei nº 11.892/08, que estabelece, na alínea *b* do inciso VI do *caput* do art. 7º, que os Institutos Federais devem garantir 20% de suas vagas para “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”.

Tabela 9 – Dados sobre a Licenciatura em Matemática

Ciclo	Ingres- santes	Em curso	Conclu- ído	Aban- dono	Desli- gado	Transfe- rido	Integrati- zada
1/2011 - 2/2014	61	5	2	37	13	1	3
2/2011 - 2/2015	107	41	0	53	7	5	0
1/2012 - 2/2015	38	5	2	23	9	0	0
2/2012 - 1/2016	51	6	3	34	7	0	1
1/2013 - 2/2016	55	6	0	44	5	0	0
2/2013 - 1/2017	34	5	0	26	3	0	0
1/2014 - 2/2017	26	8	0	16	2	0	0
1/2015 - 2/2018	40	9	0	19	12	0	0
2/2015 - 1/2019	45	16	0	23	6	0	0
1/2016 - 2/2019	38	13	0	17	8	0	0
2/2016 - 1/2020	40	10	0	26	4	0	0
1/2017 - 2/2020	39	17	0	16	6	0	0
2/2017 -1/2021	39	38	0	0	1	0	0
<b>Total</b>	613	179	7	334	83	6	4
<b>Taxa (%)</b>	100	29,2	1,1	54,5	13,5	1,0	0,7

Fonte: autoria própria com base no SISTEC.

Embora esteja cumprindo a lei com o oferecimento do curso, a Licenciatura em Matemática é o curso de maior evasão no *Campus* Bragança Paulista. Observar que desde o início do oferecimento do curso, no primeiro semestre de 2011, até hoje (considerando aqueles estudantes que, dentro do tempo regular, deveriam ter se formado até o segundo semestre de 2017), apenas 1,9% dos ingressantes se formaram é, no mínimo, assustador. Desde o segundo semestre de 2016, o *campus* não forma licenciados em matemática, conforme pode ser observado na tabela acima.

Importante observar que é o único curso (além dos integrados) que é ministrado no período da manhã no *Campus* Bragança Paulista.

#### 4.5 Gestão Estratégica de Tecnologia da Informação

A especialização Lato Sensu em Gestão Estratégica de Tecnologia da Informação (GETI) começou a ser ofertada pelo *campus* no primeiro semestre de 2017, no período noturno. Após o ingresso da primeira turma, tem sido realizado processo seletivo próprio semestralmente para formação de novas turmas.

Considerando que o curso tem duração de 3 semestres, os primeiros estudantes deveriam se formar no primeiro semestre de 2018. Portanto, o recorte temporal desta pesquisa (1º semestre de 2008 a 2º semestre de 2017) não abrange dados referentes à conclusão ou não dentro do período previsto no PPC do curso, mas foi possível observar uma taxa global de evasão menos expressiva que nos demais cursos oferecidos pelo IFSP-BRA, ainda sim, chega a mais de 1/5 dos ingressantes.

Conforme pode ser observado na tabela abaixo, dos 40 ingressantes das duas primeiras turmas, 9 estudantes não são mais seus estudantes, representando uma taxa global de evasão de 22,5%, até o 1º semestre de 2018.

Tabela 10 – Dados sobre a especialização em Gestão Estratégica de Tecnologia da Informação

Ciclo	Ingressantes	Em curso	Concluído	Abandono
1/2017 - 1/2018	20	15	0	5
2/2017 - 2/2018	20	16	0	4
<b>Total</b>	40	31	0	9
<b>Taxa (%)</b>	100	77,5	0,0	22,5

Fonte: autoria própria com base no SISTEC.

#### 4.6 Taxas globais de evasão/exclusão e conclusão por curso

Por meio da extração e tratamento de dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), apresentados nos itens anteriores, chegamos às taxas globais de evasão/exclusão nos cursos do *Campus* Bragança Paulista, conforme tabela síntese abaixo:

Tabela 11 – Taxa global de evasão/exclusão dos cursos ofertados no IFSP-BRA

<b>Curso</b>	<b>Ingressantes</b>	<b>Evadidos/excluídos</b>	<b>Taxa global</b>
<b>Matemática</b>	613	423	69,0
<b>Ads</b>	782	429	54,9
<b>Mecatrônica</b>	443	192	43,3
<b>Mecânica</b>	300	113	37,7
<b>Informática</b>	240	71	29,6
<b>Eletroeletrônica</b>	204	59	28,9
<b>Eca</b>	53	13	24,5
<b>Geti</b>	40	9	22,5

Fonte: autoria própria com base no SISTEC.

Compreendemos como evadidos ou excluídos da escola o total de estudantes classificados no Sistec como “abandono”, “desligado” e “transferido”. O cálculo considerou todos os ingressantes até o segundo semestre de 2017, pois em junho de 2018, quando realizamos a pesquisa, ainda não era possível encontrar no sistema os dados sobre evasão dos ingressantes no primeiro semestre de 2018.

É importante pontuar que, quando calculamos essas taxas globais e as apresentamos, não temos a intenção de comparar os cursos, conforme seus índices, pois compreendemos que isso seria um erro, visto que possuem suas idiossincrasias, suas particularidades (públicos atendidos, áreas de conhecimento, perfis de egresso, períodos em que são ministrados, docentes envolvidos etc.). A intenção foi apenas delinear de forma mais nítida a evasão/exclusão da instituição.

Para contemplar mais dimensões do nosso problema de pesquisa, calculamos também as taxas de estudantes concluintes, percebendo que apenas dois dos cursos do IFSP-BRA formaram mais de 50% de seus ingressantes que tinham previsão para se formar até o segundo semestre de 2017: o curso de Eletroeletrônica e de Mecânica, como pode ser observado no gráfico abaixo:

Tabela 12 – Taxa (%) de concluintes dos cursos ofertados no IFSP-BRA

<b>Curso</b>	<b>Ingressantes</b>	<b>Concluintes</b>	<b>Total (%)</b>
<b>Eletroeletrônica</b>	163	115	70,6
<b>Mecânica</b>	257	133	51,8
<b>Informática</b>	158	78	49,4
<b>Ads</b>	535	146	27,3
<b>Mecatrônica</b>	291	73	25,1
<b>Matemática</b>	372	7	1,9

Fonte: autoria própria com base no SISTEC.

Os cursos técnicos integrados apresentam as menores taxas de evasão e os maiores índices de conclusão dentre os cursos mais antigos ainda ofertados no *Campus* Bragança Paulista. Por sua vez, os cursos superiores e o técnico em Mecatrônica apresentam as maiores taxas de evasão (e retenção) e menores índices de conclusão, com destaque bastante negativo para a licenciatura.

Reconhece-se que esses dados não devem ser analisados de forma isolada, entretanto, eles ajudam a visualizar o cenário de evasão/exclusão escolar do *campus*, tornando-o algo tangível e, logo, algo que se possa enfrentar.

Em especial, diante dos dados referentes aos cursos superiores, é quase impossível não se sentir instigado a investigar e entender por que há tanta evasão, difícil não considerar a necessidade de ações capazes de mudar esse cenário – ações que viabilizem uma contribuição efetiva do IFSP-BRA para sociedade.



## CAPÍTULO 5: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa survey e das entrevistas realizadas com ex-estudantes concluintes e excluídos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), do *Campus Bragança Paulista*, do IFSP, conforme os objetivos deste trabalho e à luz da teoria.

Começamos com a Análise de Correspondência Múltipla, após o que apresentamos os resultados das entrevistas realizadas. Discutimos, pois, os dados sobre a origem social dos ex-alunos, suas trajetórias escolares antes do IFSP-BRA, o ingresso e os estudos na instituição até sua saída dela, como concluinte ou não, sempre buscando compreender a relação entre a origem social desses indivíduos e o processo de evasão/exclusão dos cursos do IFSP-BRA.

### 5.1 Os resultados do survey

Neste subitem apresentamos os resultados da Análise de Correspondência Múltipla (ACM) que realizamos dos dados extraídos por meio da pesquisa survey. Considerando os objetivos iniciais deste trabalho, mensuramos os capitais dos alunos excluídos e concluintes dos cursos de ADS e Matemática do IFSP-BRA e observamos os diferenciais entre eles que se mostraram determinantes para a conclusão ou não dos cursos que iniciaram na instituição. Por meio da ACM, mapeamos as posições sociais desses ex-alunos.

Os indivíduos estatísticos são, portanto, os 110 respondentes do survey. Para a análise foram consideradas variáveis relacionadas, especialmente, aos capitais cultural e econômico desses agentes e suas famílias.

No quadro 1 apresentamos as variáveis utilizadas do capital cultural e suas categorias.

Quadro 1: Variáveis categóricas relacionadas ao capital cultural dos ex-alunos (continua)

Variável	Descrição	Categorias
<b>EM</b>	Década em que concluiu o ensino médio	EM_d60.80 (Entre os anos 1960 e 80) EM_d90 (Década de 1990) EM_d00 (Anos 2000) EM_d10 (Anos 2010)
<b>Curso</b>	Em qual curso se matriculou no IFSP-BRA	Curso_ADS Curso_Mat (Licenciatura em Matemática)
<b>Sel</b>	Processo seletivo de ingresso no IFSP-BRA	Sel_Sisu Sel_vest (Processo seletivo próprio – vestibular) Sel_rema (Processo seletivo para vagas remanescentes)

<b>Variável</b>	<b>Descrição</b>	<b>Categorias</b>
<b>Criticota</b>	Se cotista, quais os critérios da reserva de vagas	Criticota_nc (não cotista) Criticota_sopub (apenas estudou em instituições públicas de ensino) Criticota_rendaPPI (estudante de escola pública, baixa renda e/ou PPI)
<b>EscEM</b>	Tipo de escola em que concluiu o ensino médio	EscEM_pub (pública) EscEM_pubt (pública técnica) EscEM_priv (privada regular ou técnica) EscEM_Enem (conclusão via Enem ou Encceja) EscEM_EJA (pública EJA)
<b>EscM</b>	Escolaridade da figura masculina mais presente em sua criação	EscM_EM (ensino médio completo) EscM_EF (Ensino Fundamental completo) EscF_EFI (ensino fundamental incompleto ou nunca frequentou a escola) EscM_S (ensino superior ou acima) EscM_SI (superior incompleto)
<b>EscF</b>	Escolaridade da figura feminina mais presente em sua criação	EscF_EFI (ensino fundamental incompleto ou nunca frequentou a escola) EscF_EF (ensino fundamental ou ensino médio incompleto) EscF_EM (ensino médio completo ou ensino superior incompleto) EscF_S (ensino superior ou acima)
<b>Irmesc</b>	Se tem irmãos com escolaridade superior que a própria	Irmesc_N (não tem nível escolar maior que o ex-aluno) Irmesc_S (tem 1 ou mais irmãos com escolaridade maior que a sua) Irmesc_NA (não se aplica)

Fonte: autoria própria.

No quadro 2 revelamos as variáveis e categorias utilizadas que dizem respeito ao capital econômico de partida dos ex-alunos.

Quadro 2: Capital econômico de partida dos ex-alunos

(continua)

<b>Variável</b>	<b>Descrição</b>	<b>Categorias</b>
<b>Itrab</b>	Idade em que o ex-aluno começou a trabalhar	Itrab_i10in (10 anos ou menos) Itrab_i11.12 (11 ou 12 anos) Itrab_i13 Itrab_i14 Itrab_i15 Itrab_i16 Itrab_i17 Itrab_i18 Itrab_i19s (19 anos ou mais)

Variável	Descrição	Categorias
<b>Domic</b>	Domicílio no qual morava quando tinha 15 anos	Domic_dono (próprio) Domic_ced (cedido) Domic_alug (alugado)
<b>OcupF</b>	Status da ocupação da figura feminina considerando a qualificação necessária para o desempenho do cargo	OcupF_nb (nível básico ou inferior) OcupF_nts (nível técnico ou superior) OcupF_fp (funcionária pública) OcupF_lar (dona de casa)
<b>OcupM</b>	Status da ocupação da figura masculina considerando a qualificação necessária para o desempenho da profissão	OcupM_nb (nível básico ou inferior) OcupM_nt (nível técnico) OcupM_ns (nível superior) OcupM_fp (funcionário público)
<b>Emp</b>	Se a família na qual cresceu tinha empregada doméstica	Emp_S (sim) Emp_N (não)
<b>Auto</b>	Se a família na qual cresceu tinha automóvel (carro ou moto)	Auto_um (tinha 1) Auto_dois (tinha 2) Auto_tress (3 ou mais) Auto_N (não possuía)

Fonte: autoria própria.

No quadro 3 apresentamos as variáveis e suas categorias que se relacionam com o capital econômico que os ex-alunos possuíam quando estudaram no IFSP-BRA.

Quadro 3: Capital econômico de chegada dos ex-alunos (continua)

Variável	Descrição	Categorias
<b>Morava</b>	Com quem morava quando estudou no IFSP-BRA	Morava_parent (tios ou irmãos) Morava_pais (pais com ou sem irmãos ou avós) Morava_fam (companheiro e/ou filhos) Morava_am (amigos) Morava_so (sozinho em casa, pensão ou quarto de família)
<b>Npess</b>	Com quantas pessoas morava quando estudou no IFSP-BRA	Npess_so (sozinho) Npess_uma Npess_duas Npess_três Npess_quatro Npess_cinco Npess_seiss (seis ou mais pessoas)
<b>Sust</b>	Como se sustentava quando estudante do IFSP-BRA	Sust_trab (trabalho formal) Sust_auxm (recebia auxílio estudantil e tinha ajuda de familiares ou trabalhava, formal ou informalmente) Sust_soaux (somente com auxílio estudantil) Sust_fam (ajuda de familiares) Sust_infor (trabalhava informalmente, como autônomo ou por contrato com ou sem ajuda de familiares)

Variável	Descrição	Categorias
<b>Ocup</b>	Status da ocupação quando estudante considerando a qualificação necessária para o desempenho do cargo	Ocup_nb (nível básico ou inferior) Ocup_nt (nível técnico) Ocupa_ns (nível superior) Ocup_fp (funcionário público) Ocup_ntrab (não trabalhava)
<b>Renda</b>	Renda quando estudante, em salários mínimos	Renda_ate1 Renda_e1.2 (entre 1 e 2 salários mínimos) Renda_e2.4 (entre 2 e 4) Renda_e4.10 (entre 4 e 10)
<b>Depen</b>	Se tinha dependentes quando estudou no IFSP-BRA	Depen_N (não possuía dependentes) Depen_ipais (pais ou irmãos) Depen_fam (filhos e/ou companheiro/a)
<b>Aux</b>	Se recebeu auxílio estudantil	Aux_N (não recebeu) Aux_S (recebeu) Aux_nsel (fez a inscrição, mas não foi contemplado)
<b>Bolsa</b>	Se foi bolsista em programas de ensino ou pesquisa	Bolsa_ben (Bolsa Ensino ou PIBID) Bolsa_bex (Bolsa Extensão) Bolsa_nsel (se inscreveu em programa, mas não foi selecionado) Bolsa_ninsc (não se inscreveu)

Fonte: autoria própria.

No quadro 4 exibimos outras variáveis e suas categorias que foram possíveis de se observar através do survey.

Quadro 4: Outras variáveis relacionadas aos ex-alunos (continua)

Variável	Descrição	Categorias
<b>Sexo</b>	Gênero do ex-aluno	Sexo_F Sexo_M
<b>Origem</b>	Região da cidade de origem	Origem_RMSP (Região Metropolitana de São Paulo) Origem_RCAMP (Região Metropolitana de Campinas) Origem_RBRAG (Região Bragantina) Origem_RSMG (Região Sul de Minas) Origem_OCISP (Outras cidades do interior de São Paulo) Origem_OUT (Cidades de outros estados)
<b>Cor</b>	Como se identifica quanto à raça/cor	Cor_PPI (Preta, parda ou indígena) Cor_Br (Branca) Cor_nd (Não declarou)
<b>Fam</b>	Configuração da família na qual cresceu	Fam_fp (família padrão: pais com ou sem irmãos) Fam_fa (família ampliada: avós ou pais com ou sem outros parentes) Fam-solo (outras configurações familiares: pai ou mãe solteira com ou sem outros parentes)

Variável	Descrição	Categorias
<b>FigM</b>	Figura masculina mais presente na criação do ex-aluno	FigM_pai FigM_parent (avô, tio, irmão ou padrasto) FigM_nd (não declarou)
<b>FigF</b>	Figura feminina mais presente na criação do ex-aluno	FigF_mae FigF_parent (avó, madrasta ou irmã)
<b>Totalirm</b>	Total de irmãos	Totalirm_unico (filho único) Totalirm_um (um irmão) Totalirm_dois Totalirm_tres Totalirm_quatro Totalirm_cincos (cinco ou mais)
<b>Cacula</b>	Se é o irmão mais novo	Cacula_S (sim) Cacula_N (não) Cacula_NA (não se aplicada)

Fonte: autoria própria.

Considerando essas variáveis, organizamos a base de dados para rodar a ACM no *software R Studio*.

É importante observar que os gráficos gerados têm seus eixos construídos pelas variáveis ativas. As variáveis categóricas ativas, assim como os indivíduos são projetados no plano em função dos valores de suas propriedades referentes a tais eixos, o que, conseqüentemente, define as distâncias entre os agentes como diferenças relativas de propriedades sociais, sendo que a origem do plano cartesiano representa o indivíduo médio (SILVA, 2017).

Com os dados dos ex-alunos, foi rodada uma primeira simulação, na qual obtivemos o resultado abaixo sobre as variáveis ativas de maior peso para a composição das dimensões 1, 2 e 3 (que correspondem aos eixos hierarquizados); a seleção dessas variáveis permite fazer a leitura específica daquilo que é mais significativo da análise geométrica de dados desses agentes, mas nos apêndices podem ser consultadas a tabulação dos dados no Excel e a apresentação de todas as dimensões e contribuições estatísticas rodadas no *software*:

Quadro 5: Peso das variáveis ativas

(continua)

Dimensão 1	Contribuição
OcupM	0.49049656
EscM	0.44144673
Totalirm	0.35637685
Renda	0.35106237
Ocup	0.34032208

<b>Dimensão 1</b>	<b>Contribuição</b>
Sust	0.33904966
EscF	0.27470577
Itrab	0.27379979
<b>Dimensão 2</b>	
OcupM	0.56610130
EscM	0.48703358
OcupF	0.44734089
<b>Dimensão 3</b>	
Totalirm	0.45364456
Ocup	0.40799120

Fonte: autoria própria.

A maior parte das variáveis que mais contribuem para formação da dimensão 1 relacionam-se ao capital econômico dos ex-alunos (de chegada – ocupação da figura masculina mais presente em sua criação e com que idade começou a trabalhar –, e enquanto estudante do IFSP-BRA – a sua renda, a sua ocupação e a forma como se sustentava). As outras duas variáveis demonstram que o capital cultural também foi significativo para a formação da dimensão 1 (formação escolar da figura masculina e da figura feminina mais presente na criação do ex-aluno). Para a formação da dimensão 2 (eixo y), duas variáveis relacionam-se ao capital econômico dos agentes (além do OcupM, também bastante contributiva para a dimensão 1, a ocupação da figura feminina mais presente na criação deles). Já a dimensão 3 tem como variáveis que mais contribuem para sua formação propriedades relacionadas ao capital econômico. Assim, percebemos que, nas três dimensões, os capitais familiares contribuem significativamente para a formação dos eixos.

A seguir, apresentamos os pesos das variáveis categóricas ativas em relação às dimensões:

Quadro 6: Peso das Variáveis categóricas (continua)

<b>Variáveis categóricas (Dimensão 1)</b>	<b>Contribuição</b>	<b>Localização no gráfico</b>
Totalirm_unico	0.67130424	Direita
FigM.NA	0.65493242	Direita
RCAMP	0.53002253	Direita
i19s	0.50518691	Direita
Sust_fam	0.46397068	Direita
Morava_so	0.44626355	Direita
OcupM_nb	-0.52720940	Esquerda
EscM_EFI	-0.47576853	Esquerda
enem	-0.40738531	Esquerda
Npess_seiss	-0.39191906	Esquerda

<b>Variáveis categóricas (Dimensão 1)</b>	Contribuição	Localização no gráfico
FigM_pai	-0.37294328	Esquerda
OcupF_lar	-0.36261195	Esquerda
Totalirm_tres	-0.35911312	Esquerda
i10in	-0.26527327	Esquerda
<b>Variáveis categóricas (Dimensão 2)</b>		
EscM.NA	1.03351577	Superior
EJA	0.50317082	Superior
Fam_solo	0.45081389	Superior
OcupF_nb	0.43820489	Superior
FigM_pai	-0.55197427	Inferior
EscF_S	-0.54676677	Inferior
OcupM_ns	-0.48389893	Inferior
priv	-0.45177149	Inferior
EscM_S	-0.41027708	Inferior
<b>Variáveis categóricas (Dimensão 3)</b>		
Totalirm_unico	0.69155875	Superior
Ocup_fp	0.56666158	Superior
i13	0.38765778	Superior
OcupM_fp	0.36919732	Superior
Sust_trab	0.33786171	Superior
Ocup_ntrab	-0.38308569	Superior
Totalirm_um	-0.34431987	Inferior
Sust_soaux	-0.34055003	Inferior
Cacula_S	-0.32266757	Inferior
Irmesc_N	-0.33395436	Inferior

Fonte: autoria própria.

Na dimensão 1, o lado positivo representa posições sociais mais favorecidas economicamente (começaram a trabalhar somente após a maior idade, vieram de outras cidades, moravam sozinhos em Bragança Paulista e eram sustentados pela família enquanto estudantes). Do lado negativo da dimensão, observamos origens sociais menos abastadas (começaram a trabalhar muito novos, com 10 anos ou menos, e moravam com muitas pessoas enquanto estudantes do IFSP-BRA).

Na dimensão 2, a parte inferior indica um capital cultural elevado (concluintes do ensino médio em privadas de educação básica e pais com formação de nível superior) e uma configuração familiar padrão (pai e mãe). Já na parte superior, o capital cultural é menor (egressos da Educação de Jovens e adultos) e a configuração familiar era monoparental.

A dimensão 3 apresenta, em sua parte inferior, propriedades relacionadas a um baixo capital econômico (sustentava-se somente com auxílio estudantil), e na superior, observamos atributos econômicos melhores (era funcionário público). Interessante observar que, nessa

dimensão, aparece a questão do auxílio estudantil; a propriedade que indica que, enquanto estudante do IFSP-BRA, o indivíduo tinha como renda apenas o auxílio estudantil que recebia da instituição (Sust\_soaux).

Considerando que na dimensão 1 estão os elementos que mais contribuem para a distinção dos sujeitos, que a dimensão 2 é composta por elementos que contribuem menos que os da 1 e que na dimensão 3 estão os que menos contribuem, é possível concluir que a existência do auxílio estudantil é um elemento que diminui o problema da reprodução ou, pelo menos, mitiga e faz com que os estudantes se aproximem. Então, é fundamental para que, pela primeira vez, esse estudante, que talvez não tenha que trabalhar, fique em condições um pouco mais equitativas em relação aos estudantes mais elitizados.

Feita essa introdução, considerando os resultados numéricos, apresentamos o espaço geométrico das variáveis categóricas:

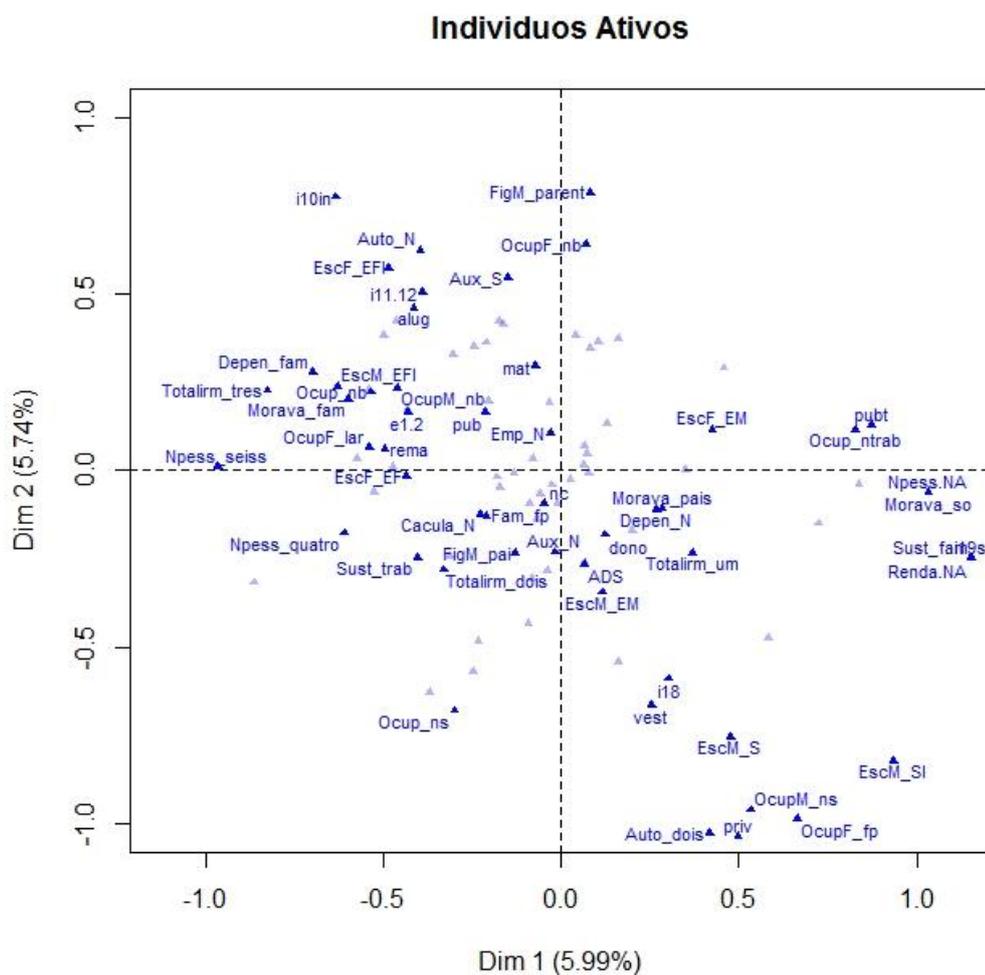


Figura 1: Variáveis categóricas  
Fonte: Elaboração própria

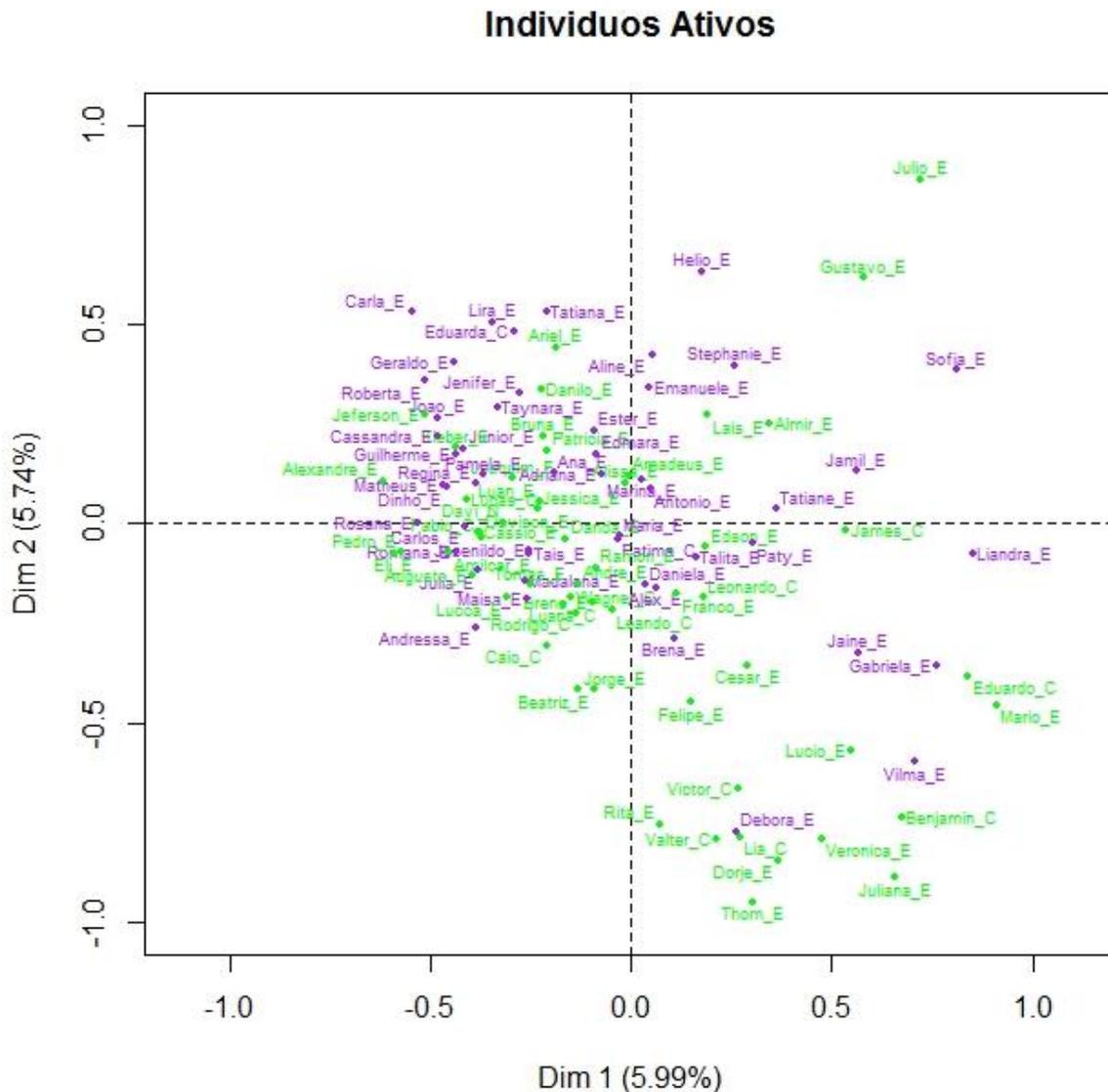
Analisando especificamente os quadrantes, percebemos que no quadrante superior esquerdo estarão os indivíduos que pertenciam a classes sociais menos favorecidas, com baixo capital familiar. O pai, que nunca frequentou a escola ou tinha ensino fundamental incompleto, desempenhava uma ocupação de nível básico. A mãe era do lar, com a mesma escolaridade do pai. Com outros irmãos e uma condição econômica baixa, são pessoas que começaram a trabalhar muito novas (antes dos 12 anos de idade). Quando estudantes do IFSP-BRA, já tinham constituído família e possuíam dependentes derivados dela, o que também indica que eram pessoas mais velhas. Desempenhavam ocupações de nível básico com renda não superior a dois salários mínimos, demonstrando condição social análoga a de origem. Ingressaram pelos processos seletivos de vagas remanescentes, no curso de matemática, e recebiam auxílio estudantil.

Em posição oposta, no quadrante inferior direito, estarão os indivíduos que pertenciam a classes sociais mais elevadas, com alto capital familiar: os pais possuíam ocupações de nível superior ou eram funcionários públicos, em linhas gerais, apresentavam diplomas escolares de nível superior, eram donos dos imóveis no quais residiam e possuíam automóveis. São ex-alunos que, no máximo, tinham um irmão e que concluíram o ensino médio em escolas privadas. Enquanto estudante do IFSP-BRA, moravam com os pais ou sozinhos e a renda com a qual se sustentava vinha de sua família.

No quadrante inferior esquerdo, estarão indivíduos que cresceram com os pais e os irmãos, não sendo caçulas. Não ingressaram nos cursos pelas reservas de vagas e, enquanto estudantes, tinham ocupações de nível superior e não recebiam auxílio estudantil.

Por fim, ao observar o quadrante superior direito, as variáveis indicam que indivíduos que estiverem próximos a elas tinham mães (que possuíam ensino médio, mas desempenhavam ocupações de nível básico) como esteio da família na qual cresceram. Essas pessoas não indicaram figura masculina presente em sua criação ou indicaram outros parentes.

Explicitado isso, apresentamos a nuvem de pontos que representa os ex-alunos analisados:



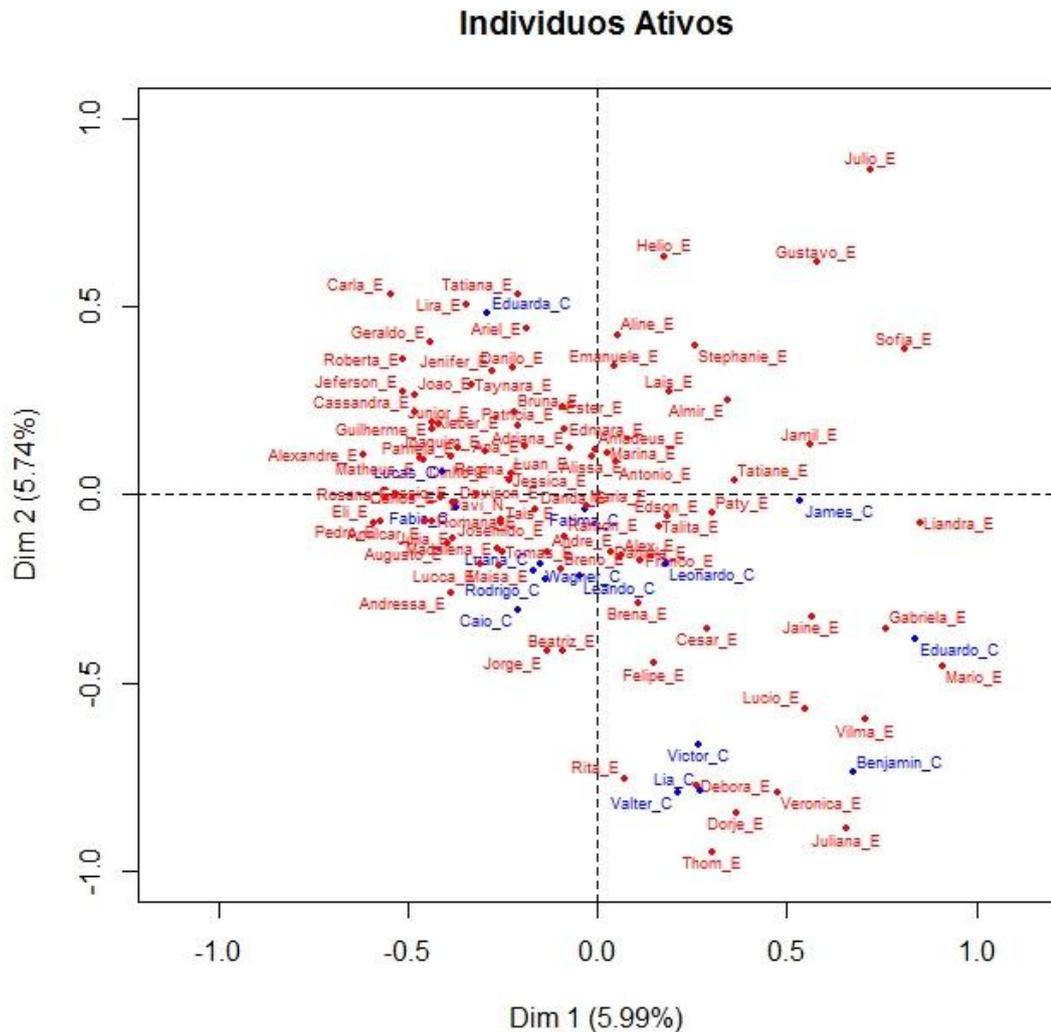
**Legenda:** ADS – verde  
Matemática – roxo

Figura 2: Ex-alunos do ADS e da Matemática do IFSP-BRA<sup>19</sup>

Fonte: Elaboração própria

Observando especificamente o curso e as propriedades sociais dos indivíduos, notamos que a grande maioria daqueles que ingressaram na Matemática advém de classes sociais menos favorecidas. Ao passo que, entre os ex-alunos dos grupos mais elitizados (quadrante inferior direito), a maior parte é ex-aluno do ADS.

<sup>19</sup> Na tentativa de não despersonalizarmos os sujeitos e de uma forma que fosse possível manter suas identidades em sigilo, atribuímos a eles nomes fictícios e aleatórios.



**Legenda:** Excluído – vermelho / sufixo E  
Concluinte – azul / sufixo C

Figura 3: Ex-alunos concluintes e excluídos do IFSP-BRA

Fonte: Elaboração própria

Analisando em linhas gerais os ex-alunos, percebemos que a grande maioria dos excluídos (em vermelho) do IFSP-BRA tinham origens sociais menos favorecidas. Assim como nos aponta Bourdieu durante toda a sua produção sobre o sistema escolar, a escola reforça mais uma vez a exclusão social dessa parcela da população.

Por outro lado, ao observarmos os concluintes, notamos que possuíam capital cultural elevado, melhores condições econômicas que a maioria dos excluídos e uma configuração familiar padrão, o que também indica que seus privilégios sociais contribuíram para que concluíssem os cursos, como não deixou de apontar Bourdieu.

Percebemos também que uma família organizada<sup>20</sup>, conforme demonstra Jessé Souza em seus estudos, mostrou-se um fator de distinção entre os indivíduos. Entre aqueles que não possuíam essa característica, a grande maioria não concluiu o curso.

Dentre os ex-alunos analisados, escolhemos dez indivíduos para realizarmos as entrevistas aprofundadas, considerando suas posições sociais e o fato de terem ou não concluído o curso na instituição. O objetivo era entender melhor a tomada de decisão desses agentes. Abaixo, gráfico com os indivíduos selecionados:

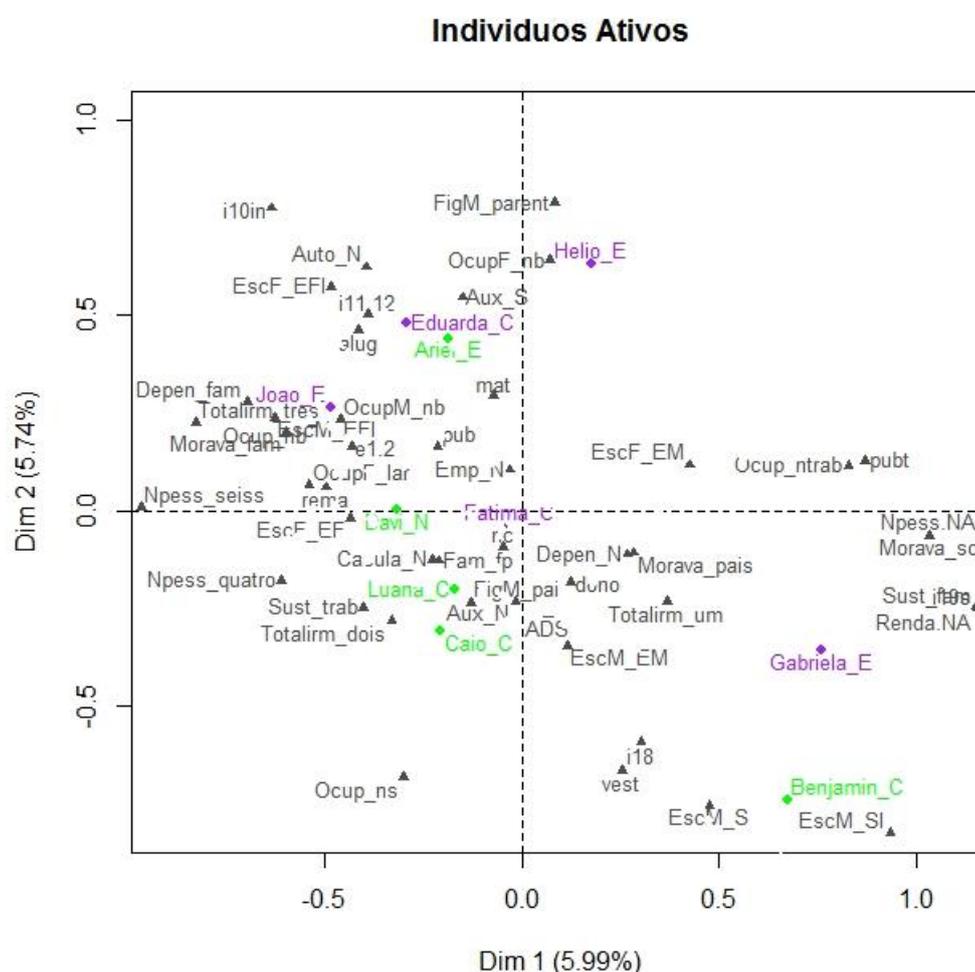


Figura 4: Ex-alunos do IFSP-BRA entrevistados

Fonte: Elaboração própria

<sup>20</sup> Conforme definição de Souza (2009, p. 282-283): “Uma família organizada (ou estruturada) não é necessariamente aquela em que exista a figura biológica do pai e da mãe, mas sim aquela em que as funções sociais de pai e mãe sejam preenchidas, independentemente do vínculo biológico com a criança. Isso serve para qualquer pessoa que cumpra a função de amar, proteger e cuidar dessa criança, garantindo um ambiente seguro e emocionalmente equilibrado, e que seja capaz de satisfazer as demandas afetivas e de construir a autoconfiança infantil. Esse tipo de estrutura familiar se contrapõe ao que chamamos de família desorganizada, que é o tipo de configuração familiar marcada pela desorganização da vida econômico e moral de seus membros.”

Da Licenciatura em Matemática, escolhemos Gabriela buscando entender porque, mesmo possuindo capitais cultural e econômico mais altos que a maioria dos ex-alunos, ela não concluiu o curso. Na direção oposta, buscamos entrevistar Eduarda porque, mesmo como todas as condições desfavoráveis, ela se formou na instituição. Fátima, com condições um pouco melhores que Eduarda, também foi selecionada no mesmo sentido.

Do curso de ADS, selecionamos Caio e Luana, especificamente, buscando compreender as condições que lhes possibilitaram concluir o curso, mesmo eles se apresentando mais próximos de origens sociais menos favorecidas.

Entre os excluídos dos dois cursos, escolhemos Ariel, João, Hélio e Davi porque, considerando suas origens sociais, a exclusão escolar era “previsível”, conforme as considerações da Sociologia de Bourdieu. Da mesma forma, preferimos selecionar Benjamin porque ele apresentava todas as condições para permanência e êxito no curso.

## **5.2 Os resultados das entrevistas**

Percebemos com os resultados da ACM, que os cursos de Licenciatura em Matemática e de Tecnologia e Análise e Desenvolvimento de Sistemas representam espaços diferentes no IFSP-BRA. Em um contexto geral, há uma desvalorização evidente das licenciaturas relacionada, sobretudo, com o declínio do status social do magistério, que tem estreita relação com a questão salarial (LUNKES; ROCHA FILHO, 2011; GOBARA; GARCIA, 2007). Já a área de Tecnologia da Informação está em crescente valorização, visto o cenário de desenvolvimento tecnológico contemporâneo, oferecendo perspectivas profissionais mais atrativas. Como lembra Sobrinho (2010, p. 1238), as disciplinas mais prestigiadas, no atual momento da economia globalizada, são as de base técnica, como a informática, “[...] que compõem um campo que potencializa a competitividade de um país e das empresas”.

Por possuírem status diferenciados, os cursos de Licenciatura em Matemática e ADS atraem públicos com perfis também distintos. Por esse motivo, optamos por apresentar a análise das entrevistas dos ex-alunos separadas conforme o curso.

Após a organização e sistematização dos dados, analisamos os relatos feitos por esses ex-alunos sobre suas trajetórias sociais, perpassando a formação escolar, compreendendo que são sujeitos relativamente autônomos, assim como concebem Junior, Ostermann e Rezende (2013). Os autores entendem que, longe de uma posição subjetivista que busca a autenticidade do indivíduo em elementos pré-sociais,

[...] a autenticidade do indivíduo se constitui de uma combinação particular de características gerais (disposições, apetências, aptidões) que esse indivíduo adquire precisamente por meio de sua experiência social e que não poderiam emergir exatamente da mesma maneira em outro indivíduo que não tivesse percorrido os mesmos caminhos, feito as mesmas escolhas e acumulado as mesmas experiências. (JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2013, p. 127)

Também buscamos não perder de vista que, como lembra Montagner (2007), uma trajetória social *à la* Bourdieu é independente do indivíduo e relaciona-se ao conceito de agente operando em um campo de forças, muitas vezes sem atentar para o sentido real de sua ação, em um conjunto maior de caminhos possíveis à sua geração.

### **5.2.1 Os ex-alunos do ADS**

Em sua maioria, os indivíduos que se matricularam no curso de ADS ocupam posições relativas na ACM indicativas de um status social mais alto que os ex-alunos da Licenciatura em Matemática, aproximando-se mais das classes médias. Criados em famílias padrões (ou organizadas), apresentam maiores capitais cultural e econômico. Os pais são mais escolarizados e possuíam ocupações com status sociais mais altos. Esses ex-alunos são, majoritariamente, indivíduos que puderam dedicar-se exclusivamente aos estudos durante a escolaridade básica e que, durante suas passagens pelo IFSP-BRA, também não trabalhavam, sendo sustentados pelos pais ou, quando trabalhadores, possuíam ocupações de maior prestígio social.

#### **5.2.1.1 Os excluídos**

Ariel e Davi pertencem a uma parcela menor dos ex-alunos do ADS que tem origens sociais mais modestas. Suas posições na ACM indicam um rele capital familiar (SOUZA, 2009, 2012, 2018). A escolaridade de seus ascendentes é baixa (a mais escolarizada é a mãe de Ariel, que, como veremos a seguir, concluiu o ensino médio na Educação de Jovens e Adultos) e as condições econômicas precárias.

### 5.2.1.1.1 Ariel: o autoexcluído

Ariel (branco, hoje com 38 anos) cresceu em uma família que era, em suas palavras, “tradicional até os pais se separarem”. Conviveu pouco com seu pai, que acredita não ter concluído o ensino fundamental. A figura masculina mais presente em sua criação foi seu avô materno, que faleceu a mais de uma década. Sobre sua escolaridade, Ariel apenas soube dizer que não era analfabeto. Seu avô trabalhou por muitos anos em uma empresa de ônibus em Campinas. Quando foi demitido, utilizou o dinheiro para comprar um ponto de comércio em uma cidade pequena no interior de São Paulo (Tuiuti), a onde a família de Ariel vive até os dias atuais. Quando sua mãe se separou de seu pai, ainda durante sua primeira infância, eles acabaram morando, de favor, em um casebre (“de chão de terra”, nas palavras do ex-aluno) no quintal da casa dos avós. Assim, cresceu com sua mãe e seus dois irmãos (mais novos). Sobreviviam da pensão pouca e esporádica que seu pai enviava, dos empregos temporários de sua mãe e da ajuda dos avós (que, segundo Ariel, era mínima).

A situação da família melhorou conforme os meninos foram crescendo. O irmão mais novo de Ariel (com o qual cresceu, porque o pai teve mais dois filhos quando constituiu nova família) hoje é assistente de alunos em uma instituição pública de ensino e está fazendo uma pós-graduação lato sensu à distância em uma instituição privada. O irmão do meio concluiu o ensino médio e trabalha há muitos anos em uma grande empresa nacional.

A mãe de Ariel chegou até a conclusão do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA), junto com Ariel. Por conta de problemas de saúde, o ex-aluno perdeu alguns anos letivos e, ao completar 18 anos, terminou a escolaridade básica na EJA.

Ao contar mais sobre sua escolarização básica, Ariel demonstrou uma característica autodidata, pontuando com veemência: “Na verdade, eu nunca, nunca, nunca, nunca, aprendi com escola. Tipo assim, eu entrei na escola sabendo ler e escrever”. Quando questionado sobre ser um bom aluno, Ariel remeteu a uma história de alguém que não se encaixa(va) nesses padrões: “De jeito nenhum. Eu era péssimo. Eu questionava o professor, não concordava com nada do que eles falavam, qualquer coisa que via que eles estavam falando errado, eu entrava na frente, até hoje eu sou assim, né? Entendeu, de jeito nenhum”.

Após concluir o ensino médio, Ariel fez um curso técnico em administração em uma escola pública de sua cidade, incentivado pela mãe: “Eu terminei o ensino médio, daí minha mãe quis que fizesse um curso técnico... Daqui a pouquinho minha mãe chega e fala pra mim ‘*Ariel*, eu fiz sua matrícula lá, você vai ter que ir lá fazer a prova’, sem estudar, sem nada... e

eu passei”. Além do incentivo para continuar os estudos, pós educação básica, a mãe o ajudava financeiramente para que pudesse estudar.

Crescido em uma família que possuía renda instável, Ariel fazia bicos desde os 12 anos pra ajudar com as contas de casa, mas contou que isso nunca foi uma cobrança de sua mãe porque, para ela, conforme relatou: “estudos sempre estavam em primeiro lugar”.

Quando questionado sobre as percepções que tinham sobre ensino superior quando mais jovem, Ariel revelou o seguinte: “naquele tempo, ninguém tinha perspectiva de fazer faculdade. Quem tinha faculdade não ia preso, ou ia numa sela especial. Tinha várias mordomias, entendeu? Ganhava muito mais que os outros, tinha status fora do comum”.

Ariel ingressou conseguiu ingressar, pela primeira vez, no nível superior em 2007, quando já tinha 26 anos, após se inscrever no Enem e ganhar uma bolsa Prouni<sup>21</sup> para o curso de Administração em uma universidade privada da cidade de Bragança Paulista<sup>22</sup>. Seus familiares continuaram lhe apoiando, mas dessa vez sem ajuda financeira porque ele trabalhava na época, em postinho de saúde, e como disse “não dependia nada de ninguém”.

Mas a Administração não foi sua primeira opção. Por questões socioeconômicas foi que o ex-aluno percebeu que não conseguiria cursar Medicina:

A nota de corte que eu tirei na prova objetiva [Enem], dava pra mim fazer medicina... Eu trabalhava no posto de saúde e fui falar pros médicos a nota que tinha tirado na objetiva, a nota da redação não tinha saído ainda... Daí eles explicaram pra mim como que funciona o curso de medicina... tinha que comprar livros... estudar o dia inteiro... e eles fizeram as contas pra mim...

Ariel não teria condições de se manter em um curso de medicina, considerando que, mesmo que conseguisse a bolsa de estudos, teria que sair do emprego para poder estudar em período integral. Mas o curso de Administração foi uma realidade possível para o ex-aluno, que se diplomou em 2012.

A oportunidade de Ariel cursar uma segunda graduação surgiu em 2013, com a indicação de um amigo que trabalhava no *Campus* Bragança Paulista do IFSP. No segundo semestre, as vagas oferecidas para o curso de ADS não foram preenchidas pelas chamadas do Sisu, assim, a instituição abriu processo seletivo para vagas remanescentes, no qual se inscreveram e passaram Ariel e seu irmão. Porém, o ex-aluno revelou que sua motivação era

---

<sup>21</sup> Programa Universidade para todos, do governo federal, que oferece bolsas em universidades privadas para estudantes que ainda não possuem ensino superior.

<sup>22</sup> A instituição é bastante tradicional na cidade de Bragança Paulista e possui mais dois *campi* em cidades próximas: Campinas e Itatiba.

exclusivamente para fazer algo junto com o irmão (também excluído): “Eu não queria mais estudar. Eu estudava por conta. [...] Não estava muito a fim de faculdade porque eu queria aprender sozinho, sabe?”..

Quando estudante do ADS, ele trabalhava na assistência social da cidade onde morava. Com facilidade em aprender os conteúdos das disciplinas, relatou que era tranquilo conciliar trabalho e estudo (embora não sentisse o mesmo com o seus colegas também trabalhadores). Mas Ariel não estava muito contente com seu trabalho na assistência social. Ele, que ganhava muito pouco (cerca de um salário mínimo) e gastava com as coisas da faculdade, via no IFSP-BRA a possibilidade de fazer novos contatos profissionais e melhorar sua renda.

Sobre o curso especificamente, quando questionado se gostava da área de ADS, Ariel disse, em tom de brincadeira: “desde pequenininho, eu só parei de *hackear* as coisas quando virou crime”. Ele comentou que, não que o trabalho tenha atrapalhado, mas que adoraria poder ter se dedicado totalmente ao curso, relevando realmente uma paixão: “Eu amava o curso. Tipo assim, eu queria largar a mão do serviço e viver na faculdade. Se eu pudesse, se tivesse um lugarzinho que eu pudesse alugar pra tipo assim ficar num comodinho aqui na faculdade e viver aqui, acordar e estudar [...] Eu ia fazer isso”.

Perguntamos a Ariel o que ele mais tinha gostado no curso e sua resposta para a pergunta foi icônica: “Da forma como a *prof1*<sup>23</sup> era sincera... Ela chegava e já falava pro pessoal: “olha, podem ficar sossegados... agora a sala ta lotada, tem dois alunos por cadeira, mas daqui 3, 4 semanas, 1 mês, metade de vocês, metade dos seus amigos já não vão ta aqui” (risos). A exclusão já era esperada, vista como algo comum, corriqueiro, natural.

Sobre aqueles que conseguiram se formar, Ariel comentou o seguinte: “Sim, bastante se formaram. Umas cinco pessoas”. O comentário não teve nenhum tom de brincadeira, foi tão sério quanto a pergunta, o que demonstrou naturalidade incorporada com situação.

Quando questionado sobre o porquê de ter cancelado o curso, o ex-aluno respondeu:

Assim, o mais chato de tudo, pra eu ter desistido do curso, é a quantidade de trabalho. Isso que fez eu começar a fazer uma ou duas matérias. Porque ... eu já não tava mais naquele pique enorme com a faculdade, e ... mesmo fazendo duas matérias, ainda ocupava muito do meu tempo... Eu queria fazer todas as matérias junto, mas eu sabia que se eu fizesse eu não ia ter vida social... Quem estuda no IF não tem vida social, você sabe né? ...Eu já não estou mais naquele desespero. Eu já tenho uma faculdade, não tem mais porque ficar...

---

<sup>23</sup> As identidades dos professores citados foram preservadas atribuindo-lhes uma sigla composta por “prof” e um número conforme foram sendo mencionados.

Ariel não via sentido em se esforçar tanto para obter mais um diploma de ensino superior. Ele também demonstrou que estava certo de que não precisava de faculdade para construir os conhecimentos que tivesse interesse.

Assim, percebemos que as origens sociais de Ariel limitaram seu acesso ao ensino superior, mas o fato de já tê-lo alcançado por meio de um programa de assistência governamental e a sua característica autodidata iluminam sua disposição em abandonar o curso de ADS. Por outro lado, sua fala que menospreza a instituição escola, ao afirmar que não precisa dela para aprender, revela também uma autodefesa necessária perante a dificuldade de admitir para si mesmo que não conseguiu concluir o curso.

Outra questão que chama a atenção em seu relato é que há uma incorporação da exclusão escolar no IFSP-BRA como algo natural, tanto na fala de professores, quanto nas percepções dos próprios alunos comentadas por Ariel. A escola seleciona os mais capazes, mantendo-se a lógica do mérito.

#### **5.2.1.1.2 Davi: o estudioso deslocado**

Davi (branco, hoje com 32 anos) tem uma origem social bastante humilde. Seus avós maternos, com os quais teve mais contato, trabalharam em cafezais, olarias e como caseiros de chácaras/sítios e nunca estudaram. Como seus avós se mudavam muito devido a troca constante emprego, sua mãe também não conseguiu frequentar a escola, deixando os estudos na segunda série do ensino fundamental. Ela trabalhou desde criança, ajudando os pais. Com o passar dos anos, trabalhou também como empregada doméstica. Hoje está aposentada. O pai de Davi estudou bem pouco a mais, chegando a concluir a quinta série do ensino fundamental. Ele também começou a trabalhar muito cedo. Ao sair de casa aos 16 anos, abandonou totalmente a escola. Teve por muito tempo o ofício de topógrafo, mas hoje é mecânico.

Davi tem dois irmãos. A irmã mais velha se formou em dois cursos: Pedagogia e História, em uma faculdade privada da cidade<sup>24</sup>, ascendendo socialmente em relação aos seus pais. Hoje trabalha como professora de educação infantil na prefeitura de Bragança Paulista. É concursada. O irmão mais novo, adotado pela família quando bebê, tem 16 anos e está no ensino médio.

---

<sup>24</sup> Na Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista (FESB). O *Campus* Bragança Paulista do IFSP funcionou por 10 anos ao lado dessa instituição.

Mesmo com condições de vida muito simples, Davi não precisou trabalhar durante sua escolarização básica, sendo sempre apoiado pela mãe. Ele contou que durante o ensino médio, cursava SENAI<sup>25</sup>, de segunda a sexta-feira, se formando em ferramentaria – profissão que exerceu por alguns anos de sua vida. Quando questionado se estudar no SENAI atrapalhava os estudos na escola regular, o ex-aluno disse com veemência que não, relatando que, ao contrário, o curso extracurricular lhe permitia suplantar o ensino de baixa qualidade que recebia em uma instituição pública estadual.

Davi era um aluno aplicado, que gostava de estudar, e reconhece que sua mãe fez muita diferença nesse sentido. Conforme seu relato:

Minha mãe, por ela não ter podido estudar, ela sempre me incentivou. Então, desde pequenininho [...] ela levava a gente fazer curso de culinária, bolo, datilografia, informática, tudo ela levava a gente fazer. Tudo que podia, que tava dentro das condições, ela levava.

Essas palavras mostram o desejo e o empenho de uma mãe na tentativa de proporcionar aos filhos a oportunidade que, devido às suas condições sociais, lhe foi negada: o acesso à educação formal.

Davi revelou que, quando mais jovem, tinha percepções restritas sobre que era o ensino superior. Segundo ele:

[...] como na minha família não tinha ninguém com ensino superior, meus pais não estudaram, tudo o que eu conhecia, pelo menos conhecimento que eu falo de ensino superior, era o que o SENAI tinha proporcionado. Ele apoiava muito, mas também era muito limitado nisso. Então, eu não tinha conhecimento do que era. Sempre falava assim: “Ah, fazer uma faculdade”.

Nesse sentido o SENAI foi uma vitrine através da qual Davi vislumbrou a possibilidade de chegar ao ensino superior, considerando que na escola pública em que cursou o ensino médio, esse assunto era tratado em raras ocasiões. Mas Davi só decidiu cursar uma faculdade anos depois de terminar o curso técnico, ao perceber que não estava contente com seu trabalho como ferramenteiro.

Sua mãe sempre o apoiou em suas decisões, principalmente quando ele decidiu pedir demissão do emprego (no qual disse que ganhava bem para um jovem com ainda 22 anos) e

---

<sup>25</sup> O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) é uma instituição privada brasileira de interesse público, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito privado, que busca atender às carências da mão-de-obra industrial da região. O SENAI possui uma unidade em Bragança Paulista.

buscar oportunidades de ingressar no ensino superior. Segundo seu relato ela dizia: “casa e comida, você tem, então corre atrás do que você quer”.

Percebendo que gostava de trabalhar com pessoas, Davi pensou em cursar Psicologia. Porém, esse curso não era ofertado na cidade em que morava na época e, como havia saído recentemente do emprego, sabia que, mesmo que conseguisse uma bolsa, não teria condições de arcar com os demais custos, especialmente o transporte.

Sendo assim, considerando seus gostos, limitações e possibilidades, ingressou em 2009, como bolsista Prouni, no curso presencial de Pedagogia de uma universidade privada (a mesma em que Ariel se formou), licenciando-se em 2012.

Davi, após terminar a Pedagogia, cursou uma pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia, também pela mesma universidade particular, apaixonando-se pela área de inclusão escolar, com a qual trabalha nos dias atuais. Foi observando uma deficiência neste campo que vislumbrou a possibilidade de cursar ADS, no IFSP-BRA. Sua intenção era conciliar as duas áreas:

[...] porque uma coisa que eu vi na área de inclusão é que existem muitos recursos tecnológicos, pra assistência, para ajudar pessoas com dificuldades, porém, nem sempre as questões pedagógicas são pertinentes. Tem muito material, só que tem muito material ruim. E eu sempre gostei da área tecnológica também, e por isso eu quis prestar o IF pra fazer Análise e Desenvolvimento de Sistemas, porque daí eu pensei aliar ao conceito pedagógico, e de inclusão que tinha na psico, aliado à questão da ADS, então conseguir elaborar recursos pra área de inclusão, da educação especial.

Davi ingressou pelo Sisu no IFSP-BRA no segundo semestre de 2013, enquanto ainda cursava a pós-graduação. O ex-aluno contou que já havia pesquisado e até visitado a instituição antes de decidir cursar ADS, buscando entender todo o funcionamento, após o que, especialmente pelo fato de ser uma instituição pública, valorou-a positivamente.

Por conciliar as aulas da pós-graduação com as aulas no IFSP-BRA, Davi relata que teve um grande problema. Durante o primeiro semestre do curso de ADS ele não tinha a opção de não se matricular em todas as disciplinas. Como a pós também era no período noturno, ele simplesmente não frequentou dois dias de aula no IF. Sua intenção era se formar em Psicopedagogia e depois focar exclusivamente no curso de ADS.

Além de cursar a pós e estudar no IF, Davi ainda trabalhava como secretário de escola. Ele relatou ser bem cansativo, porém disse estar acostumado: “[...] eu já vinha de uma vida, eu sempre acaba assim fazendo duas, três coisas de uma vez só. Desde a graduação, eu já tava acostumado com isso. Então eu já vinha nunca dinâmica, venho numa dinâmica, sempre fiz

mais de uma coisa”.

Apesar de não frequentar a escola durante dois dias na semana por conta da pós-graduação, Davi relata que sua principal dificuldade em criar vínculos no curso foi porque grande parte da turma era muita nova, tinha acabado de sair do ensino médio, muitos se formado no próprio IF, no técnico, e que por isso já tinham uma “panela feita”. Ele acabou se aproximando dos mais velhos da turma.

Davi lembra que a turma era bem dividida. Ele conta que tinha pessoas bem mais velhas, que não tinham uma relação com a informática e logo tinham algumas dificuldades. Segundo disse, não havia um preconceito entre o grupo de mais novos e o grupo dos mais velhos, e sim o que ele chamou de “[...] um olhar diferenciado [...], até um desdém em algumas situações, porque tinha alguns meninos que eram ‘os caras do ADS’, se achavam a última bolacha do pacote, então quando alguém tinha alguma dificuldade, eles até iam ajudar, mas sabe aquela ajuda pretenciosa, né? (risos)”.

Para Davi, quem não era da área de informática tinha muita dificuldade no curso, como era o seu caso. Ele explica que tinha muitas coisas que os professores falavam que ele tinha que estudar redobrado, porque não fazia parte do seu rol de conhecimentos, e, para ele, os professores não colaboravam muito nesse sentido.

Toda a sua fala de análise do curso de ADS perpassou pela questão didática. Na posição de pedagogo essa era a grande questão que o incomodou durante todo o curso. Ele conta que sua relação com os professores era boa, porque eles eram atenciosos, mas a questão didática deixava a desejar (com exceção dos professores que ele conseguiu identificar também serem licenciados), e esse foi um dos fatores que fizeram com Davi pensasse em desistir do curso.

Pra gente que vem da área de educação e tem contato com a área pedagógica e didática, isso foi um dos grandes pontos que me fez realmente querer sair depois do IF. As aulas que eu tive que eram AULAS, foram as aulas que tive com professores que eram licenciados... As outras disciplinas, eu digo que eles eram técnicos. Então, eles eram muito bons naquilo que eles faziam, mas a parte didática, quase zero. E pra mim aquilo me incomodava muito enquanto professor.

Com essa dificuldade, Davi prestou processo seletivo para ingresso em outro curso: um mestrado em Educação na universidade da qual já era egresso, sendo aprovado, com direito a uma bolsa de estudos. Decidiu então cancelar o ADS. Segundo ele, se não tivesse passado, com certeza teria continuado no curso, mesmo com as dificuldades pedagógicas, mas

viu no mestrado uma oportunidade melhor, naquele momento.

Percebemos que Davi, nascido e criado em uma família pobre, agarrou todas as oportunidades de estudo formal que teve, sempre incentivado e apoiado incondicionalmente pela mãe. É um batalhador, como nos elucidou Souza (2012), que se desdobra até hoje em muitas atividades (é professor de educação básica, concursado, em duas cidades diferentes, além de doutorando em Educação) buscando um destino melhor que suas origens e acreditando na educação como a única via propícia para conquista-lo.

A disposição para desistir do curso de ADS, embora contraditória ao seu gosto pelo estudo, seu *habitus* primário, mostrou-se fortemente relacionada à exclusão que sentia dentro do IFSP-BRA. Não dominar os conhecimentos e as habilidades que lhe eram cobradas pelos docentes como básicas, elementares, e que seus colegas de sala (por serem egressos do próprio instituto) já possuíam, levou-o a enxergar que em outro curso se “encaixaria” melhor.

#### **5.2.1.2 Os concluintes**

Benjamin, Caio e Luana foram os analistas de sistemas entrevistados. O primeiro deles pertencia a uma classe social nitidamente mais privilegiada que seus colegas, seus pais eram mais escolarizados e tinham ocupações de maior prestígio. Caio e Luana têm origens sociais mais humildes, ainda sim todos os três cresceram em famílias padrões, com a presença de pai, mãe e irmãos. Seus pais valorizavam a escolarização e, ainda que com dificuldades, compraram “[...] o tempo livre dos filhos apenas para o estudo” (SOUZA, 2018, p. 11).

Caio, um exemplo nítido de batalhador, ascendeu socialmente em relação aos seus familiares pela disposição característica de sua classe traduzida na transmissão de exemplos e valores do trabalho duro e continuado, mesmo em condições sociais desfavoráveis (SOUZA, 2012).

Apesar de seus progenitores possuírem baixo capital cultural, o emprego do pai de Luana em um prédio de alto padrão em São Paulo (capital) possibilitava melhores condições de vida para sua família, além disso, crescer nesse ambiente influenciou as perspectivas quanto ao estudo.

##### **5.2.1.2.1 Benjamin: o privilegiado**

Benjamin (branco, hoje com 29 anos) contou que os avós não estudaram muito, pelo que tem conhecimento, mas sabe que uma das avós se aposentou como professora de escola

estadual, o que indica que chegou, ao menos, ao magistério. Já os pais, concluintes do Ensino Médio (a mãe chegou até o ensino superior, mas não concluiu o curso), são funcionários públicos. O ex-aluno seguiu esse exemplo quanto à ocupação. Sob a mesma influência, sua irmã (mais velha que ele), formada em Nutrição em uma faculdade privada da cidade de Bragança Paulista, atualmente estuda para concursos públicos.

Benjamin estudou o tempo todo, desde o maternal até se formar no ensino médio, praticamente, na mesma escola privada, a qual disse que adorava. Durante o Ensino Médio, lembra que chegou a fazer cursinhos extracurriculares, como Inglês e Informática, e que se dedicava exclusivamente aos estudos, sempre apoiado pelos pais.

Quando questionado sobre ter sido um bom aluno, Benjamin disse o seguinte:

Eu me considerava um bom aluno sim. Até a oitava eu era estudioso, depois, no ensino médio, eu dei uma desleixada. Mas ainda sim, nessa desleixada, eu ia bem. Sempre tive facilidade em aprender. Principalmente quando eu era pequeno, eu lembro assim: era o “cdfzinho” da sala. A professora gostava, e era referência, e sempre escolhia a redação minha, e tal... e eu gostava daquilo de uma forma mais espontânea...

Benjamin tinha facilidade em tirar notas mais altas que seus colegas, mesmo quando se aplicou um pouco menos aos estudos durante o ensino médio.

Seu primeiro contato com o IFSP-BRA foi ao ingressar no curso técnico concomitante em Programação e Desenvolvimento de Sistemas (PDS)<sup>26</sup>, em 2007, enquanto ainda estava no ensino médio. Seus pais ficaram sabendo da recém-chegada do então Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) na cidade de Bragança Paulista e incentivaram o filho a se inscrever no processo de seleção para o primeiro curso ofertado pela instituição.

Em meados de 2009, quando Benjamin estava concluindo o curso técnico de PDS, o já Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus* Bragança Paulista, abria sua segunda turma para o curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Na época, o ex-aluno prestou o vestibular para ingresso (a seleção só passou a ser feita pelo Sisu a partir de 2011), sendo aprovado, sem dificuldades. Sua motivação para também ingressar nele foi continuar na mesma área de estudo, na qual descobriu ter bastante facilidade, em uma instituição que considerou ser boa, com professores muito qualificados. Assim, seu ingresso no ensino superior, foi algo muito espontâneo para ele. Em suas próprias

---

<sup>26</sup> Curso descontinuado para a implantação do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática.

palavras: “Então foi um negócio que foi muito natural assim pra mim, sabe? Não teve aquela busca assim: ah, o que eu vou fazer...”.

Segundo Benjamin, especialmente sua mãe sempre o incentivou e influenciou bastante quando o assunto era estudo. Não só para que ele entrasse no IFSP-BRA, mas de uma forma geral, desde que ele era pequeno: “... meio que ela sempre gostou de estudar, então, eu meio que puxei isso dela, o fato de gostar de estudar, né? Mas ela com certeza foi a principal incentivadora nesse sentido”.

Quando questionado sobre o que menos havia gostado no curso de ADS, Benjamin relatou que eram as dificuldades características dele: “porque não era um curso fácil... disciplinas difíceis”. Benjamin relatou que sentia, porém, que essas dificuldades não eram somente suas: “é bem aquela coisa que se comenta mesmo: entra 40, sai 10. E isso não foi diferente na minha época, né?”. Todavia ele relatou que

Mas ainda perante essas dificuldades, eu persisti, consegui ser um bom aluno, seguir um pouco a linha do que eu já vinha no ensino médio, e no ensino fundamental, sempre fui um bom aluno na sala, mas tinha essas dificuldades aí... a disciplina ser difícil, ter varias disciplinas, então o conteúdo ser extenso, do professor às vezes, é... não saber passar aquilo de uma forma clara, e o aluno, no caso eu, não estudar o quanto deveria. Então essas dificuldades culminavam na dificuldade de aprendizagem.

Persistência foi o diferencial ressaltado por Benjamin para sua conclusão do curso de ADS, porque mesmo com um capital cultural mais elevado que todos os alunos entrevistados, ainda sentia que o curso era difícil. Mas o fato de ser difícil também não foi um fator de exclusão para ele, pois isso lhe exigia apenas um esforço maior.

Na época dos estudos em ADS, Benjamin já era concursado e trabalhava na secretaria de uma escola municipal. Ainda assim, relata que trabalhar e estudar não atrapalhou seus estudos porque ele gostava das coisas que fazia e, com horário reduzido no trabalho, tinha tempo para estudar (que muitas vezes, contou; “nem usava para isso”).

Quando questionado se terminar o curso fez diferença na sua vida, Benjamin relatou:

Fez. Ter conseguido o diploma não foi só uma vitória por ter saído... Da dificuldade que é se formar nesse lugar inóspito (risos) em relação a se formar, porque é difícil, é penoso, chegar até o diploma, né? Então, foi uma vitória tanto nesse sentido, em ta se formando, tanto quanto em ter o superior, ter essa formação acadêmica, é importante, foi importante e é até hoje, né?

Assim, Benjamin se sente um vitorioso, que por méritos próprios (persistência), venceu a importante batalha escolar para alcançar seu diploma de nível superior.

Porém, considerando seu capital familiar (mais elevado que a maioria esmagadora dos sujeitos dessa pesquisa), sua boa formação básica (estudou em uma escola particular conceituada na cidade), era previsível que concluísse o curso. Porém, é importante pontuar que, considerando a denominação que Jesse Souza dá à classe média, Benjamin parece pertencer somente a uma fração baixa dessa classe, pois seus pais não têm ensino superior. De qualquer forma, o ex-aluno mostra-se como pertencente a uma geração de transição, que começa a “naturalizar” o estudo escolar.

#### **5.2.1.2.2 Caio: o determinado**

A origem social de Caio (branco, atualmente com 28 anos) é bastante humilde. Seus avós maternos, hoje aposentados, não estudaram muito. Ele acredita que a avó materna é a que estudou mais, até a 8ª série. Ela trabalhava como merendeira de escola antes de se aposentar. Já seu avô materno teve alguns ofícios, entre eles, motorista de van escolar.

Seus avós paternos faleceram jovens (entre 50 e 63 anos). Caio sabe que trabalhavam na roça e que eram alfabetizados, embora tiveram oportunidades escassas de estudo: “estudo de roça. Estudava um ano, a professora engravidava, não tinha outro professor. Começa de novo noutro ano... São todos alfabetizados, mas diploma escolar...”.

Já seus pais conseguiram se formar no ensino médio na Educação e Jovens e Adultos (EJA). Sua mãe chegou a trabalhar em supermercados, mas hoje é dona de casa. O pai é eletricitista e sempre foi o principal responsável pela renda familiar. Suas duas irmãs, mais novas que Caio, são estudantes. A mais velha delas é universitária, estuda um curso de engenharia no Instituto Federal de Confidentes, e a mais nova faz curso técnico integrado ao ensino médio na mesma instituição. Segundo Caio, são “todos filhos do Instituto Federal”.

Caio sempre foi um bom aluno. Contou, com orgulho, o seguinte: “eu sempre tive as melhores notas de todos os cursos que fiz na vida...”. No ensino médio, ele considera que estudou e se formou em uma boa escola pública que tinha em sua cidade, no interior de Minas Gerais.

É, eu tinha boas notas... Eu tive facilidade, mas eu sempre fui dedicado. Então eu não era o melhor aluno, no sentido de que ficava horas estudando, mas eu nunca deixei de fazer o que tinha que fazer e tinha facilidade de aprender.

Sobre atividades extraescolares, Caio lembrou que fez dois cursos em uma escola paga: Informática Básica e Computação gráfica. Segundo ele: “Coisa básica, mas fiz”. Especialmente durante o ensino médio, o ex-aluno contou que sempre fez “bicos” (trabalhou em quitanda, na paróquia do bairro), ajudava os pais em alguns trabalhos, mas sem nunca ter um emprego formal.

Sobre a necessidade de trabalhar, Caio disse que era somente uma forma de complementar a renda familiar, porque, segundo ele, seu pai sempre dizia: “você não precisa trabalhar, mas precisa estudar”. Para o ex-aluno, seu pai buscava dar aos filhos o suporte que nunca teve, para que pudessem estudar mais que ele (que não pôde estudar na idade convencional porque começou a trabalhar com oito anos de idade), demonstrando uma valoração positiva da escolaridade formal.

Quando questionado se as atividades fora da escola atrapalharam seus estudos, Caio relatou que era tranquilo para ele conciliar porque sempre foi um bom aluno. Ir bem na escola era uma exigência do pai:

[...] meu pai sempre foi exigente, nunca foi de, igual eu via, o pessoal tirava boas notas, ganhava parabéns, ganhava presente, eu era mais que obrigação. Se eu não tirasse... meu pai não foi aquele negócio de bater, brigar alguma coisa, mas se eu não tirasse nota boa, ele só perguntava: por que você não tirou mais, o que que aconteceu? Então era mais ou menos esse esquema...

Conforme Caio, assim como ir bem na escola durante o ensino fundamental e médio, fazer uma faculdade também era exigência de seu pai. Assim, ele concluiu:

Algumas pessoas são criadas pra ficar, eu fui criado pra sair de casa. Não porque meus pais não gostam de mim, nem nada, eu brinco que eles me expulsaram, mas é brincadeira [risos]. Mas eu, assim, eu fui criado com o intuito de que, quando eu terminar o ensino médio, eu vou procurar alguma coisa melhor, eu vou sair de casa, eu vou ter um emprego. Tanto que eu saí e minha irmã saiu, e a próxima já tá encaminhada. Então, em casa, apesar de no nível, pensando avós, pais, tios e primos de primeiro grau, eu fui o primeiro a ter um diploma de nível superior.

O ex-aluno sempre vislumbrou que, por meio do ingresso no ensino superior, conquistaria uma profissão e construiria sua própria vida, desvinculada diretamente da dos pais. E assim o fez.

A primeira opção de curso superior de Caio era Engenharia da Computação, em uma faculdade privada de prestígio na área. Chegou a se inscrever no vestibular, mas desistiu do

processo seletivo porque sua família não conseguiria pagar alta mensalidade e arcar com os demais gastos, especialmente a moradia.

Assim, ao terminar o ensino médio, Caio não conseguiu ingressar no ensino superior como pretendia. Diante de suas delimitações, o IFSP surgiu como uma possibilidade de continuar os estudos através da indicação de um amigo que estava terminando o primeiro semestre da primeira turma do curso técnico em PDS do *Campus Bragança Paulista*. Conforme relatou:

Não tinha nenhum curso superior no IF, na verdade, era CEFET, aí eu com outro amigo meu fizemos o vestibulinho e a gente passou e falou: ah, o Enem não foi muito bom, a gente não procurou uma faculdade, esse é um curso técnico, uma formação, aí a gente veio, falamos: “vamos ver qual é que é”. Meio sem conhecer o que era CEFET. Veio morar só nós dois numa casa, sem saber direito o que era Bragança.

Quando estava ainda no terceiro semestre do PDS (eram 4), Caio fez o vestibular para ingressar na segunda turma do ADS ofertada pelo *campus* (a mesma turma de Benjamin). Sobre isso, disse, achando graça da coincidência: “Eu sou da segunda turma do PDS, da segunda turma do ADS e da segunda turma da GETI” (Gestão Estratégica de Tecnologia da Informação – a primeira e única especialização implantada no *campus*, na área de TI).

Sobre a oportunidade de cursar o PDS, Caio revelou que “[...] era tudo muito meio que uma loteria...”, que não sabia bem o que estava fazendo. Mas, no curso de ADS, disse que já estava bem consciente de que poderia avançar muito, principalmente porque percebia que alguns alunos, enquanto ainda estudavam, conseguiam estágios em vários lugares, em São Paulo, em *startups*, então sentia que ia sair empregado do curso.

Durante o primeiro semestre de ADS, Caio cursava o último semestre do curso de PDS no período da manhã, fazia estágio à tarde na prefeitura de Atibaia (cidade vizinha à Bragança), na área de TI, e, à noite fazia o curso superior. No estágio, foi efetivado após 11 meses, sendo convidado a assumir um cargo em comissão, mas em menos de dois anos prestou concurso e foi nomeado.

Sem saber o que era dedicar-se integralmente aos estudos, quando questionado sobre ser difícil conciliar com o trabalho, Caio respondeu: “ah, é relativo. Tinha dias que estava menos cansado, outros um pouco mais. Mas eu só precisava me dedicar um pouco mais, dormir umas horas a menos, deixar de passear no final de semana, mas nunca... um não atrapalhou o outro”. Assim, Caio concluiu os dois cursos e ainda destacou: “...com boas notas”.

O trabalho na prefeitura de Atibaia era algo que gostava muito. Segundo ele, não fosse a questão financeira, estaria nele até hoje. Caio foi aprovado em outro concurso e atualmente trabalha como Técnico de Informática, sendo chefe de seu setor, em um órgão público federal. Quando questionado sobre ter um trabalho dos sonhos, ele respondeu: “Não tenho. Trabalho é trabalho. Preciso de um salário... não tive uma utopia de trabalho ideal... é ta bem a onde ta e ganhando o máximo possível”.

Quando questionado sobre porque teria terminado o técnico e não apenas se dedicado ao ADS, Caio disse que já tinha feito 3 semestres, tinha boas notas e, em suas palavras: “... geralmente o que eu começo, eu termino”.

Caio contou que nunca teve um grande projeto de vida, que se preocupava com “o básico de ‘eu preciso estudar e ter um bom emprego’”. Relatou que veio de uma cidade pequena e que, embora não tenha passado dificuldade, vinha de uma família pobre, então:

Não é que você limita seus sonhos, mas você é realista. Eu sou muito realista. Então eu nunca tive esse negócio “ah, eu tenho um sonho disso”, não. A questão é, uma coisa de cada vez, nas etapas, eu preciso estudar e ter um bom emprego... eu nunca penso muito a longo prazo, o resto é meio meio/curto prazo.

Caio sentia as fronteiras que delimitavam seu olhar sobre o futuro. Como lembra Souza (2012) ele não pertence mesmo às classes populares.

Batalhador, oriundo de uma família organizada (SOUZA, 2009), com alto grau de exigência do pai em relação ao seu desempenho escolar, Caio enfrentou com “naturalidade” todas as dificuldades que encontrou. As disposições incorporadas (*habitus*) por Caio durante sua trajetória de vida elucidam suas tomadas de decisão.

### **5.2.1.2.3 Luana: a resiliente**

Luana (branca, hoje com 34 anos) não teve muito contato com seus avós. Chegou a conhecer a avó paterna, mas o pouco que sabe sobre ela é o que lembra que o pai lhe contou: “[...] trabalhava na roça e foi dona de casa a maior parte do tempo”.

A mãe de Luana, nascida em São Paulo e falecida a poucos anos, concluiu o ensino fundamental e trabalhava como secretária, sendo aposentada com cerca de 30 anos por invalidez. Já seu pai, que não concluiu o ensino fundamental, nasceu em Bragança Paulista, e foi para capital com cerca de 20 anos. Lá casou-se com sua mãe. Ele trabalhou como porteiro e depois zelador em um prédio de alto padrão (morava neste emprego em casa cedida pela

empresa, onde Luana cresceu) por muitos anos até se aposentar (antes dos 60 anos). Com a aposentadoria do pai, a família voltou para o interior (Bragança Paulista) em 2001.

Luana tem dois irmãos (é a filha do meio). O mais velho abandonou o ensino fundamental devido ao envolvimento com entorpecentes ilícitos, tendo dificuldade em arrumar e se manter em empregos. Chegou a frequentar a EJA, mas hoje não tem mais contato com a família. O irmão mais novo fez graduação em logística na modalidade EAD, e trabalha na área de administração, em empresa que gerencia um grupo de restaurantes.

Luana contou que, durante sua escolarização básica (ensino fundamental e médio), fez cursos de Inglês e de Informática, além de cursos profissionalizantes como Secretariado e Rotinas Administrativas, dedicando-se totalmente aos estudos.

Com bastante facilidade para aprender, a ex-aluna sempre foi elogiada por seus professores. Segundo relatou: “me considerava boa aluna, sempre curiosa e ávida em aprender. Às vezes, conversava muito na sala e levava uns pitacos, mas era raro, eu era educadinha”. Disse que era da turma dos “descolados/nerds”, que não andava muito com os “descolados/populares”. Fazia parte do grêmio estudantil da escola, e foi representante de turma durante todo o ensino fundamental e parte do médio.

Luana contou que foi expressivamente apoiada por seus pais durante toda a sua escolarização básica. Em tom de brincadeira, mas com uma base muito verdadeira, comentou: “se eu pensava que precisava de um lápis, aparecia um lápis”.

Sobre a perspectiva de ingressar no nível superior de ensino, relatou: “na minha cabeça, sempre era tipo normal tudo mundo estudar”. Seus pais e a maioria de seus tios não cursaram faculdades, mas todos os seus primos sim.

Porém, não foi fácil para Luana ingressar na faculdade. Ela tentou por anos o curso de Ciências da Computação em uma cidade diferente de onde morava, mas nunca conseguiu, mesmo participando de programas como FIES<sup>27</sup> e Prouni, porque sua família não conseguiria arcar com os custos com moradia, ainda que não precisasse pagar as mensalidades. Sempre indo bem no Enem, Luana lamenta: “... as contas nunca batiam...”.

Assim como Caio, ao terminar o ensino médio, a ex-aluna também não conseguiu ingressar na faculdade. Porém, seu pai ouviu na rádio que um, na época, CEFET estava se instalando na cidade (Bragança Paulista) e que tinha curso técnico gratuito de Informática. Era o curso de PDS, que Benjamin e Caio também fizeram.

---

<sup>27</sup> Fundo de Financiamento Estudantil é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260/2001, cujo objetivo é conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos.

Luana, que sempre gostou muito da área, realizou o vestibulando e ingressou na instituição, segundo ela, “... por oportunidade e afinidade”.

A ex-aluna disse que o PDS “foi ótimo, super puxado”. Mesmo com um nível de exigência alto, ela não teve dificuldades porque “sabia o que tinha que fazer para tirar nota”. Mostrava que, à época, já havia se adaptado bem às exigências escolares. Quando estava terminando o curso técnico, Luana decidiu fazer o vestibular para o ADS, mas revelou:

Eu prestei o vestibular por prestar, estava em dúvida se fazia ADS ou não. Queria descansar um pouco, sabe? Mas quando eu prestei, fiquei em 41°... Daí estava ficando cada vez mais concorrido o ADS. Daí eu achei melhor fazer logo já que tinha sido chamada pra matrícula... Vários colegas meus do técnico na época, não conseguiram passar no vestibular do ADS.

Luana ingressou no curso em 2009, na mesma turma de Benjamin e Caio, concluindo-o no tempo regular, assim como seus colegas, três anos depois.

A ex-aluna se considerava uma das mais estudiosas da sala e apresentava facilidade em compreender os assuntos mais complexos do curso.

Ela conta que trabalhou durante a maior parte da graduação em uma agência que produzia conteúdo digital (sites/mídias sociais) e impressos (folder/banner/outdoor/etc). Embora gostasse de seu trabalho na época, Luana ganhava pouco e gastava tudo com a faculdade (transporte, comida, xerox, livros, prestação de notebook) e contas pessoais. Ela morava com os pais que, em suas palavras; “...não pediam e não precisavam da minha ajuda nas contas da casa”.

Quando questionada sobre ter dificuldades em conciliar trabalho e estudo, comentou:

Era puxado, mas ok. Tinha apoio dos meus pais. E o trabalho tinham algumas flexibilizações, por exemplo: deixavam sair mais cedo nos dias de prova. Eu percebia que alguns alunos só estudavam e iam mal no curso, é isso me aborrecia um pouco, porque eu não compreendia como eles conseguiam ir mal tendo tempo para estudar. Hoje sei que ter tempo é apenas um dos fatores.

No último semestre da faculdade saiu do emprego para participar de um projeto de pesquisa que envolvia o desenvolvimento de um *software* para o instituto. Luana disse que “a bolsa era um valor legal... na época era 600 reais por 20 horas semanais. 4 horas por dia”. Para a ex-aluna, participar desse projeto: “foi ótimo porque... era enorme e tinham pessoas de todo o país e aprendíamos bastante coisa, principalmente sobre o fluxo de trabalho colaborativo com pessoas de diferentes pontos”.

Quando questionada sobre porque acreditava que tinha conhecido se formar, Luana citou questões como ambiente doméstico minimamente estável (“não era o paraíso, mas tinha recursos...”) e “esforço próprio, capacidade de superar desafios e resiliência... saber o que precisava ser feito, ter paciência de esperar o resultado”.

Ela lembra que eram poucas mulheres na sua turma, calculou por volta de ¼. Quando questionada por que isso acontecia, comentou o seguinte: “acredito que nos últimos anos os cursos de tecnologia foram ‘dominados’ pelos homens. E a carreira acabou tendo uma conotação masculina, mesmo que seja uma conotação completamente deturpada”. Sobre homens e mulheres serem diferentes ou iguais, comentou que “a possibilidade de executar essa ou aquela atividade não deveria ser determinada por gênero, mas sim pela aptidão de cada um”.

Especialmente no ADS, Luana contou que “...existiam até piadas por partes de alguns professores”. Por conta disso, ela, que se disse bastante competitiva, gostava de ser boa aluna porque provava seu valor com as notas que tirava, “... e dando respostas certas a todo momento”. Porém, a ex-aluna relatou:

Na época da graduação eu não pensava sobre as questões de gênero, por que sempre consegui fazer tudo que queria e me dava bem nos processos seletivos, então nunca tive muito a impressão de que algum espaço me era negado. Mas refletindo um tempo depois vejo que alguns momentos revelaram preconceitos devido ao fato de eu ser mulher.

Como aluna acima da média, que sabia jogar o jogo escolar, Luana conseguia se posicionar em um lugar privilegiado no espaço social em disputa.

A ex-aluna considera que a instituição ajudou-a a alcançar degraus mais altos na carreira. Também acredita que “[...] ter ensino superior é um diferencial na nossa sociedade, e ajuda a abrir portas, a conhecer possibilidades diferentes que não existiam antes de estudar”.

Ao final da faculdade, prestou concurso para um órgão público federal, sendo aprovada e nomeada para o cargo de técnica em tecnologia da informação, no qual trabalha até os dias atuais. Recentemente, ingressou na pós-graduação lato sensu oferecida no próprio IFSP em GETI, a qual está em vias de concluir.

Um projeto de vida que sempre teve em mente foi se “...manter por conta própria”. Hoje mora com o pai, mas planeja comprar sua própria casa. Ela acredita que ter se formado no IFSP a ajudará na realização desse projeto.

As histórias que Luana nos contou sobre alguns aspectos de sua vida, mostram alguém que ascendeu socialmente em relação aos pais.

Colocando em paralelo sua trajetória com a de Caio, percebemos que mesmo com uma condição financeira menos favorecida, ter uma família padrão, que incentivava a dedicação nos estudos, foi um fator chave para a formação desses ex-alunos.

Se compararmos os três concluintes do curso de ADS, veremos que todos indicam uma característica comum que teria sido o diferencial para sua formação no IFSP-BRA: Benjamin disse que foi persistente, Caio que sempre terminava tudo que começava (mesmo na dificuldade) e Luana, por fim, se descreveu resiliente.

### **5.2.2 Os ex-alunos alunos da Licenciatura em Matemática**

As posições relativas dos indivíduos que ingressaram na Licenciatura em Matemática na ACM apontam para classes sociais menos privilegiadas, com baixos capitais cultural e econômico. Esse fato nos leva a perceber que, na lógica da reprodução das desigualdades sociais em desigualdades escolares, da exclusão social em exclusão escolar, já não é tão surpreendente que 69% dos ingressantes nesse curso foram excluídos.

#### **5.2.2.1 Os excluídos**

Hélio, João e Gabriela foram os não concluintes que entrevistamos. Eles ocupam posições na ACM bem diferentes. João era um caso de exclusão previsível. Com origens sociais modestas, foi criado em uma família desorganizada, desenvolveu na infância uma dificuldade de relacionar-se com outras pessoas que o limita em todas as suas relações sociais. Hélio, com baixa origem social, cresceu em uma família desorganizada, sem a presença bem definida de uma figura masculina (os pais se separaram quando ele era criança, seu avô, com o qual morou, faleceu pouco tempo depois). Já Gabriela ocupa uma posição social mais privilegiada, aproximando-se da classe média, ainda que baixa, com maiores capitais cultural e econômico que seus colegas. Porém ela não concluiu o curso por uma questão de gosto pessoal.

##### **5.2.2.1.1 Gabriela: a deslocada da matemática pura**

Gabriela (branca, hoje com 23 anos) contou que seus avós sempre moraram e trabalharam na zona rural, em sítios. Não estudaram, são analfabetos. Já o pai trabalha em uma empresa fabril há muitos anos, no setor de produção. Veio do Paraná em busca de

melhoria de vida, quando tinha cerca de 20 anos. Terminou o ensino médio na EJA. Já mãe, nascida em São Paulo, chegou à faculdade. Pedagoga, trabalha em uma creche da cidade de Itatiba, onde moram. Gabriela tem uma irmã, mais velha que ela, que concluiu o ensino médio e também cursou faculdade (na área de tecnologia da informação) e hoje trabalha no arquivo público da cidade em que reside.

Gabriela sempre pode dedicar-se integralmente à escola (nunca trabalhou), com apoio e incentivo dos pais. Durante sua escolarização básica fez cursos extracurriculares, como Inglês e violão. Ela concluiu o ensino médio em uma Escola Técnica Estadual (ETEC), em sua cidade, a qual disse ter gostado bastante.

A ex-aluna não se acha inteligente, mas considera que ia bem na escola porque se esforçava. Disse que a irmã tem muita facilidade nos estudos, mas ela não tanto: “eu tenho que me esforçar para entender uma coisa”.

Para Gabriela continuar os estudos após o ensino médio sempre fez parte de seus planos. Em suas palavras: “eu acho que hoje em dia tudo mundo pensa que tem que fazer uma faculdade”. A única dúvida que tinha era relacionada ao curso, porque se dividia entre duas áreas: artes e matemática. Chegou a prestar vestibular para a primeira opção em uma universidade pública, mas não passou. Na mesma época, com a nota do Enem, se inscreveu no Sisu e foi lecionada para a segunda opção (Matemática), emendando o término da escolaridade básica e o acesso ao ensino superior.

Gabriela fez um semestre do curso de matemática em 2015. Trancou a matrícula para poder participar de uma comunidade religiosa, da qual regressou 2 anos depois. Porém, na época de seu retorno, sua matrícula já não tinha mais validade (é possível trancar o curso por apenas dois semestres). Assim, em 2017, considerando sua vontade em continuar o curso, ela precisou reingressar através de um novo processo seletivo, com uma nova matrícula, o que o fez. Porém, dessa vez, frequentou a instituição por apenas um dia.

Algo que Gabriela achou muito bom no IFSP-BRA foi “...alguns professores, da área de exatas, que eram de ótima qualidade, que eu sinto falta”. Quando questionada se da área de humanas tinha algum no mesmo nível, ela desabafou: “da área de humanas eu não gostava muito, não”, demonstrando uma preferência pessoal pelas disciplinas exatas, o que influenciou sua desistência do curso. Quando voltou pela segunda vez, um episódio foi decisivo. Aconteceu o seguinte: “eles tiraram uma matéria de exatas, pra passar um filme de humanas. Eu sei, é importante você passar a área de humanas, só que assim você tem que ser um especialista na área de exatas”.

Quando questionada sobre o fato do curso também ter um foco na área de humanas por ser uma licenciatura e não um bacharelado, Gabriela pontou: “eu acho sim que tem que ter o foco, o que eu não gosto é quando acaba deixando de lado a parte que é importante também...”.

Porém outros fatores teriam influenciado seu abandono do curso. Segundo Gabriela, seus pais não queriam mais que ela estudasse no IFSP-BRA: “... essa pista de Bragança é perigosa, então eles não queriam que eu pegasse pista. Essa é uma das principais razões”. Com medo de decepcionar os pais, Gabriela abandonou a instituição, frequentando apenas um dia de aula.

Atualmente estuda o mesmo curso em uma universidade à distância (está no 3 semestre). Em certo momento da conversa, revelou que quando estudava no IFSP-BRA, gostava mais do curso: “à distância é muito chato, porque não tem o professor que te anima, sabe?”. Mas ela não pensa em voltar.

Em resumo, percebemos que a trajetória da família da ex-aluna foi de ascensão social. Seus pais conseguiriam melhorar suas condições de vida e aumentar a escolaridade em relação aos avós de Gabriela, que, por sua vez, conseguiu acesso a uma boa escolarização básica, formando-se numa ETEC e posteriormente ingressando num Instituto Federal.

Porém, o perfil do curso (licenciatura) não era condizente com suas expectativas de formação. Seu gosto pessoal relacionado às disciplinas exatas representou uma dificuldade para a ex-aluna sentir que estava no curso certo, por isso percebia-se deslocada no espaço escolar.

#### **5.2.2.1.2 Hélio: o paraquedista**

Hélio (branco, atualmente com 34 anos) conta que cresceu com os avós maternos e com a mãe, sendo filho único. Seus avós paternos morreram quando ele era adolescente. Ele lembra que eles viviam em sítio, de trabalhos na roça, no campo, e que não estudaram. De seu avô materno, que morreu quando Hélio era criança, disse o seguinte: “eu sei que ele era muito inteligente, muito mesmo, mas não sei dizer se estudou”. Já sobre sua avó materna que ainda mora com ele e sua mãe, disse que chegou a frequentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas não concluiu o ensino fundamental. Hoje é aposentada.

Os pais, que se separam quando Hélio ainda era bem jovem, estudaram mais que seus avós. O pai, com o qual conviveu pouco, sabe que concluiu o ensino médio, mas tem certeza que não chegou ao ensino superior. A figura masculina mais presente em sua criação foi seu

tio, embora não compusesse seu núcleo familiar, que concluiu o ensino médio e é comerciante. Já a mãe, também formada no ensino médio, fez magistério, embora nunca tenha lecionado. Hoje é aposentada, mas sempre trabalhou em empresas na área de recursos humanos.

Com relação a atividades extracurriculares, Hélio contou que fez alguns cursos, como Inglês e Informática. Revelou também que embora nunca tivesse precisado trabalhar para complementar a renda familiar, desde os 14 anos procurou fazer alguns trabalhos informais, como ajudar o tio na locadora que ele tinha, sempre como uma forma de ganhar um dinheiro a mais para gastos pessoais, mas nunca: “nossa, estou trabalhando”.

Hélio, que sempre estudou em escola pública, disse que foi um bom aluno, mesmo nunca gostando de estudar. Por seu desempenho notável, sem muitos esforços, e bom comportamento, conta que chegou a ganhar prêmios de melhor aluno durante o ensino fundamental.

O ex-aluno sempre quis fazer faculdade. Em suas palavras: “Tanto que eu saí [do ensino médio], já prestei vestibular”. Porém ele relatou que nunca recebeu muito incentivo da sua família. Quando dizia que ia estudar, a mãe e a avó não achavam ruim, mas também não ofereciam ajuda: “Como eu acho que não tinha essa cultura do estudo, né?... Acho até que eu tive um pouco de dificuldade com isso”.

Porém, Hélio teve ainda mais dificuldade para encontrar o “curso certo”:

Tanto que eu comecei uns 5 cursos, antes de me formar... Logo que eu saí, eu prestei na [universidade privada de Bragança Paulista], hotelaria, porque eu tinha certeza que eu queria trabalhar com uma coisa que tivesse a ver com outras culturas, com outros idiomas, mas aí não era nada daquilo. Aí eu tentei... logo de cara eu comecei a estudar artes também, teatro na faculdade, cursos paralelos... Depois eu prestei letras no IF de São Paulo, só que não rolou, porque era de São Paulo e na época eu não consegui me mudar pra lá. Eu cheguei a passar em comunicação social, lá no Mato Grosso, mas daí também era muito longe e não ia rolar. Aí rolou o IF, Matemática, só que daí, exatas, não, não tem nada a ver comigo, eu não vou fazer isso. E aí eu comecei a fazer artes, e aí eu concluí.

Essa dúvida de Hélio também relacionava-se com o fato de buscar mais estabilidade econômica. Desde os 19 anos, trabalhava com artes visuais, produção e edição de vídeos e também como ator. Coisas que sempre gostou de fazer, porém com a instabilidade que a área lhe imputava, viu como alternativa “... procurar cursos de licenciatura... pensando em dar aula”. Tanto que, quando questionado sobre ter um trabalho dos sonhos, Hélio afirmou: “eu sempre gostei do que eu faço. Pra mim, trabalho dos sonhos seria fazer o que eu gosto, com

mais estabilidade”. Assim, sua busca pelo curso/faculdade perpassou pelo desejo de conquistar uma profissão mais estável.

Hélio tinha alguns amigos que estudaram no IFSP-BRA e que trabalham nele, e por isso ele sempre teve muita vontade de também estudar lá, porque, em suas palavras, “[...] a estrutura é muito boa, os professores são bons, é federal, tem todo um outro olhar...”. Ele ingressou na instituição em 2011, através do Sisu, porque via nela uma possibilidade de injetar novos ares em sua perspectiva profissional.

Porém, Hélio relata que sua passagem pelo instituto foi rápida, nem chegou a fazer as primeiras provas, identificando-se como um dos primeiros a desistir. Mesmo considerando que a instituição era de excelência, seus gostos pessoais e objetivos de vida levaram-no em outra direção.

Hélio contou que decidiu cancelar o curso de Matemática porque já estava visualizando a possibilidade de fazer Artes em uma faculdade à distância, o que se concretizou pouco tempo depois. Ele se formou em 2018 e agora pretende começar a dar aula.

Segundo Hélio, sua decisão de deixar o curso de Matemática foi tranquila porque: “eu queria muito fazer um curso de licenciatura, mas eu falei ‘eu tenho que ter foco’, eu não posso fazer uma coisa que não tem nada a ver só pra dizer que tô fazendo...”.

Assim, a sua trajetória mostra um indivíduo que buscava se encontrar e se estabelecer dentro das perspectivas de vida que tinha. Nesse sentido, o IFSP-BRA foi uma espécie de devaneio, um momento em que não calculou bem sua rota e pareceu afasta-se do destino que traçou para si.

#### **5.2.2.1.3 João: o associal**

A configuração familiar de João (pardo, hoje com 30 anos), durante sua criação, é bastante singular. Ele conta que seus pais biológicos morreram logo após o seu nascimento porque “... tinham problemas com bebida”. Ele foi então adotado, mas na verdade sua avó (mãe do pai adotivo) foi quem de fato o criou. O Avô (paterno, adotivo), motorista de caminhão, morreu quando João tinha 10 anos (ele não soube dizer até que grau seu avô estudou, mas sabia que não era analfabeto). Depois disso, ele continuou morando com a avó, que também não concluiu o ensino fundamental, era dona de casa e faleceu quando João tinha 22 anos. Os tios (adotivos) que moravam com eles, segundo João, foram seus principais incentivadores na área educacional. O tio, despachante, concluiu o ensino médio. A tia, professora na educação infantil, chegou ao nível superior, se formando em Pedagogia.

João, com relação a sua escolaridade básica, relatou que sempre pode dedicar-se exclusivamente aos estudos. No terceiro ano do ensino médio, chegou a fazer um curso no SENAI, no contra turno da escola, de resto: “era da escola pra casa, da casa pra escola mesmo”. Ao terminar o ensino médio, João continuou o curso técnico que havia começado, se formando em Mecânica de Usinagem, depois em Ferramentaria e Operação de torno Controle Numérico Computadorizado (CNC).

Estudante de escola pública, João foi um bom aluno durante a educação básica. Disse que estava sempre estudando, que prestava atenção na aula, e que era difícil tirar uma nota abaixo da média.

Quando estava no ensino médio, João pensava em ingressar no ensino superior, mas diz que não tinha em mente algo específico: “foi sempre aí, uma questão pendente; saber pra que lado eu ia”. Os seus tios, com os quais ainda mora atualmente, sempre o incentivaram a fazer uma faculdade.

João conheceu o IFSP-BRA através de amigos de trabalho e viu na instituição a oportunidade de continuar os estudos, após o ensino médio. Como operador de torno CNC, o ex-aluno interessou-se por fazer o curso técnico de Automação Industrial na instituição, mas não chegou a completar o segundo semestre.

Noutra oportunidade, retornou ao instituto para cursar a Licenciatura em Matemática. Em 2013, um amigo que estudava no *campus* lhe falou do processo seletivo de vagas remanescentes para o curso, despertando seu interesse. Mas também não concluiu este curso, frequentando as aulas por cerca de apenas dois meses.

João revelou que não tinha grandes dificuldades em relação ao conteúdo das disciplinas, nem com os professores, mas interagir com os colegas de sala era extremamente difícil para ele. Na época ele não conversou com ninguém (professores e demais servidores) a esse respeito, e a instituição não identificou e agiu em benefício do estudante.

Na época em que cursou Matemática, João já trabalhava na fábrica em que permanece até os dias atuais. Para ele, isso não atrapalhava seus estudos em termos de rendimento, mas, em determinado momento, a troca de turnos foi um fator que pedia um posicionamento seu: deixar o trabalho ou deixar o curso? Colocando seus problemas de relacionamento no curso e o trabalho no qual já estava a anos, João decidiu mais uma vez deixar a instituição.

Embora tenha abandonado o curso, o ex-aluno revela que ainda não abandonou a possibilidade de ser professor e de retornar ao IF, porque acredita que estão faltando bons professores de matemática e que a formação oferecida pela instituição é capaz de suprir essa demanda. Desabafou também que hoje não está contente com seu trabalho, pois desempenha a

mesma função há muitos anos. Atualmente está estudando Logística (segundo semestre), na Fatec de Bragança Paulista. O objetivo é concluir o curso, mesmo que não trabalhe na área: “será um impulso pra mim”. João demonstrou sentir um “peso” em sua trajetória escolar, pois passou por várias instituições e cursos, mas não concluiu nenhum deles.

Assim, nos aproximamos um pouco da trajetória e das percepções de João, especialmente quanto a sua escolarização. Com origens sociais modestas, muitas perdas familiares e a dificuldade de se relacionar com outras pessoas (talvez derivadas das questões anteriores), essa é a história de alguém que apresentou várias trajetórias escolares acidentadas, e que hoje ainda não possui uma graduação, embora deseje e veja na realização disso, que considera um desafio, a possibilidade de realizar-se pessoal e profissionalmente.

### **5.2.2.2 Os concluintes**

Como a maioria dos ex-alunos da Licenciatura em Matemática, Eduarda e Fátima ocupam posições na ACM que estão entre a ralé e os batalhadores descritos por Souza (2009, 2012). Eduarda, com um capital familiar extremamente baixo, cresceu em uma família monoparental (após o falecimento do pai), tendo que trabalhar desde cedo para ajudar a mãe a colocar comida na mesa. Porém, aprendeu as disposições do mundo do trabalho moderno: a disciplina, o autocontrole e o comportamento e pensamento prospectivo (SOUZA, 2012), que se mostraram diferenciais em sua trajetória social. Fátima também possui origens sociais modestas, mas com um pouco mais de condições que Eduarda. Seus pais também têm baixa escolaridade, mas ofereceram apoio e incentivo para que Fátima tivesse melhores oportunidades e desenvolvesse um gosto pelo estudo.

#### **5.2.2.2.1 Eduarda: a teimosa**

Eduarda (branca, hoje com 27 anos), nascida e criada em Bragança Paulista, não teve contato com seus avós paternos, que moravam em São Paulo. Seus avós maternos, hoje falecidos, eram trabalhadores rurais, “plantavam milho na roça”, conforme contou. Sabe que não estudaram muito, mas não eram analfabetos. Seu pai também faleceu quando Eduarda tinha 10 anos de idade. Ele estudou até o ensino fundamental e trabalhava como pedreiro. Já sua mãe, que chegou somente até a 7ª série, trabalhou com várias coisas para sustentar a família, dentre elas fazer e vender pamonha e plantar café (Eduarda disse que cresceu no cafezal). A mãe nunca teria se interessado em fazer “supletivo” para concluir a escolaridade

básica porque “[...] ela não gosta, disse que nunca gostou de estudar”. Atualmente, trabalha como cuidadora.

Crescida em uma família com quatro irmãos, Eduarda se identifica como a única que gostava de estudar: “é, eu sou a ovelhinha negra... Desde pequena, quando eu tava no pré, a mãe nunca precisou me acordar para ir pra escola... eu nunca perdia a hora, nunca faltava na escola”. A irmã mais velha concluiu o ensino médio na EJA, depois de sair de casa aos 15 anos para morar com o namorado, e trabalha em um salão de beleza. O irmão não chegou a concluir a oitava série e trabalha como servente. A irmã caçula, a única que ainda mora com a mãe, também parou de estudar, no primeiro ano do ensino médio, e tem a mesma ocupação que sua progenitora (cuidadora).

A ex-aluna contou que não teve muito incentivo de sua mãe para que estudasse durante toda a sua vida, assim como seus irmãos também não tiveram. Ela relatou:

A minha mãe nunca foi na escola, nunca ligou pra escola. É, eu sou a ovelhinha negra, que gosta de estudar. Ela nunca ligou pra escola, de tanto que eu lembro que tava no IF já fazendo as provas, doida, e aí ela chamava pra ir lá e eu falava que não porque tinha que estudar e ela falava “largue mão”. Mente... fechada, não vê que isso tem futuro, então... Mas ela nunca ligou, eu lembro que o meu irmão dava muito problema na escola. Daí ela falava: “ai, a Eduarda nunca me deu problema, e você tem que ficar fazendo eu ir pra escola”. Eu lembro disso, dela falando.

Eduarda sempre teve que ajudar a mãe nos trabalhos que ela arrumava para sustentar a família. Quando estava na oitava série, sua mãe comprou um ponto de comércio no centro de Bragança Paulista. A ex-aluna trabalhava o dia inteiro lá, ajudando a mãe, e, à noite, ia para a escola (pública). No terceiro ano do ensino médio, Eduarda começou a trabalhar em uma rede famosa de *fast food* na cidade, seguindo uma rotina próxima de quando ajudava sua mãe no comércio.

Quando questionada se trabalhar lhe atrapalhava nos estudos, Eduarda, disse, referindo-se a sua escola: “...lá era salas que o pessoal tava nem aí pra estudar, então os professores também não estavam nem aí. Davam o que dava pra dar e acabou”.

Sobre ser boa aluna, Eduarda contou o seguinte:

Enquanto eu estava no [escola pública municipal]<sup>28</sup>, eu adorava estudar, e sempre tive nota muito boa. Gostava muito de estudar, sempre tive sorte de estudar lá. Mas depois, no ensino médio, primeiro ano era muita bagunça. E outra, era escola nova, estudar à noite, era só querer matar aula mesmo... Eu

---

<sup>28</sup> Identidade preservada.

nem sei como eu passei! Porque era muito diferente do que a gente tava acostumado. Não era lição direto... professor de matemática jogava truco com os alunos, já no primeiro ano. No segundo e no terceiro, eu já estudava mais, pelo menos eu prestava atenção, mas não era boa aluna, não, eu acho...

Mesmo diante de condições desfavoráveis no ensino médio (em uma escola que excluía seus alunos negando-lhes ensino e aprendizado), depois de trabalhar o dia inteiro, sem perspectiva familiar que a incentivasse a estudar, Eduarda encarou o ensino médio apenas como uma busca pelo diploma escolar. Percebemos aqui, claramente, o democratismo credencialista da escola pública denunciado por Arroyo (2000).

Sobre a possibilidade de ingressar no ensino superior, a ex-aluna comentou: “Sempre quis fazer, mas eu não sabia que área. Desde pequena eu sempre disse ‘eu vou fazer faculdade’... porque eu queria, porque eu sempre gostei de estudar... Aí eu queria fazer faculdade, de alguma área, pra mim ganhar bem”. Mesmo sem muito incentivo de seus familiares, Eduarda queria estudar e tinha a certeza de que fazendo uma faculdade, teria um emprego melhor e ganharia um bom salário, podendo alcançar melhores condições de vida.

Porém, ingressar no ensino superior também não era um desejo fácil de realizar para Eduarda. Ao final do ensino médio casou-se e continuou trabalhando na lanchonete. Mesmo sendo promovida, não tinha dinheiro para pagar uma faculdade. Foi quando soube da existência da Faculdade de Tecnologia (Fatec) na cidade<sup>29</sup>, que oferecia cursos gratuitos. Sem saber muito bem como funcionava o ingresso no ensino superior, ela perdeu a vaga no curso de Tecnologia da Informação porque não tinha fácil acesso à Internet e, moradora de zona rural e pobre, também não tinha fácil acesso à instituição. Ela contou o seguinte: “Eu até fiz vestibular, mas num tinha internet, como é hoje, né? E aí eu tinha passado no vestibular, mas eu não tinha visto. Aí no dia que eu vi, já tinha passado o prazo...”. Essa situação vivida por Eduarda nos fez questionar se outras pessoas não foram também excluídas, antes mesmo de seu ingresso no IFSP-BRA, por questões semelhantes.

Aos 22 dois anos, Eduarda saiu do emprego e decidiu que investiria seus esforços em estudar. Seu desejo de fazer uma faculdade a levou até um cursinho oferecido em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada (ao lado da qual o IFSP funcionou por 10 anos), através de um projeto social<sup>30</sup>. Ela disse: “Era de sábado. Aí lá no terceiro sábado eu fiquei

---

<sup>29</sup> Inaugurada na cidade de Bragança Paulista em 2008.

<sup>30</sup> Segundo o site oficial do programa: “A Uneafro é uma rede de articulação e formação de jovens e adultos moradores de regiões periféricas do Brasil que se organiza em torno de núcleos: de cursinhos pré-vestibulinos, pré-vestibulares, pré-concursos, formação para o mercado de trabalho, cursos de formação política, de gênero, antirracista, diversidade sexual, combate às drogas e aperfeiçoamento jurídico” (Disponível em:

sabendo que o IF abriu vagas, sem provas ainda... né? E fui, matriculei e nunca mais sai”.

Se não fosse uma moça, no ônibus, na volta do trabalho, ter lhe falado sobre um cursinho, não fosse sua vontade de estudar, talvez a história de Eduarda e do IFSP-BRA nunca tivessem se cruzado. Eduarda começou a estudar Matemática em agosto de 2012 na instituição. Ela contou:

Eu lembro até hoje que quando vieram informar que tinha vaga lá, daí o professor que tava dando aula falou: “olha, nada mal não, ser professor, eu trabalho meio período, ganho mais que muitos aí que trabalham em loja, e é sossegado, é de boa. E outra, vai da área, você gosta de matemática?”. Ah, eu sempre gostei de matemática.

Assim, o IFSP-BRA representou uma oportunidade para Eduarda, que já gostava da área e buscava melhores oportunidades de emprego.

A ex-aluna relatou que seu esposo não lhe deu muito apoio no começo do curso e que, por isso, teve dificuldades em alguns momentos.

Foi difícil, porque como eu não trabalhava, eu tava em casa, era praticamente eu que tinha que fazer tudo, lavar, cozinhar, tudo, e aí tinha época que não dava pra eu fazer comida, foi uma luta, porque ele, machista, ele num lavava uma louça, então ele aprendeu a cozinhar, ele aprendeu a lavar louça, ele aprendeu, se não, não... Eu falei não, não é possível. E ele não via futuro nisso, porque ele também não estudou... que a faculdade, se eu fosse trabalhar depois disso, que ia render dinheiro. Isso porque eu não pegava um real dele, eu sempre me virei. Pra passagem pra tudo.

A primeira lembrança que a ex-aluna tem do *campus*, para ela, é assustadora. Ingressante pelas vagas remanescentes, já tinha perdido cerca de um mês de curso, quando chegou no meio de uma de geometria, com o professor fazendo demonstração do ângulo de um triângulo:

Ãhm?! Foi... Foi assustador... Eu assustei muito... eu nunca tinha visto geometria na escola, eu não lembro de ter estudado geometria na escola, em nenhum momento... eu lembro que em artes, educação artística ainda... a gente fazia alguns desenhos geométricos, só, mas eu não lembro de ter estudado geometria. Aí já as primeiras aulas foi isso, então foi assustador, porque era novo, né?

Eduarda sentiu logo no começo que sua escolarização básica não tinha sido compatível

com o nível de exigência do IFSP-BRA, sentia que iria ser difícil, mas sentiu-se desafiada a tentar.

...eu sempre fui teimosa, eu sempre fui assim: se eu comecei eu vou terminar, doa a quem doer. E aí eu fui, teimei, teimei, teimei, e conseguia, foi passando, eu estudava, estudava, estudava... tinha horas que... não, eu não pensei em largar nenhum momento, eu pensava em terminar, em conseguir terminar, era como se fosse um desafio: não, eu tenho que passar, eu vou conseguir. Teimosa...

Eduarda não teve problemas em se enturmar, relatando um bom relacionamento com seus colegas durante todo o curso. Contou que tinha bastante amizade com um grupinho de cerca de dez pessoas que ficava o dia inteiro no *campus*, estudando:

Todo dia a gente ficava até 4h, 5h da tarde no IF pra estudar, porque a gente não sabia nada. E a maioria dos que ficava também eram pessoas que já faziam tempo que estavam fora da escola. Eu fazia 5 anos... E aí a gente se ajudava muito. Só que dessa turma, só uma se formou comigo...

Quando chegou o quinto/sexto semestre, Eduarda não lembra mais da existência de grupinhos na turma: “[...] aí era todo mundo junto, porque tinha pouco aluno depois”.

Eduarda disse que sempre teve um bom relacionamento com todos os servidores. Ela conta que os professores sempre tiraram suas dúvidas, mesmo fora da sala, no intervalo, à tarde, com muita paciência. Conta que aprendeu muita coisa:

E não só por causa da matéria, sabe? A atenção que eles davam, não sei se era porque tinha pouco aluno [risos], porque mais no final era mesmo... Teve matéria que eu fiz eu e mais dois alunos só, que era do final, e teve matéria com 5/6 alunos, então era muita atenção... e a gente tinha uma amizade com os professores, eles ajudavam muito sabe. Não ajustava “ah, vou dar nota extra”, mas ele ensinavam muito. Então isso foi muito bom.

Eduarda relatou sempre se sentir bem no ambiente do instituto. Por ser nascida e crescida em zona rural, Eduarda contou que sempre sofreu preconceito por ter sotaque característico de suas origens, mas na instituição disse nunca passar por isso: “Não, nunca me zuearam porque eu era do sítio. Isso eu achei legal. Porque eu sou do sítio, eu puxo o r, eu sou caipira mesmo. E lá eu achei legal porque nunca me zuearam, NUNCA. [...] Mas no IF eu achei incrível isso, porque ninguém nunca me zueou”.

Para manter-se na faculdade, Eduarda se inscreveu no programa de auxílio ao estudante do *campus*, conseguindo auxílio alimentação, transporte (morava na zona rural da

cidade), material didático e, posteriormente, quando teve o primeiro filho, auxílio creche. Também participou como bolsista de projetos de ensino (como monitora do Laboratório de Matemática e de uma disciplina) e do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), além de complementar a renda vendendo cosméticos e doces que fazia. Seus gastos eram muitos, ela lembra que precisa pagar transporte, alimentar-se, comprar material para estudo, pagar as cópias dos muitos textos pedidos pelos professores e, depois de ter filho, ainda pagar alguém para cuidar dele para que pudesse estudar.

Eduarda ainda teve um segundo filho durante o curso, mas afirmou, sem rodeios, que eles nunca lhe atrapalharam nos estudos. Conseguiu se formar em 5 anos e meio, segundo ela por “teimosia” e porque estudou muito: “Eu abria mão de sair, de passear, de ficar com a família, e outra, determinação”.

Antes de concluir o curso, a ex-aluna havia prestado concurso para professora da rede estadual de ensino, sendo aprovada e convocada quando estava terminando os estudos no *campus*. Hoje, professora do estado, conta que sua vida melhorou significativamente:

Questão de salário mesmo, não é muito, não é, mas se você for comparar com quem não tem estudo e trabalha no comércio, dá muito bem. Eu ganho mais que meu esposo hoje... E outra você não trabalha embaixo do sol, ele trabalha até hoje com lenha, ele é motorista... E aí, formada e concursada, olha que beleza.

A trajetória de Eduarda revela alguém que teve acesso a uma escolarização básica precária, que precisava se dividir entre os estudos e o trabalho, mas que encontrou, por coincidência do destino, no IFSP a oportunidade de ascensão social que buscava. Dois programas institucionais foram extremamente importantes para a ex-aluna: o auxílio estudantil e as monitorias. Eles permitiram que Eduarda estudasse durante a tarde no próprio instituto e tivesse condições de acompanhar o curso.

Mesmo sem incentivo familiar, percebemos que outro diferencial para sua formação foi o apoio que encontrou em seus colegas de turma (que eram muito unidos, especialmente conforme foram passando os semestres e o grupo foi ficando menor) e de seus professores para prosseguir nos estudos até sua conclusão.

Assim, acreditando que alcançaria melhores condições de vida, e por uma característica que chamou de “teimosia”, Eduarda enfrentou todas as adversidades que se apresentaram contrárias ao seu objetivo.

Sua trajetória mostrou que, assim como sugerem Junior, Ostermann e Rezende (2013), não apenas as deficiências em matéria de domínio de conteúdo científico e matemático que os

alunos de classes menos favorecidas provavelmente apresentam são importantes de serem investigadas. É preciso entender quais são as disposições práticas que tornam mais bem sucedidos os alunos de classe dominante. Os autores citam como exemplos dessas disposições exatamente questões características da trajetória da ex-aluna, que mesmo com uma origem social modesta, apresentou: “[...] adoção de estratégias específicas de aprendizagem, estabelecimento de objetivos profissionais claros e clareza de como o curso pode ajudar a atingi-los, controle da ansiedade diante de situações de frustração, adoção de modos específicos de colaboração e competição com colegas” (JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2013, p. 127). Percebemos, pois, que, independente da classe social, essas disposições (embora quase que exclusivas das classes privilegiadas) são fatores diferenciais no sucesso escolar.

#### **5.2.2.2.2 Fátima: a estudiosa**

Os avós de Fátima (branca, atualmente com 24 anos) moraram a vida toda em zona rural e trabalharam com agricultura, plantando e colhendo. Os avôs são falecidos, e as avós, hoje, aposentadas. Não eram analfabetos, mas estudaram pouco, não passando da quarta série do ensino fundamental.

Os pais da ex-aluna também não estudaram muito. Ambos não concluíram o ensino fundamental. O pai já trabalhou como jardineiro, e atualmente é pintor residencial. Sua mãe faleceu assim que ingressou no IFSP, mas trabalhava em fábrica de costura e como diarista.

Fátima tem um irmão mais novo que concluiu o curso técnico em Administração na Escola Técnica Estadual (ETEC) da cidade onde moram (Atibaia), mas trabalha na linha de produção de uma loja de sapatos outra cidade.

A ex-aluna se formou no ensino médio na mesma ETEC em que seu irmão estudou. Concluiu concomitantemente o curso técnico em Administração oferecido pela instituição na época. Conta que gostava muito da escola, mas era “[...] puxado estudar, parece que não, mas você tem um monte de disciplina, tem um monte de cobrança. A onde eu estudei era muito rígido, passar no vestibular...”.

Sempre se dedicando exclusivamente aos estudos, Fátima diz que era uma boa aluna, que tinha facilidade para aprender, mas que era também estudiosa: “eu sempre fui muito dedicada, sempre prestava atenção nas aulas, e pegava as coisas fácil”.

Considerada uma boa aluna também por seus pais e professores, sempre recebeu incentivo e apoio deles para prosseguir nos estudos e cursar uma faculdade. Ela conta que

quando estava para terminar o ensino médio, não queria parar os estudos. Prestou vestibulares e ingressou no ensino superior logo na sequência.

Entretanto, inicialmente, Fátima não conseguiu aprovação nos processos seletivos para ingresso em cursos de engenharias de duas universidades públicas, consideradas entre as melhores do país. Depois de não ter obtido sucesso em suas primeiras opções, conheceu o IFSP por meio de amigos, e decidiu se inscrever no Sisu: “... ensino público, de qualidade e gratuito e em matemática, que é uma área que eu gosto, eu falei assim: ‘ah, perfeito’. Eu entrei assim, pensando nesse gosto pela matemática, mas eu não sabia assim muito, era uma oportunidade”.

Sobre esse gosto pela área, contou que no ensino médio teve também “...uma professora... maravilhosa que me inspirou”. Fátima disse que sempre admirou os professores. Hoje, professora, valoriza sua profissão: “eu acho que uma das profissões mais dignas que tem. É uma profissão difícilima, não valorizada, mas eu me valorizo”.

Inicialmente, tinha considerado que, fazendo o curso de Matemática, poderia ir para outras áreas, mas disse que se apaixonou: “...quando eu saí do ensino médio, eu não queria parar, então era uma oportunidade o IF, mas assim, comecei e já amei: ‘ah, é isso mesmo que eu quero’... eu lembro que minha mãe falava que desde pequeninha me via como professora”.

Fátima ingressou, pelo Sisu, no primeiro semestre de 2012, no curso de Licenciatura em Matemática, do *Campus* Bragança Paulista, porém, com cerca de um mês de estudo, cancelou a matrícula porque sua mãe ficou muito doente, vindo a falecer no meio do semestre. No segundo semestre do mesmo ano (2012), ainda com a nota do Enem do ano anterior, inscreveu-se novamente no Sisu, sendo mais uma vez selecionada. Assim, na primeira matrícula, consta nos sistemas acadêmicos do instituto como evasão, na segunda, entretanto, é uma das poucas pessoas concluintes do curso.

Sobre suas impressões iniciais ao começar os estudos em Matemática, Fátima contou o seguinte: “primeiro semestre é um choque, pra muita gente. Eu me dei muito bem nas disciplinas...”. Assim, ao contrário de Eduarda, demonstrou que sua boa formação básica lhe representou uma vantagem no mercado escolar.

Desde o primeiro semestre do curso, Fátima já começou a dar aula. Disse que queria ganhar experiência em sala, mas revelou que não era fácil e que, se pudesse, teria feito a faculdade sem trabalhar. Com seu salário como professora contratada do estado, ajudava nas despesas da casa, em que morava com o pai e o irmão, com contas pessoais e também para se manter no curso (alimentação, transporte, material escolar). Também complementava a renda com auxílios estudantis (auxílio transporte, material didático e alimentação), que segundo ela:

“...essa questão do auxílio é interessante, te dá uma certa segurança, né? Você pelo menos tem garantido isso”.

Fátima se sentia muito bem no ambiente do *campus*. Contou que fez alguns amigos, com os quais tem contato até hoje, inclusive se ajudam profissionalmente (são todos professores da rede estadual de educação). Disse que sua turma era bastante unida, que estudavam muito juntos, que estavam sempre se ajudando, e por isso não percebia qualquer tipo de divisão entre os colegas: “eu acredito que isso é porque estudávamos num grupo pequeno”.

Fátima reconheceu que são poucos os que se formam no curso, dizendo: “...mas eu entendo, é difícil, não é um curso fácil”. Porém, mesmo diante do alto nível de exigência, nunca reprovou em alguma disciplina, sendo a única a se formar no tempo regular previsto para o curso (4 anos) entre os concluintes até então: “ah, eu falo, eu lógico que eu tenho orgulho. Eu estudava pra caramba. Eu tenho orgulho disso”.

Quando questionada sobre sua motivação para concluir o curso, Fátima relatou:

Porque eu não desisto de nada que eu começo. Eu acho que eu nunca pensei em desistir do curso... Eu já chorei por causa do curso, mas nunca pensei em desistir. Porque eu peguei um semestre que as disciplinas estavam muito pesadas, eu tinha 4. A mais fácil, eu peguei exame... e o professor falou “é *Fátima* tem que estudar um pouco mais”... Fui pra exame, estudei, e tirei 7, ou 7 e meio. Foi um alívio.

Mesmo com capital escolar mais elevado que a maioria de seus colegas, o curso exigia de Fátima muita dedicação, mas, boa aluna que sempre foi, encarou e superou os desafios impostos com naturalidade.

A ex-aluna se envolveu com atividades extracurriculares no instituto que se apresentaram também diferenciais em sua formação. Ela foi monitora de disciplinas, o que usou para compor as horas necessárias à conclusão do curso com Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACCs). Também participou de um programa de iniciação científica, sobre o qual relatou que fez bastante diferença em sua trajetória acadêmica, porque muito do que aprendeu utilizou para dar continuidade ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Quando ainda estava cursando Matemática, Fátima prestou concurso para professora do estado, juntamente com outros colegas de turma, como a Eduarda. Foi nomeada no final do curso e hoje trabalha como coordenadora pedagógica em uma escola estadual de sua cidade (Atibaia). Logo após concluir a Matemática, ingressou em programa de Mestrado no IFSP, *Campus* São Paulo. Contou que: “antes do IF, eu não tinha muita noção de mestrado e

doutorado, mas agora é área que estou focada”.

A trajetória de Fátima revela alguém que teve melhores oportunidades acadêmicas que seus antepassados e progenitores. Incentivada pelos pais, com facilidade e disposição para os estudos, conseguiu alcançar um status social mais elevado que suas origens.

Assim como Eduarda e todos os demais concluintes do ADS, percebemos um mesmo discurso de persistência, ainda que diante de dificuldades, uma disposição para concluir o curso (“terminar tudo que começa”).

### **5.3 Discussão**

A maior parte do público atendido pelos cursos de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e da Licenciatura em Matemática do IFSP-BRA tem origens sociais populares, especialmente entre os ex-alunos desse último. Esses indivíduos representaram a grande massa academicamente excluída. Assim como observou Bourdieu, em um nível macrossociológico, a escola tem contribuído mais para a reprodução da exclusão social do que para sua superação.

Durante as entrevistas, observamos que, entre todos os relatos, algumas percepções se destacaram, mostrando uma associação estreita entre o sentido dos percursos das famílias e as disposições dos indivíduos quanto aos estudos e perspectivas de vida, assim como no estudo de Presta e Almeida (2008).

Na maioria das famílias menos favorecidas economicamente, quanto mais negadas foram as oportunidades de estudo dos pais e quanto menor a estabilidade ou o prestígio social de suas ocupações, mais eles incentivaram seus filhos nos estudos, inclusive desobrigando-os da necessidade de trabalhar para ajudar na renda da família. Porém, as perspectivas de estudo também se mostraram delimitadas ao montante de capitais (econômico e cultural) que os ex-alunos acumulavam, que, por sua vez, delimitavam seu conhecimento sobre o nível superior de ensino. O que possibilita entender a fala de alguns desses indivíduos que disseram sempre querer fazer faculdade, mas não sabiam a qual.

Como nos lembra Bourdieu (1975), as estratégias educacionais que as famílias de cada classe estabelecem para seus filhos variam de acordo com sua posição econômica e social e tem relação com variados níveis de capital cultural. Esse último, transformado em capital escolar, determina as trajetórias dos estudantes das diferentes classes dentro do sistema de ensino.

Entre os ex-alunos, concluintes e não-concluintes, ouvimos histórias que perpassaram por dificuldades de acesso ao ensino superior até conseguirem ingressar no IFSP, especialmente entre aqueles que tem origem nas camadas sociais populares. Essas dificuldades se mostraram relacionadas aos diferentes tipos de capital que os indivíduos possuíam na época (econômico, social e cultural), ou seja, à sua posição na estrutura das relações de classe.

Interessante perceber que tanto Caio, como Ariel, Davi e Luana são indivíduos nascidos em estratos sociais mais baixos da hierarquia social, estudantes de escolas públicas de ensino, mas que buscavam, no horizonte de suas primeiras opções, o ingresso em instituições privadas de ensino superior, não vislumbrando a possibilidade de instituições públicas gratuitas.

Porém, Pinto (2004), com base nos dados levantados em sua pesquisa, alerta que devem ser evitadas afirmações que, de tanto repetidas, ganharam foro de verdade, como a de que o rico faz escola básica particular e, depois, universidade pública, e o pobre, o inverso. Na verdade, para o autor, a elitização no Brasil está associada a fatores como a baixa oferta na rede pública, a pequena oferta de vagas em algumas áreas e a concentração de renda do país.

Vale lembrar ainda que, o IFSP foi a primeira instituição de ensino superior pública a implantar um *campus* na cidade de Bragança Paulista, como resultado do projeto de expansão da rede federal de ensino. Existiam Instituições de Ensino Superior (IES) públicas em cidades próximas como São Paulo (87 km de distância) e Campinas (79 km), porém, Ariel, Caio, Davi e Luana esbarravam em questões socioeconômicas, como transporte e moradia.

Especificamente entre os sujeitos entrevistados que não concluíram os cursos, percebemos que não se sentiam pertencentes ao espaço escolar, por conta de suas propriedades. Esse achado nos remete ao conceito de senso de lugar presente na obra bourdieusiana, delimitado por fronteiras (imaginadas, nas palavras de Presta e Almeida (2008). As representações sociais, ou as fronteiras sociais, mudam conforme a posição ocupada pelo sujeito. E, por isso, a partir de suas posições, esses ex-alunos mostraram nas entrelinhas de seus discursos que a instituição “não era para eles”, que não pertenciam àquele espaço.

Entre todos os concluintes entrevistados notamos uma mesma disposição para terminar o curso, descrita por eles como: persistência (Benjamin), necessidade de terminar tudo o que começa (Caio e Fátima), resiliência (Luana) e teimosia (Eduarda). Em suas percepções, os cursos eram difíceis e eles tinham que superar essa dificuldade, essa era a lógica incorporada. Uma visão meritocrática e individualista do sucesso, que mantém o caráter excludente da

instituição escolar, uma espécie de seleção natural ratificada (Bourdieu diria: uma violência simbólica bem realizada).

O caso de Eduarda, especialmente, que mesmo com todas as condições desfavoráveis (oriunda da *ralé* e sem incentivo familiar para estudar), concluiu o curso, merece atenção especial. Seus diferenciais estiveram tanto na disposição descrita acima (teimosia) e no seu gosto pelo estudo, quanto na possibilidade de estudar com os monitores da escola e no auxílio estudantil que recebia. Como demonstrado nos resultados da ACM, o auxílio estudantil representa uma oportunidade de permanência para esse tipo de indivíduo, sendo uma política pública pertinente no contexto escolar. Esse também foi um resultado apresentado por Adachi (2009), ao observar que os estudantes de classificação socioeconômica mais baixa, apoiados pela assistência estudantil, apresentavam elevados índices de conclusão na UFMG.

De uma forma geral, percebemos nos relatos dos ex-alunos que a trajetória da maioria de suas famílias é de mobilidade social, conquistada por meio do aumento da escolaridade.

Os avós dos entrevistados, especialmente aqueles moradores de zonas rurais, nas quais o oferecimento de serviços públicos tende a ser de mais difícil acesso (ou mais escasso) em relação às zonas urbanas, dificilmente frequentaram a escola, ou estudaram os primeiros anos do ensino fundamental. Já os pais dos entrevistados chegaram a níveis escolares, ainda que baixos em alguns casos (os pais de Davi, Eduarda, Fátima e Luana não concluíram o ensino fundamental), maiores que o de seus avós, e eles e seus irmãos, por sua vez, ascenderam em relação ao nível de escolaridade do núcleo familiar, chegando ao ensino superior.

Porém é importante observar como a educação básica que conhecemos hoje foi progressivamente sendo tornada obrigatória nas últimas décadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) criada em 1961 previa o acesso obrigatório e gratuito somente aos quatro primeiros anos do ensino primário. A LDB de 1971 amplia a oferta do ensino de primeiro grau para oito anos. A LDB mais recente (1996), só depois de alterada pela Lei 12.061, em 2009 começa a prever a universalização do ensino médio gratuito. E, somente com a Lei nº 12.796 de 2013, inclui-se em seu texto a educação básica obrigatória e gratuita como aquela que compreende a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio, incluindo o acesso público e gratuito àqueles que não concluíram esses dois últimos na idade própria.

Essa democratização do ensino e o prolongamento da escolaridade condizem com a ascensão em termos de escolaridade que percebemos nas famílias dos estudantes entrevistados. Porém, evocando Arroyo (2000), não podemos esquecer que o sonho da democratização da escolaridade básica passou a ser dar especialmente aos pobres e excluídos sociais os mesmos credenciais para se valer em uma sociedade cada vez mais seletiva, sem

questionar o próprio caráter seletivo e excludente do nosso sistema escolar. Por isso foi justamente nessa progressiva universalização do ensino básico, nesse contexto de democratização do acesso à escola e do prolongamento da escolaridade obrigatória, que o problema das desigualdades de escolarização entre os grupos sociais se tornou evidente (BONAMINO, 2010).

Avançando nas discussões que Bourdieu propõe, é possível falar em uma exclusão branda, ou seja, uma eliminação suave que “[...] diluindo o processo no tempo, ela oferece àqueles que a vivem a possibilidade de dissimular para si mesmos a verdade, ou pelo menos ter boas chances de mentir a si próprios com sucesso” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 483). Se o acesso está mais democrático, continuam se mascarando as demais variáveis que influenciam na permanência e no êxito desses sujeitos no espaço escolar.

Os relatos que os ex-alunos compartilharam conosco sobre suas “épocas de escola”, ajudaram-nos a perceber que suas origens familiares influenciaram suas trajetórias, possibilitando ou não que se dedicassem exclusivamente aos estudos, que estudassem ou não em melhores escolas, que complementassem os estudos ou não com cursos extracurriculares. Percebemos também que o incentivo familiar ou a falta dele pesou na forma como eles encararam o estudo nos ensino fundamental e médio.

Zago (1998), por meio da pesquisa que realizou com famílias brasileiras menos favorecidas socialmente, observou que a educação escolar constitui um valor inegável nos meio populares, demonstrando que sem deixar de pôr em evidência as condições econômicas da população estudada, é preciso perceber que elas não determinam mecanicamente os comportamentos escolares, tanto dos pais como de seus filhos.

Nesse sentido, mesmo diante de todas as considerações anteriormente traçadas, também precisamos reconhecer que a universidade (universo no qual se incluem os Institutos Federais) representam hoje, no Brasil, uma porta de mobilidade social, por meio de políticas públicas significativas na área educacional, como a expansão da rede federal de educação (especialmente em regiões periféricas do país) e a Lei de Cotas (que garante o acesso a estudantes de escolas públicas, negros, pardos e indígenas, além de deficientes).

Assim, o IFSP-BRA foi a oportunidade de ouro descrita pelos entrevistados; a possibilidade de ingresso em um curso superior (público, gratuito e de qualidade), embora muito ainda há a ser feito para que de fato a educação seja um direito universal garantido na prática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: contribuições e perspectivas**

Nesta pesquisa estudamos a relação entre a origem social dos estudantes e o processo de evasão/exclusão dos cursos do IFSP-BRA com base na perspectiva da Sociologia de Bourdieu.

A evasão/exclusão escolar é um tema historicamente relevante nos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira, pois as dificuldades de acesso e permanência nas instituições públicas de ensino são marcas significativas de nosso sistema educacional, e a educação profissional, científica e tecnológica faz parte dessa realidade.

Outros estudos apontavam para a necessidade de investigações mais profundas sobre os determinantes do fenômeno no IFSP, pontuando que ainda não se produziu conhecimento efetivo a respeito de seus determinantes. A presente pesquisa objetivou oferecer uma contribuição nesse sentido, pois, a partir de um conhecimento efetivo sobre os motivos que levam os estudantes a não conclusão do curso, torna-se possível definir um horizonte nítido de ações que possam auxiliar a instituição a lidar com essa dificuldade.

Os resultados desta pesquisa se agregam às discussões já realizadas sobre evasão na rede federal de educação, presentes em estudos como os de Adachi (2009), Amaral (2009), Amaral (2013) e Johann (2012), que apontaram que fatores culturais, sociais e econômicos estão muito mais relacionados com essa problemática do que o dom e o mérito. Porém, diferente desses estudos, a presente pesquisa avança na reflexão sobre as relações que se estabelecem entre dois aspectos fundamentais das sociedades contemporâneas: a instituição escolar e o sistema de desigualdades sociais.

Isso porque, com base nos resultados apresentados, percebemos que as diferentes condições de existência social dos alunos se traduzem em diferentes resultados escolares, assim como em diferentes escolhas, expectativas e projetos que elaboram sobre o futuro. E, mesmo com a democratização e massificação do ensino, a escola continua sendo um espaço de reprodução das estruturas sociais e de transferência de capitais a cada geração, na qual os sujeitos oriundos das camadas superiores apresentam mais possibilidades de responder às expectativas do ensino.

O aprendizado efetivo na escola requer a existência anterior, no ambiente familiar e desde cedo, de estímulos emocionais e morais, pois ninguém nasce com disciplina e autocontrole, capacidade de concentração, amor à leitura, capacidade de pensamento abstrato ou pensamento prospectivo. Essas disposições são aprendidas. São uma herança imaterial que

permite a reprodução dos privilégios de classe. O discurso do mérito individual, que se baseia numa ilusória igualdade entre os sujeitos quando de seu acesso à escola, desconsidera essa herança invisível e permite culpar as vítimas do abandono pela sua própria sorte. Por isso entendemos também que não se trata apenas de falar em evasão ou abandono, mas sim de exclusão. Uma exclusão estrutural que perpassa de forma mascarada nosso sistema educacional.

Em resumo, os resultados de nossa pesquisa demonstram que as origens sociais dos ex-alunos influenciaram a tomada de decisão quanto à conclusão ou não dos cursos que iniciaram no IFSP-BRA. Percebemos que as posições sociais não determinaram os destinos dos indivíduos, mas representaram fronteiras quase impossíveis de serem ultrapassadas.

Há que se considerar ainda que a questão de o sistema educacional colaborar para a reprodução das relações de classe trata-se de um problema não só social e sim também pedagógico, pois o êxito escolar do aluno não depende somente da distribuição desigual de capitais entre as classes, e sim também das escolhas de currículos e, especialmente, de estratégias de ensino e de avaliação escolar que refletem escolhas e reconhecimento daquilo que é digno de ensino.

Esta pesquisa aponta, pois, que é importante o desenvolvimento de estratégias de ensino e avaliação menos tradicionais, melhores ajustadas às necessidades dos alunos de classes não dominantes. As dificuldades enfrentadas pelos sujeitos desta pesquisa durante os cursos de Matemática e ADS é evidência forte em favor de se levar em consideração a origem social dos estudantes na escolha dos métodos de ensino e avaliação, no sentido de reduzir as diferenças escolares entre indivíduos de grupos sociais diferentes.

Destarte, se agora conhecemos melhor o perfil dos estudantes atendidos por esses dois cursos, pesquisas futuras podem apontar caminhos para superar a exclusão que reproduzem. Em novos estudos também será possível analisar os demais cursos do IFSP-BRA e pensar ações que viabilizem uma verdadeira democratização do ensino.

## REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2009.

AMARAL, Liliane Maria Belo. **Causas da Evasão Discente no Curso de Filosofia de uma instituição pública de ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

AMARAL, João Batista do. **Evasão discente no ensino superior: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Campus Sobral)**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

ARAÚJO, Cristiane F. de; SANTOS, Roseli A. dos. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. In: **International Congress On University-Industry Cooperation**, 4, 2012, Taubaté, 17f.

ARROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.71, jan. 2000, p. 33-40.

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

BERTONCELO, Edison R. E. Classes sociais no Brasil. **Plural (São Paulo. Online)**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 8-19, dec. 2014. ISSN 2176-8099. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/97181/96234>>. Acesso em: 16 maio 2018.

BERTONCELO, Edison R. E. **O uso da Análise de Correspondências Múltiplas nas Ciências Sociais: possibilidades de aplicação e exemplos empíricos**. In: 40º encontro anual da ANPOCS, 2016, Caxambú. Anais do 40º Encontro Anual da Anpocs, 2016.

BONAMINO, Alicia et al. 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, Dec. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782010000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: **A Miséria do Mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001. p. 481-486.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern; Guilherme. F. Teixeira. Sao Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007. 560p.

BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 96, p. 105-115, Julho 2013. Tradução de Fernando Pinheiro. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002013000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002013000200008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 02 maio 2018.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 89-141.

BRASIL. **Lei nº. 378, 13/01/1937**. Transformação em Liceus Industriais.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: março 2018.

BRASIL. **Lei nº. 8.948 de 1994**. Transformação gradativa em Centros Federais de Educação Tecnológica.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 29 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)>. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. **Lei 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

BRASIL. **Decreto n 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, 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.

BRASIL. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acessado em: 30 out. 2015.

BRASIL. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 147, n. 18, seção 1, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=80&data=27/01/2010>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

CANDIDO, Silvio Eduardo Alvarez. **Emergência e dinâmicas das práticas de reciclagem de PET no BRASIL**: múltiplos campos e embates de valores. Tese (Doutorado em

Engenharia de Produção) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.

CENDÓN, Beatriz Valadares; RIBEIRO, Nádia Ameno; CHAVES, Consuelo Joncew. Pesquisas de survey: análise das reações dos respondentes. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 24, n. 3, set./dez. 2014, p. 29-48.

CYRINO, Carolina Dutra. **Análise Geométrica de Dados através de Análise de Correspondência Múltipla**. Monografia (Curso de Estatística) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011.

DAROS, Michele Aparecida. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, a evasão escolar e a atuação do serviço social: uma experiência em construção (2008-2013)**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: Faces da Exclusão e Limites da Inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816010>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 770-789, Dez. 2011.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003. Dispon <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 jan. 2019.

FERRARO, Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n.12, set./dez. 1999, pp. 22 – 47.

FERREIRA, Wallace. Bourdieu e Educação: Concepção Crítica para Pensar as Desigualdades Socioeducacionais no Brasil. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 46-59, jun. 2013.

GUEDES, Terezinha Aparecida et al. Estatística descritiva. In: **Projeto de ensino aprender fazendo estatística**. São Paulo: USP, 2005, p. 1-49. Disponível em: <[http://www.each.usp.br/rvicente/Guedes\\_etal\\_Estatistica\\_Descritiva.pdf](http://www.each.usp.br/rvicente/Guedes_etal_Estatistica_Descritiva.pdf)>. Acesso em 05 set. 2018.

IFSP. **Relatório de Gestão**. 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/index.php/component/search/?searchword=resolu%C3%A>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

IFSP. **Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar**. 2010. Documento interno.

IFSP. **Resolução n° 138, de 04 de novembro de 2014**. Aprova o Regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/417-resolucoes-2014.html?download=12371%3Aresolucao-no-138-de-4-de-novembro-de-2014>. Acesso em: 30 março 2015.

IFSP. **Instrução Normativa PRE/IFSP n° 001, de 23 de fevereiro de 2015.** Estabelece orientações para a estruturação da Coordenadoria Sociopedagógica. Documento interno.

IFSP. **Portaria n° 3.528 de 2015.** Cria a Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes – CIPEE. Documento interno.

GOBARA, Shirley Takeco; GARCIA, Joao Roberto Barbosa. As licenciaturas em física das universidades brasileiras: um diagnóstico da formação inicial de professores de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física [online]**, v. 29, n. 4, 2007, p. 519-525. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-11172007000400009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-11172007000400009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 25 out. 2018.

GUIMARAES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo; SANCHES, Samuel Fabre. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n. 1, jun. 2002, p. 11-19. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572002000100002&lng=pt&nr=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572002000100002&lng=pt&nr=iso)>. Acesso em: 18 mar. 2018.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. A Sociologia da Educação de Bourdieu na revista Actes de la Recherche en Sciences Sociales. **Tempo Social**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 171-195, July 2018. ISSN 1809-4554. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/122400/142057>>. Acesso em: 30 July 2018.

JESUS, T. D. S. A produção do fracasso escolar: apontamentos acerca do erro e resiliência no contexto educacional. In: **Semana da Educação**, 16.; Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 6., 2015, Londrina. *Anais...* Universidade Estadual de Londrina, Londrina. p. 13-26. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/APRENDIZAGEM%20E%20DESENVOLVIMENTO%20HUMANO/A%20PRODUCAO%20DO%20FRACASSO%20ESCOLAR%20APONTAMENTOS%20ACERCA%20DO%20ERRO%20E%20RESILIENCIA%20NO%20CONTEXTO%20EDUCACIONAL.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

JOHANN, Cristiane Cabral. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense:** um estudo de caso no *Campus* Passo Fundo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo. Passo fundo, 2012.

JONCEW, Consuelo Chaves; CENDON, Beatriz Valadares; AMENO, Nádia. Websurveys como método de pesquisa. **Informação & Informação**, Londrina, v. 19, n. 3, set./dez. 2014, p. 192-218.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAMONT, Michèle. Em direção a uma sociologia comparativa da valoração e da avaliação. **Novos Rumos Sociológicos**, v. 1, n. 1, 2012.

LEBARON, Frederic. (2009) **How Bourdieu Quantified Bourdieu:** The Geometric Modelling of Data. In *Quantifying Theory: Pierre Bourdieu*, In: Karen Robson, and Chris Sanders. New York: Springer.

LE ROUX, Brigitte; ROUANET, Henry. **Geometric data analysis: from correspondence analysis to structured data analysis**. Springer Science & Business Media, 2004.

LIMA JR, Paulo; OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia. Análise dos condicionantes sociais da evasão e retenção em cursos de graduação em Física à luz da sociologia de Bourdieu. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 1, p. 37-60, 2012.

LUNKES, Mércio José; DA ROCHA FILHO, João Bernardes. A baixa procura pela licenciatura em física, com base em depoimentos de estudantes do ensino médio público do oeste catarinense. **Ciência e Educação (UNESP)**, Bauru, vol. 17, n. 1, pp. 21-34, 2011.

MARUN, Dulcinéa Janúncio. **Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas**. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MEC. **Manual do SISTEC**. 2012.

MEC. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2014.

MEDEIROS, Leila Maria de Medeiros. **Evasão Escolar: Exclusão ou Opção?** 2002. Monografia – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2002.

MENDES, Paula Maria Santos. **Estudantes do ensino secundário profissional: origem social, escolhas escolares e expectativas**. 2009. Dissertação de Mestrado.

MONTAGNER, Miguel Ângelo et al. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan./jun. 2007, p. 240-264. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a10n17.pdf>>. Acesso em: abr. 2018.

MORAIS, Carlos. **Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística**. Bragança: Escola Superior de Educação, 2005. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/7325>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, Abril 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jan. 2019.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, Abril 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 out. 2017.

PADILHA, A.M.L. e BARBOSA, M.F.S. contribuições de Norbert Elias e Lev Semionovich Vigotsky para pensar a Exclusão Social. In: **IX Simpósio Internacional Processo Civilizador**, Ponta Grossa (PR), 2005. p. 1-9. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/mesa\\_redonda/art2.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/mesa_redonda/art2.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2019.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 2ª ed.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 17 dez. 2018.

PRATES, Antônio Augusto Pereira. Universidades VS terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade – caso brasileiro. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan/jul. 2007. p. 102-123.

PRESTA, Sueli; ALMEIDA, Ana Maria F. Experiência educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 401-424, maio/ago. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200006)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

PULICI, Carolina. O gosto dominante como gosto tradicional: preferências e aversões estéticas das classes altas de São Paulo. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 91, p. 123-139, Nov. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002011000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002011000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 abril 2018.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **Rev Bras Estudos Pedag.** v. 64, n. 147, p. 38-69, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Presentificação, impulsos globais e espaço urbano. O novo economicismo. In: POGLIESE, H. e EGLER, TTC (comp.). **Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática.** Buenos Aires: Clacso, 2009.

ROCHA, Frederico Henrique Galves Coelho da. **Expansão do ensino superior, credencialismo e discriminação: um estudo qualitativo sobre a inserção profissional dos tecnólogos em Belo Horizonte.** 2012. 144f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SILVA, Márcio Rogério. **Banco Central e os sentidos sociais da ação em política monetária: as justificações morais distintas dos usos sociais do dinheiro.** Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de São Carlos, 2017.

SILVA, Paula Bacellar; SILVA, Patrícia da. Representação Social de Estudantes Universitários sobre Cotas na Universidade. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.l.], v. 24, n. 3, p. 525-542, dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4913>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SILVEIRA, Fernanda Romanezi da. **A evasão de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: uma contribuição ao conhecimento das dificuldades na identificação de seus determinantes.** 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Colaboradores André Grillo et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 484p.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** 2. ed rev. e ampl. Colaboradores Brand Arenari... [et al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. 404 p.

Souza, Jessé. **A classe média no espelho**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

STONE, L. Prosopografia. **Revista de Sociologia e Política**, v. 19, n. 39, p. 115-137. Curitiba, 2011.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Acórdão nº 506/2013**. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1364922435acordao\\_TCU.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1364922435acordao_TCU.pdf)>. Acesso em: jun. 2018.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Relatório de Auditoria Operacional em ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/inicio/index.htm>>. Acesso em: 30 out. 2016.

WACQUANT, Loïc. Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes. **Novos estud. – CEBRAP**. São Paulo, n. 96, p. 87-103, Jul 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002013000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002013000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 9 maio 2018.

WEIGERT, Célia. **Exclusão/inclusão na escola: fronteiras que (de)limitam os olhares**. 2017. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2017.

ZAGO, Nadir. Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 8, n. 14-15, p. 63-73, 1998.

## APÊNDICE A - Questionário – Survey

30/07/2018

O Desafio da Evasão Escolar no IFSP-BRA

### O Desafio da Evasão Escolar no IFSP-BRA

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sobre a evasão escolar no Campus Bragança Paulista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP-BRA). A pesquisa está sendo desenvolvida pela servidora Karla Cristiny Moraes da Silva e busca compreender o processo de evasão no campus, de forma a contribuir para o desenvolvimento de ações de combate ao fenômeno.

O questionário aborda questões pessoais relativas a escolaridade, família e renda.

O tempo médio de resposta é de cerca de 8 minutos.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFSCar. Número do CAAE: 81693517.0.0000.5504.

Sua colaboração é muito importante! Desde já, agradecemos!

\*Obrigatório

### Dados pessoais

1. Nome (sob nenhuma hipótese, essa informação será divulgada): \*

---

2. Data de nascimento: \*

---

3. Sexo: \*

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Intersexual
- Não deseja indicar

4. Cidade e Estado de origem (ex.: Bragança Paulista - SP) : \*

---

5. Cidade onde mora: \*

---

30/07/2018

O Desafio da Evasão Escolar no IFSP-BRA

**6. Como você se identifica quanto a cor? \****Marcar apenas uma oval.*

- Branca  
 Preta  
 Parda  
 Amarela  
 Indígena  
 Não deseja declarar

**7. Qual a sua formação acadêmica? \****Marcar apenas uma oval.*

- Ensino Médio Incompleto  
 Ensino Médio Completo  
 Curso técnico completo  
 Ensino Superior incompleto  
 Ensino Superior Completo  
 Especialização  
 Mestrado  
 Doutorado  
 Outro: \_\_\_\_\_

**8. Em que ano concluiu o Ensino Médio? \***

\_\_\_\_\_

**9. Em que tipo de escola? \****Marcar apenas uma oval.*

- Privada regular  
 Privada técnica  
 Pública regular  
 Pública EJA  
 Pública técnica  
 Conclusão via ENEM  
 Conclusão via ENCCEJA  
 Outro: \_\_\_\_\_

**Ingresso no IFSP-BRA**

30/07/2018

O Desafio da Evasão Escolar no IFSP-BRA

**10. Como conheceu o IFSP? \****Marcar apenas uma oval.*

- Redes Sociais
- Amigos
- Servidores do IFSP
- Inscrição Sisu/Vestibular
- Guia do Estudante
- Outro: \_\_\_\_\_

**11. Você frequentou (ainda que não tenha concluído) mais de um curso no IF? \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

**12. Sua última matrícula no IFSP-BRA foi em um curso de nível... \****Marcar apenas uma oval.*

- Técnico
- Superior *Ir para a pergunta 14.*
- Pós-graduação *Ir para a pergunta 15.*

**Curso Técnico****13. Em qual curso você se matriculou no IFSP? \****Marcar apenas uma oval.*

- Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletroeletrônica *Ir para a pergunta 15.*
- Técnico Integrado ao Ensino Médio em Mecânica *Ir para a pergunta 15.*
- Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática *Ir para a pergunta 15.*
- Técnico Concomitante ou Subsequente em Mecatrônica *Ir para a pergunta 15.*
- Outro: \_\_\_\_\_ *Ir para a pergunta 15.*

*Ir para a pergunta 15.***Curso Superior****14. Em qual curso você se matriculou no IFSP? \****Marcar apenas uma oval.*

- Licenciatura em Matemática
- Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
- Tecnologia em Mecatrônica Industrial
- Engenharia em Controle e Automação
- Outro: \_\_\_\_\_

**Seção sem título**

30/07/2018

O Desafio da Evasão Escolar no IFSP-BRA

**15. Quais dos fatos abaixo influenciaram a escolha do seu curso (É possível assinalar mais de uma opção)? \****Marque todas que se aplicam.*

- Eu sempre gostei da área
- Meus pais/familiares queriam que eu me formasse na área
- Tenho parentes, AMIGOS OU CONHECIDOS formados na área
- Não era muito concorrido
- É um curso gratuito
- É ou era um bom curso
- Mais ou melhores oportunidades de trabalho
- Outro: \_\_\_\_\_

**16. Em que ano começou a estudar no IF? \***

\_\_\_\_\_

**17. Qual foi sua forma de ingresso no IF? \****Marcar apenas uma oval.*

- Sisu
- Vestibulinho (cursos técnicos)
- Processo seletivo para vagas remanescentes
- Processo seletivo próprio (vestibular)
- Reingresso como portador de diploma
- Transferência
- Outro: \_\_\_\_\_

**18. Você ingressou pela reserva de vagas (cotas)? \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não *Ir para a pergunta 20.*
- Não havia reserva de vagas *Ir para a pergunta 20.*

**19. Quais eram os critérios da sua reserva? (Mais de critério pode ser selecionado) \****Marque todas que se aplicam.*

- estudou, integralmente, em instituições públicas de ensino
- baixa renda
- auto-declarado preto, pardo ou indígena
- pessoa com deficiência
- Outro: \_\_\_\_\_

30/07/2018

O Desafio da Evasão Escolar no IFSP-BRA

**20. Com quem você morava quando estudou no IF? \****Marque todas que se aplicam.*

- amigos
- pais
- companheira(o) ou marido/esposa e filhos (se tiver)
- avós
- Irmãos
- Outro: \_\_\_\_\_

**21. Você morava com quantas pessoas? \***

\_\_\_\_\_

**22. Como você se sustentava? (É possível assinalar mais de uma opção) \****Marque todas que se aplicam.*

- Trabalhava informalmente
- Trabalhava com carteira assinada
- Recebia ajuda de familiares
- Recebia auxílio estudantil do IFSP
- Outro: \_\_\_\_\_

**23. Se trabalhava, qual era sua ocupação?**

\_\_\_\_\_

**24. Qual era sua renda? \****Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 1 salário mínimo
- até 2 salários mínimos
- entre 2-4 salários mínimos
- entre 4-10 salários mínimos
- entre 10 e 20 salários mínimos
- acima de 20 salários mínimos

**25. Na época, alguém dependia financeiramente de você? Se sim, quem? \****Marque todas que se aplicam.*

- Filhos(as)
- Cônjuge/companheiro(a)
- Pais
- Não possuía dependentes
- Outro: \_\_\_\_\_

30/07/2018

O Desafio da Evasão Escolar no IFSP-BRA

**26. Você concluiu o curso no IFSP? \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim *Ir para a pergunta 31.*
- Não *Ir para a pergunta 27.*

**27. Em que ano parou de estudar no IFSP? \***

---

**28. Você formalizou sua saída do curso?***Marcar apenas uma oval.*

- Sim. Tranquei o curso.
- Sim. Cancelei o curso.
- Não.

**29. Qual foi o motivo da sua desistência ou trancamento do curso? (É possível múltiplas seleções) \****Marque todas que se aplicam.*

- Problemas de relacionamento com um ou mais professores
- Problemas de relacionamento com a diretoria
- Problemas de relacionamento com colegas de turma
- Não me sentia confortável no ambiente do Instituto
- Conteúdo da maioria das disciplinas não me interessavam
- Muito difícil
- Dificuldades financeiras para se manter no curso
- Dificuldade de conciliar com a vida profissional
- Começou a trabalhar na área
- Começou a trabalhar em outra área
- Dificuldades de conciliação com vida em família
- Dificuldades com transporte
- Curso não oferecia boas perspectivas profissionais
- Reprovação em disciplina(s)
- Reprovação em módulo(s), semestre(s) ou ano(s)
- Outro: \_\_\_\_\_

**30. O que você fez depois que decidiu não concluir o curso no IF? \****Marque todas que se aplicam.*

- Comecei a fazer o mesmo curso em outra instituição
- Ingressei em novo curso em outra instituição
- Parei de estudar
- Comecei a trabalhar
- Outro: \_\_\_\_\_

*Ir para a pergunta 36.*

30/07/2018

O Desafio da Evasão Escolar no IFSP-BRA

**31. Em que ano se formou no IF? \***

---

**32. Chegou a pensar em desistir do curso? \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

**33. Se pensou em desistir, aponte por quê? (É possível múltiplas seleções) \****Marque todas que se aplicam.*

- Nunca pensei em desistir do curso
- Problemas de relacionamento com um ou mais professores
- Problemas de relacionamento com a diretoria
- Problemas de relacionamento com colegas de turma
- Não me sentia confortável no ambiente do Instituto
- Conteúdo da maioria das disciplinas não me interessavam
- Muito difícil
- Dificuldades financeiras para se manter no curso
- Dificuldade de conciliar com a vida profissional
- Começou a trabalhar na área
- Começou a trabalhar em outra área
- Curso não oferecia boas perspectivas profissionais
- Dificuldades de conciliação com vida em família
- Dificuldades com transporte
- Reprovação em disciplina(s)
- Reprovação em módulo(s), semestre(s) ou ano(s)
- Outro: \_\_\_\_\_

**34. Caso tenha enfrentado algum problema, por que não desistiu?***Marque todas que se aplicam.*

- Gosto da área
- O curso era muito bom
- Gostava do IFSP-BRA, dos professores e/ou da turma
- Precisava concluir para subir de nível/cargo no meu trabalho
- Era gratuito
- Apoio emocional dos familiares e/ou amigos
- Apoio de familiares e/ou amigos nos estudos
- Dedicção e apoio de docentes específicos
- Outro: \_\_\_\_\_

30/07/2018

O Desafio da Evasão Escolar no IFSP-BRA

**35. O que você fez depois de se formar no IF? \****Marque todas que se aplicam.*

- Continuei meus estudos em outra instituição
- Fiz outro curso no IF
- Parei de estudar
- Comecei a trabalhar
- Outro: \_\_\_\_\_

*Ir para a pergunta 36.***36. Você recebeu algum auxílio estudantil enquanto era aluno do IF? \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim *Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 36.*
- Não
- Fiz minha inscrição, mas não fui selecionado.

**37. Se sim, qual?***Marque todas que se aplicam.*

- auxílio alimentação
- auxílio transporte
- auxílio moradia
- auxílio creche (pai/mãe estudante)
- auxílio material didático
- auxílio saúde

**38. Você foi selecionado para algum programa (pago) de bolsa do instituto? \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim. Bolsa Ensino.
- Sim. Bolsa Extensão.
- Me inscrevi, mas não fui selecionado.
- Não me inscrevi em nenhum processo.
- Outro: \_\_\_\_\_

**Sobre a sua família**

30/07/2018

O Desafio da Evasão Escolar no IFSP-BRA

39. **A família na qual você cresceu era constituída por (você pode indicar mais de uma pessoa): \***

*Marque todas que se aplicam.*

- Avó
- Avô
- Pai e/ou mãe adotivos
- Mãe
- Pai
- irmão/ã
- Outro: \_\_\_\_\_

40. **Quem foi a figura masculina mais presente sua criação? \***

\_\_\_\_\_

41. **Qual a escolaridade dessa pessoa? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Nunca frequentou a escola
- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior Completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outro: \_\_\_\_\_

42. **Qual a ocupação dele? \***

\_\_\_\_\_

43. **Quem foi a figura feminina mais presente na sua criação? \***

\_\_\_\_\_

30/07/2018

O Desafio da Evasão Escolar no IFSP-BRA

**44. Qual a escolaridade dela? \****Marcar apenas uma oval.*

- Nunca frequentou a escola  
 Ensino Fundamental Incompleto  
 Ensino Fundamental completo  
 Ensino Médio Incompleto  
 Ensino Médio Completo  
 Ensino Superior incompleto  
 Ensino Superior Completo  
 Especialização  
 Mestrado  
 Doutorado  
 Outro: \_\_\_\_\_

**45. Qual a ocupação dela? \***

\_\_\_\_\_

**46. Se tiver irmão(s), assinale dentre as opções abaixo aquelas que os descrevem hoje (observe que cada linha corresponde a um irmão diferente):***Marque todas que se aplicam.*

	Sexo Feminino	Sexo Masculino	É mais novo(a) que você	Tem escolaridade superior a sua
Irmão 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irmão 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irmão 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irmão 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irmão 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Linha 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**47. Com quantos anos você começou a trabalhar (mesmo que informalmente)? \***

\_\_\_\_\_

**48. O domicílio (casa/apartamento) em que você morava quando tinha 15 anos era: \****Marcar apenas uma oval.*

- Próprio  
 Alugado  
 Cedido  
 Ocupado  
 Outro: \_\_\_\_\_

**49. Sua família tinha empregada doméstica? \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

30/07/2018

O Desafio da Evasão Escolar no IFSP-BRA

**50. Sua família possuía automóvel? \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

**51. Se sim, assinale abaixo o tipo e a quantidade de automóvel(is):***Marque todas que se aplicam.*

	1	2	3 ou mais
Moto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Carro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Seção sem título****52. Se quiser fazer algum comentário, fique à vontade!**

---

---

---

---

---

Powered by  
 Google Forms

## APÊNDICE B – Roteiro semi-estruturado de entrevista

**Você concede autorização para que eu grave nossa conversa?** (só para eu não me esquecer do que vc falou...)

### **Histórico familiar**

- Você conheceu seus avós? Se lembra com o que trabalhavam? Eles estudaram?
- Com o que seus pais trabalham? O que sabe da história dos seus pais (onde nasceram, cresceram, **estudaram, trabalharam**, etc.)?
- Você tem irmãos? Mais novos? Estudaram? Com que trabalham?

### **Trajectoria escolar**

- Você fazia alguma atividade além da escola? Como era isso?
- Você se considerava um bom aluno? Fala mais sobre isso (era bagunceiro ou estudioso? Qual era sua turma? Sentava no fundão ou na frente? Tentar descobrir se era um estudioso (“esforçado”) ou inteligente (“natural”).
- E seus pais, professores e colegas, em geral, te achavam um bom aluno?
- O que você mais gostava e menos gostava da escola?
- Você sempre pensou em cursar o nível superior?
- Como era isso para você e para a sua família? Alguém mais influenciou sua decisão (amigos, família)?
- O que você pensou primeiro, em fazer um curso superior específico ou em estudar em instituição específica, como o IF?
- Porque prestou seu curso, especificamente? Prestou outros? Conhece alguém que fez esses cursos que considerou? Quem é essa pessoa?
- Como foi a decisão de tentar entrar no curso do IF? Quais outros cursos e faculdades prestou? (Pensou em entrar em uma Universidade pública? Pensou em fazer faculdade particular? Pensou em fazer curso técnico?) Passou em mais algum? Se sim, porque optou pelo IF?

### **Percepção quanto ao IF**

- Qual foi sua impressão quando chegou no IF? Como era a escola “dentro” e “fora” da sala de aula? O que achou bom, o que achou ruim? Por que?
- Como era o IF em relação a sua escola anterior dentro e fora da sala de aula?

- Sua percepção sobre o IF mudou ao longo do tempo?

### **Percepção quanto ao curso**

- Sempre gostou da área do curso que escolheu?
- Como você via a profissão/área antes de entrar no curso? Como isso mudou ao longo do curso e até hoje?
- (Licenciatura) Você queria ser professor?
- Está trabalhando na área?
- O curso foi bom?
- O que mais gostava e o que menos gostava?

### **Percepção das interações sociais com colegas**

- Como era a sua relação com os colegas do IF? Fez muitos amigos? Da sua turma ou de outras turmas ou cursos?
- Existiam grupinhos na sua turma ou entre turmas e cursos? Consegue identificar alguns?
- Havia uma separação entre homens e mulheres? Como você ficava nessa história?
- Entre mais velhos e mais novos? Como você ficava nessa história?
- Entre pessoas com diferentes cor de pele? Como você ficava nessa história?
- Havia uma separação entre os que tinham mais dinheiro e os que tinham menos? Como era a relação entre esses dois grupos? Como você ficava nessa história? Sentiu algum tipo de desconforto por conta da sua condição econômica?
- Havia uma divisão entre os que trabalhavam e os que não trabalhavam? Como você ficava? Você trabalhava? O que fazia? O que as outras pessoas que trabalhavam faziam?
- Havia uma separação entre os mais estudiosos e os menos estudiosos? Como era a relação entre esses dois grupos? Como você ficava nessa história?
- Lembra quantos alunos tinha a sua turma?
- Lembra dos primeiros a desistir? Por que você acha que eles desistiram?
- Quem você sabe ou acha que se formou? Por quê?
- Como via a sua turma em relação às outras turmas?
- Você tinha um melhor amigo na turma? Como ele era?
- Criou alguma(s) inimizade(s)? Por quê?
- Algum colega ou amigo te deu ajuda nos estudos no IF?
- Você manteve contato com pessoas do IF após a formatura? Essa rede te ajudou em algum momento da sua trajetória profissional?

### **Interações com professores/servidores**

- Como eram as relações com os professores? Qual professor foi o seu favorito? Por quê? Qual foi o que menos gostou? Por quê?
- Como era sua relação com os demais funcionários de instituto? Teve alguma dificuldade no ambiente?
- De forma geral, como se sentia no ambiente do instituto? O que achava da infraestrutura do instituto? Era melhor ou pior do que outras escolas que estudou? Isso te deixava confortável?
- Sofreu algum outro tipo de preconceito no Instituto? Por conta de quê (relações de gênero, étnico-raciais, por ser cotista etc)?
- Na sua turma, era equilibrado o número de homens e mulheres? Por que você que isso acontecia?
- Você acha que homens e mulheres são iguais ou diferentes? Por quê?
- Você sentiu alguma dificuldade no IFSP-BRA que estava claramente relacionada ao seu gênero?

### **Reservas de vagas (cotistas)**

- Você entrou pela reserva de vagas? Conhecia os outros cotistas?
- Você acha que ser cotista fez alguma diferença na sua trajetória escolar no IF?
- Seus colegas sabiam que era cotista? Como reagiam a isso?

### **Relação dos estudos com atividades econômicas**

- Como era conciliar trabalho, família e estudos para você? Conversava sobre isso com seus colegas? Como era para eles?
- Descreva um dia típico do seu trabalho na época.
- Que tipo de habilidades esse trabalho exigia? Como você desenvolveu essas habilidades?
- Você estava contente com seu trabalho?
- **Se não trabalhava**, como se sustentava?
- Recebeu algum auxílio? Se sim, quais? Bolsa Ensino ou Pesquisa?
- Se bolsista, o que significou participar dos projetos pra você?
- Como era, na época, o trabalho dos seus sonhos? E hoje?
- Você acreditava que o IF poderia ajudá-lo a alcançar esse trabalho? Ajudou?
- Como você usava seu dinheiro enquanto era estudante?
- Quais eram suas despesas mensais?

**Percepção de fracasso/sucesso**

- Por que você desistiu ou concluiu o curso?
- Se desistiu, como foi para você tomar essa decisão? O que fez depois? Pensou em voltar?
- Você acha que terminar o curso fez ou teria feito diferença na sua vida?

**Bloco temático: Projeto de vida**

- Antes de ingressar no IF, você tinha algum sonho ou projeto futuro que queria alcançar?
- Você achava que poderia alcançá-lo ao se formar no IF?

**Este é o Termo de Livre Consentimento Esclarecido. Por favor, leia e assine-o, se concordar com ele.**

## **APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS (CECH) /**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DE**  
**SISTEMAS PÚBLICOS (PPGGOSP)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**(Resolução 466/2012 do CNS)**

**O DESAFIO DA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA À LUZ DA**  
**SOCIOLOGIA DE BOURDIEU**

Eu, Karla Cristiny Moraes da Silva, estudante do Programa de Pós Graduação em Gestão e Organização de Sistemas Públicos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “O desafio da evasão escolar na Educação Tecnológica à luz da sociologia de Bourdieu” orientada pelo Prof. Dr. Silvio Eduardo Alvarez Candido.

A teoria de Bourdieu aponta que o sistema educacional, através da reprodução cultural que lhe é característica, promove a reprodução da condição de classe social de uma geração a outra em cada contexto social. As práticas pedagógicas desse sistema contribuem para que filhos de pessoas mais ricas e mais bem-sucedidas sejam detentores de trajetórias escolares de sucesso, mais longas e de prestígio, enquanto filhos de pessoas mais pobres e com menor taxa de estudo tendem a estar mais suscetíveis ao fracasso escolar e a trajetórias escolares curtas. Considerando essas ideias, a presente pesquisa tem como objetivo principal compreender as razões da evasão escolar nos cursos do IFSP-BRA, adotando a hipótese de que as condições sociais dos estudantes podem se traduzir em trajetórias escolares mais longas ou mais curtas, de prestígio ou de fracasso.

Você foi selecionado(a) por ser um estudante (formado ou desistente) do IFSP-BRA e está sendo convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre alguns aspectos da sua trajetória de vida: sua escolaridade e a de sua família, o ambiente em que cresceu, dados socioeconômicos da sua família e suas experiências como estudante do IFSP-BRA.

A entrevista será individual e realizada em local que preferir. As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, e você falará apenas do que desejar, entretanto, esclareço que a

participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na instituição que você abandonou, caso seja tenha desistido do curso.

Diante dessas situações, será garantido a você pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder às perguntas quando as considerar constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos e práticos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades de combate à evasão escolar, um grande mal tem assombrado o IFSP-BRA e ameaçado sua existência. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. Essas gravações serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Não está previsto o ressarcimento de despesas com transporte, pois a pesquisadora irá se deslocar até você, podendo a coleta de dados ser realizada nas dependências de seu trabalho ou em outro local que preferir.

Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador,

onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (011) 4035-8110 ou ir até o IFSP-BRA de 2<sup>a</sup>. à 6<sup>a</sup>. das 15:00 às 21:00 h e procurar pela pesquisadora. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

**Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisador Responsável: Karla Cristiny Moraes da Silva .

Endereço: Avenida Francisco Samuel Lucchesi Filho, 770, Penha, Bragança Paulista-SP.

Contato telefônico: (11) ----- e-mail: karla.cristiny@ifsp.edu.br

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

## APÊNDICE D - Tabelas de referência para a análise de correspondência múltipla

**Quadro 7: Propriedades dos ex-alunos**

(continua)

Ident	Conc	Nasc	Sexo	Origem	Cidatual	Cor	Esc	EM	EscEM	ConheCF	AnoIF	Sel	Cota	Critcota	Morava	Npess	Sust	Ocup	Renda	Depen	SauIF	PermiIF	Deslig	Aux	Bolsa	Fam	FigM	EscM	OcupM	FigF	EscF	OcupF	Totalim	Imnov	Imesc	ltrag	Domic	Emp	Auto	
Ana_M	N	d90	F	OCISP	RBRAG	PPI	M&E	d00	pub	insc	a2011	Sisu	N	nc	pais	duas	auxm	nb	ate1	N	a2013	dois	N	S	ben	fp	pai	EM	nb	mae	EF	lar	um	um	cacula	N	i15	dono	N	um
Breno_A	N	d90	M	RMSP	RBRAG	br	S	d00	pub	am	a2010	vest	N	nc	comp	cinco	infor	nb	ate1	N	a2012	dois	tranc	N	ninscr	fp	pai	EM	ind	mae	EM	lar	um	um	N	i17	dono	N	um	
Bruna_A	N	d90	F	RMSP	RSMG	PPI	SI	d10	pub	insc	a2012	Sisu	S	sopub	pais	tres	auxm	ind	ate1	N	a2016	quatro	cancel	S	nscr	fp	pai	EF	ap	mae	EF	nb	um	um	N	i17	ced	N	N	
Fatima_M	S	d90	F	RBRAG	RBRAG	br	M&E	d10	pubt	am	a2012	Sisu	N	nc	pais	duas	auxm	ns	e2.4	ipais	a2016	quatro	conc	S	ninscr	fp	pai	EFI	nb	mae	EFI	nb	um	um	N	i18	dono	N	dois	
Antonio_MN	d50.60	M	RCAMP	RCAMP	br	M&E	d60.80	pubt	insc	a2015	Sisu	N	nc	parent	duas	infor	ns	e4.10	N	a2016	um	tranc	N	ninscr	solo	pai	EF	ind	mae	EM	nts	tres	tres	N	i11.12	alug	N	um		
Dorje_A	N	d80	M	RBRAG	RBRAG	br	SI	d00	priv	am	a2015	rema	N	nc	so	uma	trab	ns	e2.4	N	a2016	um	N	N	ninscr	fa	pai	S	ind	mae	S	fp	um	um	cacula	um	i16	dono	N	tress
Darilo_A	N	d80	M	RBRAG	RBRAG	PPI	S	d00	pub	insc	a2011	Sisu	S	rendaPPI	pais	cinco	auxm	nb	ate1	ipais	a2013	dois	N	S	ninscr	fp	pai	EFI	nd	mae	EFI	nb	um	um	N	i16	dono	N	N	
Daniela_MN	d90	F	RBRAG	RBRAG	PPI	S	d00	pub	am	a2010	vest	N	nc	pais	tres	infor	nd	ate1	N	a2009.11	um	cancel	N	ben	fa	pai	EM	nt	mae	EM	nb	dois	um	N	i16	dono	N	tress		
Cesar_A	N	d50.60	M	RMSP	RBRAG	PPI	S	d60.80	pub	insc	a2013	Sisu	N	nc	comp	tres	trab	nt	ate1	N	a2016	tres	tranc	N	ninscr	fp	pai	EM	ind	mae	EM	nts	cinco	tress	doiss	i11.12	dono	N	N	
Dirho_M	N	d80	M	RBRAG	RBRAG	br	EM	d00	pub	am	a2013	rema	N	nc	pais	cinco	trab	nb	e1.2	ipais	a2013	menos1	N	N	ninscr	fp	pai	EFI	nb	mae	EFI	lar	um	um	N	i15	dono	N	N	
Danda_A	N	d90	F	RMSP	RCAMP	PPI	SI	d00	pub	am	a2010	vest	N	nc	pais	tres	trab	nb	e1.2	N	a2012	dois	N	N	ninscr	fp	pai	EFI	nb	mae	EM	nb	um	um	N	i17	dono	N	N	
Amadeus_N	d90	M	OUT	RBRAG	PPI	SI	d10	pub	am	a2015	Sisu	S	rendaPPI	pais	tres	trab	nd	e1.2	N	a2016	um	N	nscr	fp	pai	EF	nb	mae	EM	nb	um	um	cacula	um	i15	dono	N	um		
Dawson_A	N	d80	M	RBRAG	RBRAG	PPI	M&E	d90	pub	am	a2016	Sisu	N	nc	comp	duas	trab	fp	e2.4	fam	a2016	menos1	cancel	N	ninscr	fa	pai	EF	ap	mae	EF	lar	cinco	cacula	N	i18	alug	N	um	
Cassio_A	N	d70	M	RBRAG	RBRAG	br	SI	d10	enem	am	a2015	Sisu	N	nc	parent	seiss	trab	nb	e1.2	N	a2015	menos1	cancel	N	ninscr	fp	parent	S	nt	mae	EFI	lar	dois	cacula	doiss	i13	dono	N	N	
Eli_A	N	d80	M	RSMG	RSMG	PPI	SI	d00	priv	am	a2015	rema	N	nc	comp	duas	trab	nt	e4.10	fam	a2017.18	dois	cancel	N	ninscr	fp	pai	EFI	nb	mae	EF	lar	tres	um	um	N	i11.12	dono	N	N
Fabio_A	S	d90	M	OCISP	OUT	PPI	S	d10	pub	insc	a2011	Sisu	N	nc	am	seiss	auxm	nt	e1.2	N	a2017.18	mais5	conc	S	nscr	fa	pai	EM	nb	mae	EFI	lar	tres	cacula	um	i18	dono	N	um	
Edson_A	N	d90	M	OCISP	OUT	PPI	SI	d00	pub	insc	a2013	Sisu	S	rendaPPI	pais	so	out	nd	ate1	N	a2013	menos1	cancel	N	ninscr	fp	pai	EFI	ap	mae	EM	fp	um	um	cacula	um	i15	dono	N	um
Felipe_A	N	d50.60	M	RBRAG	RBRAG	br	EM	d60.80	priv	am	a2015	rema	N	nc	so	uma	trab	fp	e2.4	N	a2015	menos1	N	N	ninscr	fa	pai	EM	ap	mae	EM	lar	dois	um	um	i14	dono	N	um	
Geraldo_MN	d70	M	OCISP	OUT	br	EM	d90	pub	insc	a2017	Sisu	N	nc	comp	duas	auxm	nb	e1.2	fam	a2017.18	um	cancel	S	nscr	fp	pai	EF	nb	mae	EM	nb	um	um	N	i10n	alug	N	N		
Jenifer_M	N	d50.60	F	OUT	RCAMP	br	SI	d60.80	priv	am	a2015	Sisu	N	nc	parent	duas	trab	nd	e1.2	fam	a2016	um	tranc	S	bex	fp	parent	EM	nb	mae	EFI	nb	cinco	tress	N	i11.12	dono	N	N	
Adriana_MN	d80	F	RSMG	RBRAG	br	SI	d00	pub	out	a2015	Sisu	N	nc	comp	duas	out	ntrab	ate1	N	a2016	um	cancel	N	nscr	fp	pai	EFI	nb	mae	EFI	lar	um	um	N	i11.12	dono	N	um		
Debora_MN	d90	F	RBRAG	RBRAG	nd	S	d00	pub	divulg	a2011	rema	N	nc	pais	duas	trab	ns	ate1	ipais	a2013	dois	tranc	N	nscr	solo	nd	nd	ns	mae	S	nts	um	um	cacula	um	i19s	dono	S	um	
Josenildo_N	d50.60	M	OCISP	RBRAG	br	SI	d90	pub	divulg	a2013	rema	N	nc	comp	tres	infor	ind	e1.2	fam	a2013	menos1	N	N	ninscr	fp	pai	S	ns	mae	EM	nb	dois	cacula	N	i15	dono	N	um		
Junior_M	N	d80	M	RBRAG	RBRAG	PPI	S	d00	pub	insc	a2012	Sisu	N	nc	pais	quatro	trab	ns	e1.2	N	a2014	dois	N	S	ninscr	fp	pai	EFI	nd	mae	EFI	ap	dois	cacula	N	i10n	alug	N	um	
Kleber_A	N	d80	M	OUT	OUT	PPI	SI	d00	pub	insc	a2014	Sisu	N	nc	comp	uma	trab	nd	e1.2	fam	a2015	um	tranc	S	ninscr	fp	pai	EFI	ind	parent	EM	lar	quatro	tress	N	i18	dono	N	N	
Juliana_A	N	d90	F	RCAMP	RCAMP	PPI	SI	d10	priv	insc	a2015	Sisu	N	nc	am	duas	fam	nd	e1.2	N	a2015	menos1	N	N	ninscr	fp	pai	SI	ns	mae	S	ind	quatro	tress	N	i18	dono	S	tress	
Jessica_A	N	d80	F	RBRAG	RBRAG	PPI	EM	d00	EJA	insc	a2016	Sisu	N	nc	am	duas	trab	ns	e1.2	N	a2016	menos1	N	N	ninscr	fp	pai	EFI	nb	mae	EM	nb	um	um	N	i18	dono	N	N	
Lais_A	N	d90	F	RBRAG	RBRAG	br	SI	d10	pub	insc	a2012	Sisu	N	nc	pais	duas	auxm	ntrab	e1.2	N	a2015	tres	N	S	ninscr	solo	parent	SI	ap	mae	EM	nb	um	um	um	i15	dono	N	N	
Leando_A	S	d90	M	RMSP	RSMG	br	M&E	d10	pub	am	a2011	Sisu	S	sopub	pais	tres	trab	nb	e1.2	N	a2013	dois	conc	N	ben	fp	pai	SI	ap	mae	EM	lar	dois	um	N	i17	dono	N	N	
Leonardo_S	d80	M	RMSP	RBRAG	PPI	S	d00	pub	am	a2010	vest	N	nc	pais	quatro	fam	ntrab	e1.2	N	a2013	tres	conc	N	ninscr	fp	pai	EF	ap	mae	EF	lar	um	um	cacula	N	i19s	dono	N	um	
Maria_M	N	d90	F	RMSP	RMSP	br	SI	d10	pub	insc	a2016	Sisu	S	sopub	am	duas	auxm	ntrab	ate1	N	a2016	menos1	cancel	S	ninscr	fp	pai	EM	ap	mae	EF	nts	quatro	cacula	doiss	i14	dono	N	N	
Ariel_A	N	d80	M	RCAMP	RBRAG	br	S	d90	EJA	out	a2013	rema	N	nc	pais	cinco	trab	nb	e1.2	ipais	a2017.18	quatro	cancel	S	ninscr	solo	parent	EM	ap	mae	EM	lar	quatro	tress	N	i11.12	ced	N	N	
Lucas_A	S	d80	M	OUT	RBRAG	PPI	S	d00	pub	insc	a2007-09	Sisu	N	nc	pais	quatro	trab	nt	e2.4	N	a2013	quatro	conc	N	ben	fp	pai	EFI	nb	mae	EFI	lar	tres	tress	N	i16	alug	N	um	
Gabriela_MN	d90	F	RCAMP	RCAMP	br	SI	d10	pubt	insc	a2015	Sisu	N	nc	pais	tres	fam	ntrab	e4.10	N	a2015	menos1	tranc	nscr	fp	pai	EM	nb	mae	S	nts	um	um	cacula	N	i19s	dono	N	um		
Lucio_A	N	d90	M	RMSP	RBRAG	br	SI	d10	priv	insc	a2015	Sisu	N	nc	pais	tres	fam	ntrab	e4.10	N	a2016	um	cancel	N	ninscr	fp	pai	EM	ns	mae	EM	ind	um	um	cacula	um	i18	dono	N	N
Marina_M	N	d50.60	F	RBRAG	RBRAG	br	SI	d60.80	pub	insc	a2016	Sisu	N	nc	comp	tres	fam	ntrab	e2.4	fam	a2016	menos1	cancel	N	ninscr	fp	pai	EF	nd	mae	EM	ind	dois	cacula	N	i16	dono	S	N	
Gustavo_A	N	d90	M	RBRAG	RBRAG	br	EM	d10	pub	insc	a2015	Sisu	S	rendaPPI	pais	duas	auxm	ntrab	ate1	N	a2015	um	cancel	S	ninscr	fa	parent	EF	fp	mae	EF	nb	unico	unico	i16	dono	N	um		
Julia_M	N	d90	F	RMSP	RBRAG	br	EM	d10	pub	am	a2017	rema	N	nc	pais	seiss	trab	nb	e1.2	N	a2017.18	menos1	N	N	ninscr	fp	pai	EFI	nb	mae	EF	lar	cinco	cacula	um	i16	dono	N	tress	
Matheus_J	N	d70	M	RBRAG	RBRAG	br	SI	d90	pub	insc	a2015	Sisu	N	nc	comp	quatro	trab	nb	e1.2	fam	a2015	menos1	N	N	ninscr	fp	pai	EF	nb	mae	EFI	nb	tres	cacula	N	i11.12	dono	S	um	
Andre_A	N	d90	M	RBRAG	RBRAG	br	EM	d10	pub	am	a2011	Sisu	N	nc	pais	tres	trab	nb	e1.2	N	a2017.18	mais5	N	N	bex	fp	pai	EFI	nb	mae	EM	lar	tres	cacula	doiss	i14	dono	N	dois	
Madalena_N	d50.60	F	RBRAG	RBRAG	br	M&E	d60.80	priv	insc	a2013	rema	N	nc	comp	tres	infor	ns	e1.2	fam	a2013	dois	N	N	ninscr	fp	pai	EFI	ind	mae	EFI	ind	cinco	dois	N	i11.12	dono	N	dois		
Luan_A	N	d90	M	RMSP	RMSP	br	SI	d10	pub	am	a2013	Sisu	N	nc	pais	cinco	auxm	ind	e2.4	ipais	a2016	tres	N	S	ninscr	fp	pai	EM	nt	mae	EM	nts	tres	dois	N	i10n	alug	N	N	
Maisa_M	N	d90	F	RBRAG	RBRAG	nd	S	d10	pub	out	a2016	rema	N	nc	pais	tres	trab	nb	e2.4	ipais	a2016	menos1	N	N	ninscr	fp	pai	EM	nb	mae	EF	lar	um	um	cacula	N	i15	ced	N	um
Regina_M	N	d80	F	OUT	RBRAG	br	SI	d10	enem	insc	a2015	Sisu	N	nc	comp	cinco	trab	nb	e1.2	fam	a2015	menos1	tranc	N	ninscr	fp	pai	EM	ap	mae	EF	nb	um	um	cacula	N	i11.12	alug	N	um
Joao_M	N	d80	M	RBRAG	RBRAG	PPI	EM	d00	pub	am	a2013	rema	N	nc	parent	duas	trab	nb	e1.2	N	a2015	dois	N	N	ninscr	fa	parent	EFI	nb	parent	EFI	lar	cinco	cacula	N	i15	dono	N	um	
Joaquim_A	N	d90	M	RSMG	RSMG	br	S	d10	pub	insc	a2014	Sisu	N	nc																										

Ident	Conc	Nasc	Sexo	Origem	Cidatual	Cor	Esc	EM	EscEM	ConhechF	AnoIF	Sel	Cota	Criticota	Morava	Npess	Sust	Ocup	Renda	Depen	SauIF	PermIF	Deslig	Aux	Bolsa	Fam	FigM	EscM	OcupM	FigF	EscF	OcupF	Totalim	lrmnov	lmsesc	ltrag	Domic	Emp	Auto
Pamela_MN	d70	F	RMSB	RBRAG	br	SI	d90	pub	insc	a2010	Sisu	N	nc	comp	tres	infor	nb	e1.2	fam	a2015	mais5	tranc	S	nsel	fp	pai	EM	ns	mae	EF	lar	um	cacula	N	116	alug	N	N	
Rita_A_N	d80	F	RBRAG	RBRAG	nd	S	d00	pub	am	a2013	Sisu	N	nc	pais	quatro	trab	ns	e2.4	N	a2014	quatro	N	cancel	N	ninscr	fa	pai	EM	ap	mae	S	ap	dois	dois	um	118	dono	N	um
Brena_M_N	d90	F	RMSB	RBRAG	br	SI	d10	priv	am	a2013	Sisu	N	nc	comp	duas	auxm	ntrab	e1.2	fam	a2016	tres	N	S	ben	fp	pai	S	ns	mae	S	nb	dois	dois	N	118	dono	N	dois	
Helio_M_N	d80	M	RBRAG	RBRAG	br	S	d00	pub	am	a2011	Sisu	N	nc	pais	duas	infor	nb	e1.2	ipais	a2009.11	um	cancel	N	ninscr	fa	parent	EM	ind	parent	EF	ap	dois	unico	unico	111.12	dono	N	um	
Tomas_A_N	d90	M	RBRAG	RMSB	br	S	d00	pub	insc	a2010	Sisu	N	nc	pais	tres	trab	nd	e1.2	N	a2014	quatro	N	N	ninscr	fp	pai	EFI	nb	mae	EF	lar	dois	cacula	doiss	118	dono	N	um	
Tatiana_MN	d80	F	RBRAG	RBRAG	PPI	SI	d00	pub	insc	a2011	rema	N	nc	comp	uma	fam	ntrab	ate1	N	a2016	mais5	tranc	S	ben	fp	parent	S	ns	mae	EM	nts	um	cacula	N	114	ced	N	um	
Tatiana_MN	d90	F	RBRAG	RBRAG	PPI	SI	d10	pub	insc	a2017	Sisu	S	rendaPPI	comp	tres	infor	nb	ate1	fam	a2017.18	menos1	N	nsel	nsel	fp	parent	EM	nb	mae	EM	ind	cinco	dois	N	113	ced	N	um	
Paty_M_N	d90	F	RBRAG	RBRAG	br	EM	d10	pub	am	a2016	rema	N	nc	pais	uma	fam	ntrab	e1.2	N	a2016	menos1	cancel	nsel	ninscr	fp	pai	EM	nb	mae	EM	nb	dois	um	N	118	dono	N	um	
Valter_A_S	d90	M	RBRAG	RBRAG	br	M&E	d00	priv	divulg	a2007-09	vest	N	nc	pais	quatro	trab	fp	e2.4	N	a2013	mais5	conc	N	ninscr	fp	pai	EM	fp	mae	S	fp	dois	dois	N	118	dono	N	dois	
Eduarda_NS	d90	F	RBRAG	RBRAG	br	S	d00	pub	divulg	a2012	rema	N	nc	comp	uma	soaux	ntrab	ate1	N	a2017.18	quatro	conc	S	ben	fp	pai	EFI	nb	mae	EFI	ind	tres	dois	N	111.12	dono	N	N	
Taynara_MN	d80	F	OUT	RBRAG	br	EM	d00	pub	am	a2012	rema	N	nc	comp	tres	soaux	ntrab	ate1	fam	a2014	dois	N	S	ninscr	fp	pai	EFI	nb	mae	EFI	lar	dois	dois	N	118	dono	N	N	
Wagner_AS	d80	M	RBRAG	RBRAG	br	S	d00	pub	am	a2011	vest	N	nc	pais	duas	trab	nt	e1.2	N	a2017.18	dois	conc	N	ninscr	fa	pai	EM	nb	mae	EF	fp	dois	cacula	N	111.12	dono	N	N	
Ramon_A_N	d90	M	RBRAG	RBRAG	br	SI	d10	pub	am	a2014	rema	N	nc	pais	uma	trab	nt	e1.2	ipais	a2017.18	tres	cancel	N	ninscr	fp	pai	EM	nb	mae	EM	nb	um	cacula	um	116	alug	N	dois	
Jamil_M_N	d90	M	OUT	RBRAG	br	SI	d10	pubt	out	a2015	Sisu	S	sopub	pais	duas	auxm	ntrab	e2.4	N	a2017.18	dois	cancel	S	bex	solo	parent	S	ns	mae	EM	nb	um	N	119s	dono	N	um		
Alissa_A_N	d70	F	OUT	OUT	PPI	SI	d90	pub	am	a2017	Sisu	N	nc	comp	quatro	fam	ntrab	e2.4	N	a2017.18	menos1	N	nsel	ninscr	fp	pai	nd	ap	mae	EF	ap	dois	cacula	N	117	alug	N	N	
James_A_S	d90	M	RBRAG	RBRAG	br	S	d10	priv	am	a2012	Sisu	N	nc	pais	duas	trab	nb	e1.2	N	a2015	tres	conc	N	ninscr	fa	pai	EM	fp	mae	EF	nb	unico	unico	118	dono	N	dois		
Victor_A_S	d90	M	RBRAG	RBRAG	nd	S	d10	priv	insc	a2011	vest	N	nc	pais	tres	auxm	ntrab	ate1	N	a2015	quatro	conc	N	bex	fp	pai	EM	nb	mae	S	nts	um	um	N	116	dono	N	dois	
Vilma_M_N	d90	F	RCAMP	RCAMP	br	SI	d10	pubt	insc	a2014	Sisu	S	sopub	pais	tres	fam	ntrab	ate1	N	a2014	menos1	cancel	N	ninscr	fp	pai	EM	ind	mae	S	nts	um	cacula	um	117	dono	N	dois	
Berjamin_S	d90	M	RBRAG	RBRAG	br	M&E	d00	priv	out	a2007-09	vest	N	nc	pais	tres	fam	ntrab	e2.4	N	a2009.11	tres	conc	N	ninscr	fp	nd	nd	fp	mae	EM	fp	um	cacula	N	118	dono	S	tress	
Lucca_A_N	d80	M	OCISP	OUT	br	SI	d00	priv	insc	a2016	rema	S	sopub	pais	duas	trab	nb	e1.2	N	a2016	menos1	tranc	N	ninscr	fp	pai	EFI	ap	mae	EF	lar	dois	cacula	N	115	dono	N	um	
Stephanie_N	d90	F	RSMG	RSMG	br	EM	d00	pub	am	a2016	rema	N	nc	comp	duas	fam	ntrab	e2.4	fam	a2016	menos1	N	N	ninscr	fa	pai	EFI	nb	mae	EF	lar	unico	unico	116	dono	N	um		
Carla_M_N	d70	F	RBRAG	RBRAG	PPI	EM	d90	EJA	insc	a2012	rema	N	nc	parent	duas	infor	nb	e1.2	fam	a2014	dois	cancel	N	ninscr	fp	pai	EF	nb	mae	EF	nb	cinco	dois	N	110in	alug	N	N	
Andressa_N	d50.60	F	OCISP	RMSB	PPI	S	d00	enem	insc	a2010	Sisu	N	nc	comp	seis	trab	nt	e2.4	fam	a2009.11	menos1	N	N	ninscr	fp	pai	EFI	nb	parent	S	nts	cinco	tress	N	118	dono	N	N	
Alexandre_N	d70	M	RBRAG	RBRAG	br	SI	d90	pub	am	a2007-09	Sisu	N	nc	comp	quatro	trab	fp	e1.2	fam	a2014	mais5	N	N	ninscr	fp	pai	EFI	nb	mae	EF	lar	quatro	tress	N	115	alug	N	N	
Augusto_AN	d70	M	RMSB	RBRAG	PPI	M&E	d90	pubt	am	a2013	rema	N	nc	comp	duas	trab	nt	e1.10	fam	a2014	um	tranc	N	ninscr	fp	pai	EF	nb	mae	EF	lar	tres	cacula	N	118	dono	N	um	
Cilene_M_N	d90	F	RCAMP	RCAMP	br	S	d10	EJA	insc	a2012	Sisu	N	nc	pais	uma	fam	ntrab	e2.4	N	a2012	menos1	N	N	ninscr	solo	nd	nd	nd	mae	EM	ap	unico	unico	unico	114	dono	N	um	
Emanuele_N	d90	F	RBRAG	RBRAG	PPI	SI	d10	EJA	am	a2015	Sisu	N	nc	so	so	auxm	ntrab	ate1	N	a2015	menos1	N	S	ninscr	fa	pai	EM	nd	mae	EF	lar	cinco	um	N	113	dono	N	N	
Ester_M_N	d90	F	OCISP	RBRAG	PPI	SI	d10	pub	am	a2013	rema	N	nc	pais	tres	soaux	ntrab	ate1	N	a2016	tres	N	S	ninscr	fp	pai	EFI	nb	mae	EF	lar	um	cacula	N	119s	ced	N	um	
Eduardo_AS	d90	M	OUT	RCAMP	br	S	d00	priv	insc	a2011	vest	N	nc	so	uma	fam	ntrab	e1.2	N	a2016	mais5	conc	nsel	bex	fp	pai	SI	nb	mae	EM	ind	cinco	dois	N	119s	dono	N	um	
CassandraN	d90	F	RMSB	RBRAG	br	SI	d00	pub	divulg	a2012	rema	S	sopub	comp	duas	infor	nd	e1.2	N	a2012	mais5	cancel	N	ninscr	fp	pai	EF	nb	mae	EF	lar	tres	cacula	N	116	alug	N	um	
Carlos_M_N	d90	M	OCISP	OUT	PPI	EM	d10	pub	insc	a2016	Sisu	S	sopub	am	uma	trab	ind	e2.4	N	a2016	menos1	N	N	ninscr	fp	pai	EFI	nb	parent	EF	lar	dois	cacula	N	116	ced	N	um	
Jose_A_N	d70	M	OUT	OUT	PPI	S	d90	pub	insc	a2017	Sisu	S	rendaPPI	so	so	out	ntrab	e1.2	fam	a2017.18	menos1	cancel	N	ninscr	solo	parent	EFI	nb	mae	EF	nb	cinco	cacula	N	110in	ced	N	N	
Guilherme_N	d80	M	RMSB	RMSB	br	EM	d00	pub	insc	a2012	Sisu	N	nc	pais	seis	auxm	nb	ate1	N	a2017.18	mais5	N	S	nsel	fa	pai	EM	nb	mae	EF	lar	tres	um	doiss	115	ced	N	N	
Jorge_A_N	d70	M	RMSB	RBRAG	br	SI	d10	enem	insc	a2014	Sisu	N	nc	comp	tres	infor	ind	e1.2	fam	a2014	menos1	tranc	N	ninscr	fp	pai	SI	ns	mae	EM	nts	dois	um	um	115	alug	S	um	
Fabiano_AN	d90	M	RBRAG	RMSB	br	S	d10	pub	am	a2012	Sisu	N	nc	pais	tres	infor	ind	e1.2	N	a2015	tres	N	N	bex	solo	nd	nd	nd	mae	EM	nb	unico	unico	119s	alug	N	N		
Beatriz_A_N	d80	F	RBRAG	RBRAG	br	SI	d00	pub	am	a2007-09	vest	N	nc	pais	tres	trab	nb	e1.2	N	a2009.11	quatro	N	N	ninscr	fp	pai	EM	ap	mae	EF	lar	dois	cacula	um	117	dono	N	dois	
Jaine_M_N	d90	F	OUT	RBRAG	PPI	SI	d10	pub	insc	a2015	Sisu	N	nc	pais	tres	out	ntrab	e2.4	N	a2017.18	dois	cancel	S	ninscr	fp	pai	S	ns	mae	S	nts	um	cacula	N	119s	ced	N	um	
Julio_A_N	d90	M	RMSB	RBRAG	br	EM	d10	pub	am	a2013	Sisu	N	nc	pais	tres	soaux	ntrab	ate1	N	a2014	um	cancel	S	ninscr	solo	nd	nd	nd	mae	EF	lar	um	cacula	N	118	dono	N	um	
Lira_M_N	d70	F	RBRAG	RBRAG	br	SI	d00	EJA	am	a2013	rema	N	nc	comp	quatro	soaux	ntrab	ate1	fam	a2015	dois	N	S	ninscr	fp	pai	nd	nd	mae	EF	ap	um	cacula	um	111.12	ced	N	N	
Patricia_A_N	d90	F	RSMG	RSMG	br	SI	d10	pub	insc	a2011	Sisu	N	nc	parent	quatro	auxm	ntrab	ate1	N	a2009.11	menos1	N	S	ninscr	fp	pai	EFI	nb	mae	EF	nb	dois	cacula	N	117	dono	N	um	
Jeferson_AN	d70	M	RBRAG	RBRAG	br	S	d00	pub	insc	a2013	Sisu	N	nc	comp	duas	trab	nb	e1.2	fam	a2016	tres	N	S	ninscr	fp	pai	EFI	nb	mae	EF	lar	um	cacula	N	111.12	alug	N	N	
Lia_A_S	d90	F	OCISP	RCAMP	br	S	d10	priv	am	a2013	Sisu	N	nc	pais	cinco	trab	ns	e1.2	ipais	a2016	tres	conc	N	bex	fa	pai	EM	nb	mae	S	nts	um	cacula	N	118	dono	N	tress	
Mario_A_N	d90	M	RCAMP	RCAMP	br	EM	d10	priv	insc	a2016	Sisu	N	nc	pais	uma	fam	ntrab	ate1	ipais	a2016	menos1	N	N	ninscr	solo	pai	SI	nt	mae	S	nts	um	cacula	N	119s	dono	N	um	
Roberta_MN	d90	F	RBRAG	RBRAG	PPI	EM	d10	pub	am	a2014	rema	S	rendaPPI	pais	seis	trab	nb	e1.2	ipais	a2014	menos1	N	N	ninscr	fp	pai	EFI	nb	mae	EF	nb	tres	um	N	110in	dono	N	N	
Thom_A_N	d90	M	RBRAG	RBRAG	br	S	d00	priv	insc	a2012	Sisu	N	nc	pais	duas	trab	ind	e4.10	N	a2015	tres	tranc	N	ninscr	fa	pai	S	ap	mae	S	ap	um	um	N	118	dono	S	um	
Liandra_MN	d90	F	RMSB	RMSB	PPI	SI	d10	pubt	insc	a2017	Sisu	S	rendaPPI	so	so	fam	ntrab	e2.4	N	a2017.18	menos1	cancel	nsel	ninscr	fp	pai	EF	fp	mae	EM	fp	um	um	N	119s	dono	N	um	
Rosana_MN	d50.60	F	RMSB	RBRAG	br	SI	d90	priv	am	a2012	rema	N	nc	comp	quatro	trab	nb	e1.2	fam	a2012	menos1	tranc	N	n															

Descrição das Dimensões simuladas no FactoMineR

\$`Dim 1`

\$`Dim 1`\$quali

	R2	p.value
AnoIF	0.50003752	1.999993e-12
Ocup	0.45239894	1.021993e-11
Sust	0.38919249	5.460645e-10
Se1	0.32239511	9.062424e-10
Deslig	0.34235614	1.111544e-09
Conc	0.28287140	2.244761e-09
EM	0.30397067	2.124499e-08
Cota	0.21714118	2.894135e-07
Critcota	0.22223258	1.446977e-06
Esc	0.22026742	7.513503e-06
Aux	0.19654321	8.231804e-06
Fam	0.19520059	9.000967e-06
OcupF	0.22865049	4.812852e-05
ConhecIF	0.17737456	1.162492e-04
Nasc	0.17070909	1.752317e-04
Renda	0.14079316	1.051641e-03
Origem	0.16964303	1.480966e-03
EscM	0.16435147	1.975013e-03
Sexo	0.08420701	2.103844e-03
PermIF	0.16226686	2.210188e-03
EsCEM	0.14557338	2.236506e-03
Npess	0.17755752	2.240142e-03
FigM	0.10734989	2.298517e-03
SaiuIF	0.17044612	3.244576e-03
Totalirm	0.14377426	5.859609e-03
Cidatual	0.12045388	8.675922e-03
OcupM	0.14699281	1.050328e-02

\$`Dim 1`\$category

	Estimate	p.value
Conc_N	0.30324231	2.244761e-09
EM_d10	0.25197458	1.088148e-08
Sisu	0.29182592	2.771593e-07
Cota_S	0.25913397	2.894135e-07
Ocup_ntrab	0.37278639	4.303722e-07
Fam_solo	0.38589997	7.562484e-06
ConhecIF_insc	0.17913287	2.068781e-05
Esc_SI	0.24549825	3.773625e-05
rendaPPI	0.24441970	5.054985e-05
Deslig_cancel	0.30400118	6.820217e-05
pubt	0.33156176	2.553055e-04
ate1	0.17819035	2.848699e-04
Nasc_d90	0.16596101	3.349425e-04
AnoIF_a2015	0.31454281	6.742784e-04
Origem_RCAMP	0.38424520	7.364966e-04
Sust_fam	0.16010460	1.149110e-03
Totalirm_um	0.17290666	1.159486e-03
PermIF_menos1	0.22770623	1.806416e-03
Sust_auxm	0.13937301	1.838938e-03
Aux_S	0.02152298	1.944662e-03
F	0.11683626	2.103844e-03
AnoIF_a2017	0.47626552	2.364183e-03
Aux_nsel	0.26746078	2.930233e-03
OcupF_nts	0.24238627	5.497520e-03
FigM_parent	0.11073718	7.426773e-03

OcupM_ns	0.28094007	7.475615e-03
sopub	0.09822571	8.087551e-03
Cidatual_RCAMP	0.17385801	1.041185e-02
OcupM_nd	0.28298547	1.118636e-02
i19s	0.25124521	1.655634e-02
EscM_nd	0.19121165	1.768669e-02
SaiuIF_a2017.18	0.27356182	1.938103e-02
Sust_out	0.23439885	2.322917e-02
OcupF_nb	0.10211354	4.482207e-02
Irmnov_dois	-0.16469261	4.709419e-02
EscM_EM	-0.21691238	4.481767e-02
AnoIF_a2010	-0.25759667	3.353905e-02
OcupM_nb	-0.12913513	2.780923e-02
EscM_EFI	-0.24323996	2.603693e-02
OcupF_fp	-0.35877086	2.262092e-02
SaiuIF_a2009.11	-0.26943895	2.040662e-02
PermIF_mais5	-0.22687534	1.887695e-02
Fam_fa	-0.27517399	1.748107e-02
Auto_dois	-0.18293785	1.493852e-02
PermIF_tres	-0.15369173	1.391620e-02
Esc_M&E	-0.25540688	5.658948e-03
Origem_RBRAG	-0.18884996	4.708650e-03
M	-0.11683626	2.103844e-03
e1.2	-0.17889129	1.362955e-03
Esc_S	-0.12484493	1.026977e-03
Totalirm_dois	-0.19339677	8.952099e-04
Cidatual_RBRAG	-0.20984499	6.115528e-04
FigM_pai	-0.23926999	4.779333e-04
OcupF_lar	-0.21087696	1.185007e-04
Npess_quatro	-0.35990895	6.351861e-05
Ocup_nt	-0.35360771	5.973202e-05
ConhecIF_am	-0.16634563	5.084186e-05
Ocup_fp	-0.53896605	4.323044e-05
Nasc_d80	-0.23210086	2.621247e-05
Aux_N	-0.28898376	4.695119e-06
nc	-0.34264541	2.894135e-07
Cota_N	-0.25913397	2.894135e-07
EM_d00	-0.24148072	5.383389e-08
vest	-0.36261432	5.683054e-09
Deslig_conc	-0.45740619	2.244761e-09
Conc_S	-0.30324231	2.244761e-09
AnoIF_a2007-09	-0.76089597	3.587520e-10
Sust_trab	-0.39062570	1.705861e-11

\$`Dim 2`

\$`Dim 2`\$quali

	R2	p.value
Nasc	0.46739015	1.805870e-14
Depen	0.37647561	1.058423e-11
Morava	0.41425588	1.450836e-11
Conc	0.25914708	1.356227e-08
Itrab	0.37850162	5.335830e-08
Deslig	0.26910892	2.675113e-07
EM	0.26069194	4.835579e-07
Totalirm	0.28626751	1.161696e-06
EscF	0.24613697	1.323032e-06
Sel	0.21254878	2.805213e-06
Auto	0.23213675	3.414352e-06
EscM	0.24028566	2.338704e-05
FigM	0.16788532	5.367851e-05
OcupM	0.20597021	4.788354e-04

Sust	0.17923751	8.714414e-04
EscEM	0.16125240	9.263986e-04
OcupF	0.17573349	1.058974e-03
PermIF	0.16541216	1.864762e-03
Bolsa	0.12888982	2.097205e-03
AnoIF	0.19501606	4.001707e-03
Renda	0.11045975	5.948508e-03
Irmnov	0.12195366	8.017665e-03
Esc	0.10336754	8.807334e-03
Cor	0.08388438	9.211711e-03
Cidatual	0.11545402	1.126441e-02
Ocup	0.13402199	1.946474e-02
Domic	0.07024523	2.031001e-02

\$`Dim 2`\$category

	Estimate	p.value
Nasc_d90	0.41389393	8.933186e-13
Morava_pais	0.30487110	2.867323e-10
Deslig_conc	0.43507401	1.356227e-08
Conc_S	0.28803449	1.356227e-08
Depen_N	0.18038483	5.618099e-07
vest	0.34800878	2.877783e-06
i19s	0.47756065	1.317558e-05
FigM_nd	0.49779426	1.510706e-05
EscF_S	0.32968169	5.700989e-05
OcupM_fp	0.55511954	6.208926e-05
Sust_fam	0.31431636	2.553680e-04
Totalirm_um	0.23706933	2.932003e-04
EM_d10	0.29407577	4.656744e-04
PermIF_tres	0.24495003	8.581792e-04
Ocup_ntrab	0.18823115	1.173784e-03
Bolsa_bex	0.31230498	1.308010e-03
OcupF_fp	0.33944874	2.212732e-03
priv	0.30238100	2.232062e-03
Auto_dois	0.18312125	2.649302e-03
AnoIF_a2011	0.29240950	3.670123e-03
EscM_nd	0.27715533	5.062019e-03
Irmesc_unico	0.30435918	6.768434e-03
Irmnov_unico	0.35931793	6.768434e-03
Totalirm_unico	0.42047167	6.768434e-03
Cidatual_RCAMP	0.28802295	7.214658e-03
Esc_S	0.13264100	8.702154e-03
Auto_tress	0.26198085	1.074342e-02
AnoIF_a2007-09	0.34756425	1.147331e-02
e2.4	0.13040479	2.735961e-02
doно	0.11388450	3.304400e-02
OcupF_nts	0.09859436	3.585247e-02
Cor_nd	0.27931700	3.638700e-02
Fam_solo	0.15364273	3.640061e-02
Origem_RCAMP	0.28357235	3.859504e-02
i18	0.16974669	4.784256e-02
EscF_EM	0.06359012	4.999801e-02
Esc_EM	-0.17712527	4.621928e-02
Deslig_N	-0.15292947	4.424322e-02
Sust_trab	-0.09349774	3.692907e-02
i11.12	-0.16726399	3.671947e-02
AnoIF_a2017	-0.30637634	3.282435e-02
EM_d60.80	-0.17731048	3.151193e-02
i15	-0.20882294	2.850915e-02
Npess_seiss	-0.28181542	2.572619e-02
EscM_EF	-0.30060025	2.519702e-02
Totalirm_quatro	-0.25752895	2.144030e-02

Bolsa_ninscr	-0.16769912	1.496972e-02
Cor_PPI	-0.23266990	1.323880e-02
enem	-0.39567223	1.175856e-02
Cidatual_OUT	-0.30547150	1.119627e-02
PermIF_menos1	-0.18282604	1.118991e-02
Irmnov_tress	-0.31362959	1.038562e-02
rema	-0.25513240	5.652969e-03
alug	-0.18285412	5.637943e-03
Morava_parent	-0.35398473	5.484742e-03
OcupF_lar	-0.24344046	4.018539e-03
OcupM_nb	-0.24363438	2.496388e-03
Ocup_nb	-0.18397048	1.994412e-03
Totalirm_cincos	-0.29119271	1.275815e-03
Nasc_d50.60	-0.19136828	1.060183e-03
e1.2	-0.16725614	6.708068e-04
EscM_EFI	-0.27912052	4.200529e-04
i10in	-0.43639600	2.714573e-04
EscF_EFI	-0.26566784	1.082571e-04
Auto_N	-0.34679882	1.623394e-05
EM_d90	-0.28818089	4.099733e-06
Nasc_d70	-0.30369247	4.165449e-07
Conc_N	-0.28803449	1.356227e-08
Morava_comp	-0.23540025	4.762198e-09
Depen_fam	-0.37860268	1.046425e-12

\$`Dim 3`

\$`Dim 3`\$quali

	R2	p.value
EM	0.30181731	0.0000002494038
Cidatual	0.30265040	0.00000010203796
Nasc	0.28223460	0.00000010469270
EscEM	0.27863642	0.00000055848449
Sust	0.26635432	0.00000439231936
Irmnov	0.23622518	0.00000961267116
OcupM	0.24999796	0.00003618758878
OcupF	0.22619593	0.00005593503497
Cota	0.13737032	0.00006726266863
Origem	0.22243330	0.00007033769028
EscF	0.18200093	0.00008722729388
Critcota	0.14663277	0.00020690643569
Aux	0.13998343	0.00031341147800
SaiuIF	0.20837053	0.00041842799291
Renda	0.14935044	0.00063513783506
PermIF	0.18325731	0.00069562834171
AnoIF	0.22749609	0.00075895901662
Ocup	0.19737465	0.00077167436508
Bolsa	0.13154926	0.00179953139775
Emp	0.07957959	0.00282869947379
Domic	0.09593914	0.00453497754238
EscM	0.11766896	0.02153736439017
Deslig	0.08562580	0.02298413993405
Totalirm	0.10244028	0.04400776590128
Auto	0.07254570	0.04559364444515

\$`Dim 3`\$category

	Estimate	p.value
EM_d60.80	0.60417196	7.022514e-10
Nasc_d50.60	0.47446154	2.826964e-09
Cidatual_RCAMP	0.55727661	1.206720e-08
Origem_RCAMP	0.55125931	4.804259e-07
Irmnov_tress	0.43600868	6.414113e-07

priv	0.22637074	3.031365e-06
OcupM_ind	0.41219075	6.571434e-06
EscF_S	0.30178141	4.735435e-05
OcupF_nts	0.26782453	6.538854e-05
nc	0.24411514	6.726267e-05
Cota_N	0.18569896	6.726267e-05
Aux_N	0.13222810	1.856386e-04
e4.10	0.37825651	8.473591e-04
Ocup_ns	0.27287631	9.603969e-04
AnoIF_a2015	0.24988206	2.562470e-03
Deslig_tranc	0.20501279	2.771872e-03
Emp_S	0.18640083	2.828699e-03
Sust_fam	0.26678817	4.091242e-03
SaiuIF_a2016	0.19335110	4.320271e-03
Bolsa_ninscr	0.17570221	4.786494e-03
Totalirm_quatro	0.26215126	9.493676e-03
OcupF_ind	0.26339162	1.143227e-02
PermIF_menos1	0.16013452	1.628805e-02
Auto_tress	0.25803190	1.739741e-02
i18	0.20013036	1.772740e-02
Sust_infor	0.23085207	2.542149e-02
dono	0.11755034	2.840257e-02
EscM_SI	0.27743123	3.035857e-02
Depen_fam	0.10779135	3.235137e-02
PermIF_um	0.22104833	3.742795e-02
Cor_br	0.05321658	3.918882e-02
i17	-0.21266556	4.367951e-02
Sust_soaux	-0.28862231	4.021290e-02
Cidatual_RSMG	-0.29857018	3.655910e-02
PermIF_quatro	-0.19842217	3.005545e-02
Bolsa_ben	-0.15294307	2.437748e-02
AnoIF_a2011	-0.18460707	2.089802e-02
OcupF_nb	-0.20265783	1.901163e-02
Cor_PPI	-0.12412526	1.876230e-02
AnoIF_a2017	-0.29418316	1.607429e-02
OcupM_nb	-0.15039613	1.455033e-02
Irmnov_um	-0.22942418	1.343789e-02
EscF_EFI	-0.17730014	1.035205e-02
EscM_EFI	-0.17511277	7.213239e-03
ate1	-0.25606743	6.040707e-03
Morava_pais	-0.17064500	5.563041e-03
Bolsa_nsel	-0.22958838	3.793828e-03
Emp_N	-0.18640083	2.828699e-03
PermIF_dois	-0.17863458	2.787670e-03
Ocup_nb	-0.21878224	2.301560e-03
ced	-0.21256988	1.023551e-03
rendaPPI	-0.21088635	4.750748e-04
SaiuIF_a2017.18	-0.26869653	1.132002e-04
Aux_S	-0.17310384	7.219957e-05
Cota_S	-0.18569896	6.726267e-05
Sust_auxm	-0.28307774	2.481568e-05
pub	-0.25419072	1.697969e-07