



Instituto Politécnico de Santarém  
Escola Superior de Educação  
Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

**ESTUDO DAS RAZÕES DA PERSISTÊNCIA DOS ESTUDANTES NO  
CAMPUS SÃO SEBASTIÃO E A RELAÇÃO DESSE FENÔMENO COM  
SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES**

Ana Luisa Knop Henriques Modesto

Orientadora: Professora Doutora Luísa Delgado

Março, 2018



Instituto Politécnico de Santarém  
Escola Superior de Educação  
Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

**ESTUDO DAS RAZÕES DA PERSISTÊNCIA DOS ESTUDANTES NO  
CAMPUS SÃO SEBASTIÃO E A RELAÇÃO DESSE FENÔMENO COM  
SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre no âmbito do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Ana Luisa Knop Henriques Modesto

Orientadora: Professora Doutora Luísa Delgado

Março,2018

## Resumo

Essa tese trata da pesquisa que tem como objetivo principal analisar as razões que levam os estudantes a realizarem e concluírem vários cursos no *Campus* São Sebastião, do Instituto Federal de Brasília. Para isso, contou com a participação de estudantes que ingressantes do ano de 2016 e que já haviam concluído, no mínimo, dois outros cursos no *Campus*. Com esse perfil, nove estudantes, todas mulheres, foram identificadas e, assim, submetidas ao procedimento de inquérito por entrevista semiestruturada utilizando, então a metodologia qualitativa. Os dados foram analisados com base na análise de entrevistas aprofundadas e histórias de vida, de forma a conhecer os motivos diretamente por elas mencionados como favoráveis à persistência nos cursos, mas também aqueles identificados nas entrelinhas dos discursos, chamados de razões adjacentes. Constatou-se que as principais razões que justificam a persistência dessas estudantes nos cursos está no que elas vivenciaram durante a trajetória escolar, na relação construída com o CSSB e com os professores e a perspectiva de atuação profissional. Mas também se constatou que a proximidade da residência com o *Campus*, o apoio familiar, o fato de terem poucos filhos, os conhecimentos construídos, a aplicabilidade deles na rotina pessoal e profissional, e, por fim, as políticas institucionais, em especial aquelas voltadas para o seguimento de um itinerário formativo, verticalização do ensino e aproveitamento de estudos também se mostraram como importantes fatores. A partir disso, foi construída uma proposta de intervenção socioeducacional voltada para o incremento das razões destacadas como relevantes, bem como para uma permanência consciente em favorecimento de uma educação profissional qualificada, integrada e complementar.

Palavras chave: Permanência Escolar; Educação Profissional.

## Abstract

This thesis deals with research that has as main objective to analyze the reasons that lead the students to carry out and to conclude several courses in the São Sebastião *Campus*, of the Federal Institute of Brasilia. For this, it counted on the participation of students who were newcomers from the year 2016 and who had already completed, at least, two other courses at the *Campus*. With this profile, nine students, all women, who were identified and submitted to the semi-structured interview procedure, using the qualitative methodology. The data were analyzed based on the analysis of in-depth interviews and life histories, in order to know the reasons directly mentioned by them as being favorable to the persistence in the courses, but also those identified in between the lines of discourse, called adjacent reasons. It was verified that the main reasons that justify the persistence of these students in the courses are in what they lived during the school trajectory, in the relationship built with the CSSB and with the teachers and the professional perspective. But it was also verified that the proximity of the residence with *Campus*, the family support, the fact of having few children, the knowledge constructed and its applicability in the personal and professional routine, and, finally, the institutional policies, especially those oriented towards the follow-up of a formative itinerary, verticalization of the teaching and use of knowledge were also shown as important factors. Based on this, a proposal was made for socio-educational intervention aimed at increasing the reasons highlighted as relevant, as well as for a conscious stay in favor of a qualified, integrated and complementary professional education.

Keywords: Escolar Persistence; Professional Education.

## Agradecimentos

Ser grato é uma mais que uma virtude, é uma arte. Por isso, deve ser concretizada em atos. E este é um dos meus atos de agradecimento:

A Deus por ter me dado a oportunidade da vida e de orientar meu caminho para a realização desse Mestrado; ao Divino Espírito Santo, que tantas vezes o invoquei para me dar os dons da ciência, da compreensão, da inteligência para a realização dessa tese;

Às estudantes entrevistadas que gentilmente aceitaram e não mediram esforços em conceder as entrevistas.

À minha mãe pela ajuda diária e por fazer, ainda que indiretamente, que esta tese fosse concluída. Pela educação que me deu e pela torcida pelo meu progresso pessoal e profissional; Ao meu pai, o grande incentivador dos meus projetos de vida, o que apoia e confia em cada decisão que tomo, meu ídolo e admirador explícito; à minha irmã, minha melhor amiga e de quem eu lembro que a saudade existe porque temos alguém que amamos;

Ao meu noivo, meu novo amor de todos os dias e companheiro inabalável. Obrigada pelo carinho, pelo cuidado comigo, pela compreensão nos momentos de ansiedade e pelas palavras sempre otimistas;

À professora Luisa Delgado pelo esmero durante a orientação e autonomia confiada para a consecução desta tese;

Aos professores do MESIC pela mediação dos conhecimentos que construí durante o curso em especial sobre papel do educador social frente às necessidades de pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade;

Aos colegas da Pró Reitoria de Ensino do IFB, em especial ao Claudio Nei pelo conhecimento compartilhado, pelos direcionamentos e pelas palavras sinceras e essenciais para a conquista da qualidade deste trabalho;

À Ana Carolina Simões que, além de colega da PREN é também colega de MESIC. Obrigada pela compreensão e apoio;

Aos colegas do *Campus* São Sebastião, em especial ao Fernando Barbosa e Luciana Brandão por permitirem que o *Campus* servisse como lócus desta pesquisa;

Obrigada!

## ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	ix
ÍNDICE DE TABELAS .....	x
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	xi
INTRODUÇÃO .....	13
<b>CAPÍTULO 1 – A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO SOCIAL, DE SOCIALIZAÇÃO E SEU PAPEL EMANCIPADOR.....</b>	<b>16</b>
1.1 – A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL.....	16
1.2 – A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO .....	18
1.3 – A ESCOLA E SEU PAPEL NA ATUALIDADE .....	22
<b>CAPÍTULO 2 – O PERCURSO EDUCATIVO DO TRABALHADOR ESTUDANTE.....</b>	<b>27</b>
2.1 – AS RELAÇÕES ENTRE VULNERABILIDADE, TRANSIÇÃO E RESILIÊNCIA.....	27
2.2 – A ESCOLHA PROFISSIONAL DO TRABALHADOR ESTUDANTE: TRANSIÇÕES E VULNERABILIDADES.....	31
2.3 – O TRABALHO ENQUANTO FATOR DE VULNERABILIDADE PARA O ESTUDANTE.....	33
2.4 – A RESILIÊNCIA DO TRABALHADOR ESTUDANTE E O PAPEL DA ESCOLA .....	40
2.5 – O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR ESTUDANTE .....	41
<b>CAPÍTULO 3 - A PERSISTÊNCIA DO ESTUDANTE NO SISTEMA DE ENSINO .....</b>	<b>44</b>
3.1 – O FENÔMENO DA PERSISTÊNCIA/PERMANÊNCIA.....	44
3.2 – PERSISTÊNCIA/PERMANÊNCIA E RETENÇÃO.....	47
3.3 – FATORES QUE INFLUENCIAM A DECISÃO DO ESTUDANTE DE PERSISTIR .....	49
3.4 – NORMATIZAÇÕES BRASILEIRAS QUE ABRANGEM A PERMANÊNCIA.....	58
<b>CAPÍTULO 4 – O INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, O CAMPUS SÃO SEBASTIÃO E AS AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA A PERSISTÊNCIA ESCOLAR .....</b>	<b>62</b>
4.1 – O INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA .....	62
4.2 – A POLÍTICA DE PROMOÇÃO À PERMANÊNCIA DO IFB .....	64
4.3 – PROGRUPOS E POLÍTICA DE PERMANÊNCIA E ÊXITO .....	69
4.4 – APROVEITAMENTO DE ESTUDOS E SABERES COMO FOMENTO À PERSISTÊNCIA ESTUDANTIL .....	73
4.5 – O CAMPUS SÃO SEBASTIÃO E SUAS AÇÕES PARA A PERSISTÊNCIA DOS ESTUDANTES.....	76
<b>CAPÍTULO 5 – OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>78</b>
5.1 – SOBRE O OBJETIVO E A QUESTÃO A SER INVESTIGADA .....	78
5.2 – SOBRE A INVESTIGAÇÃO .....	78
5.3 – PLANEJAMENTO DA PESQUISA E O TRABALHO DE CAMPO .....	80

5.4 – SOBRE A POPULAÇÃO AMOSTRAL .....	82
5.5- TRATAMENTO DOS DADOS.....	84
<b>CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>86</b>
6.1 – ANÁLISE DA TRAJETÓRIA PESSOAL DAS ENTREVISTADAS .....	86
6.2 – ANÁLISE DOS ASPECTOS DA HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR DAS ENTREVISTADAS .....	103
6.3 – ANÁLISE DA RELAÇÃO DAS ESTUDANTES COM O CSSB .....	108
<b>CAPÍTULO 7 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL NAS INSTANCIAS DO IFB FRENTE AO PROBLEMA DE PESQUISA.....</b>	<b>130</b>
7.1– O EDUCADOR SOCIAL E SEUS CAMPOS DE ATUAÇÃO .....	130
7.2 – A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....	131
<b>CAPÍTULO 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>140</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	145
APÊNDICE 1 – GUIÃO DE ENTREVISTA .....	155
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	157
APÊNDICE 3- LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE PERMANÊNCIA E PERSISTÊNCIA ESCOLAR (PORTUGUÊS E INGLÊS).....	158
ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DO <i>CAMPUS</i> CSSB PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	162

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Persistência versus Retenção.....	48
Figura 2 - Modelo de Fishbein & Ajzen .....	50
Figura 3 - Modelo de Persistência de Ethington.....	51
Figura 4 - Modelo Sociológico de Persistência de Spady .....	53
Figura 5 - Primeiro modelo de persistência de Tinto (1975).....	56
Figura 6 - Segundo modelo de Tinto (1993).....	56
Figura 7 - Terceiro modelo de Tinto (1997) .....	57
Figura 8 - Modalidades ofertadas na Educação Profissional .....	63
Figura 9- Resumo das ações realizadas pelos <i>Campi</i> do IFB para fomento da permanência e êxito ...	71
Figura 10 - Distribuição dos domicílios ocupados segundo as Classes de Renda Domiciliar - São Sebastião - Distrito Federal - 2016.....	87

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Indicador socioeconômico, IFB- 2015 .....	65
Gráfico 2 - Número de alunos ingressantes do CSSB, por sexo -2015/2016.....	84
Gráfico 3- Dados sobre renda familiar das entrevistadas.....	90

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> São Sebastião .....	76
Tabela 2 - Estudantes entrevistadas e os cursos realizados no CSSB .....	83
Tabela 3 - Renda per capita segundo a renda familiar e a quantidade de pessoas que moram na mesma residência .....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDAE – Coordenação de Assistência Estudantil  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEF – Centro de Ensino Fundamental  
Cefets – Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica  
CEP – Código de Endereço Postal  
CF – Constituição Federal  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNI – Confederação Nacional da Indústria  
Codeplan - Companhia de Planejamento do Distrito Federal  
Conif – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
CSSB – *Campus* São Sebastião  
DOAJ – Directory of Open Access Journals  
EAD – Educação a Distância  
EITs - Escolas Industriais e Técnicas  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EPCT – Educação Profissional de Científica e Tecnológica  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
ETFs – Escolas Técnicas Federais  
EUA – Estados Unidos da América  
FIC – Formação Inicial e Continuada  
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil  
GDF Governo do Distrito Federal  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística  
IES – Instituição de Educação Superior  
IF's – Institutos Federais  
IFB Instituto Federal de Brasília  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
OE – Objetivo específico  
OG – Objetivo Geral  
PADTC- Programa de Apoio ao Desenvolvimento Técnico e Científico  
PAE- Política de Assistência Estudantil  
PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios  
PINCEL – Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer Discente  
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios  
PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil  
PNE – Plano Nacional de Educação

PREN – Pró Reitoria de Ensino  
PROASPEP – Programa de Acompanhamento Social, Pedagógico e Psicológico  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação  
Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
RA – Registro Acadêmico  
SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal  
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SGA – Sistema de Gestão Acadêmica  
Sistec – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica  
SISU – Sistema de Seleção Simplificada

## INTRODUÇÃO

As investigações sobre os fatores de abandono escolar têm sido amplamente discutidas principalmente porque se trata de um fenômeno recorrente em todo o mundo, nos mais diversos níveis e modalidades de ensino. Tais estudos têm importância significativa para a compreensão da dinâmica social da evasão e também para entender este fenômeno sob a perspectiva das representações acerca da escola que possui quem a compõe e frequenta, enquanto estudante, e quem a concebe e normatiza, enquanto gestão.

Há, no entanto, outro viés a ser analisado e que poderá também nos oferecer respostas sobre os caminhos que a educação deve tomar para conquistar os estudantes e fazer com que conclua os estudos, traduzido nos seguintes questionamentos: o que leva os estudantes a permanecerem na escola? O que as instituições têm feito para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência do estudante? O que a escola representa para aqueles que insistem em permanecer, inclusive, renovando sua matrícula em novos cursos?

Este estudo que aqui se inicia partiu de uma inquietação pessoal originada durante a experiência profissional da autora vivida enquanto servidora do *Campus* São Sebastião (CSSB), do Instituto Federal de Brasília (IFB), e lotada no Registro Acadêmico (RA) – setor este que se assemelha à secretaria escolar.

Por ser um setor que contempla todo o processo de entrada e saída dos alunos, a autora teve a oportunidade de realizar as matrículas dos alunos e também de elaborar e entregar os diplomas ou certificados aos que concluíam os cursos. Por muitas vezes, vivenciou a situação em que estudantes formandos compareciam ao RA após a conclusão de um curso para apanhar o diploma ou certificado e, logo após, solicitavam a realização de matrícula em um novo curso, não necessariamente na mesma área do anterior.

Após dois anos de atuação no RA, a autora passou a atuar na Coordenação de Assistência Estudantil (CDAE) da Pró Reitoria de Ensino (PREN), que é responsável pela implantação de ações para promoção da permanência e do êxito dos estudantes, na perspectiva da inclusão social, melhoria do desempenho escolar e da qualidade de vida da comunidade discente.

A oportunidade de observar os dois lados do processo educativo - o da instituição que estabelece as políticas diversas e o lado do estudante, que as usufrui - levou a autora ao desejo de investigar o que faz o aluno permanecer no CSSB e se o que o IFB e o *Campus* promovem - como as políticas, projetos, estudos, ações, etc. - influenciam direta e/ou indiretamente a persistência do aluno e no seu desejo de fazer mais cursos depois de concluído o primeiro.

Importa aqui destacar que, as razões da permanência escolar não podem ser tratadas como prova real das razões da evasão, ou seja, ambas não podem ser consideradas como fenômenos opostos (Hagedorn, 2012). Fato é que são raros os estudos que tratam apenas da permanência estudantil: além de serem usualmente atrelados ao termo evasão e seus derivados, as pesquisas sobre permanência são restritas e voltadas, principalmente, para o Ensino Superior. Além disso, verificou-se que não há, nas pesquisas realizadas em *sites* hospedeiros de trabalhos científicos, tema que trate sobre a realização e conclusão de vários cursos em uma mesma instituição (vide Apêndice 3). E aqui destaca a importância deste estudo, especialmente para a Educação Profissional.

Desta forma, analisar as razões que levam estudantes a realizarem e concluírem vários cursos no *Campus* São Sebastião, do Instituto Federal de Brasília, se apresenta como objetivo geral deste estudo. Para que este objetivo seja alcançado, necessário se faz:

OE1: Analisar a trajetória pessoal dos entrevistados no que tange perfil socioeconômico, vida familiar e situação profissional;

OE2: Investigar os aspectos da história da vida escolar dos entrevistados;

OE3: Analisar a relação dos entrevistados com o CSSB quanto aos os motivos de ingresso nos cursos e integração social e acadêmica;

OE4: Avaliar em que medida a PAE e as demais práticas do IFB e do CSSB que visam a promoção da permanência influenciam o percurso educativo e formativo dos estudantes.

OE5: Identificar, a partir da fala dos estudantes, as razões diretas e as adjacentes sobre a persistência delas nos cursos do CSSB.

O *Campus* São Sebastião foi o escolhido como o *lôcus* para a pesquisa, pois se trata de um *Campus* que oferece grande parte dos cursos previstos como modalidade de oferta dos Institutos Federais (IF's) favorecendo, com isso, a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior (Brasil, 2008c).

Além disso, trata-se de um *Campus* que também favorece os itinerários formativos tendo em vista os investimentos na diversificação dos cursos dos principais eixos tecnológicos oferecidos no *Campus* (Eixo Gestão e Negócios e Desenvolvimento Educacional e Social), possibilitando, com isso, que o estudante planeje sua carreira profissional em uma perspectiva de educação continuada e progressiva.

Para analisar de forma profunda as razões que levam alguns estudantes a persistirem no CSSB, o Capítulo 1 traz a discussão da escola enquanto espaço social, de socialização, bem como a necessidade de ela manter-se envolvida com a realidade do contexto atual. Também se

destaca nesse capítulo o papel emancipador da Educação Profissional, levando em conta o trabalho enquanto princípio educativo. Para isso, utilizou-se Bourdieu & Passeron (1970), suas reflexões acerca da divisão de classes dentro da escola, seu conceito de *habitus*. Também foi utilizada a teoria de Berger & Luckman (1966), bem como as contribuições de Dubar (2005) para identificar o reconhecimento da escola como espaço de socialização.

No Capítulo 2 são discutidos o percurso educativo do trabalhador estudante e, para isso, considerou-se as relações entre as transições vivenciadas pelos sujeitos, a vulnerabilidade muitas vezes ocasionada por essas transições e a resiliência enquanto habilidade para enfrentar as dificuldades e persistir na trajetória acadêmica.

O terceiro capítulo trata especificamente do processo de permanência do estudante - também chamada de persistência e os principais fatores que influenciam este fenômeno. Colaboraram para essa parte da revisão de literatura autores estrangeiros como Tinto, Swail, Milem & Berger, Ramírez & Lyons, Hagedorn, dentre outros, e também autores brasileiros como Cislaghi, Ramos & Bicalho e Fiuza.

No Capítulo 4, o Instituto Federal de Brasília (IFB) e o CSSB - *lócus* em que essa pesquisa foi realizada - serão apresentados ao leitor, além das políticas e ações desenvolvidas pela instituição em prol da persistência dos estudantes.

Os capítulos 5 e 6 são voltados para a pesquisa em si. No capítulo 5 são abordados os objetivos e procedimentos metodológicos adotados, incluindo as etapas que compuseram esta investigação, as técnicas e os instrumentos utilizados na investigação e na análise dos dados, bem como a caracterização da população amostral. Já no Capítulo 6, são apresentados e discutidos os resultados obtidos por meio da investigação, de forma a cumprir com os objetivos específicos desta pesquisa em prol da descoberta das razões de persistência dos estudantes do *Campus São Sebastião*.

Nesse sentido, a partir da sistematização da pesquisa realizada foi possível elaborar um projeto de intervenção socioeducativa de forma a contribuir com o objeto que esta pesquisa se propôs a investigar. Tais intervenções propostas serão voltadas para o incremento das razões pelas estudantes mencionadas como relevantes para a persistência delas nos cursos, bem como para uma permanência consciente, de forma que o ingresso nos cursos e o itinerário formativo por elas realizado sejam em favorecimento de uma educação profissional qualificada, integrada e complementar.

## **CAPÍTULO 1 – A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO SOCIAL, DE SOCIALIZAÇÃO E SEU PAPEL EMANCIPADOR**

De modo a iniciar a reflexão a respeito das razões que levam à permanência escolar, mais do que discutir os conceitos advindos de teorias físicas ou geográficas sobre espaço, este tópico trata da escola enquanto espaço social, tendo em vista as relações que são estabelecidas com ela e dentro dela.

Dessa forma, faz-se importante trazer a esta reflexão o conceito que Bourdieu (1930) tem sobre espaço:

A noção de espaço contém, em si, o princípio de uma apreensão relacional do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a “realidade” que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõem. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (*ens realissimum*, como dizia a escolástica) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos. (p. 48)

A partir de Bourdieu (1930) é possível afirmar que para refletir sobre o espaço torna-se necessário ter em mente que este espaço é formado pelas relações que os sujeitos constroem dentro dele entre si, bem como as relações criadas pelos sujeitos sociais com o próprio espaço. Essas duas formas de relação são baseadas nas posições que os sujeitos ocupam e nas práticas desempenhadas por eles, no mundo social. Assim, as posições que cada sujeito ou grupo exercem neste espaço irão determinar seu comportamento perante a sociedade em que vive.

À luz da reflexão acima, os próximos tópicos abordarão a escola como espaço social, onde ocorrem as socializações entre os atores que nela atuam e suas ações, hoje, para a manutenção do interesse e permanência dos estudantes.

### **1.1 – A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL**

Qual é, então, a relação do conceito de espaço social com a escola?

Para responder a esse questionamento recorreremos ainda a Bourdieu que juntamente com Passeron, em 1970, lançaram o livro designado de *La Reproducción*. Neste livro está contida a teoria da reprodução, criada a partir de observações sobre o sistema educacional francês e, basicamente, diz que a estrutura de classes (classe alta, média e baixa e suas subdivisões) da sociedade - que é um espaço social- é reproduzida na escola. Para os autores, ambos os sistemas são divididos em classes e possuem valores culturais diversos. Isso quer dizer que tal

como a sociedade em geral, dentro da escola também há subdivisões de classes que variam de acordo com os capitais econômicos dos estudantes. Tais capitais econômicos determinam os lugares de cada estudante neste espaço social chamado escola. Assim, tanto a sociedade em geral como a escola enquanto espaço social pressupõem lugares de interações que geram práticas humanas fundamentadas pela cultura, pelas relações estabelecidas e pelas condições de existência dos sujeitos envolvidos (Bourdieu & Passeron, 1970).

Dessa forma, a construção de uma identidade social - seja na sociedade, seja no sistema educativo - passa por uma união de valores, crenças, formas de ser, pensar e agir socialmente dominantes. Esse processo é chamado por Bourdieu (1930) de *habitus* que são:

[...]princípios geradores de práticas distintas e distintivas - o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes (p. 21-22).

No conceito de *habitus*, portanto, são incluídas as representações que o indivíduo tem de si mesmo e sobre a realidade em que vive e também as práticas/conduas sociais executadas e socializadas entre os pares, confundindo-se com o sentido de cultura enquanto definidor das características dos indivíduos em seus grupos sociais (Bourdieu, 2007).

Objetivamente e na prática, a importância do *habitus* está na forma habitual que o indivíduo opera nas experiências que vive segundo sua subjetividade- que foi construída sob a influência do meio - e segundo as regras, valores, crenças, condutas que lhe foram ensinadas nos processos de socialização.

Em outras palavras, o *habitus* se refere à incorporação de uma determinada estrutura social pelos indivíduos, influenciando o seu modo de sentir, pensar e agir, de tal forma que se inclinam a confirmá-la e reproduzi-la, mesmo que nem sempre de modo consciente (Ferrari, 2008). Para Pereira & Catani (2002)

O *habitus* é um princípio gerador porque é um sistema socialmente disponível de esquemas de pensamento, de percepção e apreciação. Esses esquemas são produto e condição da posição social ocupada pelo agente. Mediante sua experiência cotidiana, com base em uma determinada posição social, o agente constrói determinadas configurações mentais que funcionam como princípios de avaliação e classificação das coisas do mundo. (...) Suas práticas (preferências, gostos, estilos, linguagem, “vocação”, inclinações políticas) se dão em conformidade com essas configurações mentais e com as disposições corporais a elas adequadas. (p 110).

Exatamente por isso, o lugar no espaço social onde o indivíduo se encontra vai determinar seu comportamento perante as relações que construir com seus pares. Por isso, ao

se considerar a escola como espaço social, fica patente que nela acontecem interações sociais em que o *habitus* formado por cada um depende das relações estabelecidas, das culturas predominantes e dos comportamentos valorizados, de modo que a educação - que nesse espaço é um ato intencional e, por isso, chamada de educação formal – seja uma das principais instituições que formam o ideal de homem do ponto de vista intelectual, físico e moral construído pela sociedade.

Ao trazer o objetivo geral deste presente estudo à reflexão sobre o espaço social escolar, procura-se entender a persistência do sujeito na escola como causa e consequência do *habitus* formado. Ora, se o indivíduo faz parte do espaço social, tanto ele contribui para a formação da coletividade, como também é influenciado pelos valores e padrões nela postos.

Assim, a partir do momento que o estudante decide ingressar em uma instituição escolar, nesta ação está posta uma expectativa de formação baseada em um interesse individual, fruto de um *habitus*. Após seu ingresso, à medida que o estudante se insere no ambiente de escolarização, a tendência é que haja um envolvimento com as atividades curriculares e extracurriculares, com a rotina, os valores e regras da instituição sendo, portanto, sujeito e objeto do espaço social da escola. Os hábitos e a cultura ali estabelecidos influenciarão seu comportamento de tal modo que as decisões que tomar dali para frente - de permanecer ou abandonar o curso, de concluir o que está realizando; de fazer um novo curso após a conclusão do atual; de procurar um emprego na área afim do curso, etc.- serão baseadas no *habitus* até então construído a partir das experiências vividas neste e nos outros espaços sociais.

Desta forma, considerar a escola como espaço social significa afirmar que ela é parte significativa na busca do sujeito pela sua identidade, autonomia e emancipação.

O tópico seguinte trata da escola como espaço de socialização e como esse processo pode contribuir para a permanência do estudante no espaço escolar.

## 1.2 – A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO

A partir do momento que se identifica a escola enquanto espaço social e tendo em vista que, assim como a sociedade, ela é também dividida em classes segundo o capital econômico de cada estudante, necessário se faz tratá-la enquanto espaço de socialização.

Para iniciar a reflexão traz-se aqui a concepção de educação constante no Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>1</sup>, pois nela está contida o termo socialização:

[...] reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo.(Brasil, 2008a:5)

Por isso, para entendê-la como espaço de socialização, é importante a compreensão do que é socialização e qual a relação desse processo com a escola, enquanto local formal de educação.

Para entender como se reproduzem e se transformam as identidades sociais, Dubar (2005) aborda a socialização sob a perspectiva de vários teóricos tais como Hegel (1805), Jurgem Habermas (1967), Max Weber (1921), George Herbert Mead (1934) e Peter Berger e Thomas Luckman (1966).

Segundo o autor, em geral, estas abordagens da socialização enfatizam uma característica essencial da formação dos indivíduos: ela constitui uma incorporação das maneiras de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, de sua visão de mundo e de sua relação com o futuro, de suas posturas corporais e de suas crenças íntimas (Dubar,2005). O indivíduo se socializa interiorizando valores, normas e disposições que fazem dele um ser socialmente identificável (Dubar,2005). Ora, este conceito corrobora com a discussão sobre *habitus* de Bourdieu, desenvolvida no *item* anterior. Nota-se aqui uma questão importante: o *habitus*, é produto, portanto, dos processos de socialização (Dubar, 2005:84).

Dos teóricos apresentados por Dubar (2005), abordaremos aqui a socialização segundo Berger & Luckmann (1966), em razão de um inclinação para a área da sociologia, mas principalmente porque em se tratando da escola enquanto espaço social, acredita-se que esta seja a teoria que mais poderá contribuir para entender os motivos pelos quais este espaço é também um *locus* de socialização.

No capítulo chamado *A Sociedade como Realidade Subjetiva*, os autores iniciam a discussão dizendo que a sociedade é uma realidade - ao mesmo tempo- subjetiva e objetiva e, por isso, passa por um processo dialético composto por três etapas: exteriorização, objetivação e interiorização (Berger & Luckmann, 1966). Não se trata, no entanto, da ideia de que quando uma etapa acaba, a outra inicia. Não: elas ocorrem de forma simultânea, assim

---

<sup>1</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de que se trata o texto se refere ao conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, realizado em 2007.

como ocorre com um membro da sociedade que tanto se exterioriza no mundo social, como também interioriza a sociedade, tornando-a dentro de si uma realidade objetiva, conforme discorrem Berger & Luckmann (1966) . Em outras palavras: tanto o indivíduo provoca suas influências no mundo social como também se deixa influenciar por ele.

No entanto, para Berger & Luckmann (1966), esse processo dialético no indivíduo tem um ponto inicial que é a interiorização, um processo de “apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo”. Assim, continuam: “a interiorização neste sentido geral constitui a base primeiramente da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido” (p. 174).

Portanto, a apreensão no mundo não ocorre de maneira autônoma. Sempre será necessária a presença do outro que já vive nesse mundo para que o sentido sobre este espaço seja construído pelo sujeito. A partir daí o indivíduo passa a assumir-se no mundo e, conseqüentemente, passa a ter a possibilidade de modificá-lo. Este é o grau da interiorização que torna o indivíduo um membro da sociedade e a esse processo os autores denominam de socialização “que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (p. 175).

A partir do conceito geral de socialização e o que ela precede, Berger & Luckmann (1966) diferenciam a socialização primária da secundária ao afirmarem que “A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (p.175). Já a socialização secundária para os autores “é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (Berger & Luckmann, 1966: 175).

Assim, afirmam que a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, os primeiros contatos sociais que a criança estabelece com o outro que lhe é significativo, ou seja, com a família, parentes ou quem os substitui. É a socialização a partir da qual se torna membro da sociedade e se arvoram as seguintes socializações.

Nesse contato inicial, a criança vai percebendo como a realidade em que vive é vista por quem lhe é mais próximo. Essa realidade é a única existente, pois é a única até então conhecida. A criança absorve o mundo social em que vive “não como um universo possível entre outros, mas como o mundo, o único existente e concebível, o mundo *tout court*” (Berger & Luckmann, 1966: 180).

Além disso, segundo Giddens (2008) “a socialização primária ocorre no período mais intenso de aprendizagem cultural. É a altura em que a criança aprende a falar e aprende os mais básicos padrões comportamentais que são os alicerces de aprendizagens posteriores” (p. 28) ou seja, ocorre na fase em que a criança está mais sedenta pelo conhecimento, seja ele bom ou ruim e é nessa fase que as chamadas *folkways* - ou seja, as regras simples e elementares de conduta social (Sumner, 1906) - são internalizadas pela criança, de acordo com o que ele vivencia em seu cotidiano (Giddens, 2008). Como, então, identificar quando a socialização primária termina e quando a secundária se inicia?

A socialização primária termina quando o conceito do outro generalizado (e tudo quanto o acompanha) foi estabelecido na consciência do indivíduo. Neste momento é um membro efetivo da sociedade e possui subjetivamente uma personalidade e um mundo. Mas esta interiorização da sociedade, da identidade e da realidade não se faz de uma vez para sempre. A socialização nunca é total nem está jamais acabada (Berger & Luckmann, 1966: 184).

Assim, a socialização secundária é a fase em que a criança passa a ter o contato com outros além daqueles que considera família e parente (Berger & Luckman, 1966). É o processo subsequente que introduz um indivíduo, já socializado, em novos mundos, seja na escola, na igreja, nas associações ou outras representações coletivas. “A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos locais do mundo objetivo de sua sociedade” (Berger & Luckman, 1966: 175).

Portanto, ao mesmo tempo em que há uma descoberta por parte do indivíduo de que aquele mundo que até então vivia não é o único, há também estranhamento de novos valores, leis, normas, *folkways* que possivelmente considerava como sendo ruins ou boas ou mesmo nem sabia que existiam (Berger & Luckman, 1966). Nesse momento, ocorre a readequação, a confirmação ou a contradição de tudo o que havia interiorizado na socialização primária (Dias, 2015).

Desta forma, é importante destacar que as duas socializações não podem ser consideradas independentes uma vez que a secundária nunca apaga totalmente a identidade geral construída no fim da socialização primária (Dubar, 2005). Assim, a partir do momento que o indivíduo se apropria dos conhecimentos especializados ou institucionalizados adquiridos na socialização secundária, ele faz uma análise de toda a sua socialização primária e então readequada, confirma ou transforma toda a sua realidade (Dias, 2015).

É, de fato, graças à transformação possível das identidades na socialização secundária que se podem contestar as relações sociais interiorizadas no decorrer da socialização primária: a possibilidade de construir outros mundos que não os interiorizados na

infância funda o êxito possível de uma transformação social não reprodutora (Dubar, 2005:127).

Assim, a partir do momento em que o estudante participa e se insere no espaço social da escola, ele passa a interiorizar as normas e valores nela postos, bem como também os saberes específicos ensinados pelos professores.

Destaca-se, então, o espaço escolar como ambiente de socialização na medida em que os sujeitos nela inseridos conhecem outras pessoas, se apropriam de elementos culturais diversificados, ressignificam suas concepções perante as experiências vividas com os outros e mesmo pelos outros (Brasil, 2006). Assim, o processo educacional representa um local de apreensão da cultura e de construção do conhecimento, bem como desperta as potencialidades, reflexões e críticas acerca da realidade e das possibilidades de modificá-la, que acabam por alterar, mobilizar, sensibilizar os usos e costumes de um povo (Sanches, 2008).

Por isso, quando se afirma que os estudantes frequentam a escola para aprender, não se pode excluir os outros objetivos ou anseios. É no contato com o outro e na vivência de relações e experiências diversas que enriquecemos nosso modo de ver e agir no mundo. Nesse sentido, a escola desempenha outro papel importante: o de proporcionar esse encontro do estudante com as outras possibilidades de relação e de realização pessoal, oferecendo a ele caminhos para a transformação de uma realidade não reprodutora (Brasil, 2006).

Quando, então, a escola se der conta desses dois importantes papéis de espaço social e promotora de processo de socialização e, a partir disso, identificar que por meio de seu objetivo principal - que é a aprendizagem do estudante- ela será capaz de promover a transformação social e individual e possivelmente conquistará seu público mantendo-o no seu espaço e fazendo-o reconhecer sua identidade também no ambiente escolar.

### 1.3 – A ESCOLA E SEU PAPEL NA ATUALIDADE

Pensar no papel da escola nos dias atuais requer pensar nos processos de transições ocorridos em toda a sociedade, principalmente em função da globalização que promoveu mudanças consideráveis nas formas de produção e de consumo, possibilitando avanços tecnológicos e novas relações do homem com o saber e levando muitos estudiosos a denominarem a sociedade atual de sociedade do conhecimento, sociedade técnico informacional ou de sociedade tecnológica (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2011)

O cientista social norte americano Toffler (1980) defende que as sociedades podem ser divididas em três grandes marcos civilizatórios e a educação, nesse sentido, também sofre

mudanças, de acordo com cada etapa. Para ele, a primeira onda foi a agrícola, a segunda a industrial e a terceira, a digital.

A primeira vez foi quando a humanidade passou de uma civilização tipicamente nômade para uma civilização basicamente agrícola, sedentária e tem seu predomínio desde o surgimento do homem até o final do século XVII (Kampff, 2009). As informações eram propagadas de geração para geração, já que as escolas ainda eram poucas no final desse período, além de ser bastante comum que as famílias mantivessem as mesmas profissões: avô artesão, pai artesão, filho artesão (Kampff, 2009)

A segunda vez foi quando a civilização passou de predominantemente agrícola para uma civilização basicamente industrial (Kampff, 2009). Passou-se a produzir e consumir informação e cultura de forma também massificada e, com isso, surgiram a imprensa, o rádio e a televisão, levando informações iguais para todos e de forma simplificada, favorecendo uma padronização de ideias e comportamentos (Kampff, 2009). Nesse sentido, a escola passou a atender às necessidades da sociedade industrial, devendo formar cidadãos homogêneos, capazes de adequação ao trabalho em série (Kampff, 2009). Multiplicaram-se as escolas voltadas para uma concepção tradicional de educação em que, basicamente, o currículo era organizado em disciplinas estanques, o professor era visto como fonte principal do conhecimento, o estudante assumiu uma postura passiva e a avaliação se baseava na memorização de informação. (Kampff, 2009).

Já a terceira revolução também denominada sociedade da informação ou digital, segundo Toffler (1980), está acontecendo agora, ainda que seu início tenha sido por volta de 1955, nos Estados Unidos e em alguns outros países que estavam no auge do seu desenvolvimento industrial. Surgiu, ressalta o mesmo autor - com as redes de computadores entre 1960 e 1970 - uma ampliação em proporções sem precedentes do acesso e divulgação de informações. Hoje, com a *Internet*, todos podem produzir e disponibilizar informações e, conforme seus interesses, consultá-las de maneira personalizada. Assim, o sujeito coloca-se, ao mesmo tempo, como produtor e consumidor de informações, defende Kampff (2009).

Desta forma, a escola deixa de ser exclusiva fonte ou *locus* de formação técnico científica tendo em vista que espaços não formais de educação se tornaram mais abrangentes – ou menos regionalizados - e os recursos de consulta – que antes se resumiam a enciclopédias e seus inúmeros volumes – passaram a ser a *Internet*, com acesso por meio dos recursos do computador e telefone móvel (Kampff, 2009).

Assim, para manter-se enquanto instituição social e educativa, é importante que a escola continue atingindo seu papel de formação do que a sociedade entende como homem, aprendendo a conviver com outros espaços de educação não formal, informal e profissional a fim de formar pessoas preparadas para atuarem nas mais diversas situações enquanto cidadãs ou enquanto profissionais.

Pensar a escola não como o único, mas como um forte provedor e fomento da habilidade de reflexão crítica frente às informações compartilhadas pelas fontes inúmeras de informação e, principalmente, como espaço de respeito às múltiplas formas de pensamento e posições é pensar em uma escola atual.

Além desses aspectos que os sistemas educacionais devem abranger em relação ao conhecimento técnico científico, ao exercício da cidadania e à formação profissional, é a necessidade de o estudante ser visto como agente ativo do processo de ensino aprendizagem, mas também como parte integrante e partícipe da gestão escolar no que tange às decisões, ações e políticas que afetam diretamente sua permanência na escola.

A participação do estudante na tomada de decisões da escola fomenta sua responsabilidade fazendo aflorar o seu sentimento de pertencimento com o espaço escolar e com tudo o que o envolve. Assim, a socialização ocorrida no ambiente escolar e a identificação do estudante com os valores e princípios da instituição favorecerão a formação de seu *habitus* e, portanto, de sua identidade individual e social neste espaço.

Esse reconhecimento de si mesmo implica que o indivíduo não seja somente um membro passivo que interiorizou os “valores gerais” do grupo, mas também um ator que preencha no grupo um “papel útil e reconhecido”. [...] Do equilíbrio e da união dessas duas faces do Si-mesmo – o “mim” que interiorizou o “espírito” do grupo e do “eu” que me permite afirmar positivamente no grupo – dependem a consolidação da identidade social e, portanto, a conclusão do processo de socialização. [...] portanto, a socialização vai de par com a individualização: quanto mais se é si-mesmo, mais se está integrado ao grupo (Dubar, 2005: 118).

A partir disso, portanto, a escola conquista seu estudante e o faz permanecer não apenas pelo conhecimento técnico científico, mas também pela oportunidade de este estudante fazer-se ouvir, sentir-se responsável, membro efetivo e participante ativo das definições da escola e, principalmente, pelo reconhecimento que passa a ter de si e de seu papel no grupo.

### 1.3.1 – A educação profissional e seu papel emancipador

Partindo do pressuposto de que a escola possui papel fundamental na persistência do estudante ao dar condições de fazê-lo participar ativamente das atividades, sentir-se responsável pelo espaço que ocupa e, ainda, de reconhecer-se como importante dentro desse

espaço, também se faz importante ressaltar o seu papel emancipador, em especial o da educação profissional, já que ela atua na formação para o trabalho.

A história da Educação profissional no Brasil é marcada por uma ideia de que era voltada para pessoas economicamente vulneráveis, causa e consequência de seus ofícios serem manuais e não intelectuais (Brasil, 1999). Bock (2008) corrobora com essa afirmação ao dizer que:

A história da política educacional e da formação de mão-de-obra no Brasil também mostra a exclusão das classes pobres da temática da escolha profissional. Às pessoas empobrecidas da nação brasileira restava o destino do trabalho precoce, e quando uma qualificação profissional era sequer cogitada, sempre aparecia como alternativa de segunda linha o aprendizado de habilidades para o desempenho de um ofício (Bock, 2008:13).

Nessa questão, torna-se importante compreender os motivos dessa representação social sobre a educação profissional, em função de um possível não entendimento do que a educação profissional deve abranger, sob a perspectiva do direito à educação e ao trabalho, fazendo a espúria associação de que ela está unicamente para a formação de mão de obra.

Segundo o Parecer CNE nº 16/99, essa interpretação acontece porque, desde sua origem, a formação profissional sempre obteve maior procura das classes mais baixas da sociedade. Não por acaso, seu caráter assistencialista voltado para os menos favorecidos socialmente, em especial os menores abandonados reforça o estabelecimento da nítida distinção entre os que detinham o saber - representados pelos sujeitos que frequentavam o ensino superior- e os que executavam as tarefas manuais - representados pelos que cursavam o ensino profissional (Brasil, 1999).

Foram muitas as tentativas de recuperar os demais públicos além dos menos favorecidos para a educação profissional, mas apenas com a LDB de 1996 e suas leis congêneres que os enfoques assistencialistas da educação profissional passaram a ser superados (Brasil, 1999).

Contudo, ainda há críticas sobre a formação aligeirada, voltada predominantemente para a empregabilidade (Kuenzer, 2013). Tratam-se de críticas muitas vezes com viés ideológicos, em que tomam o capitalismo como causador da luta acirrada por um lugar no mercado de trabalho, levando os trabalhadores a se qualificarem cada vez mais em prol de condições de competitividade. Essa forma de levar a educação profissional não é vista com bons olhos por esses teóricos críticos do liberalismo, pois afirmam que essa lógica possui endereço claro: aumentar a produtividade do trabalho, a qualidade e a competitividade dos produtos, gerar riqueza (Arroyo; Franco Frigotto; Kuenzer, 2013).

Trazer à tona esse caráter ideológico não é o objetivo ainda que tenhamos que citá-lo para assim darmos prosseguimento à reflexão. O que de fato se faz importante para este presente estudo é analisar o trabalho enquanto princípio educativo e a educação enquanto condição para a emancipação humana. A educação profissional, então, dever servir como instrumento para essas duas importantes questões.

Assim, acredita-se que falar do trabalho enquanto princípio educativo significa dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer também que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. (Kuenzer, 2013). Além disso, é por meio do trabalho que o ser humano provém sua existência, satisfaz suas necessidades e desejos, gera riquezas materiais e imateriais e, a partir disso, pode contribuir com os arranjos produtivos locais, favorecendo não apenas a sua qualidade de vida, como também a de sua comunidade e país. Para que essa relação seja cada vez mais qualitativa, a educação para a profissionalização se torna necessária, não para a mera formação para o mercado de trabalho, mas sim enquanto geradora de valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a *práxis* humana (Brasil, 2007a)

Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (Brasil, 2007a: 45)

A emancipação adquirida por meio da formação profissional não se limita à econômica - adquirida por meio do ofício: essa formação também possibilita a emancipação política do sujeito à partir do momento que se torna apto a decidir sobre sua cidadania, direitos e deveres; a emancipação social, quando ele mesmo determina seu lugar em uma sociedade em que tanto contribui quanto é influenciado; a emancipação cultural que o humaniza e lhe permite seguir por caminhos diferentes dos demais; a emancipação religiosa que faz de sua crença causa e consequência de seus atos; e, por fim, a emancipação do pensamento que o torna capaz de compreender para dialogar, contrastar, contra argumentar, contrariar, corroborar e criticar a partir da própria interpretação que faz sobre os assuntos diversos.

A partir de uma formação verdadeiramente capaz de tornar o trabalhador preparado para se integrar nos processos produtivos, com conhecimentos que ultrapassam o adestramento técnico e a repetição de tarefas cuja execução prescinde de compreensão, análise e crítica (Silva, 2013) acredita-se que seja possível a conquista da emancipação humana.

## CAPÍTULO 2 – O PERCURSO EDUCATIVO DO TRABALHADOR ESTUDANTE

No Capítulo II serão discutidos o percurso educativo do trabalhador estudante e, para isso, consideramos as relações entre as transições vivenciadas pelos sujeitos, a vulnerabilidade muitas vezes ocasionada por essas transições e a resiliência enquanto habilidade para enfrentar as dificuldades e persistir na trajetória acadêmica, aliada à atuação da família ao fomentar a empatia entre os seus membros com vistas ao estabelecimento de relações mais colaborativas em prol do bem estar de todos.

### 2.1 – AS RELAÇÕES ENTRE VULNERABILIDADE, TRANSIÇÃO E RESILIÊNCIA

#### 2.1.1 Vulnerabilidade

Estar vulnerável, suscetível a desequilíbrios, passível a riscos, exposto a problemas de categorias diversas, sejam eles intrínsecos ou não, são situações que podem ser vividas por todos, independentemente de classe social. No entanto, as pessoas possuem habilidades de lidar com problemas de formas diversas e isso depende, especialmente, da trajetória de vida que tiveram, das relações afetivas que construíram, das características comportamentais e de personalidade, das condições de vida que levam, da cultura estabelecida, ou seja, do *habitus* construído de acordo com as socializações vivenciadas.

Segundo Liberman & Tedesco (2008), o verbo vulnerar é adaptado do termo latim *vulnificu*, que significa “que fere ou pode ferir” Assim, o verbo vulnerar se refere ao ato de ofender, ferir e melindrar. Para elas, trata-se de um termo que faz parte do vocabulário acadêmico mas também da sociedade civil, sendo usado sobre vários pontos de vista, principalmente quando associado à injustiça, à exploração, as deficiências, as minorias, ao desamparo, ao subdesenvolvimento, a pobreza e opressão.

Castro & Abramovay (2004) realizam um paralelo entre o conceito de vulnerabilidade e as teorias dos capitais e afirmam que as pessoas que possuem capitais culturais, sociais e simbólicos baixos, são justamente aquelas que também possuem pouco capital econômico, vindo a ser o grupo em situação de vulnerabilidade e risco da sociedade, fato este que os faz perpetuar como agentes passivos da violência simbólica.

Para Taboada, Legal & Machado (2006), a vulnerabilidade pode estar relacionada tanto com autoestima baixa, depressão e determinados traços de personalidade, como também com condições ambientais e contexto social em que o indivíduo se insere.

Nos levantamentos sobre os trabalhos que tratavam sobre vulnerabilidade, Liberman & Tedesco (2008) observaram que há um consenso sobre o significado do termo, referindo-se então às situações de ruptura, provocando respostas diante de situações de risco (p. 257).

Entende-se aqui, portanto, que a vulnerabilidade é a condição que o indivíduo se encontra frente a situações de risco provocadas por inúmeros fatores sejam eles sociais ou individuais. A partir do momento em que a pessoa se encontra na condição de vulnerabilidade, ela se torna propensa a enfrentar situações de mudança que são também chamadas de transições.

### 2.1.2 Transições

Para explicar sobre as transições, Hutz (2007) afirma que ao longo do desenvolvimento, é possível distinguir duas formas de transição: normativa e não normativa (Bronfenbrenner, 1986; Hutz, 2007). As transições planejadas que passamos na vida ou que já esperamos que vão acontecer são as chamadas transições normativas, defende o autor. Exemplos de transições normativas são as fases da vida como adolescência, juventude, velhice, ou mesmo casamento, parentalidade, etc.. No entanto, ainda que seja uma situação prevista para ocorrer, nunca saberemos ao certo como se dará o desfecho dela, ou seja, o que acontecerá depois da mudança. Assim, essa imprevisibilidade faz com que a pessoa que a vive, passe por uma vulnerabilidade concreta, já que não estava preparada para a consequência inesperada da transição planejada (Hutz, 2007).

Há, então, as transições não normativas ou não esperadas (Bronfenbrenner, 1986; Hutz, 2007) que “são entendidas como processos que resultam em uma reorganização qualitativa, tanto em nível psicológico quanto comportamental, além de serem geradoras de mudanças na percepção de si mesmo e dos outros e no estabelecimento de relações (p. 116). Assim, a forma como os sujeitos enfrentam as situações de transição provocadas por condições de vida ou por decisões alheias que afetam diretamente a vida de outrem, dependem da qualidade do presente, condição esta essencial para a viabilização das transições (Bronfenbrenner, 1986; Hutz, 2007).

Isso quer dizer que uma pessoa apoiada afetivamente por sua família e por pessoas próximas, que possui uma segurança social e mesmo econômica, ao enfrentar transições inesperadas, poderá ter mais chance de viver essas transições com mais facilidade, com mais possibilidade de caminhos a percorrer. Mas isso não é regra: há também aquelas pessoas que não possuem aparato afetivo ou econômico algum, mas possuem uma característica especial chamada resiliência. Sobre a resiliência, veremos no *item* a seguir.

### 2.1.2 Resiliência

Especificamente em relação ao termo resiliência, Yunes (2003) afirma que a palavra é uma contribuição da área da ciência física, sendo a energia de deformação máxima que ele é capaz de armazenar sem sofrer deformações permanentes. Assim, resiliência para a área da física se refere à propriedade de alguns materiais de acumular energia quando submetido a estresse, sem que se quebre ou sofra ruptura (Yunes, 2003).

No que tange a palavra resiliência para a ciência comportamental, Yunes (2003) afirma que o uso do termo é relativamente recente e vem sendo caracterizado por vários estudiosos. Por isso, ainda não se tem clara a definição de resiliência e quais as motivações para essa habilidade ser manifestada em algumas pessoas e em outras não (Yunes, 2003).

Aqui será abordado com brevidade o que versam Junqueira & Deslandes (2003) que, de acordo com a revisão de literatura feita, dividem as definições de resiliência em três pontos, dos quais:

a) Resiliência enquanto um processo de adaptação *versus* superação

De acordo com Taboada et al., (2006), para entender este primeiro ponto, faz-se necessário o seguinte questionamento: “o processo resiliente consiste em manter-se saudável apesar das adversidades, ou a resiliência implica em crescimento e desenvolvimento pessoal através das adversidades?” (p. 106).

Esse questionamento nos sugere uma reflexão básica a partir dos termos “apesar das adversidades” e “através das adversidades” (Taboada et al., 2006). O primeiro leva a crer que o sujeito seja resiliente e mantem suas características anteriores às transições, ainda que passe por um processo de adaptação (Taboada et al., 2006). No entanto, isso será possível tanto em função das características pessoais, quanto dos laços afetivos construídos, seja com pessoas, seja com o meio em que vive (Taboada et al., 2006). O aprendizado é construído diante do problema e seu comportamento se adapta ao momento que vivencia (Taboada et al., 2006).

Em relação ao segundo termo “através da adversidade”, infere-se uma superação tendo em vista que o sujeito aproveita o momento de risco para desenvolver a habilidade da resiliência, indo além dos seus limites e criando uma identidade fortalecida servindo, inclusive, para futuras situações adversas (Taboada et al., 2006).

b) Resiliência enquanto um fator inato *versus* fator adquirido

Aqui o questionamento a ser feito é se a resiliência é uma habilidade que já é inata do indivíduo, ou seja, se ele já nasce com a predisposição de desenvolvê-la ou ele a desenvolve

no decorrer da vida, de acordo com as experiências de transições vivenciadas (Taboada et al., 2006)?

Recorremos então às teorias do desenvolvimento humano, categorizadas como Inatistas, Ambientalistas ou Interacionistas (Peres et al., 2014). A primeira concepção leva em conta que o indivíduo já nasce com as características de personalidade e comportamentais e nada do que vive durante a vida faz mudar esse comportamento (Peres et al., 2014). A segunda concepção, a ambientalista, vai de encontro à primeira quando acredita que é o ambiente quem determina o indivíduo. Assim, o indivíduo nasce como uma tábula rasa e se modifica de acordo com as experiências vivenciadas (Peres et al., 2014). Já a terceira concepção, a interacionista, acredita que tanto o ambiente é importante para o desenvolvimento do indivíduo quanto também as características comportamentais e de personalidade são igualmente influenciadoras do desenvolvimento humano (Peres et al., 2014).

Retomando ao termo resiliência, agora, com base nas três concepções expostas acima, Junqueira & Deslandes (2003), concluem que parte das teorias que versam sobre resiliência trazem que tanto o ambiente como também os fatores comportamentais inatos são importantes para a manifestação do processo de resiliência.

#### c) Resiliência como algo circunstancial *versus* característica permanente

Aqui a discussão de Taboada et al., (2006) é se resiliência é uma característica permanente e será manifestada sempre que necessário e independente das circunstâncias vivenciadas ou se o indivíduo a manifesta de forma relativa e circunstancial.

É importante atentar ao fato de que, quando considerada uma característica permanente, pode-se inferir que o indivíduo a mantém como parte de seu traço de personalidade ao longo da vida. Nesse sentido, ainda que não seja uma característica inata, quando o indivíduo aprende a praticar a habilidade da resiliência, assim será em todas as oportunidades que precisar (Taboada et al., 2006)

Por outro lado, não se trata de ser ou não resiliente, pois resiliência não é uma característica de personalidade, mas sim um conjunto de ações movidas por determinados pensamentos e atitudes relativos ao momento (Yunes & Szymans, 2001; Taboada et al., 2006)

Junqueira & Deslandes (2003) entendem a resiliência não como um processo estanque ou linear, uma vez que os indivíduos podem apresentar-se resilientes em determinada situação e não em outras. Já Tusaie & Dyer (2004) apontam que os domínios da resiliência são

específicos do desenvolvimento e mudam de acordo com as etapas da vida concluindo, então, que resiliência não é um traço, mas um estado.

Por fim, diante dos conceitos aqui apresentados, entende-se a resiliência humana como uma habilidade manifestada por pessoas em situações diversas de vulnerabilidade que a partir de momentos de transição vivenciados - e cientes de que o momento de dificuldade é efêmero - reagem de forma positiva, não como um conformismo, mas como uma oportunidade de superação e aprendizado. Entende-se também que não necessariamente a pessoa nasce com essa habilidade, mas que possivelmente possui a predisposição para manifestá-la sempre ou em determinadas circunstâncias, não sendo, portanto, algo permanente, tendo em vista a possibilidade de oscilação comportamental que também pode sofrer influência do meio social.

## 2.2 – A ESCOLHA PROFISSIONAL DO TRABALHADOR ESTUDANTE: TRANSIÇÕES E VULNERABILIDADES

Nas últimas décadas, temos visto que mudanças importantes na política educacional brasileira têm alterado substantivamente a quantidade de pessoas com acesso à escola, gerando um aumento das taxas de escolaridade e também do número de anos de estudo da população brasileira em toda a educação básica e também ensino superior (Souza, 2014). Tais resultados são gerados pela priorização da incorporação de populações anteriormente excluídas da escola, pela incorporação de metas voltadas para a universalização dos níveis e etapas de ensino estabelecidas tanto no PNE de 2001 a 2010 quanto o de 2014 a 2024 (Brasil, 2001; 2014) e também no avanço das políticas de acesso e permanência dos estudantes nas escolas ( Bock, 2008; Souza, 2014)

Essas medidas acabam por refletir sobre as questões de empregabilidade pois, teoricamente, ao concluírem os estudos, os estudantes passam a ter mais possibilidade de ingresso no mundo do trabalho, em empregos que exijam maiores qualificações ou mesmo ingresso em uma universidade ou curso técnico profissional, nas profissões que desejam (Pochmann, 2004; Bock, 2008; Souza, 2014)

Cabe destacar, no entanto, que a plena escolha pelo futuro profissional não se trata de uma realidade de todos (Bock, 2008). Há situações diversas que grande parte dos jovens de baixa renda vivem, como por exemplo, a necessidade de entrar no mercado de trabalho para ajudar com as despesas de casa e que impossibilitam que o jovem faça, de fato, uma escolha profissional. Ou mesmo uma gravidez não planejada que impede que a estudante prossiga - ainda que temporariamente - com os estudos. Ou, ainda, um casamento precoce cujo cônjuge

não aceita que a esposa ou o marido se ausente de casa dentre inúmeros motivos que interferem que o jovem recém-formado do ensino médio prossiga sua trajetória acadêmica e profissional.

São, portanto, realidades caracterizadas por transições que não obedecem a uma linearidade padrão, cujo modelo tradicional é caracterizado pela sucessão de três fases bem definidas e delimitadas: a vida escolar; a entrada no mercado de trabalho; o casamento e saída de casa dos pais (Guerreiro & Abrantes, 2007). Passam a ser consideradas transições não lineares - ou, como vimos anteriormente, não normativas - centradas no risco e na imprevisibilidade, caracterizados por uma sucessão de situações complexas e transitórias, experiências e retrocessos (Guerreiro & Abrantes, 2007) e que podem tornar esses jovens como vulneráveis ou mantê-los na condição de vulnerabilidade, se já assim viviam.

Assim, a relação desses jovens com mundo do trabalho passa a ser pautada por uma sucessão de empregos precários e provisórios, intercalados com momentos de formação ou de desemprego, dando origem a “trajetórias iô-iô”<sup>2</sup> (Guerreiro & Abrantes, 2007). Por isso, as próprias qualificações são, para muitos jovens, uma necessidade para enfrentar o mercado de trabalho, mais do que uma verdadeira opção (Guerreiro & Abrantes, 2007).

A partir daí, ou o jovem se estabelece em um emprego informal; ou se efetiva em empregos terceirizados que exigem apenas o ensino médio completo e, ainda assim, não possui renda suficiente para financiar um curso; ou aceita trabalhar em empregos que não têm correlação com a sua formação, em virtude de falta de postos de trabalho; ou mesmo realiza cursos que genuinamente não eram exatamente o que queriam fazer, mas o fazem para aproveitar a possível oportunidade que tenha surgido. Tratam-se, portanto, de trajetórias percorridas por necessidade e não por uma opção.

Nesse sentido, Bock (2008) corrobora com essa constatação ao afirmar que “[...]as populações pobres do Brasil (...) ainda não têm assegurada a discussão a respeito de suas escolhas profissionais” (Bock, 2008: 27) e assim ele explica como os aspectos políticos e sociais interferem no processo de escolha de uma profissão. À luz das compreensões sobre sentido e significado de Vygotsky, bem como da Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow e também da teoria da Subjetividade de González Rey, Bock (2008) constata que,

---

<sup>2</sup> As *trajetórias iô- iô*, metáfora extraída do brinquedo que sobe e desce, vai e vem, mostram que a vida dos jovens, explícitas em seus discursos coloridos de gírias e incongruências, apresenta uma característica hipertextual como a de navegarmos em páginas da Internet, que nos levam a outras páginas e, por vezes a caminhos muito diferentes em relação ao ponto de partida. Entre o movimento vai-e-vem, as transjetividades buscam modos de deslocamento, alguns desenvolvendo estratégias refinadas, utilizando- se de guias, mapas, bússolas, outros deixando-se levar à deriva. (Molin, 2006:392)

ainda que de forma limitada, o sujeito escolhe sua profissão, mas essa escolha depende do sentido e do significado que ele atribui à essa decisão profissional e às suas trajetórias pessoais. O sentido e o significado atribuídos, por sua vez, dependem da subjetividade construída de acordo com as vivências que teve, bem como de sua posição na sociedade, uma vez que, de acordo com a visão sócio-histórica, tanto o homem é, por um lado, determinado pela estrutura social quanto por outro lado, ele também determina esta mesma estrutura.

Portanto, o processo de escolha por uma profissão depende da subjetividade construída pelo sujeito, e esta varia de acordo com as suas experiências de vida. Isso quer dizer que os caminhos que levam o sujeito a optar por trabalhar ou não, por escolher este ou aquele curso, ou simplesmente por estudar ou não etc. são também e especialmente condicionados pelos fatores sociais dominantes no meio em que ele está inserido.

Compreender esse processo de escolha necessita, segundo Bock (2008), entender os sentidos e as significações atribuídas pelo sujeito sobre o que ele compreende sobre si mesmo. Essa compreensão sobre a identidade pessoal, conforme vimos no primeiro capítulo, é o que também forma o *habitus* do sujeito e, por isso, é fruto dos processos de socialização.

Por este motivo, articular o conhecimento sobre como o sujeito se vê perante a sociedade, bem como identificar as condicionantes objetivas e sociais do meio em que ele está inserido são importantes etapas para um possível trabalho de intervenção com o objetivo de construção de uma identidade profissional (Ferretti & Silva Júnior, 2000; Dubar, 2005; Bock, 2008). Esta intervenção torna-se ainda mais desafiadora quando realizada em favor de sujeitos pertencentes a classes econômicas mais baixas, tendo em vista que os seus processos de transição, geralmente, não obedecem a uma linearidade padrão conforme vimos acima.

### 2.3 – O TRABALHO ENQUANTO FATOR DE VULNERABILIDADE PARA O ESTUDANTE

Enfrentado o desafio da escolha profissional ou escolha de uma atividade laboral há de se considerar a necessidade de formação para esta ou outra atividade que deseja exercer. E aqui configuramos esta atividade como fator de vulnerabilidade para o estudante.

Como já discutido anteriormente, a vulnerabilidade se trata de uma condição de risco vivida por um indivíduo que passou por transições normativas ou não normativas de caráter social, econômico, afetivo etc. Pode-se afirmar, também, que se trata de uma situação em que o indivíduo se encontra limitado para solucionar as consequências desta transição, ou em outras palavras, quando encontra limitações, sejam elas físicas, psicológicas, de saúde,

sociais, culturais etc. que o impedem ou dificultam o caminho para seguir com o curso normal de vida.

Sob uma perspectiva de educação voltada para a profissionalização<sup>3</sup> - em que o público majoritário que a usufrui é o considerado jovem<sup>4</sup> ou adulto - ao colocar o trabalho enquanto fator de vulnerabilidade do estudante, torna-se importante deixar claro que esta vulnerabilidade se limita à dificuldade que este estudante enfrenta ao manter duas importantes atividades: o trabalho para sua subsistência e a educação para a inserção e manutenção de seu espaço no mundo do trabalho. Essa constatação converge com Kuenzer (2013), quando se refere ao trabalho “enquanto *práxis* humana, material ou não material, que objetiva a criação das condições de existência e que, portanto, não se encerra na produção de mercadorias [...]”. (Kuenzer, 2013: 55). O documento de Síntese de Indicadores Sociais, elaborado pelo IBGE também afirma que trabalho não representa apenas a atividade não remunerada:

A mensuração do trabalho na sociedade numa perspectiva mais ampla não consiste apenas naquele realizado em troca de uma remuneração. Neste sentido, considera-se ainda aquele realizado no âmbito dos domicílios voltado para as atividades domésticas e de cuidado, que consome também uma parcela significativa do tempo das pessoa (IBGE, 2015: 63).

No Brasil, as políticas de apoio ao ingresso e permanência dos estudantes que tentam, em alguma medida, atenuar as deficiências socioeconômicas existentes no sistema escolar têm sido promovidas em larga escala de modo a oferecer recursos mínimos e básicos para a manutenção do alunado na escola tais como auxílio moradia, bolsas de estudo, bolsas permanência e do apoio financeiro para o transporte, residência, saúde e acesso a livros e material escolar, etc. (Vargas & Paula, 2013). No entanto, assim como Vargas & Paula (2013) defendem, fica claro que o ajuste entre as exigências da escolarização para uma formação continuada e a necessidade de trabalhar representa uma das grandes dificuldades vividas por um contingente expressivo de estudantes e que pouco encontra, dentro dessas políticas de permanência, apoio direto para a satisfação dessa necessidade específica.

Vargas & Paula (2013), ao tratarem sobre a combinação entre educação no ensino superior e trabalho enquanto necessidade para a sobrevivência, afirmam:

Entre a intenção de um estudante que pretende ingressar na educação superior e seu efetivo ingresso, encontramos um importante obstáculo a transpor, relacionado à

---

<sup>3</sup> A LDB (Lei 9.394/96) cita a formação para o âmbito do trabalho no nível do Ensino Médio e Superior, bem como nas modalidades da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica (Brasil, 1996)

<sup>4</sup> Para o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) são considerados jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

situação de trabalho. **Por vezes o trabalho dificulta a escolarização, por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização.** Essa situação, em verdade, traduz a evidência das **incompatibilidades** entre estudo e trabalho, ou seja, a possibilidade ou não de uma escolaridade longa, segundo a relação do estudante com o trabalho. (Vargas & Paula, 2013: 465. Grifos nossos)

Em relação ao trecho acima, os *itens* destacados merecem ser comentados a começar pelo termo **incompatibilidade**: não se pretende aqui afirmar que os dois - escola e trabalho não combinam. Inclusive, acredita-se que tanto o conhecimento contribui para o desenvolvimento das atividades produtivas quanto estas subsidiam o conhecimento a ser construído de acordo com o ideal de homem e sociedade predominantes.

O que se pretende aqui, de fato, é a reflexão sobre o trabalho, visto como um possível impeditivo para que o estudante permaneça no sistema escolar e constitua nele seu itinerário formativo<sup>5</sup> em um sentido vertical, ou seja, de elevação de escolaridade. E aqui, se insere o segundo ponto do trecho a ser comentado: **por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização.**

Ao focar na realidade dos cursos de graduação e dos cursos da educação profissional - em que se pese o fato de ambos possuírem uma meta em comum que seria a formação da pessoa para o mundo do trabalho - pode-se afirmar que a prática sobre o que essa pessoa aprende na instituição escolar é de suma importância. Nos currículos dos cursos, essa prática se concretiza no Estágio Profissional.

Segundo a Lei do Estágio (Brasil, 2008b) o estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. A depender dos currículos dos cursos - que são construídos à luz de diretrizes que regem o nível ou a modalidade - o estudante pode optar por realizar ou não o estágio na área de sua formação. Partindo de uma realidade de um trabalhador que estuda em um curso noturno, cujo estágio é obrigatório, em qual momento do dia ele se dedicará ao estágio? Não se trata apenas de uma questão de tempo, mas também de disponibilidade de oportunidade de estágio que, em sua maioria, é diurna.

Em outros casos, a ausência do trabalho impede a escolarização quando o estudante precisa de uma renda para pagar seus estudos mas acaba não sendo contratado por não ter a escolaridade requisitada pelo mercado, formando assim um ciclo vicioso de perpetuação da

---

<sup>5</sup> Por itinerário formativo, conforme estabelecido na Resolução 6/2012, do Conselho Nacional de Educação, entende-se “o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas”.

desigualdade, condição essa que já fora alertada por Bourdieu & Passeron (1970) quando citam a perpetuação da desigualdade promovida pela escola e denominada de violência simbólica.

No entanto, em relação a essa demanda, há de se considerar programas oriundos de políticas públicas para o aumento do financiamento estudantil reembolsável (como o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES) e não reembolsável (como o Programa Universidade para Todos - PROUNI), disponível aos estudantes das instituições privadas e que, de alguma forma, têm contribuído para a democratização da educação. Porém, esses programas têm tido uma redução de investimento por parte do governo em função da crise econômica vivenciada pelo Brasil desde o ano de 2015, oriundas de má gestão que deixou um rombo de R\$ 32 bilhões e inadimplência de 46%, no caso do FIES (EBC, 2017).

Percebe-se, assim, que são delicadas as dificuldades das pessoas que não conseguem se inserir no mundo do trabalho em virtude da escolaridade aquém do que é exigido e também das pessoas que são estudantes e trabalhadores e precisam realizar estágios profissionalizantes. Neste último caso, resta aos estudantes que trabalham as seguintes opções: ou abdicar de um trabalho remunerado em troca do estágio obrigatório; ou realizar o curso em um tempo maior ao previsto no plano do curso; ou mesmo desistir do curso, chegando à possibilidade concreta da desistência da escolarização em virtude do trabalho, que para a maior parte das pessoas, não se trata de uma opção.

Quanto à segunda afirmação do trecho escrito por Vargas & Paula (2013) que diz que **“Por vezes o trabalho dificulta a escolarização [...]”**, destaca-se um trecho escrito por Foracchi (1977) que vai ao encontro daquele e consegue explicar de forma precisa a questão da união entre estudo e trabalho:

Diversa é a situação do trabalhador que estuda pois, nesse caso, o acidente não é o trabalho, mas o estudo (...) O estudo aparece aqui, pela primeira vez, como contingência. (...) Deveria, portanto, decidir-se por um curso que não se incompatibilizasse com o trabalho porque, este sim, exige e absorve a maior parte das energias. O trabalho faz com que o curso tenha importância acessória(...). Se, no caso anterior, a necessidade de trabalhar colocava o curso em plano secundário, nesse caso o sucesso no trabalho realiza-se às expensas do curso. Isso não significa que ele seja abandonado mas, simplesmente, que é redefinido em termos do interesse mais amplo que o trabalho apresenta. (...) a acomodação entre estudo e trabalho raramente redundava numa integração harmônica das duas atividades. Com frequência, impõe-se uma cisão, com caráter de opção, pois as qualidades do estudo e do trabalho não têm uma medida comum de avaliação (Foracchi, 1977:53-54).

Quando Foracchi (1977) afirma que o estudo possui uma importância acessória ou se trata de uma contingência na vida do trabalhador, entende-se que ao jovem ou adulto estudante fica discricionária a opção por estudar ou não, diferentemente da educação de crianças e adolescentes que dos quatro aos dezessete anos, pela educação brasileira, se faz obrigatória.

Mas quais seriam, então, as dificuldades na manutenção das duas atividades? Poderia aqui ser dito que a dificuldade seria a falta de tempo que impede uma dedicação de estudos fora do espaço escolar, o fato de se locomover em uma realidade em que o transporte público não se faz eficaz, a rotina e/ou o trabalho pesado que o torna cansado para enfrentar uma dupla jornada; dentre outros problemas que permeiam essa união. No entanto, há outras situações que vão além do que foi dito acima: considera-se como situações adversas mais dois importantes fatores que também estão por detrás dessa problemática e merecem uma reflexão:

a) A dificuldade de ser trabalhador estudante em ter uma vida acadêmica plena.

Em relação à vida acadêmica plena, considera-se três grandes problemáticas importantes das quais: a participação nas atividades extracurriculares; a participação na tomada de decisões da instituição; a necessária interação com os colegas e demais atores escolares.

Em relação ao primeiro ponto, importa ressaltar que o trabalhador quando opta por estudar, o faz por algum motivo, seja para ter mais possibilidades de conseguir um emprego que ofereça uma melhor remuneração, seja para conseguir uma nova função no seu local de trabalho, seja para aperfeiçoar a prática já realizada ou outras tantas razões que o fazem escolher estudar.

A escola, por sua vez, ao oferecer determinado curso para os jovens e adultos da comunidade, o faz com o objetivo principal que é a aprendizagem deles, mas faz também pensando nas melhores formas de promover a construção dos conhecimentos. Assim, deixam previstos em seus planos de trabalhos os eventos, seminários, semanas culturais, concursos diversos, gincanas, além do desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão, parcerias com programas de iniciação científica, e outras atividades que não exclusivamente o ensino da sala de aula, mas que também são importantes que os estudantes vivenciem.

Nesse sentido, Cardoso & Sampaio (1994) sintetizam o resultado dessa reflexão ao afirmarem o seguinte:

O trabalho do estudante tanto prejudica seu desempenho em atividades ligadas ao aprendizado como também reduz seu grau de envolvimento com o ambiente acadêmico. É como se pelo fato de trabalhar, o jovem deixasse de gozar plenamente

sua condição de estudante e a experiência do trabalho estivesse deslocada (Cardoso & Sampaio, 1994).

Para o trabalhador que estuda, participar dessas atividades consideradas extras e que vão além da sala de aula e das atividades avaliativas se torna ainda mais acessório, na medida em que ele não vê a possibilidade de se responsabilizar por mais uma atividade além de tantas já obtidas na vida acadêmica e particular.

O segundo ponto a que se refere o termo vida acadêmica plena é a possibilidade de também participar das decisões da instituição, o que o faz manifestar os sentimentos de pertencimento, comprometimento e satisfação pelo ambiente escolar.

Para corroborar sobre a importância da participação ativa do estudante nas decisões escolares, Cislagui (2008) afirma: “as características e experiências pessoais do estudante e suas interações com a instituição resultariam num nível de satisfação e, por decorrência, num comprometimento com esta instituição. Este comprometimento seria o fator determinante na decisão de permanecer frequentando o curso [...]” (p. 44)

Desta forma, a dificuldade que o trabalhador pode encontrar em participar das atividades extracurriculares é a mesma dificuldade que ele possa vir a ter ao ser convidado a participar da gestão democrática da instituição tendo que se lançar mão, portanto, de um papel ativo na tomada de decisões da instituição.

O terceiro ponto que caracteriza o termo vida escolar plena é a necessária integração com colegas e demais atores escolares. Neste sentido, Tinto & Cullen, (1973) contribuem com esta questão ao afirmarem o seguinte:

A integração dos estudantes por meio de associações de grupos informais, realização de atividades extracurriculares e/ou contato com pessoal docente e administrativo resulta em diferentes graus de comunicação social, suporte de amizade, apoio e afiliação coletiva. Estes, por sua vez, podem ser vistos como recompensas sociais importantes para a realização de uma avaliação generalizada dos custos e benefícios do comparecimento à faculdade. Em outras palavras, a integração social aumenta a probabilidade de o indivíduo permanecer na faculdade (Tinto & Cullen, 1973:59).

Assim, vê-se que o fato de o estudante trabalhar pode dificultar também a sua integração com colegas e professores e a manter uma sociabilidade de forma que seu papel ou identidade social perante o grupo seja construído.

b. A jornada diária que envolve não apenas trabalho e escola, mas também a família e os cuidados com a casa

Insere-se esta questão como uma outra dificuldade para manutenção entre trabalho e estudos visando um público específico: o das mulheres. Esse recorte por sexo aparece em virtude de pesquisas realizadas pelo IBGE (2015) e estudadas pelo IPEA (2017)<sup>6</sup> e que mostram o seguinte:

- Tem sido crescente o número de mulheres que chefiam suas famílias. Em 1995, 9.555.110 dos domicílios (23% do total) tinham mulheres como pessoas de referência (IPEA, 2017). Após 20 anos, este percentual aumentou e indicou essa realidade em 40% dos domicílios, ou seja, em 28.614.895 das famílias. (IPEA, 2017)
- Em um outro dado, o IPEA (2017) verificou que as mulheres trabalham, em média, 7,5 horas a mais que os homens por semana, com uma jornada total média de 53,6 horas ante 46,1 horas dos homens.<sup>7</sup> Nestes números computam-se as horas da jornada de trabalho de uma pessoa, e não inclui o tempo do deslocamento de sua casa até o local de trabalho, nem são levadas em consideração, com profundidade, todas as atividades realizadas no âmbito doméstico (IPEA, 2017). Assim, especialmente para as mulheres, o horário de trabalho torna-se ainda maior, tendo que conciliar escola e responsabilidade por tarefas como cuidar da casa e da família (filhos, marido, eventualmente pais, netos e mesmo outros parentes). Isso mostra que a maior participação das mulheres no mercado de trabalho não implica numa substituição de trabalho e sim no acúmulo de atividades diárias.

Desta forma, percebe-se que o retorno aos estudos, por diferentes motivos, também significa conciliar diferentes responsabilidades com as tarefas, horários e exigências escolares.

Este conjunto de dados sobre o papel da mulher nos domicílios brasileiros, bem como a comparação do uso do tempo pelas mulheres e homens indicam, principalmente, a sobrecarga de trabalho e responsabilidade que as mulheres possuem perante suas casas e famílias. No entanto, ainda assim, elas optam por se manterem estudando, na busca pela elevação de escolaridade e aperfeiçoamento para o mundo do trabalho.

---

<sup>6</sup> O Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, estudo que o Ipea produz desde 2004 em parceria com a ONU Mulheres, tem como objetivo disponibilizar dados sobre diferentes temáticas da vida social, com os recortes simultâneos de sexo e cor/raça, com indicadores da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), do IBGE. A maior parte dos dados disponíveis apresentam séries históricas de 1995 a 2015. <http://www.ipea.gov.br/retrato/index.html>

<sup>7</sup> Equivale à soma da jornada despendida no trabalho principal e nos afazeres domésticos (IPEA, n.d.).

Todas essas questões aqui comentadas indicam, portanto, uma vulnerabilidade na situação do trabalhador na condição de estudante uma vez que podem vir a ser impeditivos para seguir no propósito da formação contínua.

Como, então, o trabalhador estudante poderá superar todos esses desafios? O que faz com que ele ainda persista no sistema de ensino? É o que refletiremos a seguir.

#### 2.4 – A RESILIÊNCIA DO TRABALHADOR ESTUDANTE E O PAPEL DA ESCOLA

Conforme dito anteriormente, a resiliência está relacionada à capacidade de enfrentar vulnerabilidades, reagindo às transições de forma positiva e vendo o momento de adversidade como uma oportunidade de superação e aprendizagem.

Também foi discorrido sobre as diversas possibilidades de impeditivos que os trabalhadores enfrentam quando optam por estudar, mas que muitos, ainda diante de tantas adversidades, insistem em seguir estudando em prol de uma formação que o leve a garantir a sua autonomia e emancipação.

Sobre a resiliência também foi afirmado que se trata de uma habilidade que pode ser adquirida, ou seja, desenvolvida ou construída ao longo da vida. Foi dito também que ela é circunstancial ou, em outras palavras, que as pessoas podem não ser resilientes o tempo todo, mas, em determinadas situações, essa habilidade pode vir a ser manifestada tendo, portanto, atitudes resilientes.

No contexto escolar, Sabino (2015) afirma que a capacidade resiliente se fortalece à medida que o diálogo se torna um princípio fundamental na relação entre gestores, docentes e estudantes, promovendo a troca de conhecimentos, vivências, percepções e expectativas. No entanto, para que isso aconteça, faz-se necessário oferecer fatores de proteção para que os estudantes possam ter segurança de agir com autonomia, a partir da descoberta de sua capacidade criativa para transformar adversidade em possibilidades. (Sabino, 2015).

O que seriam, então esses fatores de proteção? Sabino (2015) oferece indícios do que seriam esses fatores para a manifestação de atitudes resilientes de estudantes:

[...] Ao adotar essa perspectiva, o docente precisa compreender a amplitude do trabalho que desenvolve, **tornando o ensino flexível** ao considerar as características dos estudantes e de seus entornos. Isso requer a adoção de **estratégias didáticas personalizadas**, que contribuam para trabalhar o conteúdo de forma inovadora e contextualizada por meio de um **planejamento que leve em conta suas especificidades e oportunize a expressão das potencialidades** dos interessados, fortalecendo, desse modo, a capacidade de resiliência (Sabino, 2015:10. Grifos da Autora)

Assim, o ensino - que inclui o planejamento, a didática e estratégias adotadas-contextualizado à realidade social dos estudantes de forma a fomentar a expressão das potencialidades de cada estudante, são encarados por Sabino (2015) como fatores favorecedores do desenvolvimento da habilidade de resiliência dos estudantes.

Oliver (n.d.) estabelece algumas ações de intervenção para a formação de estudantes resilientes, tendo em vista que para ele, educar os estudantes com a finalidade de fazê-los resilientes poderá repercutir-se de forma favorável no processo de aprendizagem. São eles: Ensiná-los a confrontar os fracassos com as alegrias e faze-los ver o êxito alcançado com o esforço, ainda que nem sempre tenham logrado os objetivos que se desejavam; faze-los verem o lado bom dos acontecimentos negativos; evitar frases negativas sobre o estudante quando a conduta dele não for adequada; ensiná-los condutas alternativas para enfrentar situações problemáticas e a aceitar e resistir às situações dolorosas da vida; fortalecer a personalidade do estudante, dar-lhes afeto e elevar a autoestima; ensina-los a saber tomar decisões reflexivas e enfrentando com humor as contrariedades vividas (Oliver, nd).

A partir destas referências, podemos afirmar a escola como importante espaço para que o estudante desenvolva sua capacidade de resiliência. Daí a necessidade de cursos organizados com uma metodologia que promova a união entre os conteúdos curriculares e as experiências pessoais do indivíduo, com o intuito de estimular o prazer pelo saber, propiciar-lhe uma melhor compreensão e visão da realidade, condições de transformá-la e de transformar a sua trajetória de vida. Neste sentido, os docentes se apresentam como importantes desencadeadores, não apenas ao aplicar atividades que envolvam a manifestação da resiliência, mas também ao encorajar seus estudantes, mostrando-lhes possíveis caminhos a serem seguidos, e valendo-se como exemplos de superação de desafios.

## 2.5 – O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR ESTUDANTE

Já é sabido que a família e sua atuação mais próxima à escola possuem papel essencial na educação das crianças. E para a educação de pessoas jovens e adultos? Qual a importância e o papel que a família deve exercer?

Para refletirmos sobre isso, importa aqui destacar que a realidade de pessoas jovens e adultas que decidem estudar é bastante diversa da realidade vivida por crianças e adolescentes, tendo em vista que estas ainda não possuem - ou não deveriam possuir - obrigações perante os cuidados e subsistência de suas famílias. No entanto, para a pessoa adulta, o contexto é diferente a começar pelo fato de quando decide voltar a estudar, ela

possui a consciência que deverá dividir toda a sua dedicação e tempo livre também com os estudos.

Para que tomem essa decisão, necessário se faz que toda a rotina antes construída seja readequada para que o estudante esteja presente, diariamente, na escola. Inúmeras questões que permeiam uma única decisão são colocadas em cheque tais como: vou conseguir chegar à escola a tempo? Como eu volto para casa? Será perigoso? Quem vai cuidar dos meus filhos? Como vou acompanhar o rendimento deles na escola? O que eles vão jantar? Quem vai pegá-los na escola? Que horas vou conseguir fazer a limpeza da casa? Que horas vou ao mercado? Dentre tantos outros questionamentos.

Por meio dessas perguntas é possível identificar que quando o estudante jovem ou adulto decide voltar a estudar, torna-se importante o planejamento da sua rotina e que, para pais ou mães de família, a participação do cônjuge, filhos e demais familiares torna-se imprescindível. Desta forma, o primeiro ponto destacado para a importância da família na formação da pessoa jovem ou adulta é a participação no planejamento e execução das tarefas de casa.

Constata-se aqui um segundo ponto da importância da família na trajetória escolar do estudante adulto: o fato de ajudar a planejar e a executar as tarefas e rotinas da casa, por si só, já nos dão indícios da afetividade e da empatia necessárias para que o adulto se sinta confortável ao descentralizar algumas responsabilidades aos familiares em prol de sua formação.

Paim (1993), afirma que a afetividade é caracterizada como a capacidade de experimentar sentimentos e emoções e nela está implícita a existência de um conteúdo relacional, isto é, somos afetivos em relação a nós mesmos, ao outro ou a algum fato ou contexto ambiental (Paim, 1993 ; Valle, 2005).

O educador francês e uma das maiores referências sobre a afetividade, Henri Wallon (1979), considera que ela deve ser entendida de forma ampla, envolvendo uma gama de manifestações, que abarcam dimensões psicológicas e biológicas englobando vivências e manifestações humanas mais complexas, desenvolvendo-se através da apropriação dos sistemas simbólicos culturais. Wallon (1979) também afirma que “é certo que a afetividade nunca está completamente ausente da atividade intelectual” (Wallon, 1979, p. 115).

Sobre a dependência da cognição à afetividade, Davis & Oliveira (1992) também afirmam que afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis”(p. 84). Ainda afirma que o afeto pode ser

entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar influenciando, assim, na velocidade em que o sujeito constrói o conhecimento. “[...] quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade” (Davis & Oliveira, 1992, p. 84).

Diante das afirmações postas, considera-se que a família, ao incentivar e apoiar um de seus membros a estudar, por conseguinte, também contribuem para o seu bom rendimento, fazendo com que ele atinja o sucesso escolar e uma permanência prolongada com intuito de conclusão do curso realizado.

Uma outra questão relativa à atuação da família na formação do estudante jovem ou adulto é a empatia. Considera-se que é a partir da afetividade que o sentimento de empatia pode ser manifestado uma vez que na empatia afetiva, sentimentos e emoções são partilhados.

Segundo Ribeiro (2015), a empatia é capacidade de se pôr no lugar do outro, de sentir o que a outra pessoa está sentindo em determinada situação. Está ligada ao altruísmo, consistindo em compreender sentimentos, emoções e dores do outro, despertando a vontade de ajudá-lo (p. 39).

Assim, a partir do momento em que a família - que inclui cônjuge, filhos, irmãos, cunhados, avós, primos etc. - possui a empatia como um valor essencial da cultura familiar (ao se colocar no lugar do outro, identificar suas necessidades, se colocar à disposição para ajudar no que for preciso, etc.), acredita-se que a convivência se mostra genuinamente harmonizada, colaborativa e participativa e poderá fazer diferença na decisão de um dos seus membros quanto ao retorno e permanência dos estudos e, conseqüentemente, na conquista de seu empoderamento enquanto pessoa e profissional.

### **CAPÍTULO 3 - A PERSISTÊNCIA DO ESTUDANTE NO SISTEMA DE ENSINO**

A partir da reflexão realizada nos capítulos anteriores e levando em conta toda a preparação teórica realizada até então, o quarto capítulo trata especificamente do processo de permanência - também chamada de persistência- do estudante. Os fatores que influenciam a persistência do estudante, bem como as regulamentações brasileiras que tratam sobre a permanência também são expostas neste terceiro capítulo.

#### **3.1 – O FENÔMENO DA PERSISTÊNCIA/PERMANÊNCIA**

As investigações sobre os fatores de abandono escolar têm sido amplamente discutidas principalmente porque se trata de um fenômeno recorrente em todo o mundo, nos mais diversos níveis e modalidades de ensino. Tais estudos têm importância significativa para a compreensão da dinâmica social da evasão - principalmente em relação às suas causas – e também para entender este fenômeno sob a perspectiva das representações sociais sobre escola para quem a frequenta e constrói enquanto estudante, e para quem a concebe e normatiza enquanto gestão.

Há, no entanto, outro viés a ser analisado e que também poderá oferecer respostas sobre as possibilidades de caminhos que a educação deve tomar para conquistar os estudantes e fazê-los concluírem seus estudos: o que leva os estudantes a permanecerem? O que as instituições têm feito para garantir a permanência e conclusão dos estudantes nos cursos?

Essas perguntas são importantes, pois não se pode tratar as razões da permanência como prova real das razões da evasão: “[...] porque a retenção não é o espelho da evasão; os fatores que ajudam a explicar porque os estudantes evadem não são os mesmo que explicam a habilidade da instituição em fazê-los permanecerem e se graduarem”(Tinto, 2002:2). Hagedorn (2012), por sua vez, considera que é “simplista afirmar que a permanência e a evasão se tratam de fenômenos opostos” (Hagedorn, 2012:83).

Desta forma, apesar de serem termos antagônicos e de não seguirem a lógica inversamente proporcional enquanto fenômenos, a maior parte das pesquisas desenvolvidas que tratam sobre a evasão possuem o termo permanência no corpo do texto. O contrário também acontece: ainda que o objeto de estudo seja a permanência, a palavra evasão e seus derivados também são encontradas no decorrer dos parágrafos<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Além de serem usualmente atreladas ao termo evasão e seus derivados, as pesquisas sobre permanência são restritas e voltadas para o Ensino Superior, conforme Apêndice 3, que trata levantamento realizado através dos sites da Scielo e DOAJ sobre as palavras permanência e persistência escolar.

Essa relação, no entanto, não é nova: Berger, Ramírez & Lyons (2012) fizeram um histórico sobre o surgimento dos estudos sobre evasão e permanência afirmando que tais fenômenos começaram a ser estudados nos anos de 1950, nos EUA, com a expansão das instituições de ensino superior após a Segunda Guerra e uma necessidade de profissionais especializados para entender as novas demandas de uma sociedade recém industrializada.

Ainda segundo estes autores, especificamente em relação à permanência, as pesquisas tiveram maior destaque ao final dos anos de 1970, quando as matrículas nas instituições de ensino superior decaíram e o nível de crescimento estagnou. Gestores institucionais passaram a se preocupar com as formas de atração e de manutenção dos estudantes, de maneira que as pesquisas passaram a desenvolver teorias sobre o aprimoramento das condições de permanência dos estudantes e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento de possíveis políticas públicas, de acordo com as especificidades de cada público, conforme afirma:

Os avanços do conhecimento na área da permanência e a simultânea interação entre instituições na busca conjunta por aprimoramentos práticos, consolidaram o tema como prioritário e, em decorrência, abriu-se um nicho para profissionais no meio acadêmico, os quais passaram a enfrentar os novos desafios em busca de resultados objetivos: como reter estudantes “não tradicionais” (de minorias étnicas, não jovens, sem dedicação exclusiva etc) em instituições privadas e públicas, residenciais ou não e com cursos de quatro ou dois anos (Cislagui, 2008, pp. 38-39).

Ainda na referida década de 1970, destaca-se um dos grandes teóricos do assunto sobre permanência e amplamente citado nas pesquisas atuais: Vicent Tinto, que escreve sobre esse fenômeno apontando seus fatores de influência e medidas a serem tomadas pelas instituições para a retenção de estudantes (Berger, Ramírez & Lyons, 2012). Tinto (1975, citado por Cislaghi, 2008) também desenvolveu um modelo chamado Modelo de Integração e Desgaste do Estudante em que explica todos os aspectos e processos que influenciam a tomada de decisão de um indivíduo, seja para abandonar, seja para permanecer na instituição.

É interessante observar que nas produções de Tinto consultadas (1997; 1998, 1999, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2005, 2008, 2012); Tinto & Cullen (1973); Tinto & Herman (1974); Tinto & Pusser (2006); MacGregor, Tinto, & Lindbald, (n.d.) em nenhuma delas foi utilizada a palavra permanência (*permanence* ou *permanency*), mas sim o termo persistência que, em inglês, é *persistence*. Assim como Tinto, outros diversos autores como Swail (1995); Milem & Berger (1997); Berger; Ramírez & Lyons (2012), Hagedorn (2012) também desenvolvem sobre a persistência e não permanência, o que nos leva a inferir que, possivelmente, a persistência é um sinônimo do que, no Brasil, chama-se de permanência.

Renato Cislighi (2008), por exemplo, realizou uma pesquisa sobre a construção de um modelo de sistema de gestão do conhecimento baseado em um *framework* a ser desenvolvido para a promoção da permanência de estudantes no ensino de graduação em IES brasileiras. Nesse estudo, dentre vários assuntos abordados, Cislighi dissertou também sobre evasão e permanência citando as principais referências dos temas e, ainda, fez questão de inserir um glossário ao final do trabalho. No glossário, no entanto, não há a palavra persistência, ainda que grande parte da referência bibliográfica possua este termo (*persistence*) em seus títulos.

Desta forma, para corroborar com a possibilidade de que permanência e persistência sejam sinônimos, torna-se interessante conceituar os dois termos a partir da perspectiva dos estudiosos nacionais e internacionais a fim de que possamos encontrar as possibilidades de uso dos termos e adequarmos ao fenômeno colocado nessa pesquisa como objeto de estudo.

Em se tratando da permanência, a partir das pesquisas feitas, é possível afirmar que os autores se baseiam em referências estrangeiras - justamente as que utilizam o termo persistência - para conceituar a permanência, sendo poucos os que arriscam realizar a própria conceituação. Um destes é Cislighi (2008), que afirma que permanência é a “situação na qual o estudante mantém o interesse, a motivação e encontra na IES as condições que considera essenciais para permanecer frequentando regularmente o curso de graduação no qual ingressou” (p. 258). E ainda afirma que a permanência é “o objetivo final de um conjunto de políticas e programas institucionais para manter um estudante e, também, como a resultante de diversos fatores que levam o estudante decidir permanecer num curso” (p. 66).

Fiuza (2012) defende que a permanência pressupõe a conclusão do curso pelo estudante. Já Ramos (n.d.: 17) afirma que “Teoricamente, a persistência é um processo psicológico ativo. E a permanência é um indicador do sistema educacional”.

Em relação às pesquisas internacionais que tratam o termo persistência, iniciamos com a conceituação de Tinto & Cullen (1973). Para eles, persistência seria o ato de estudante se manter no curso até obter a sua diplomação, ainda que existam diversos fatores que possam vir a interferir nessa decisão (Vincent Tinto, 2002a). Tinto (2002a) também afirma que a persistência é, em grande parte, o resultado do que ocorre aos estudantes após a sua entrada e considera que o termo persistência se refere a uma situação de matriculado do estudante, cuja sua estada pode ou não ser contínua e pode ou não resultar em uma conclusão de grau (p. 1). Nesse caso, a palavra sucesso é o termo que vai dar o juízo de valor nas diferentes formas de persistência e deixar explícito que houve a conclusão do curso (Tinto & Pusser, 2006:1)

Swail (1995) afirma que a persistência é a habilidade de um estudante ou grupo de permanecer em uma escola, sendo o oposto de evasão (p. 17). Berge & Huang (2004) partilham de opinião semelhante ao conceituarem persistência como “[...] o resultado das decisões dos estudantes para continuar sua participação no evento de aprendizagem em análise.” (p. 4).

Cabrera et al (1992), baseados na teoria de Tinto (1975) afirmam que “Basicamente, a hipótese da teoria é que a persistência é função da combinação entre a motivação individual e a sua habilidade acadêmica e as características acadêmicas e sociais da instituição. (p. 144).

Bicalho, Ramos & Sousa (2013) afirmam que “Conceitualmente, a persistência é um esforço psicológico, atitudinal e comportamental de resposta ao curso.” (p. 2). Apesar disso, no que tange as pesquisas nacionais, poucas são as que possuem o termo persistência seja no título, seja no desenvolvimento do texto. Das que possuem a persistência como fundamentação, grande parte é voltada para o Ensino à Distância, como é o exemplo da pesquisa destes autores.

Como visto, não há uma diferença substancial no significado das palavras permanência e persistência quando inseridas no contexto educacional pois ambas expressam, basicamente, a atitude do estudante de dar continuidade a um estudo já iniciado. Por esse motivo, em alguns momentos desta pesquisa será utilizada a palavra permanência e em outros, persistência.

### 3.2 – PERSISTÊNCIA/PERMANÊNCIA E RETENÇÃO

Dentre os termos usuais utilizados pela literatura norte americana sobre permanência, evasão e seus respectivos derivados, também pode-se verificar a ampla ocorrência da palavra retenção (*retention*).

Na realidade, para parte dessas pesquisas, a retenção é a capacidade que a escola tem de “segurar” ou de conter a saída dos estudantes (Berger, Ramírez & Lyon, 2012). Neste caso, o sujeito em voga é a escola e as políticas possíveis de serem adotadas para manter ou fazer com que os estudantes permaneçam e concluam seus cursos na instituição. Assim, por outro lado e sob a perspectiva do estudante, a persistência é, portanto, um ato praticado por ele, diante a habilidade de retenção desenvolvida pela instituição.

O glossário desenvolvido por Cislighi (2008) contém essa diferenciação entre os termos permanência e retenção:

[...]Permanência - situação na qual o estudante mantém o interesse, a motivação e encontra na IES as condições que considera essenciais para permanecer frequentando regularmente o curso de graduação no qual ingressou.

[...]Retenção - se refere à habilidade de uma instituição de reter um estudante desde sua admissão num determinado curso até que ele o conclua. (Cislaghi, 2008:258)

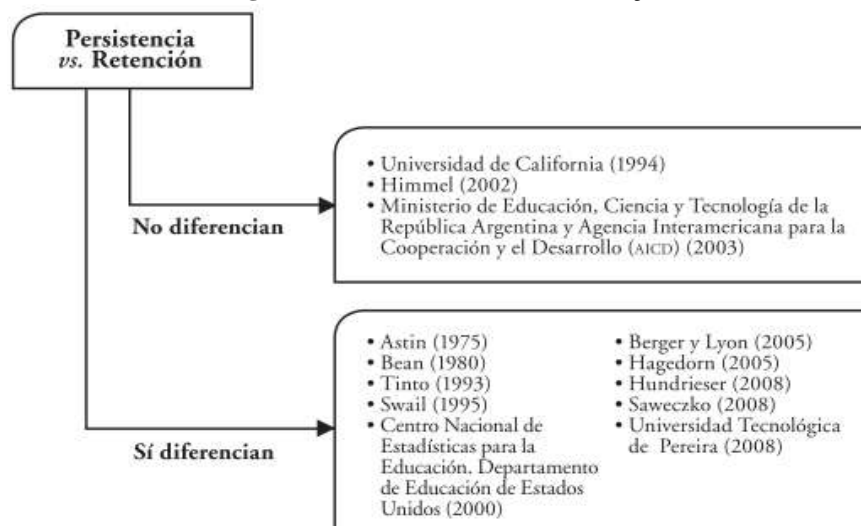
No entanto, essa divisão (retenção-escola; permanência- estudante) não é unânime e, em grande parte das vezes, a retenção se confunde com permanência, tornando-se sinônimos, conforme citações a seguir:

[...] permanência é “o objetivo final de um conjunto de políticas e programas institucionais para manter um estudante e, também, como a resultante de diversos fatores que levam o estudante decidir permanecer num curso” (Cislaghi, 2008: 66).

Retenção é a participação contínua do estudante em um evento de aprendizagem até a conclusão, o que no ensino superior pode ser um curso, programa, instituição ou sistema. (Berge & Huang, 2004:3)

Guevara (2012) fez um estudo literário bastante minucioso e chegou à conclusão que há pesquisas que consideram a diferenciação entre os dois termos e outras que os consideram sinônimos. Com base nesses estudos, o autor fez um esquema que pontua os autores que diferenciam a retenção da persistência e os que não consideram essa diferenciação:

**Figura 1 - Persistência versus Retenção**



Fonte: Guevara (2012: 23)

Em relação especificamente à retenção, Hagedorn (2012) categoriza esse fenômeno da seguinte forma:

- Retenção institucional: que se refere aos estudantes que seguem matriculados na mesma instituição, de ano a ano.
- Retenção do sistema: A retenção do sistema se concentra no estudante e não considera em qual instituição um estudante se matriculou inicialmente. Ou seja, o estudante pode valer-se das transferências para outros *Campi* ou mesmo para outra

instituição, mas manter-se matriculado no sistema de ensino até obter o título. Esta categoria utiliza a persistência como a medida da retenção.

- Retenção dentro de uma especialidade ou disciplina: refere-se à retenção de estudantes que permanecem em uma mesma área de conhecimento - que na educação profissional seria o chamado eixo tecnológico - ainda que mude de curso, podendo ser na mesma instituição ou não.

- Retenção dentro do curso: refere-se à conclusão de um curso por parte do estudante. (p. 91 a 93)

Desta forma, importa aqui dizer que para este estudo concordamos com Guevara (2012) que considera a persistência como uma medida que se centra no estudante e, por isso, representa seu ponto de vista, sua capacidade acadêmica, suas características sociais e sua motivação para alcançar suas próprias metas educativas. Já a retenção representa a perspectiva institucional e sua habilidade para manter frequentes seus estudantes até completar o curso.

Faz-se de suma importância, no entanto, deixar explícito o seguinte: para o Manual Para Cálculo dos Indicadores de Gestão das Instituições da Rede Federal de EPCT produzido pelo MEC (Brasil, 2016), e para outros documentos normatizadores brasileiros (PNE, LDB, etc.) o significado de retenção não é o mesmo do desenvolvido nas pesquisas estrangeiras sobre permanência. A retenção para esses indicadores educacionais se trata de uma taxa de estudantes que permanecem matriculados por um período superior ao tempo previsto para integralização do curso (Brasil, 2016). Ou seja, são os estudantes que estenderam o período previsto para a conclusão do curso, seja em função de uma reprovação, seja em virtude de trancamento de matrícula ou outro motivo que tenha atrasado a conclusão dos estudos.

Assim, para as normatizações brasileiras, quando se faz menção à retenção, é feita no sentido de minimizá-la para efeitos de indicadores. Por isso, para que não haja ambiguidade em relação a esse termo, consideramos aqui a retenção como termo derivado da permanência, já que, conforme explicado, as pesquisas basillares sobre o assunto a consideram assim.

### 3.3 – FATORES QUE INFLUENCIAM A DECISÃO DO ESTUDANTE DE PERSISTIR

São inúmeras as pesquisas que abordam os precípuos motivos que fazem com que os estudantes abandonem os estudos. Tais pesquisas abrangem todos os níveis e modalidades de ensino, tanto no Brasil como no exterior, principalmente porque o fenômeno da evasão não se restringe a determinados países. Pelo contrário: ele acontece em grande parte das nações, ainda que em escalas variadas.

No caso específico da permanência, pode-se afirmar que os estudos não são tão numerosos quanto os do fenômeno da evasão, em especial quando se restringe à modalidade

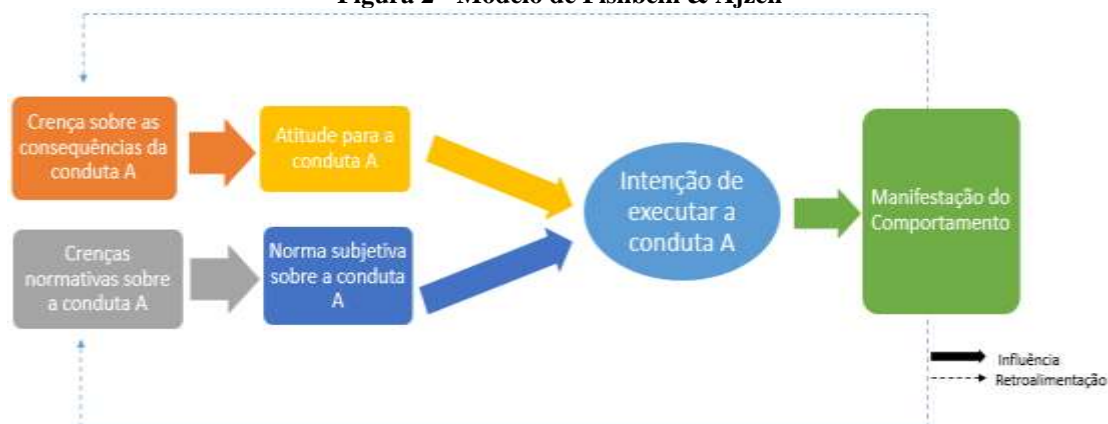
da Educação Profissional. Além disso, como já mencionado, os estudos sobre permanência estão sempre unidos aos da evasão e a outros correlatos. Ainda assim, torna-se necessário abordar aqui os enfoques teóricos e os modelos sobre persistência desenvolvidos por alguns autores e que servem de fundamento para pesquisas em todo o mundo, no sentido de entender os aspectos influenciadores da persistência do estudante na instituição de ensino e de possíveis medidas que as escolas devem adotar para favorecer a rpermanência dos estudantes.

Serão utilizadas as análises desenvolvidas por Cabrera, Castañeda, Hengstler & Nora (1992) bem como Braxton, Johnson & Shaw-Sullivan (1997) a partir das quais realizam uma divisão dos enfoques teóricos sobre persistência classificando-os como psicológicos, sociológicos, organizacionais, econômicos e interacionistas para explicar os fatores que explicam a persistência dos estudantes nas instituições de ensino.

#### - **Enfoque psicológico**

O principal fundamento do enfoque psicológico se concentra na influência que os traços de personalidade possuem na tomada de decisão do estudante de permanecer ou abandonar a instituição (Himmel, 2002). A proposta de Fishbein & Ajzen (1975) é voltada para o enfoque psicológico, pois os autores consideram que o comportamento influencia significativamente nas crenças e nas atitudes dos estudantes e, dessa forma, a opção de persistir ou não é condicionada pelas condutas prévias às atitudes de evadir ou persistir e pelas normas subjetivas acerca dessas ações, gerando uma intenção de conduta, que é um comportamento definido (Fishbein & Ajzen, 1975; Himmel 2002; Donoso & Schiefelbein, 2007). A seguir, o modelo proposto por Fishbein & Ajzen (1975):

**Figura 2 - Modelo de Fishbein & Ajzen**

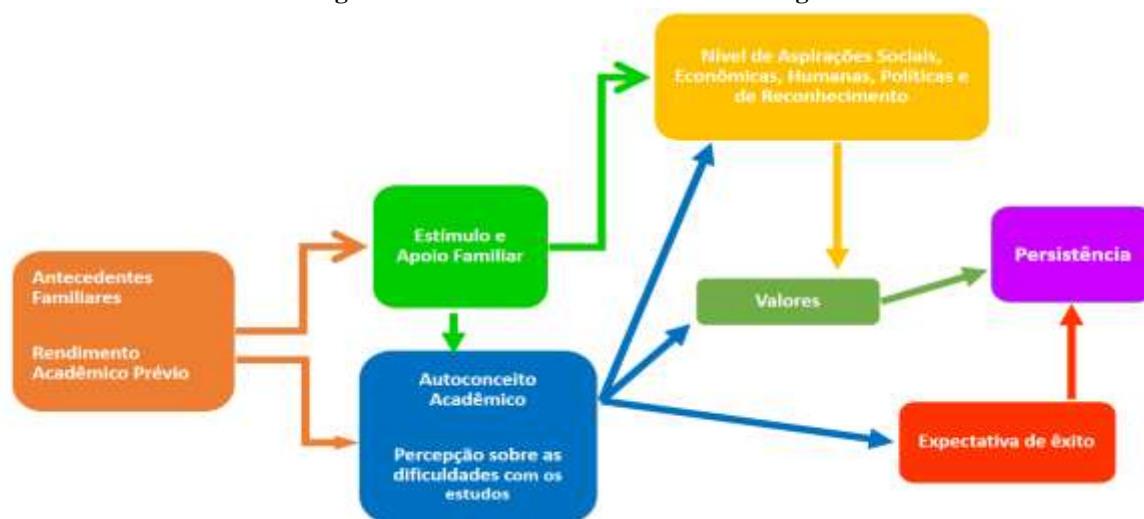


**Fonte: Fishbein & Ajzen (1975:16)**

Além de Fishbein & Ajzen, um outro teórico do enfoque psicológico também obteve destaque foi Ethington (1990). Essa autora elaborou uma estrutura mais completa em relação

aos modelos anteriores, formulada a partir de uma teoria geral desenvolvida por Eccles et al. (1983) e Eccles & Wigfield (2002)<sup>9</sup>, abrangendo em sua proposta atributos como a perseverança e desempenho, além de afirmar que o rendimento acadêmico influi de forma significativa em futuro desempenho do estudante ao atuar sobre seu autoconceito, sua percepção da dificuldade dos estudos, suas metas, valores e expectativas de êxito. (Ethington, 1990; Donoso & Schiefelbein, 2007; Guevara, 2012).

**Figura 3 - Modelo de Persistência de Ethington**



Fonte: Ethington (1990:283)

Além dos fatores psicológicos, Ethington também considera importantes o apoio e o estímulo da família, pois estes influenciam sobre o autoconceito acadêmico do estudante e em sua expectativa de êxito. Neste modelo, tanto os valores como as expectativas de êxito influenciam a persistência do estudante. (Ethington, 1999; Donoso & Schiefelbein, 2007; Guevara, 2012).

### Enfoque Sociológico

Himmel (2002) afirma que a abordagem teórica voltada para fatores sociológicos pretende entender a persistência e evasão do estudante a partir de forças sociais que afetam a decisão de permanecer ou abandonar o curso. Assim, Himmel (2002) considera que dentre os modelos sociológicos, o desenvolvido por Spady (1970 citado por Himmel 2002) é o mais

<sup>9</sup> O modelo de expectativa e valor de realização começou a ser desenvolvido e testado por Eccles et al (1983), que se baseou em modelos de expectativa e valor já existentes. Inicialmente o modelo foi usado para a ajudar a explicar diferenças de gênero no desempenho, no domínio da matemática, bem como nas escolhas de cursos de matemática. No decorrer dos anos, Eccles e seus colegas estenderam o modelo para outras áreas do conhecimento. Além das questões de gênero, três construtos do modelo são investigados com maior ênfase pelos seus autores: expectativas de sucesso, crenças sobre habilidade ou competência e valores subjetivos da tarefa. (Pizzato, 2009)

citado nas investigações tendo em vista a importância que dá às relações sociais construídas durante o percurso acadêmico.

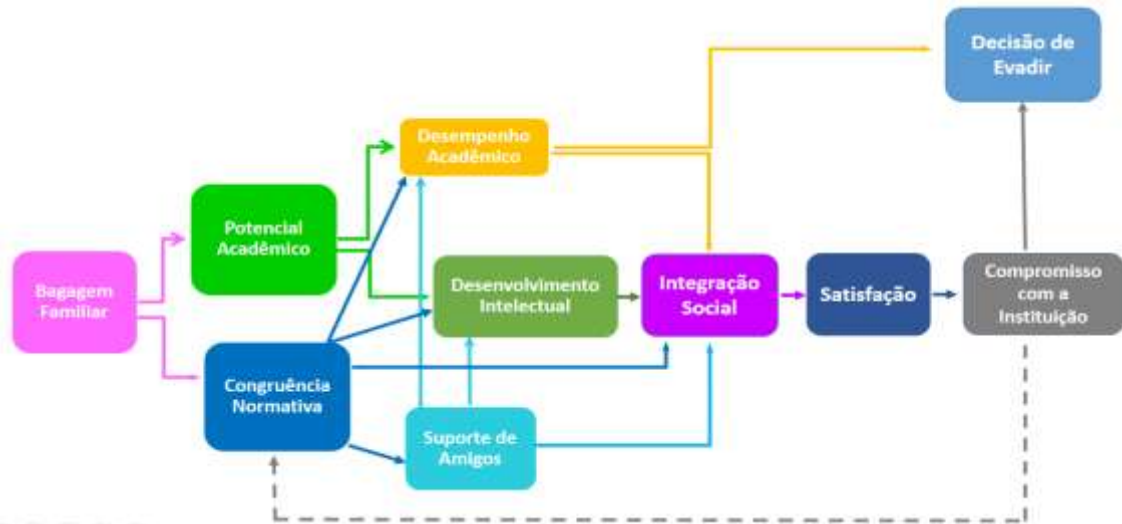
Para explicar o abandono escolar, Spady (1970 citado por Himmel 2002) se fundamenta na Teoria do Suicídio do sociólogo Émile Durkheim, que se baseia na assertiva de que a possibilidade de um indivíduo cometer suicídio é influenciada pelo nível de sua integração no tecido da sociedade. Isso quer dizer que se um indivíduo tem uma rede de suporte social e suficiente integração moral, a possibilidade de que este indivíduo cometa suicídio é reduzida (Cislaghi, 2008). Ao tecermos a analogia, pode-se dizer que se o estudante possui relações sociais e uma integração moral suficientes durante o percurso educativo, a probabilidade de persistir no curso é alta (Cislaghi, 2008).

Este modelo considerado sociológico também defende que o meio familiar (background familiar) aplica forte influência no desempenho acadêmico do estudante e que este, por sua vez, também afeta o nível de integração social com os pares (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Além do meio familiar, Cislagui (2008) cita outras cinco variáveis sustentadas por Spady (1970) que desempenham um papel importante no processo de persistência do e que influenciam direta ou indiretamente a integração social. São elas: 1. potencial acadêmico; 2. congruência normativa; 3. avaliações de desempenho; 4. desenvolvimento intelectual e 5. suporte em amizades (Cislagui, 2008). Em sua proposição, estas cinco variáveis estão ligadas à variável dependente “decisão de abandonar”, por meio de duas variáveis intervenientes: satisfação e compromisso com a instituição (Cislagui, 2008).

Em relação à congruência normativa, pode-se afirmar que se trata de um importante fator que pode influenciar a permanência do estudante. A congruência normativa é quando os interesses do estudante vão ao encontro dos valores da própria instituição, representada por todos os demais atores escolares. Assim, se houver a congruência na relação entre estudante e escola, a possibilidade de o estudante permanecer pode ser maior, uma vez que ela afeta diretamente no compromisso que o estudante perante a instituição de ensino. (Cislaghi, 2008; Durso, 2015).

Figura 4 - Modelo Sociológico de Persistência de Spady



Fonte: Durso (2015: 33)

No que concerne esse sentimento de pertencimento ao ambiente ou comprometimento com a instituição, Spady (1970 citado por Durso, 2015) insere a participação nas atividades extracurriculares como forte indício de persistência por parte do estudante, tendo em vista que estas atividades demonstram envolvimento do estudante, na medida em que desempenham atividades que vão além das consideradas obrigatórias. Além disso, as atividades extracurriculares possibilitam maior interação entre os discentes favorecendo, com isso, a possibilidade de permanência, mas necessário se faz que haja um equilíbrio para não acarretar o abandono acadêmico, na medida em que reduz o tempo que poderia ser destinado ao estudo.

Diante do que aqui foi exposto sobre a modelo com enfoque sociológico desenvolvido por Spady (1970 citado por Durso, 2015), podemos concluir que o meio familiar, o desempenho acadêmico, a integração social, a congruência normativa, o compromisso com instituição, bem como a participação em atividades extracurriculares são fatores sociais de forte influência para a persistência discente.

#### - **Enfoque organizacional**

O enfoque organizacional, segundo Himmel (2002), abrange a persistência e a evasão como consequência dos serviços oferecidos pelas instituições, o que inclui a qualidade do ensino, formação dos professores, atividades diversas promovidas pela instituição, número de estudantes em cada turma e experiências dos estudantes em sala de aula. Ou seja, para esse enfoque permanecer ou evadir dependem da instituição e do que ela pode oferecer.

Além deste acima citados, alguns benefícios na área da saúde, esportes, cultura e lazer garantidos pela instituição também são fatores favorecedores da permanência assim como indicadores organizacionais, apoio pedagógico oferecido e que não se limitam à docência,

como por exemplo a existência de laboratórios e biblioteca, disponibilidade de recursos pedagógicos bem como a presença de profissionais técnicos de suporte à área do ensino. (Guevara, 2012).

- **Enfoque econômico**

Donoso & Schiefelbein (2007) distinguem dois tipos de modelo que compõem o enfoque econômico: o custo benefício e o modelo de divisão de auxílio financeiro.

Segundo os autores, o primeiro modelo, o do custo benefício, assegura que quando o sujeito percebe que os benefícios sociais e econômicos gerados pelos estudos são inferiores aos benefícios derivados das atividades alternativas aos estudos, a tendência é que este sujeito opte em retirar-se da instituição. Ou seja, essa teoria sugere que se a atividade educativa indicar ao estudante uma melhor relação entre custo e benefício em detrimento de outras atividades concorrentes - como trabalho ou atividades domésticas, por exemplo-, é possível que este estudante permaneça na instituição e dê continuidade aos estudos.

No caso deste modelo de custo benefício, a alta demanda por profissionais da área do curso em que o estudante ingressou se torna um fator decisivo para a sua permanência, tendo em vista o ganho que poderá obter com sua profissionalização, ainda que seja um ganho futuro. Assim, o custo de se manter estudando (alimentação, transporte e gastos diversos) se torna um benefício a partir do momento em que há maiores garantias de empregabilidade após sua formação (Donoso & Schiefelbein, 2007).

Por outro lado, Donoso & Schiefelbein (2007) também citam um outro modelo dentro do enfoque econômico que seria o da divisão de auxílios financeiros e que consiste na distribuição de auxílios aos estudantes que possuem limitações reais (custo com os estudos, transporte, alimentação, etc.) para permanecer no curso, contribuindo assim para o aumento das taxas de retenção institucional.

- **Enfoque interacionista**

O enfoque interacionista considera que a decisão do estudante em persistir ou abandonar a instituição de ensino é uma consequência da interação deste indivíduo com a organização educacional. Para esse enfoque, o que mais importa é o significado que cada estudante atribui à sua relação com as dimensões formais e informais da organização educacional (Himmel, 2002).

No enfoque interacionista destacam-se os modelos proposto por Vicent Tinto que, conforme anteriormente falado, é um autor renomado e amplamente citado nessa área da pesquisa educacional.

Tinto desenvolveu três modelos sobre persistência, sendo o primeiro deles no ano de 1975. Os demais modelos foram adaptações progressivas do inicial, e que variaram de acordo com estudos realizados por ele no decorrer dos anos (Cislaghi, 2008).

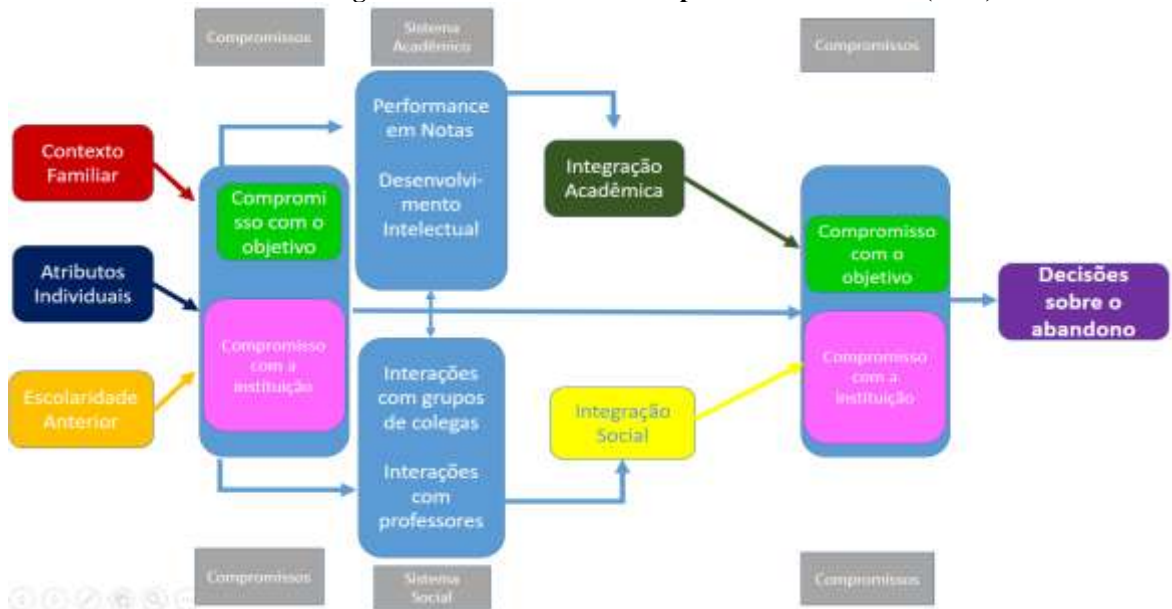
O primeiro modelo proposto por Tinto (1975 citado por Cislaghi, 2008; Durso, 2015) foi baseado no trabalho de Spady (1970 citado por Himmel 2002), inclusive quando este se fundamenta na Teoria do Suicídio de Durkheim, para explicar o processo de evasão (Cislaghi, 2012; Durso, 2015). No entanto, Tinto também inseriu em seu modelo aspectos do enfoque psicológico atinentes às expectativas e motivações dos estudantes com relação aos estudos e profissão (Durso, 2015). Desta forma, no modelo de Tinto, os objetivos e expectativas educacionais que os estudantes possuem são importantes elementos de integração acadêmica, por também traduzirem a disposição de tempo que o estudante dedica para os estudos e na importância que dá à instituição de ensino na qual está inserido (Cislaghi, 2008).

Cislaghi (2008) afirma que esse compromisso com os objetivos educacionais e com a própria instituição são influenciados, antes mesmo do ingresso do estudante, pelas suas características pessoais. Dentre estas características, este modelo considera como sendo mais importantes os atributos pessoais, as experiências anteriores e o contexto familiar Cislaghi (2008). Como características pessoais são considerados a raça, o sexo e as habilidades acadêmicas, entre outras Cislaghi (2008). As experiências anteriores se referem às experiências sociais e acadêmicas, como a formação e histórico escolar e a desenvoltura nos relacionamentos sociais. Já o histórico familiar é composto pelo status socioeconômico, pelo ambiente familiar, valores e expectativas.

No que tange a integração acadêmica, Tinto (1975 citado por Cislaghi, 2008) inclui nela tanto o rendimento acadêmico quanto o desenvolvimento intelectual. Já a integração social abarca a interação com os colegas e docentes e assim como Spady (1970 citado por Himmel, 2002), destaca as atividades extracurriculares como fator importante para o fomento da interação com os pares.

[...] Também afirma que é importante para o estudante obter um equilíbrio entre a integração social e a integração acadêmica mas destaca que (...) a integração social com colegas com forte orientação acadêmica pode levar à formação de um grupo de apoio, assim como uma intensa integração social com professores pode levar a um incremento não só na integração com os colegas mas também contribuir para aumentar o nível de integração acadêmica (Cislaghi, 2008 p. 61)

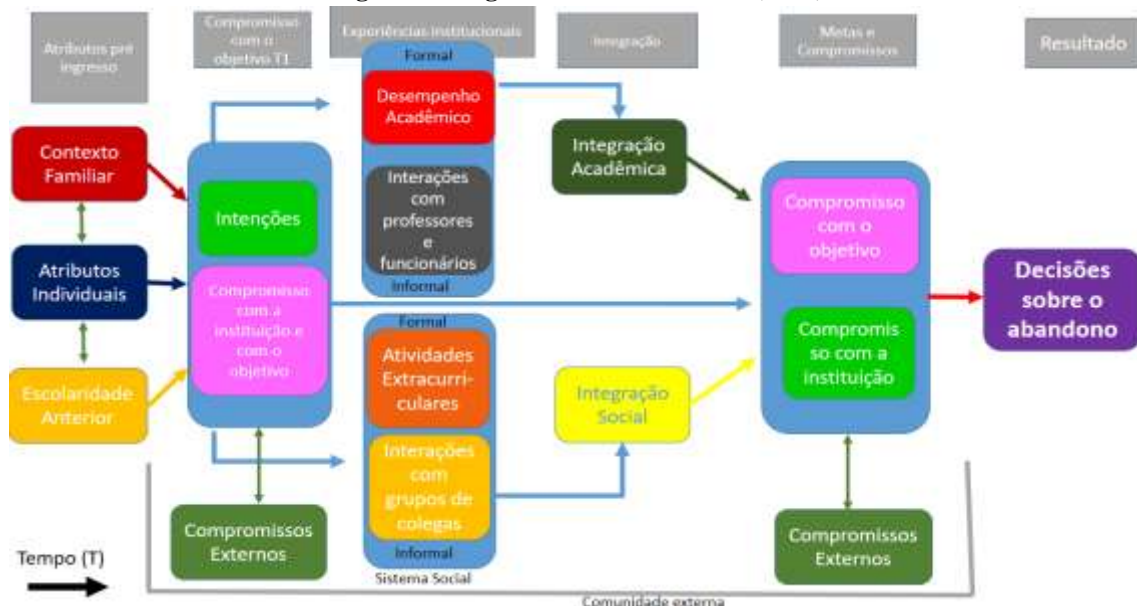
**Figura 5 - Primeiro modelo de persistência de Tinto (1975)**



Fonte: Cislighi (2008: 50)

O segundo modelo de Tinto, de acordo com Cislighi (2008), agregou ao primeiro modelo os componentes “ajustamento, dificuldade, incongruência, isolamento, finanças, aprendizagem e obrigações ou compromissos externos”. Dentre esses componentes adicionais, destacam-se os fatores externos à instituição e a questões financeiras, obtidas por Tinto (1993), como relevantes para o processo de permanência na instituição. Além disso, Tinto também reconheceu que existem públicos específicos de estudantes e de instituições que, por determinadas peculiaridades, requerem políticas de permanência específicos. (Cislighi, 2008).

**Figura 6 - Segundo modelo de Tinto (1993)**



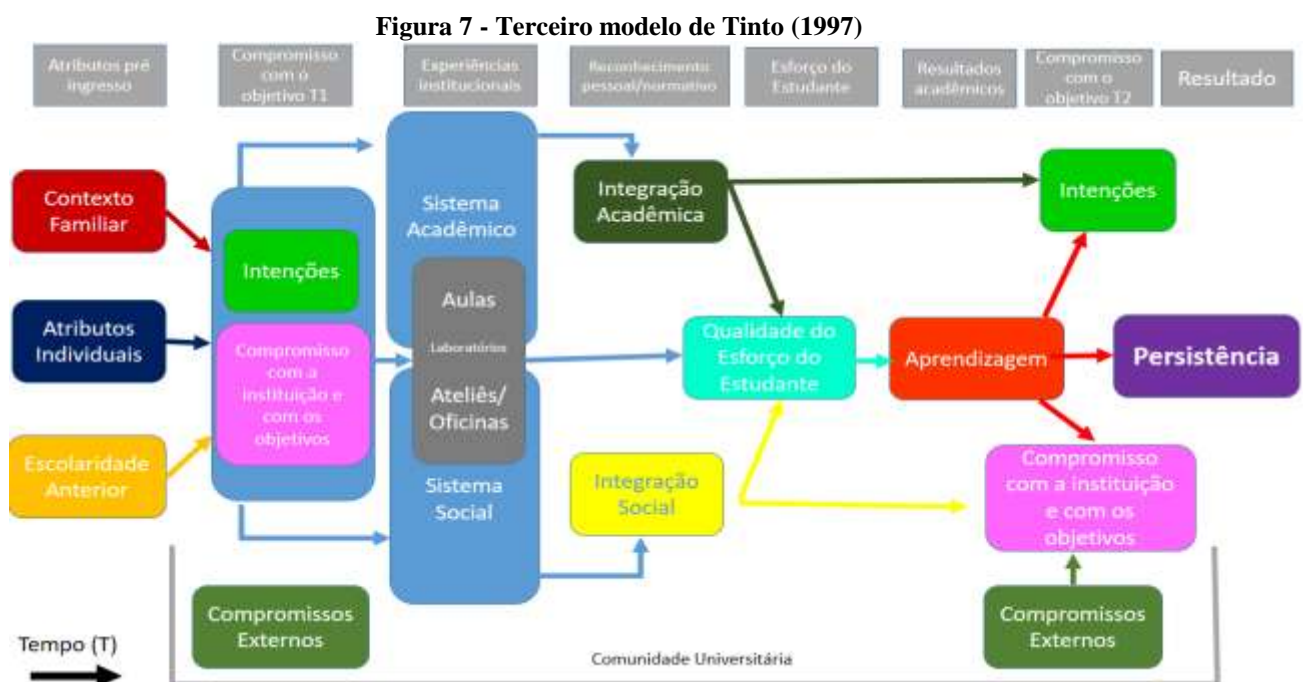
Fonte: Cislighi (2008, p. 52)

Tempos depois, em 1997, Tinto lançou seu terceiro modelo de integração acadêmica em que passa a levar em conta o processo de aprendizagem como fator determinante para a permanência do estudante na instituição. As integrações social e acadêmica passam a integrar o processo de aprendizagem, juntamente com as técnicas pedagógicas e os meios tecnológicos disponíveis na instituição.

Nossa pesquisa também fornece informações sobre as maneiras pelas quais a experiência em sala de aula molda a persistência dos alunos e, por sua vez, a maneira pela qual as teorias atuais da persistência dos alunos podem ser modificadas para refletir melhor o caráter educacional da vida acadêmica (Tinto, 1997:615).

Tinto também passa a dar uma especial importância aos grupos de estudo de trabalho colaborativo que não se limitam a atuar apenas em sala de aula, enxergando essa integração social e acadêmica como fator fomentador da persistência dos estudantes, tendo em vista os rendimentos acadêmicos que tendenciam a melhorar aumentando, com isso, o sentimento de satisfação do estudante, conforme pode-se conferir no trecho e no modelo que seguem:

Os resultados de nossos estudos ajudam alguns dos princípios básicos das comunidades de aprendizagem e a pedagogia colaborativa que os subjazia. Primeiro, é evidente que a participação em um grupo de aprendizagem colaborativo ou compartilhado permite que os alunos desenvolvam uma rede de apoio - uma pequena comunidade de parceiros de apoio - que ajuda a unir os alunos às comunidades sociais mais amplas, além de envolvê-los mais plenamente na vida acadêmica da instituição (Tinto, 1997:613)



Fonte: Tinto (1997:615)

Ao analisarmos, portanto os modelos propostos pelos autores em questão segundo os enfoques sociológico, psicológico, organizacional, econômico e interacionista, bem como a sequência de modelos propostos por Tinto (1975;1993;1997) acredita-se para esta pesquisa que o último modelo apresentado vá ao encontro do que aqui se entende como persistência, na medida em que considera toda a realidade individual e social em que o estudante está inserido: seu contexto familiar, suas características individuais, sua trajetória acadêmica, as intenções que possui ao decidir estudar, o compromisso que estabelece com seus próprios objetivos e com a instituição. A partir disso e das experiências acadêmicas vividas e inserido no ambiente organizacional onde ocorrem as integrações sociais e acadêmicas - caracterizadas aqui como favorecedoras para o desempenho acadêmico (aprendizagem) - o estudante ratifica seu compromisso com os objetivos prepostos para com ele mesmo e para com a instituição, levando, então à sua persistência no curso.

No entanto, há de se considerar também o segundo modelo uma vez que coloca em voga as interações com os professores e demais funcionários da escola, as atividades extracurriculares bem como os fatores externos e as questões financeiras reconhecendo, portanto, a existência da necessidade de políticas de permanência para públicos específicos, conforme dito anteriormente.

### 3.4 – NORMATIZAÇÕES BRASILEIRAS QUE ABRANGEM A PERMANÊNCIA

Ao reconhecer a permanência escolar como um direito do estudante, o Poder Público assume a responsabilidade de garantir formas para que todos os estudantes matriculados concluam os cursos iniciados. Desta forma, neste *item* serão abordadas algumas importantes normatizações brasileiras que preveem em seus textos a necessidade da garantia da permanência dos estudantes nos sistemas de ensino e as ações necessárias para isto.

#### - Constituição Federal de 1988

A educação na Constituição Brasileira, promulgada em 1988 (Brasil, 1988) é vista como um direito público e subjetivo que todos os que residem no Brasil possuem - inclusive estrangeiros e brasileiros naturalizados - a fim de que atinjam o pleno desenvolvimento e capacidade produtiva enquanto ser humano, cidadão e profissional.

Neste sentido, a educação obrigatória na CF/88 - que abrange o público de 4 a 17 anos - é dever da família que além de dar início aos processos de socialização da criança, será também a responsável por realizar os trâmites necessários ao ingresso do estudante na escola, bem como sua frequência diária. E é também dever do Estado, que fica com a

responsabilidade de oferecer o ensino regular obrigatório e zelar junto aos pais pela frequência dos estudantes.

Essa responsabilidade que o Poder Público possui pela Educação é norteada por alguns princípios, sendo um deles a manutenção da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Isso quer dizer que, além de oferecer a educação do Ensino Básico - que abrange educação infantil, ensino fundamental e ensino médio- o Poder Público também precisa estar permanentemente atento à estadia dos seus estudantes no sistema de ensino.

Desta forma, importante se faz que as políticas de Estado que abranjam a permanência dos estudantes sejam fomentadas, desenvolvidas e aplicadas em todos os níveis.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996)

Além da CF/88, vale também mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os aspectos em relação à permanência discente mencionados por ela. Destaca-se, aqui, que os princípios norteadores que constam na CF/88 são replicados na LDB, trazendo, então, a primeira ocorrência da palavra permanência na lei de diretrizes e bases.

Outro importante destaque em relação à LDB (Brasil, 1996) e o que ela legisla sobre permanência é que as demais ocorrências da palavra, quando se referem à permanência discente, são mencionadas em textos atinentes à Educação de Jovens e Adultos, apenas. Assim, a segunda ocorrência da palavra permanência é encontrada no inciso VII do artigo 4º que diz que “dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996).

Já no segundo parágrafo do artigo 37, o legislador insere que “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” o que quer dizer que para a modalidade de EJA, faz-se importante deixar explícita a necessidade de adequação dos estudos às atividades laborais, a fim de estimular a permanência desse estudante que também vive a condição de trabalhador.

- Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE 2014 - 2024).

Uma outra normatização importante a ser mencionada é o PNE -2014 a 2024. De duração decenal, objetiva articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a

manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades (Brasil, 2014).

As ações ligadas à permanência encontram-se inseridas nos textos que compõem as 20 metas estabelecidas para o PNE, referentes ao período de 2014 a 2024, no tocante aos variados níveis e modalidades de ensino. A preocupação com o acesso e a permanência atinge públicos diversos que variam entre aqueles da educação especial, educação de povos indígenas e quilombolas, bem como jovens beneficiários de programas de transferência de renda, jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua.

Especificamente em relação à Educação Profissional, a meta 11 promete “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público” (Brasil, 2014). Para que essa meta se realize, uma das ações é elevar o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio ” (Brasil, 2014)”.

Da mesma forma as ações que ditam sobre permanência no Ensino Superior também se destacam, pois de igual forma visam a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil.

É interessante destacar que, historicamente, o PNE de 2001 a 2011, aprovado pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), previu pela primeira vez a instauração de programas de assistência estudantil visando dar suporte aos estudantes com baixa condição socioeconômica que apresentassem bom desempenho acadêmico, na educação superior. (Ramalho, 2013).

- Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)

Um outro importante documento que apoia a permanência de estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IF's) é o PNAES, publicado inicialmente pela portaria normativa nº 39 do MEC, de 12 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007b). Segundo Ramalho (2013), o PNAES formalizou a assistência estudantil como uma política pública, sendo uma das estratégias principais das instituições federais de ensino superior para garantir o acesso e a permanência dos estudantes em cursos de graduação presenciais, vinculando as ações com atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O PNAES de 2007 previa a atuação da assistência estudantil como aquelas relacionadas à “moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura,

esporte, creche e apoio pedagógico” (Brasil, 2007b.:1). Ao abranger a assistência estudantil em todas essas áreas, o PNAES afirma a importância que as áreas adjacentes ao ensino possuem na permanência e sucesso do estudante na instituição de ensino (Ramalho, 2013). Em 2010, o PNAES foi sancionado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho (Ramalho, 2013).

Com a sanção do PNAES, ficou estabelecido que as ações de assistência estudantil são realizadas pelas instituições de ensino superior, incluindo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Sobre isso, Ramalho (2013) afirma: “a rede de educação profissional e tecnológica também é beneficiada na assistência aos seus estudantes, mesmo que estes não estejam matriculados em cursos de educação superior, objeto do PNAES” (Ramalho, 2013: 5). Assim, alunos com baixa condição socioeconômica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio podem ser contemplados com recursos destinados à assistência estudantil.

O público prioritário a ser atendido pelas verbas do PNAES é o formado por estudantes que cursaram a educação básica na rede pública ou com baixa condição socioeconômica, além de outros requisitos que podem ser estipulados pelas instituições de ensino.

Além de promover e realizar o desenvolvimento da assistência estudantil, fica sob responsabilidade também da instituição o acompanhamento e a avaliação das ações, bem como o repasse da verba federal para a implementação das estratégias.

## **CAPÍTULO 4 – O INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, O CAMPUS SÃO SEBASTIÃO E AS AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA A PERSISTÊNCIA ESCOLAR**

Tendo como base o que foi tratado no capítulo anterior a respeito do fenômeno da persistência escolar, neste novo capítulo serão abordadas as ações em prol da permanência realizadas pelo IFB e, especificamente, pelo CSSB. Para isso, torna-se necessária a contextualização desses espaços em que será contada um pouco da história deste instituto e do referido *Campus*.

### **4.1 – O INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA**

O Instituto Federal de Brasília iniciou sua história em dezembro de 2008, quando foi criada a Lei Federal nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFB, n.d.-b). Assim, o IFB surgiu com o intuito principal de implementar e/ou ressurgir a Educação Profissional no Distrito Federal, como uma ferramenta de desenvolvimento socioeconômico das comunidades envolvidas (IFB, n.d.-b).

Seguindo o modelo estratégico, o IFB possui como missão “Oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável” (IFB, 2010)

Em função da visão estratégica do IFB, no intuito de que a Educação Profissional e Tecnológica adquirisse maior capilaridade no Distrito Federal, surgiu a necessidade de expansão do Instituto para outras Regiões Administrativas, sendo escolhidas aquelas que apresentavam significativo contingente populacional, baixo índice de desenvolvimento socioeconômico e que proporcionasse uma distribuição geográfica do Instituto no Distrito Federal com um alcance abrangente (IFB, n.d.-b). Assim, desde sua implementação, o Instituto tem se expandido velozmente por todo o Distrito Federal, sendo composto, atualmente, de dez *Campi* (IFB, n.d.-b).

Em seu Estatuto (IFB, 2009) uma das finalidades definidas para o IFB é a de “Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (IFB, 2009 :4).

Já no que se refere aos objetivos, o Estatuto do IFB pontua, em seu artigo 5º, as modalidades de cursos que oferece, dentre eles:

1. De educação profissional técnica de nível médio – prioritariamente forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
2. de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
3. de atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais;
4. superiores de tecnologia;
5. 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;
6. de bacharelado e engenharia;
7. de pós-graduação *lato sensu*, aperfeiçoamento e especialização;
8. de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado. (IFB, 2009)

A figura a seguir, retirada do site do Conif (Conif, n.d.) elucida o disposto sobre as modalidades que podem ser ofertadas pelo IFB e por toda a Rede Federal e incluindo também os requisitos de acesso e a duração média de cada modalidade.

**Figura 8 - Modalidades ofertadas na Educação Profissional**

	MODALIDADE	REQUISITO	DURAÇÃO
<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<i>Stricto sensu</i>	Ensino superior concluído	2 a 4 anos
	<i>Lato sensu</i>	Ensino superior concluído	1 anos
<b>GRADUAÇÃO</b>	Bacharelado	Ensino médio concluído	4 anos
	Tecnologia (Tecnólogo)	Ensino médio concluído	2 a 3 anos
	Engenharia	Ensino médio concluído	5 anos
<b>LICENCIATURA</b>	Formação de Professores	Ensino médio concluído	4 anos
<b>TÉCNICO</b>	<b>Integrado</b> O aluno cursa a educação profissional e o ensino médio simultaneamente.	Ensino fundamental concluído	3 a 4 anos
	<b>Subsequente</b> Destinado ao aluno que concluiu o ensino médio	Ensino médio concluído	1 a 2 anos
	<b>Proeja</b> Educação básica integrada ao ensino médio	<b>Técnica</b> Ensino fundamental concluído	3 anos
	<b>Formação Inicial e Continuada</b>	1ª a 4ª séries do ensino fundamental concluídas	Até 2 anos

**Tem como objetivo a qualificação profissional e elevação da escolaridade dos trabalhadores**

Fonte: Conif (n.d.)

Nota-se, com isso, que não apenas cursos voltados para a modalidade da Educação Profissional – técnicos e formação inicial e continuada- são oferecidos, como também, cursos voltados para a área acadêmica contribuindo, inclusive, para o chamado tripé da Educação Superior: ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, uma das premissas dos Institutos Federais é a de superar as barreiras entre o ensino técnico e o científico de modo que seja possível articular trabalho, ciência e cultura em uma perspectiva de emancipação humana. (Pacheco, n.d.)

O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. (Pacheco, n.d.:10)

Dessa forma, destaca-se a importância dada à conquista da autonomia pelo sujeito, por meio da construção do conhecimento técnico e científico obtido na escola e no trabalho, a fim de transformar sua realidade e contribuir para os arranjos produtivos de sua comunidade.

#### 4.2 – A POLÍTICA DE PROMOÇÃO À PERMANÊNCIA DO IFB

Conforme citado anteriormente, pela normatização do PNAES, as ações de assistência estudantil são realizadas pelas instituições de ensino. Dessa forma, caberá à instituição federal de ensino definir os critérios e a metodologia de seleção dos estudantes a serem beneficiados, de forma a atender às necessidades e especificidades do corpo discente de cada escola.

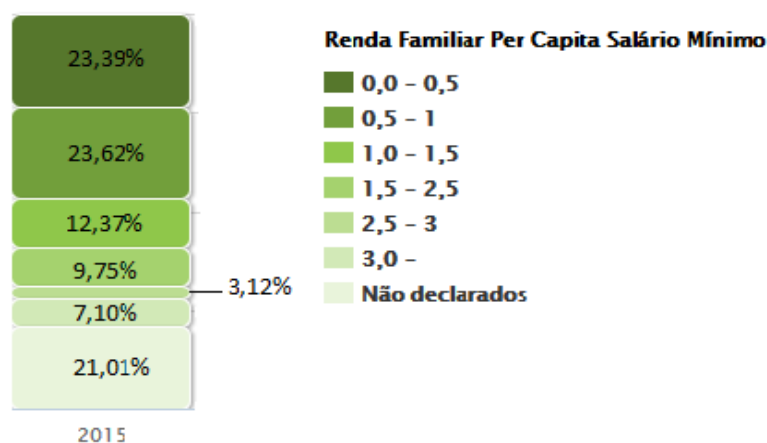
O gráfico a seguir retrata o perfil socioeconômico dos estudantes do IFB. Trata-se de um gráfico retirado do IFB em Números<sup>10</sup> e realizado segundo os dados emitidos pelos *Campi* do IFB, em resposta à demanda da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação, que apresenta anualmente o Relatório de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Este relatório contém aspectos positivos e oportunidades de melhoria do sistema de rede de instituições federais de ensino tecnológico.

---

<sup>10</sup> O IFB em Números é uma plataforma de indicadores de gestão, desenvolvida com o intuito de auxiliar os gestores na tomada de decisão, aliado ao princípio de transparência pública, permitindo a qualquer cidadão conhecer os números do IFB.

Gráfico 1 - Indicador socioeconômico, IFB- 2015

### Indicador Socioeconômico IFB(%)



Fonte: IFB em Números (adaptado pela autora)

A partir do gráfico exposto, é possível perceber que no ano de 2015, dos 15.902 estudantes matriculados, 47% era composto por pessoas cuja renda per capita mensal variava de 0 a 1 salário mínimo, que à época, representava R\$788,00 (IRRF, 2016). Em contrapartida, apenas 7,1% dos estudantes declararam obter 3 salários *mínimos per capita*, o que nos faz afirmar que a comunidade discente do IFB é composta por pessoas economicamente vulneráveis<sup>11</sup> e, por isso, faz-se necessária a implementação de uma política de assistência estudantil em que estejam presentes programas e ações com vistas à permanência do estudante do IFB promovendo a sua participação qualitativa no ambiente escolar, bem como o seu acesso aos recursos infraestruturais e pedagógicos disponíveis, que necessitam de apoios diversos para permanecerem e concluírem seus estudos.

Em seu estatuto, o IFB considera como princípio o compromisso com a justiça social e a equidade, em consonância com a LDB que prega a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (IFB, 2009). Assim, e também por este motivo, o IFB possui uma Política de Assistência Estudantil que visa não apenas a igualdade de oportunidades, como também a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes agindo de forma preventiva nas situações de possíveis retenções e evasão decorrentes das vulnerabilidades social e econômica causadas, em especial, pela insuficiência de condições financeiras (IFB, 2014a).

<sup>11</sup>. De acordo com o Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), são considerados com insuficiência de condições financeiras os estudantes “(...) com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

A primeira Política de Assistência Estudantil (PAE) foi publicada em 2011 e revista em 2014. As revisões, segundo a política, devem ser realizadas pela Pró Reitoria de Ensino, de forma a contemplar em maior grau a realidade dos estudantes (IFB, 2014a).

A Política de Assistência Estudantil do IFB hoje vigente (2014) é operacionalizada por meio de programas que objetivam atender e apoiar os estudantes de forma a favorecer a sua permanência e o êxito acadêmico. Tais programas são divididos em Programas Universais, Programas de Promoção à Permanência e Programa de Incentivo ao Desenvolvimento Acadêmico (IFB, 2014a).

Apesar de apenas o segundo programa citado fazer direta alusão à permanência, entende-se que todos eles visam a uma manutenção do estudante no Instituto, seja por incentivo financeiro, seja por atendimento e resolução dos problemas frente às dificuldades de aprendizagem, relacionamento interpessoal, fomento à iniciativas de pesquisa, dentre tantas outras ações que os programas citados abaixo contribuem.<sup>12</sup>

#### I – Programas Universais:

##### a) Programa de Acompanhamento Social, Pedagógico e Psicológico (PROASPEP)

Destina-se a todos os discentes regularmente matriculados no Instituto Federal de Brasília visando proporcionar ao estudante atendimento social, pedagógico e psicológico. Os objetivos do programa são promover ações de prevenção, atendimento e acolhimento aos estudantes e contribuir para a diminuição das taxas de retenção e evasão escolar.

##### b) Programa de Promoção da Saúde

O Programa de Promoção à Saúde destina-se a todos os discentes regularmente matriculados no IFB com a finalidade de desenvolver ações para o bem-estar, voltadas à prevenção da saúde do estudante de forma a contribuir para o seu desempenho acadêmico. Possui como objetivo o desenvolvimento ações de prevenção, promoção e vigilância à saúde física, mental e social dos estudantes.

##### c) Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer Discente (PINCEL)

O Programa de incentivo à cultura, esporte, e lazer discente é destinado a apoiar projetos de estudantes, que podem contar com apoio de um orientador podendo este ser professor ou técnico do Instituto Federal de Brasília. Os objetivos do PINCEL são promover a interação da escola/comunidade; identificar talentos culturais e esportivos; contribuir para a

---

<sup>12</sup> As informações postas sobre os programas de promoção à permanência foram retiradas da Política de Assistência Estudantil do IFB (2014).

promoção do respeito à diversidade e inclusão social; valorizar as culturas locais e regionais; contribuir para o bem-estar do discente e sua permanência da instituição.

II – Programas de promoção à permanência:

a) Auxílio Permanência Presencial.

O Programa de Auxílio Permanência Presencial, visa proporcionar apoio financeiro ao estudante que apresente alta ou moderada vulnerabilidade para manutenção de seus estudos, sob a forma de complementação das despesas para o atendimento prioritário ao transporte, material didático e à alimentação. Os objetivos deste programa são minimizar as desigualdades vivenciadas pelos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica de forma a contribuir em sua permanência e conclusão dos estudos e, conseqüentemente, contribuir para a diminuição das taxas de retenção e evasão escolar.

b) Auxílio Permanência aos Estudantes da Educação a Distância

Trata-se da mesma conceituação do programa citado acima, porém o público alvo é o estudante da modalidade à distância.

c) Auxílio Moradia

O Programa de Auxílio Moradia é um auxílio pecuniário destinado aos estudantes com matrícula e frequência regular, de cursos presenciais que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, residente em outros estados, e cidades fora do Distrito Federal ou em zona rural com dificuldades de acesso aos *Campi*, objetivando sua permanência escolar e/ou acadêmica. O programa tem como objetivo minimizar as dificuldades de acesso ao *Campus* vivenciadas pelos estudantes por meio do custeio de parte dos gastos com aluguel em regiões próximas aos *Campi*.

d) Residência Estudantil

O Programa de Residência Estudantil é de usufruto exclusivo dos estudantes do IFB do *Campus* Planaltina, que morem a pelo menos 50 km de distância do *Campus* e que possuam matrícula e frequência regular em cursos presenciais de, no mínimo, 200 horas aula. O referido *Campus* é o único que possui espaço físico para que parte dos estudantes o faça como residência, no período do curso. O objetivo da Residência Estudantil é contribuir para a minimização das dificuldades de acesso ao *Campus*, por parte de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

e) Auxílio Criança

O Programa de Auxílio Criança é destinado, exclusivamente, aos estudantes com matrícula e frequência regular, de cursos presenciais de Formação Inicial e Continuada, que

contemple o mínimo 200h, do Ensino Técnico e de Graduação dos *Campi*, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e não tenham com quem deixar seus filhos com idade de 0 (zero) até 12 (doze) anos nos horários de aula. O objetivo deste programa é conceder o auxílio a esses estudantes de forma a oportunizar a frequência deles nas aulas e, ao mesmo tempo, evitar a presença de crianças nas salas de aula e dependências dos *Campi* contribuindo, assim, para a permanência do estudante.

f) Auxílio ao Proeja

O Programa Auxílio ao PROEJA é destinado aos discentes com matrícula e frequência regular, do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – PROEJA Integrado e visa ofertar ao estudante matriculado nesta modalidade de ensino melhores condições para a sua manutenção e permanência no Instituto o apoio aos estudos.

Seu objetivo é contribuir para a permanência e manutenção do estudante no Instituto Federal de Brasília, tendo em vista a melhoria do seu desempenho acadêmico por meio da concessão de auxílio financeiro.

g) Auxílio ao Integrado

O programa auxílio ao Integrado visa contribuir para a permanência dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio, regularmente matriculados no IFB. Seu objetivo é viabilizar, por meio de auxílio financeiro, o direito à alimentação saudável no horário das aulas, durante a vigência do curso, nos *Campi* que não possuem refeitório próprio.

III – Programa de incentivo ao desenvolvimento acadêmico:

a) Programa de Monitoria

O Programa de Monitoria vinculado à Política de Assistência Estudantil do IFB visa proporcionar aos estudantes do IFB espaço colaborativo para o desenvolvimento da aprendizagem. Neste programa, os estudantes passam por um processo seletivo e os selecionados têm direito à bolsa monitoria por tempo determinado no período letivo. Os estudantes selecionados contam com o acompanhamento de um professor- orientador e da Coordenação da Assistência Estudantil. Essa ação possibilita a participação dos estudantes no processo educacional e apoia os que necessitam de reforço nas atividades acadêmicas. Seus objetivos são proporcionar reforço e atender aos estudantes que estejam com dificuldade de aprendizagem; apoiar um maior envolvimento do estudante com o IFB; estimular a participação dos estudantes no processo educacional e nas atividades relativas ao ensino, incentivando o interesse à docência; propiciar uma melhor formação acadêmica ao estudante.

b) Programa de Desenvolvimento Técnico Científico

Por fim, o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Técnico e Científico – PADTC- é destinado aos estudantes em cursos presenciais de Formação Inicial e Continuada, do Ensino Técnico ou de Graduação e Pós-Graduação do IFB, que oferta auxílio para participação dos estudantes em eventos técnicos e científicos. Cada *Campus* recebe um apoio financeiro para desenvolver esse programa. Parte do valor do apoio recebido é destinado para o uso dos estudantes que concorrem entre si por meio de edital. Os estudantes selecionados recebem ajuda de custo para participação em congressos, eventos técnicos científicos, garantindo despesas com passagem, hospedagem e alimentação dos estudantes. Os estudantes que irão apresentar seus trabalhos têm prioridade na seleção. A outra parte do apoio é decidida pelos colegiados dos cursos de cada *Campus* que definem de que forma o valor será destinado para atender as demandas dos estudantes.

O programa objetiva estimular o desenvolvimento técnico e científico dos estudantes na sua formação intelectual, acadêmica e profissional, possibilitando a formação integral do discente.

A Política de Assistência Estudantil é coordenada pela Pró-Reitoria de Ensino e a operacionalização dos programas é realizada pela Coordenação de Assistência Estudantil-CDAE de cada *Campus*. Segundo a Resolução nº 014/2014/CS-IFB a CDAE é composta pelo: “[...] Núcleo de Serviço Social, o Núcleo de Psicologia, o Núcleo de Pedagogia, para tanto deverá contar com equipe mínima de: 1 (um) Assistente Social; 1 (um). Psicólogo; 1 (um) Pedagogo; 3(três) Assistentes de Estudante”.

Semestralmente, os editais dos programas são divulgados para que haja a seleção dos estudantes. A CDAE verifica toda a documentação apresentada pelo estudante e analisa a situação de vulnerabilidade de cada um a fim de conceder o respectivo auxílio aos que mais precisam.

Vimos, portanto, sobre a Política de Assistência Estudantil e os programas que a compõem. Veremos, agora, outras ações que o IFB tem feito a nível institucional para o fomento e promoção da permanência do estudante.

#### 4.3 – PROGRUPOS E POLÍTICA DE PERMANÊNCIA E ÊXITO

No ano de 2013, com a colaboração da Pró Reitoria de Ensino, um grupo de pesquisadores do IFB participou de um edital do Programa Institucional de Apoio e

Consolidação de Grupos de Pesquisa do IFB - Progrupos<sup>13</sup>, cuja proposta era “Analisar os marcos teóricos e metodológicos presentes na literatura sobre a evasão escolar na educação profissional e tecnológica (EPT) e propor alternativas/políticas de combate à evasão escolar no IFB” (IFB, 2017b). A pesquisa foi realizada por meio de amostra, da qual foi escolhido o *Campus* Samambaia como *lócus* pois, dentre os *Campi*, era o mais antigo e o que oferecia cursos em todas as modalidades de ensino, podendo melhor representar a realidade do IFB. Como produto desta pesquisa foram desenvolvidas duas publicações: o livro “Evasão na Educação: Estudos Políticas e Propostas de Enfrentamento” e os Anais do “II Workshop Nacional sobre evasão na Educação Profissional Técnica e Tecnológica: da compreensão ao enfrentamento” (IFB, 2017b).

A partir dos resultados dessa pesquisa, uma das conclusões do grupo de pesquisa foi a de que seria necessária a criação de um projeto institucional que visasse a permanência e o êxito para os estudantes do IFB (IFB, 2017b). Tal conclusão coincidiu com a demanda da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) que orienta as instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos para a Permanência e Êxito dos Estudantes (IFB, 2017b).

Segundo a referida orientação, o Plano Estratégico Institucional para a Permanência e Êxito dos Estudantes deve conter o diagnóstico das causas da evasão e retenção e a implementação de políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo (IFB, 2017b).

Contudo, com as mudanças no cenário político nacional que ocasionaram alterações nas gestões ministeriais<sup>14</sup>, a demanda pelo Plano Estratégico solicitada pela SETEC não obteve mais encaminhamentos pela Secretaria. Ainda assim, como a Comissão já estava com os trabalhos em andamento dentro do IFB e também para dar seguimento à demanda da pesquisa citada anteriormente, a comissão continuou com as suas atividades (IFB, 2017). Com este novo cenário:

[...] ocorreu uma mudança no tratamento dos dados coletados, foi dada mais ênfase aos dados qualitativos e às ações já desenvolvidas pelos *Campi*, haja vista a necessidade de realização de um trabalho, já apontado pela pesquisa do Progrupos, no sentido de uniformizar os conceitos dos indicadores que TCU, SETEC e IFB utilizam para controle dos dados referentes aos estudantes do IFB (IFB, 2017c:5).

---

<sup>13</sup> O PROGRUPOS tem como objetivo apoiar os pesquisadores pertencentes aos grupos de pesquisa certificados pelo IFB na manutenção de suas atividades de pesquisa, extensão, desenvolvimento tecnológico e inovação.

<sup>14</sup> Tais mudanças ocorreram em razão do impeachment da ex presidente Dilma Rousseff, em 2016.

A partir de então, foi desenvolvido por essa comissão um Estudo Sobre Permanência e Êxito dos Estudantes do IFB que teve como objetivo oferecer as bases e as propostas como contribuição para a construção do Plano de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFB ((IFB, 2017b).

Tal estudo trouxe informações qualitativas e quantitativas coletadas em todos os *Campi*. Para este trabalho, destacamos a coleta realizada sobre as ações de permanência e êxito desenvolvidas pelos *Campi* e identificadas pela comissão, durante a pesquisa (IFB, 2017b). Assim, tais ações foram agrupadas em 8 categorias: acolhimento e acompanhamento dos estudantes; Assistência Estudantil; formação inicial e continuada do técnico administrativo em educação e do docente; prática pedagógica; desenho e desenvolvimento curricular; projetos de ensino; gestão; monitoramento da evasão (IFB, 2017b). A seguir, o quadro com as ações dos *Campi*, cujas informações foram extraídas do estudo e que contém as referidas categorias e as respectivas ações desempenhadas por todos os 10 *Campi* para fomento da permanência e êxito dos estudantes:

**Figura 9- Resumo das ações realizadas pelos *Campi* do IFB para fomento da permanência e êxito**

<b>Acolhimento e Acompanhamento dos Estudantes</b>	Contato com o estudante faltoso.
	Acompanhamento e atendimento aos estudantes com dificuldade de aprendizagem*.
	Acompanhamento e encaminhamento de estudantes afastados por atestado médico.
	Divulgação de informações aos estudantes quanto aos editais e outros processos em que ele possa participar.
	Integração com os estudantes de outras instituições, por meio de rodas de conversa sobre cursos ofertados pelo IFB.
	Promoção de momentos de integração com os estudantes para que se sintam parte do <i>Campus</i> .
	Realização de diagnóstico nos primeiros dias de aula com o intuito de verificar o nível de aprendizagem e os conhecimentos previamente adquiridos por meus estudantes. Diante disso direcionar o Plano de Trabalho objetivando contemplar as dificuldades e aproveitar os pontos positivos
	Incentivo aos estudantes para que procurem mais os técnicos e professores antes que os problemas resultem na evasão.
<b>Assistência Estudantil</b>	Promoção de palestras, eventos com temáticas relacionados a direitos e deveres dos estudantes.
	Abertura de editais de promoção à permanência, monitoria, desenvolvimento técnico-científico e de apoio à cultura, esporte e lazer.
	Promoção de projetos voltados para a saúde e bem-estar.

	Realização de intervenções em sala de aula, sobre motivação, relações interpessoais, objetivos e rotinas de estudo.
	Desenvolvimento de planos de estudo para estudantes com dificuldade de aprendizado
	Realização de projetos junto aos estudantes tratando de temas diversos como <i>bullying</i> , identidade de gênero, prevenção e uso de drogas, entre outros
<b>Formação do TAE e do Docente</b>	Promoção de palestras para servidores (Trabalho Integrado e Processos Avaliativos; Novas Tecnologias em sala de aula; Experiências Educacionais de Sucesso; Elaboração de Projeto Político Pedagógico; Inclusão; Diversidade).
<b>Prática Pedagógica integrada entre as equipes técnicas e docentes</b>	Incentivo ao uso de metodologias promotoras da inclusão do estudante (vídeos, trabalhos em equipe, visitas técnicas, relatos de experiências discentes, encenação de situações reais para tomada de decisões. estudos de caso).
	Organização de Semanas Temáticas; Semana de Simulados para ENEM e PAS; Eventos ligados à diversidade; Semana de Acessibilidade Semana Pedagógica no <i>Campus</i> ; Encontro Pedagógico Unificado; Semana de Acolhimento aos estudantes; Aula inaugural para receber os novos estudantes.
	Acolhimento aos estudantes; Aula inaugural para receber os novos estudantes.
	Integração entre os conteúdos acadêmicos com a realidade do mundo do trabalho.
	Diversificação das formas de avaliação
	Saída do ambiente de sala de aula
	Construção do conhecimento a partir das experiências, história, individualidade e valores de cada estudante, com a consequente valorização do conjunto de conhecimentos já adquiridos e da autoestima.
<b>Desenho e Desenvolvimento</b>	Promoção de ações de formação e construção visando um currículo que atenda às necessidades do estudante na sua formação para o mundo do trabalho.
<b>Projetos de Ensino</b>	Realização de projetos que promovam o intercâmbio entre os estudantes dos diferentes níveis de modalidade de ensino do <i>Campus</i> .
	Desenvolvimento de projetos com os estudantes com baixo rendimento
<b>Gestão</b>	Uso de metodologias de avaliação ao final de cada módulo, semestre ou ano dos cursos ofertados pelos <i>Campi</i> .
	Uso de metodologias de avaliação do corpo docente pelos discentes.
	Acompanhamento do desempenho didático-pedagógico dos docentes.
	Organização do Programa de Recepção de Docentes
	Ampliação da relação da instituição com os pais/família.
	Promoção de momentos de interação entre o IFB e comunidade e outras instituições (parcerias SEDF, UNB, movimentos sociais, Ongs, entre outros) – Trabalho em rede
<b>Monitoramento da Evasão</b>	Uso de metodologia de monitoramento e avaliação das ações a fim de evitar a evasão e retenção, visando a permanência e o êxito dos estudantes.

Fonte: Estudos sobre a Permanência e Êxito dos estudantes do IFB (IFB, 2017b)

A partir do quadro é possível perceber que a ação referente à assistência estudantil sobre a abertura de editais já consta na Política de Assistência Estudantil, sendo, portanto, atividades de rotina do setor da CDAE. Apesar disso, é possível afirmar que as demais ações têm sido realizadas por vários ângulos de forma a tampar as arestas existentes para o combate ao fenômeno da evasão e, conseqüentemente, fomentar a persistência dos estudantes nos cursos os quais se matricularam de forma a concluir os estudos, fazendo da instituição não apenas como *locus* de construção de conhecimento científico, mas também como ambiente de socialização e de transformação de realidades.

Para isso, também se faz necessário que as atividades sejam permanentemente integradas e articuladas entre os setores, e que a instituição ofereça instrumentos diversos de comunicação interna e externa e também que não apenas os estudantes saibam sobre seus direitos e deveres, conforme menciona uma das ações, como também os servidores técnicos e principalmente os professores, pois são eles quem estão mais próximos dos estudantes, sendo os mais habilitados para detectar possíveis problemas e oferecer soluções institucionalmente cabíveis.

#### 4.4 – APROVEITAMENTO DE ESTUDOS E SABERES COMO FOMENTO À PERSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Para explicar sobre esses três processos, torna-se importante abordar, ainda que brevemente, sobre os itinerários formativos na educação profissional. A resolução n° 06/2012 afirma no parágrafo 2° do artigo 3° que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais. Para essa resolução entende-se por itinerário formativo:

[...] o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas. (Brasil, 2012b)

Assim, o itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente (Brasil, 2012b).

Em outras palavras, na educação profissional, em que constam cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos, cursos de licenciatura, graduação e pós-graduação, ao considerar esta sequência ascendente, é possível que o estudante permaneça na mesma área de conhecimento ou eixo tecnológico, seguindo um princípio de continuidade de seus estudos numa perspectiva de formação permanente e ao longo da vida. Seguindo essa estrutura ascendente do sistema de ensino da educação profissional, o estudante pode iniciar um curso de formação inicial e terminar em uma pós-graduação sempre na mesma área, especializando-se de acordo com seus próprios interesses profissionais.

Neste caminho de progressão acadêmica, de acordo com a LDB e com o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 ((Brasil, 2012a), é possível que os saberes construídos em cursos formais ou em experiências laborais sejam aproveitados mediante avaliação, reconhecimento e certificação, de forma a diminuir o tempo para formação em um outro curso.

Os regulamentos que regem as modalidades de curso que o IFB oferta trazem os processos possíveis de aproveitamento de estudos e saberes como forma de sistematizar os procedimentos. A seguir, constam o que são esses processos para o IFB, segundo a resolução n.º 010-2013/CS – IFB que altera o Regulamento do Ensino Técnico de nível médio do Instituto Federal de Brasília – IFB (IFB, 2013) e a Resolução n.º 027-2016/CS-IFB (IFB, 2016) que altera o regulamento dos Procedimentos Administrativos e da Organização Didático Pedagógica dos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Brasília – IFB.

a) **Certificação de Competências/ Exame de Proficiência:** para os cursos técnicos de nível médio, trata-se de um processo em que é implementada a dispensa de componentes curriculares ou módulos como forma de aceleração de estudos por meio de exames de certificação de competência a critério dos colegiados de curso e da Coordenação Pedagógica do *Campus* ou do nível de ensino, com o apoio da Coordenação Geral de Ensino do *Campus*. (IFB, 2013). Assim, os coordenadores de curso elaboram uma lista com os componentes curriculares que serão oferecidos para exame de certificação de competência no período letivo em curso, indicando a forma do exame para cada componente curricular. No caso dos cursos de graduação, o aluno quem deverá fazer requerimento solicitando a aplicação do exame de proficiência para reconhecimento de saberes (IFB, 2016).

Após o procedimento do exame, há uma adaptação curricular que é um procedimento de análise curricular realizada pela área pedagógica do *Campus* e docentes da área e que promove o ajuste da matriz curricular a ser cursada pelo estudante, levando em consideração o nível de conhecimento que o aluno adquiriu ou precisa desenvolver (IFB, 2016).

b) **Aproveitamento de Estudos:** o aproveitamento de estudos se trata de um processo requerido no início do curso e apenas uma vez em que o estudante, tendo já realizado outro curso de mesmo nível, por exemplo, poderá requerer o aproveitamento de disciplinas que já tenha cursado ou sejam equivalentes. Para isso, ele deverá apresentar o histórico escolar com os componentes curriculares cursados, a matriz curricular cursada, os planos de ensino dos componentes curriculares cursados com especificação de carga horária comprovada, conteúdos e conteúdo programático. Neste caso, o coordenador do curso, juntamente com os professores das áreas analisam a solicitação e verificam a equivalência das disciplinas, sendo necessário, para aprovação do aproveitamento, uma equivalência mínima de pelo menos 75% da carga horária e conteúdos entre os componentes curriculares cursados e os do curso a ser aproveitado (IFB, 2013; 2016). Esse processo é regulamentado para acontecer tanto nos cursos técnicos subsequentes ao nível médio quanto nos cursos de graduação.

c) **Portador de Diplomas:** Por fim, há o processo de Portador de Diplomas que se trata de uma forma de ingresso para estudantes que já possuem diplomação de ensino superior (IFB, 2016). Nesse caso, ao invés de os estudantes ingressarem pelas formas convencionais oferecidas pelo IFB que é pelo SISU (graduação e licenciatura), o estudante, mediante comprovação de documentação solicitada por edital próprio, pode ingressar no curso oferecido sendo aproveitadas as disciplinas com equivalência mínima de 75% (IFB, 2016). Os cursos em que será oferecida essa forma de ingresso são escolhidos pelos colegiados em colaboração das coordenações de Ensino, Pedagógica e de Registro Acadêmico e as vagas são, geralmente, resultantes de evasão ocorrida nos primeiros semestres.

Esses processos regulamentados pelo IFB evidenciam que a partir do momento em que os itinerários formativos são estruturados de modo articulado, com possibilidades de ingresso, conclusão e retorno às etapas formativas, mediante critérios de reconhecimento e validação de saberes, os estudantes adultos passam a ter mais condições de construir e dar continuidade à sua formação profissional levando em conta as dificuldades que enfrenta pelo caminho e que muitas vezes o levam a trancar ou evadir de um determinado curso.

Por isso, a integração entre os itinerários formativos e o reconhecimento de saberes possibilita mais flexibilidade para o estudante além de aumentar a atratividade da educação profissional, possibilitando ao jovem e trabalhador iniciar a sua formação em um curso de qualificação profissional e avançar até a conclusão de um curso profissional de nível superior, contribuindo, assim, para a sua persistência na educação profissional.

#### 4.5 – O CAMPUS SÃO SEBASTIÃO E SUAS AÇÕES PARA A PERSISTÊNCIA DOS ESTUDANTES

O *Campus* São Sebastião iniciou suas atividades em agosto de 2011. Àquela época, o *Campus* ainda não tinha prédio próprio e, por isso, funcionava em dois diferentes locais: no Centro de Múltiplas Funções, um galpão cedido pela Administração de São Sebastião, onde trabalhava todo o corpo administrativo do CSSB, além de três salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, almoxarifado e salas de atendimento; e também no Centro Ensino Fundamental (CEF) Miguel Arcaño, graças a uma parceria realizada entre o IFB e a Secretaria de Educação do GDF, onde eram ministradas a maior parte das aulas (IFB, n.d.-a).

Em julho de 2015, a sede definitiva foi entregue à comunidade de São Sebastião. A sua estrutura é dividida em 5 blocos contendo bloco administrativo/pedagógico, bloco de laboratórios especiais, bloco de convivência, ginásio poliesportivo e auditório (IFB, n.d.-a)

Após análise dos dados socioeconômicos da região e por meio de consultas públicas, foi definido que o CSSB teria a vocação para oferecer cursos nas áreas de Gestão e Negócios, Desenvolvimento Educacional e Social, Ambiente e Saúde e Segurança (IFB, n.d.-a)

Desta forma, atualmente o *Campus* oferece os seguintes cursos:

**Tabela 1 - Cursos ofertados pelo *Campus* São Sebastião**

EIXO TECNOLÓGICO	TIPO DE CURSO	MODALIDADE DE ENSINO	CURSO
Gestão e Negócios	Formação Inicial e Continuada (FIC)	Presencial	Auxiliar Administrativo
	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Presencial	Técnico em Secretariado
	Educação Profissional Técnica de Nível Médio com a Educação Básica	Presencial	Técnico em Secretariado- Integrado
	Educação Profissional Técnica de Nível Médio com a Educação Básica	Presencial	Técnico em Administração - Integrado
	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	EAD	Técnico em Administração- EAD
	Tecnologia	Presencial	Superior de Tecnologia em Secretariado
Desenvolvimento Educacional e Social	Formação Inicial e Continuada (FIC)	Presencial	Monitor Infantil
	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Presencial	Técnico em Secretaria Escolar
	Licenciatura	Presencial	Curso Superior de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa
	Licenciatura	Presencial	Superior de Licenciatura em Pedagogia
Ambiente e Saúde	Formação Inicial e Continuada (FIC)	Presencial	Cuidador de Idosos
	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	EAD	Técnico em Meio Ambiente - EAD
Segurança	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	EAD	Técnico em Segurança do Trabalho - EAD

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações fornecidas pelo Sistec/2017

O *Campus* São Sebastião tem atendido, além da população desta Região Administrativa, as localidades do seu entorno – Jardim Botânico, Paranoá e Núcleo ABC, bem como estudantes advindos de outras regiões do DF e Entorno (IFB, n.d.-a).

Especificamente em relação às ações para o fomento da persistência escolar, além de projetos de pesquisa e inovação, seminários e *fóruns* diversos, semanas culturais, semanas das profissões, feira de ciência e tecnologia, concursos culturais bem como os processos de Aproveitamento de estudos, Certificação de Competência e Portador de Diplomas da Graduação há, especialmente, o processo de Portador de Diplomas de Cursos Técnicos<sup>15</sup>.

Aqui importa destacar que dos dez *Campi* do IFB, apenas o *Campus* São Sebastião realiza esse processo para os cursos técnicos. Além disso, há uma vantagem nos cursos técnicos presenciais oferecidos pelo CSSB: apesar de eixos tecnológicos diferentes, os cursos Técnico em Secretariado e Técnico em Secretaria Escolar possuem currículos muito parecidos tanto nas disciplinas como na carga horária delas sendo essa uma vantagem para quem deseja obter dois cursos técnicos em um tempo reduzido em virtude do aproveitamento das disciplinas.

Há de se considerar, no entanto, que o Processo de Portador de Diplomas dos cursos Técnicos não está regulamentado em nenhuma das normatizações internas no IFB, sendo necessário, nesse caso, proceder à revisão da Resolução n.º 010-2013/CS – IFB com a inserção dessa possibilidade de ingresso nos cursos técnicos de nível médio.

---

<sup>15</sup> Informações obtidas por meio do Edital n.º 09/CSSB/IFB, DE 13 de julho de 2017. Seleção 2017/2. (IFB, 2017a)

## CAPÍTULO 5 – OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 5.1 – SOBRE O OBJETIVO E A QUESTÃO A SER INVESTIGADA

Conforme já mencionado na introdução, este trabalho procura investigar as razões que fazem com que estudantes do *Campus* São Sebastião realizem e conclua vários cursos na instituição. Assim, vamos na contramão do problema da evasão ao identificarmos um objeto de pesquisa que não se trata, inicialmente, de um fenômeno negativo ao olharmos pela perspectiva da permanência escolar e educação para o trabalho.

Contudo, ainda que manter-se no sistema de ensino seja visto como algo positivo sob diversos ângulos, o que nos indica o fato de esses estudantes realizarem e concluírem vários cursos no CSSB? Desta forma, analisar as razões que levam estudantes a realizarem e concluírem vários cursos no CSSB se apresenta como escopo deste estudo (OG). Para isso se faz necessário:

OE1: Analisar a trajetória pessoal dos entrevistados no que tange perfil socioeconômico, vida familiar e situação profissional;

OE2: Investigar os aspectos da história da vida escolar dos entrevistados;

OE3: Analisar a relação dos entrevistados com o CSSB quanto aos motivos de ingresso nos cursos e integração social e acadêmica;

OE4: Avaliar em que medida a PAE e as demais práticas do IFB e do CSSB que visam a promoção da permanência influenciam o percurso educativo e formativo dos estudantes.

OE5: Identificar, a partir da fala dos estudantes, as razões diretas e as adjacentes sobre a persistência delas nos cursos do CSSB.

Assim, a partir desses objetivos específicos em que serão investigados os aspectos diretos e os que perpassam as motivações dos estudantes em realizarem vários cursos no CSSB, será possível, então, propor outras ações de intervenção capazes de contribuir para uma permanência que encaminhe este estudante para sua emancipação. Aqui, o trabalho do educador social será exposto, bem como sua importância nesse processo de ingresso, permanência e egresso do estudante.

### 5.2 – SOBRE A INVESTIGAÇÃO

A investigação foi elaborada por etapas que consistiram em:

- a) 1ª etapa: coleta de dados junto ao Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) e ao Sistema de Gestão Acadêmica (SGA)

O Sistec foi consultado com intuito de identificar os cursos iniciados no ano de 2016 no CSSB e, dentro desses cursos, buscar os estudantes ingressantes do ano de 2016 e que já haviam concluído, no mínimo, dois outros cursos no CSSB. Com esses perfis foram identificados 20 estudantes.

O SGA foi acessado para identificar os dados pessoais dos estudantes como local de moradia, idade, estado civil, número de filhos, número de pessoas que moram com o estudante, etnia, qual a ocupação, a renda familiar, contatos telefônicos e endereço de moradia.

Importa ressaltar que tanto o acesso realizado pelo Sistec, quanto pelo SGA foram autorizados pela Direção de Ensino, conforme o Anexo 1 em que consta o Documento de Autorização para a pesquisa.

b) 2ª Etapa: A segunda etapa obteve duas importantes atividades realizadas de forma concomitante: a elaboração de dados primários, através da técnica de inquérito por entrevista aplicada a uma amostra dos estudantes identificados na primeira etapa ao mesmo tempo em que os principais assuntos desta tese eram revisados. Guerra (2006), acerca desse assunto, comenta:

Uma polêmica tradicional discute se se deve partir de imediato para o terreno e, através de um olhar desarmado e ingênuo, registrar para analisar se é necessário elaborar previamente um modelo teórico a partir do qual se estruturam as dimensões da informação empírica. (...) mas a experiência ensina-nos que não há olhares ingênuos e que os investigadores só vêem aquilo que estão preparados para ver. Ao mesmo tempo, sabemos também que a literatura científica pode ser extradiordinariamente cega face a objetos evidentes, pelo o que se aconselha a simultaneidade entre as leituras informativas e os contatos do terreno. Assim, é preciso passar em revista a literatura mais significativa sobre o assunto ao mesmo tempo em que se conhece o meio, se faz uma primeira descrição do sistema de ação e se realizam contatos exploratórios. (p. 36)

Por isso, para esta pesquisa, foi adotada a dinâmica simultânea entre revisão de literatura e ida ao campo, tanto para que a pesquisadora tivesse embasamento teórico suficiente para conseguir aprofundar os questionamentos no momento das entrevistas, quanto também para não deixar que “objetos evidentes” mas não vistos pela literatura científica não fossem percebidos.

A revisão da literatura sobre o tema foi feita por meio de consulta a acervos bibliográficos disponíveis em bibliotecas e sítios da *Internet*. Esta etapa teve início desde a elaboração da introdução deste trabalho, tendo sido aprofundada na construção da

fundamentação teórica e também utilizada na descrição da metodologia, interpretação dos dados e, por fim, na conclusão deste trabalho;

c) 3ª Etapa: foi realizada a análise e interpretação dos dados recolhidos na etapa anterior, seguindo os objetivos do estudo.

### 5.3 – PLANEJAMENTO DA PESQUISA E O TRABALHO DE CAMPO

De acordo com Gil (2008), a ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos e por isso possui como principal característica a verificabilidade. Assim, para que o conhecimento possa ser considerado como científico, necessário se faz identificar a operacionalização e as técnicas utilizadas que levaram a determinado resultado. Tal operacionalização seria, então, o método ou os procedimentos intelectuais e técnicos adotados que possibilitaram chegar ao conhecimento dito científico.

Desta forma, diante os métodos do conhecimento científico classificados por dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico, opta-se pelo último que indica que:

Nas pesquisas realizadas sob o enfoque fenomenológico, o pesquisador preocupa-se em mostrar e esclarecer o que é dado. Não procura explicar mediante leis, nem deduzir com base em princípios, mas considera o que está presente na consciência dos sujeitos. O que interessa ao pesquisador não é o mundo que existe, nem o conceito subjetivo, nem uma atividade do sujeito, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se dá, tem lugar, se realiza para cada pessoa (...). O objeto de conhecimento para a Fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito. (Gil, 2008:14)

Ainda de acordo com Gil (2008), no enfoque fenomenológico, as técnicas de pesquisa mais utilizadas são de natureza qualitativa e não estruturada. Guerra (2006), ao se referir à pesquisas qualitativas, as conceitua de metodologias compreensivas ou indutivas e as quantitativas de lógicas-dedutivas ou cartesianas uma vez que não as considera opostas na medida em que influenciam de forma recíproca, sendo mesmo complementares (pp. 7-8) Ainda assim, expõe que:

[...] a perspectiva compreensiva possui vantagens de ordem epistemológica na medida em que os atores são considerados indispensáveis para entender os comportamentos sociais; de ordem ética e política, pois permitem aprofundar as contradições e os dilemas que atravessam a sociedade concreta; de ordem metodológica, como instrumento privilegiado de análise das experiências e do sentido da ação (p. 10)

Assim, considera-se que tanto a definição de Gil (2008) sobre o enfoque fenomenológico quanto a defesa de Guerra (2006) sobre o que ela chama de metodologia

compreensiva confirmam a adequação do referido enfoque e metodologia ao objeto de estudo aqui posto, tendo em vista a necessidade de identificar, diante o discurso dos entrevistados, a razões individuais por realizarem diversos cursos no CSSB.

Para isso, portanto, foi utilizada a técnica da inquirição por entrevista, pois, conforme Romanelli (1998) afirma:

A entrevista é uma relação diática, que cria uma forma de sociabilidade específica, limitada no tempo, sem continuidade, em que, inicialmente, os parceiros da diáde se defrontam como estranhos, pautados por uma alteridade que aparentemente não admite o encontro e que deve ser superada para que a matéria prima do conhecimento possa ser produzida durante esse encontro que transforma estranhos em parceiros de uma troca (Romanelli, 1998:125-126).

A técnica de inquirição por entrevista foi realizada partindo de um questionário/guião de entrevista semiestruturado (Apêndice 1) desenvolvido de forma a permitir que os entrevistados discorressem e verbalizassem seus pensamentos sobre os temas apresentados, que eram questionados sem obedecer a uma ordem engessada. Ou seja, as questões seguiam uma formulação flexível e as sequências e as minúcias ficavam por conta do discurso dos sujeitos (Arnoldi & Rosa, 2009).

A estrutura do guião de entrevista foi dividida em sete blocos que iniciavam com a legitimação da entrevista e motivação do entrevistado em que se informava o entrevistado sobre o trabalho de investigação e objetivos da pesquisa, bem como solicitava ao entrevistado a colaboração, realçando a importância da dele através da resposta às questões que lhes seriam colocadas, garantindo o anonimato da entrevista e a confidencialidade dos dados obtidos.

O segundo bloco obtinha como tema a Vida Familiar e Residencial do entrevistado, cujos objetivos eram analisar o perfil dos estudantes abrangidos pelo estudo, conhecer aspectos da vida pessoal e familiar do entrevistado que poderiam ser favorecedoras – ou não – da realização e conclusão de vários cursos no CSSB.

O terceiro bloco tinha como tema a trajetória escolar e profissional do entrevistado em que se tentou identificar o percurso acadêmico de modo a compreender o que o fez chegar até o IFB, compreender se os cursos que o entrevistado realizou no CSSB influenciam na atividade profissional exercida e como influenciam.

O bloco D dizia respeito sobre a expectativa de formação ou capacitação dos entrevistados, de forma a entender os motivos pelos quais o entrevistado quis realizar os cursos que concluiu no CSSB.

Já o bloco E era sobre a integração acadêmica a fim de identificar o envolvimento do entrevistado com as atividades curriculares e extracurriculares do *Campus* e perceber o sentimento de pertencimento do estudante com o *Campus*.

O bloco F era atinente à integração social do estudante e tinha como objetivo identificar o envolvimento do estudante com as atividades sociais realizadas no *Campus* e que exigem interação e integração social entre os diversos atores escolares.

Por fim, o bloco G trazia as questões relacionadas diretamente aos motivos de persistência no CSSB identificando, a partir da visão deles, a contribuição dos programas da PAE para a permanência no CSSB e, principalmente, dentre os fatores que contribuíram para a conclusão de vários cursos no CSSB, qual seria revelado como principal.

Para a realização das entrevistas, foi utilizado o recurso gravador constante no telefone celular da autora, sempre com a intenção de se buscar preservar ao máximo os detalhes obtidos através dos relatos dos participantes. Essas entrevistas foram realizadas individualmente nas instalações do *Campus* São Sebastião, em local apropriado, sem ruídos externos e após autorização dos responsáveis. O tempo médio de cada entrevista foi de 30 minutos e, antes de realizá-las, foram relatados aos entrevistados os objetivos deste trabalho investigativo e solicitavam-lhes autorização, por escrito, para realização da entrevista gravada.

#### 5.4 – SOBRE A POPULAÇÃO AMOSTRAL

A técnica de inquérito por entrevista semiestruturada foi aplicada a uma amostra estratificada. Conforme citado anteriormente, o público a ser entrevistado deveria ser ingressante do ano de 2016 e que já havia concluído, no mínimo, dois outros cursos no CSSB. Com essas características foram encontradas 20 estudantes e, inicialmente, a intenção era realizar o inquérito com todos eles. No entanto, houve uma dificuldade em relação ao horário pois as alunas, quando não estavam no trabalho, estavam em horário de aula. Muitas delas chegavam atrasadas para a aula impossibilitando que a entrevista fosse realizada antes do início. Além disso, como estavam no fim do semestre (dezembro), o horário do intervalo era utilizado para realização dos trabalhos em grupo. Ao final do horário de aula noturno, também não era possível realizar a entrevista, pois era tarde (as aulas terminavam às 22h30) e elas tinham horário fixo dos transportes/conduções para retorno à casa.

No entanto, à medida que as entrevistas foram realizadas, verificou-se uma repetição das respostas e, assim, um esgotamento de novas informações. Por estes motivos, dos 20 estudantes, 9 participaram da entrevista. Em relação à quantidade de sujeitos nas entrevistas em profundidade, é interessante observar o que Guerra (2006) diz a respeito:

A questão central que se coloca na análise compreensiva não é a definição de uma intensidade de sujeitos estatisticamente representativos, mas sim uma pequena dimensão de sujeitos socialmente significativos, reportando-os à diversidade das culturas, opiniões, expectativas e à unidade do gênero humano. Dito de outra forma, a interrogação que se coloca é a da representatividade social de um pequeno número de indivíduos, questão inevitável nas investigações que utilizam entrevistas em profundidade.” (p. 20)

Segue abaixo a lista das estudantes entrevistadas e os cursos por ela realizados:

**Tabela 2 - Estudantes entrevistadas e os cursos realizados no CSSB**

Estudante	Cursos	Situação de matrícula
E1	FIC EM AUXILIAR ADMINISTRATIVO JUL. 2016 / DEZ. 2016	EM_CURSO
	MONITOR INFANTIL - FEV. 2016 / JUL. 2016	CONCLUÍDA
	CUIDADOR DE IDOSO - AGO. 2015 / DEZ. 2015	CONCLUÍDA
	TÉCNICO EM SECRETARIA ESCOLAR - SUBSEQUENTE - JUL. 2013 / JUL. 2015	CONCLUÍDA
E2	LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA - PRESENCIAL - FEV. 2016 / DEZ. 2019	EM_CURSO
	TÉCNICO EM SECRETARIA ESCOLAR -SUBSEQUENTE - FEV. 2016 / DEZ. 2017	DESLIGADO
	FIC EM AUXILIAR ADMINISTRATIVO - SUBSEQUENTE - AGO. 2013 / DEZ. 2013	CONCLUÍDA
	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO - EAD - SUBSEQUENTE - MAR. 2014 / DEZ. 2015	CONCLUÍDA
E3	SECRETARIADO - FEV. 2016 / DEZ. 2018	EM_CURSO
	TÉCNICO EM SECRETARIA ESCOLAR - SUBSEQUENTE - FEV. 2015 / DEZ. 2016	DESLIGADO
	MONITOR INFANTIL - AGO. 2015 / DEZ. 2015	CONCLUÍDA
	TÉCNICO EM SECRETARIADO - SUBSEQUENTE - JUL. 2013 / DEZ. 2014	CONCLUÍDA
E4	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO - EAD SUBSEQUENTE - ABR. 2016 / DEZ. 2017	EM_CURSO
	CUIDADOR DE IDOSO - ABR. 2012 / JUL. 2012	CONCLUÍDA
	TÉCNICO EM SECRETARIA ESCOLAR -SUBSEQUENTE - JUL. 2012 / JUL. 2014	CONCLUÍDA
	ESPAÑOL BÁSICO - JUL. 2012 / DEZ. 2012	CONCLUÍDA
	MONITOR INFANTIL - SUBSEQUENTE - AGO. 2014 / DEZ. 2014	CONCLUÍDA
	LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA - FEV. 2015 / DEZ. 2018	EM_CURSO
E5	MONITOR INFANTIL - FEV. 2016 / JUL. 2016	CONCLUÍDA
	TÉCNICO EM SECRETARIA ESCOLAR - SUBSEQUENTE - AGO. 2015 / JUL. 2017	EM_CURSO
	FIC EM AUXILIAR ADMINISTRATIVO - AGO. 2015 / DEZ. 2015	CONCLUÍDA
E6	SECRETARIADO - PRESENCIAL - FEV. 2016 / DEZ. 2018	EM_CURSO
	TÉCNICO EM SECRETARIADO - SUBSEQUENTE - FEV. 2015 / JUN. 2016	CONCLUÍDA
	TÉCNICO EM SECRETARIA ESCOLAR - SUBSEQUENTE - FEV. 2013 / DEZ. 2014	CONCLUÍDA
E7	MONITOR INFANTIL - PRESENCIAL - FEV. 2016 / JUL. 2016	CONCLUÍDA
	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO - EAD - SUBSEQUENTE - ABR. 2016 / DEZ. 2017 -	EM_CURSO
	FIC EM AUXILIAR ADMINISTRATIVO - SUBSEQUENTE - FEV. 2013 / JUL. 2013	CONCLUÍDA
E8	FIC EM AUXILIAR ADMINISTRATIVO - JUL. 2016 / DEZ. 2016	CONCLUÍDA
	MONITOR INFANTIL - FEV. 2016 / JUL. 2016	CONCLUÍDA
	CUIDADOR DE IDOSO - AGO. 2015 / DEZ. 2015	CONCLUÍDA
	TÉCNICO EM SECRETARIA ESCOLAR - SUBSEQUENTE - JUL. 2013 / JUL. 2015	CONCLUÍDA
E9	SECRETARIADO - FEV. 2016 / DEZ. 2018	EM_CURSO
	TÉCNICO EM SECRETARIADO - SUBSEQUENTE - FEV. 2015 / JUN. 2016	CONCLUÍDA
	TÉCNICO EM SECRETARIA ESCOLAR - SUBSEQUENTE - FEV. 2013 / DEZ. 2014	CONCLUÍDA
	AUXILIAR EM SECRETARIA ESCOLAR - FEV. 2012 / JUL. 2012	REPROVADO

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do Sístec.

Nota-se que algumas possuem históricos de cursos que abandonaram ou foram desligadas ou ainda que reprovaram. No entanto, esta pesquisa não procurou entender os motivos destas situações de matrícula para que não houvesse fuga quanto ao escopo desta investigação. Por isso, apenas os casos de êxito (conclusão) foram levados em conta.

Interessa aqui citar que dos 20 estudantes com o perfil requerido, todos eram do sexo feminino<sup>16</sup>. Com isso, acredita-se que o gênero poderia ser uma questão a ser considerada para o fenômeno em questão. Porém, especificamente em relação ao CSSB, o número de estudantes mulheres é significativamente maior que o de homens. Por isso, há de se considerar que, proporcionalmente, a ocorrência do fenômeno estudado com as estudantes mulheres de fato será maior caso seja considerada a representatividade delas no *Campus*. Esta afirmação pode ser verificada pelo gráfico a seguir que mostra, por sexo, o número de estudantes ingressantes nos anos de 2015 e 2016.

**Gráfico 2 - Número de alunos ingressantes do CSSB, por sexo -2015/2016**



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas informações fornecidas pelo Sistec

Além disso, é relevante também considerarmos que os cursos oferecidos pelo CSSB são voltados para secretaria, cuidados de saúde do idoso, monitoria de crianças e licenciatura em Português, profissões estas de maior interesse das mulheres, fazendo com que elas desejem permanecer no *Campus*, realizando quantos cursos o *Campus* ofertar (Saffioti, 1985).

## 5.5- TRATAMENTO DOS DADOS

Para o tratamento dos dados primários, a metodologia utilizada foi a apresentada por Guerra (2006) chamada de análise de entrevistas aprofundadas e histórias de vida, que propõe

<sup>16</sup> A autora verificou também se haveria ocorrência do fenômeno em questão no público masculino, ingressante em 2015. Dos 56 alunos homens que ingressaram em 2015, apenas 1 contemplaria o perfil requerido para esta pesquisa.

uma análise de conteúdo a partir de um processo simplificado, baseando-se em comparações através da construção de tipologias e análises temáticas.

Por essa proposta, a análise de conteúdo pretende descrever as situações, mas também interpretá-las no sentido do que foi dito, obedecendo ao objetivo da investigação empírica ao descrever fenômenos (nível descritivo), descobrir suas co-variações ou associações (nível correlacional) e descobrir relações de causalidade das dinâmicas sociais (nível interpretativo) (Guerra, 2006: 69).

Para isso, após a transcrição e leitura das entrevistas, procedeu-se à organização da seguinte de forma: na margem esquerda foi realizada uma pequena síntese da narrativa (análise temática) e na margem direita a relação mais conceitual com o modelo de análise (análise problemática). Na análise problemática continham os principais temas tratados pelas entrevistas, dando base para a categorização das respostas.

Após a organização acima descrita, procedeu-se à construção das sinopses, que, segundo Guerra (2006), “são sínteses dos discursos que contém a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados” (p. 73) e têm como objetivos principais:

- Reduzir o montante de material a trabalhar identificando o corpus central da entrevista;
- Permitir o conhecimento da totalidade do discurso, mas também das suas diversas componentes;
- Facilitar a comparação longitudinal das entrevistas;
- Ter a percepção da saturação das entrevistas (p. 73)

A partir da sinopse, então, foi realizada a análise categorial de forma a unir, sob uma noção geral, elementos do discurso das entrevistadas.

## **CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo foi dedicado à apresentação e discussão dos dados recolhidos por meio de inquérito por entrevista semiestruturada e também pela análise documental. Assim, esta seção foi subdividida em tópicos, que se encontram relacionadas diretamente com os objetivos específicos da investigação.

Cabe ressaltar que as entrevistadas foram identificadas por E (entrevistada) seguida de um número de 1 a 9 a fim de preservar a identidade das estudantes quando realizada a referência às falas ou citações diretas delas.

### **6.1 – ANÁLISE DA TRAJETÓRIA PESSOAL DAS ENTREVISTADAS**

As mulheres entrevistadas para esta investigação estão numa faixa etária entre os 25 e os 52 anos. Assim, cinco delas encontram-se na faixa entre 25 a 30 anos e quatro delas dos 38 aos 52. Pode-se considerar, portanto, que uma parte está na fase que compreende o início da vida adulta e a outra parte já se encontra nesta fase da vida.

Em relação à cor, duas se autodeclararam pardas, três se autodeclararam pretas, uma se autodeclarou branca e três não declararam cor, no cadastro dos estudantes, constante no SGA.

#### **6.1.1 Perfil socioeconômico das entrevistadas**

A partir da temática deste subtítulo, será possível identificar informações socioeconômicas das entrevistadas, no que diz respeito ao local de moradia, vida profissional das entrevistadas e renda familiar.

##### **6.1.1.1 Local de moradia das entrevistadas**

A informação sobre o local de moradia dos entrevistados foi obtida tanto pelas entrevistas, quanto pelo SGA e também pela análise documental de pesquisas realizadas pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan, 2016). Nas entrevistas, foi questionado onde elas moravam e se o local era longe ou perto do *Campus*.

Em relação ao bairro - que no Distrito Federal são as chamadas Regiões Administrativas (RAs) - todas as estudantes afirmaram, nas entrevistas, residirem na RA de São Sebastião.

Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) - São Sebastião, publicada em maio de 2016 (Codeplan, 2016), a população urbana de São Sebastião foi estimada, no ano de 2016, em 100.161 habitantes. A população feminina é equivalente à masculina, representando 50,25% da população. Do total de habitantes, 22,73% têm até 14

anos de idade. No grupo de 15 a 59 anos, que concentra a força de trabalho, encontram-se 68,9% do total. A faixa etária de 60 anos ou mais é representada pelo total de 8,37% dos habitantes. Dos residentes na RA, 58,47% declararam ter cor parda, seguidos pela cor branca, 32,58%. Em menor proporção, estão os de cor preta (8,88%). Nas demais etnias foi detectada somente a amarela com apenas 0,06% (Codeplan, 2016).

Da população total de São Sebastião, destaca-se o elevado percentual daqueles que não estudam, 70,91%. Entre os que estudam (29,09%), 23,46% frequentam a escola pública (Codeplan, 2016). Quanto ao nível de escolaridade, 2,47% declararam ser analfabetos. Esse percentual passa para 3,88% quando somado aos que somente sabem ler e escrever (Codeplan, 2016). A população concentra-se na categoria dos que têm o nível fundamental incompleto (38,85%) e ensino médio completo (21,78%) (Codeplan, 2016). Os que concluíram o curso superior, incluindo especialização, mestrado e doutorado somam 8,16 o que representa um crescimento de 2,17% em comparação ao PDAD de 2013, cujo mesmo dado foi de 5,99% (Codeplan, 2016).

Em relação à renda domiciliar apurada, considera-se, segundo o PDAD, uma renda média baixa, com o montante de 4,14 salários mínimos mensais, e a per capita, de 1,25.

**Figura 10 - Distribuição dos domicílios ocupados segundo as Classes de Renda Domiciliar - São Sebastião - Distrito Federal - 2016**

<b>Classes de Renda</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Até 1 salário mínimo	1.953	8,98
Mais de 1 a 2 salários mínimos	4.832	22,21
Mais de 2 a 5 salários mínimos	9.891	45,43
Mais de 5 a 10 salários mínimos	3.387	15,56
Mais de 10 a 20 salários mínimos	1.405	6,46
Mais de 20 salários mínimos	295	1,36
<b>Subtotal</b>	<b>21.763</b>	<b>100,00</b>
<b>Renda não declarada</b>	<b>7.260</b>	
<b>Total</b>	<b>29.023</b>	

Fonte: Codeplan (2016:35)

Ao traçar uma comparação com as demais RA do DF, Jatobá (2017) afirma que São Sebastião faz parte do grupo de renda III - Média Baixa Renda.

A partir dos dados aqui apresentados sobre a RA de São Sebastião e associando-os aos altos índices de violência presentes diariamente na vida do morador, observa-se que se trata de uma localidade em que as famílias e indivíduos ficam sujeitas à situação de vulnerabilidade e risco social.

Para além da análise de dados documentais sobre a localidade em que as estudantes residem, a partir do Código de Endereço Postal (CEP) cadastrado como dado pessoal no SGA, verificou-se, também, a distância exata entre o local de residência e o CSSB. Para isso, foi

utilizado o recurso do *Google Maps* que calcula a distância entre um ponto de partida e um ponto de chegada previamente definidos.

Das 9 entrevistadas, 2 afirmaram morar longe do *Campus* sendo que uma mora a 2,9 quilômetros e a outra a 16 quilômetros entre casa e CSSB. Esta última utiliza a motocicleta como meio de transporte, pois não há transporte público no local em que reside.

O dado sobre a distância entre o local de moradia e a instituição escolar é importante para a compreensão dos fatores de permanência, principalmente por dois motivos:

1. Pela otimização do tempo de deslocamento, de forma que o estudante não precisa lançar mão de um tempo maior para ir e/ou voltar à/da escola, diante de tantas outras atividades diárias que precisa realizar

2. Por conseguir estar presente no CSSB não apenas pela rotina acadêmica, mas também pelas atividades consideradas extraclasse como realização de projetos de iniciação científica que geralmente ocorrem no contraturno, realização dos trabalhos em grupo e demais atividades promovidas pelo *Campus* alimentando, com isso, a integração social e acadêmica entre os estudantes e também o sentimento de pertencimento, conforme pode ser verificado nas falas das entrevistadas:

*Eu moro há uns 5 minutos do IFB e acho que é o motivo que mais me faz estar aqui estudando (E4).*

*Gente, aprendizado nunca é demais! (...) É de graça, perto da minha casa, eu não tô fazendo nada. (...) Eu vou ficar fazendo o que dentro de casa? (E4)*

*Assim, do meu grupo tem umas colegas que uma vai na minha casa porque a gente mora perto as outras moram muito longe, moram em Sobradinho. (E2)*

*Porque tem gente na minha sala que mora na Santa Maria. “ - Aí, poxa! Hoje tem só um evento, eu moro tão longe, então não vou”. Aí, como eu tô bem aqui pertinho eu falo: “- Não gente, não me custa”. Aí eu vou. Eu sempre venho. (E6)*

Tinto (2002) reconhece a dificuldade que estudantes que moram longe do local de estudos e/ou trabalham enfrentam para permanecerem em seus respectivos cursos quando afirma:

[...] envolver os alunos não é uma questão simples, especialmente quando os alunos não moram no *Campus*, trabalham ou têm responsabilidades familiares substanciais. Ao contrário dos alunos que residem no *Campus* ou moram muito perto do *Campus* e que têm poucas responsabilidades adicionais, aqueles alunos têm pouco tempo para conviver com seus colegas e professores. Para eles, a sala de aula pode ser o único lugar onde se encontram uns com os outros e a faculdade o único lugar onde o envolvimento em assuntos acadêmicos é possível (Tinto, 2002:4).

Desta forma, para o fenômeno de persistência aqui estudado, o fato de residir perto do *Campus* se converte em um facilitador para que as estudantes realizem os cursos, à medida em que vivenciam momentos de aprendizagem colaborativa, possuem mais possibilidade de convivência com colegas, exploram os demais ambientes do *Campus* além do espaço da sala de aula e se permitem aderir e participar de projetos diversos oferecidos pelo *Campus*.

#### 6.1.1.2 Situação Profissional

Em relação ao trabalho, cinco estudantes afirmam trabalhar e quatro delas se declararam nas entrevistas serem donas de casa. Destas, apenas uma não está à procura de emprego formal, tendo em vista o processo judicial em que se encontra para conseguir a aposentadoria.

As ocupações que as estudantes que trabalham com vínculo empregatício possuem são: balconista, secretária, operadora de caixa e recepcionista. A que trabalha de maneira informal é manicure e as demais são donas de casa, ou seja, as atividades diárias são voltadas para o lar e filhos.

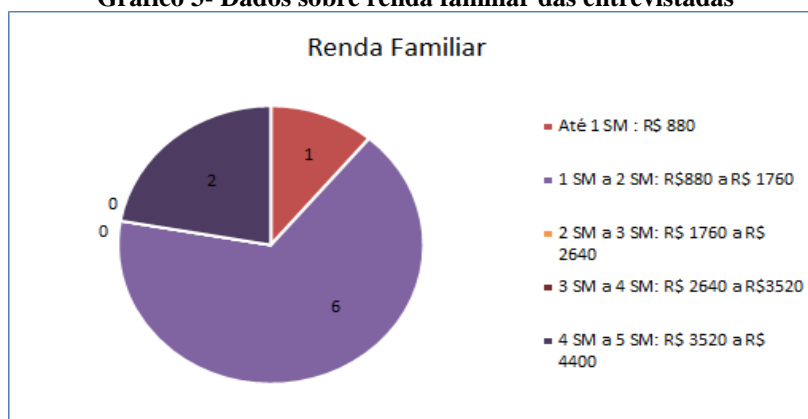
Nos capítulos anteriores foram apresentadas informações de que as atividades exercidas pelas mulheres no Brasil, em termos de horas diárias, são mais extensas que as atividades dos homens, tendo em vista que ainda que trabalhem fora de casa, também realizam atividades dentro dela, o que faz ampliar as horas de trabalho do mundo feminino.

Desta forma, o trabalho não tem se mostrado como um impeditivo para a persistência nos estudos ainda que, além do trabalho, essas mulheres também tenham rotinas de casa e com os filhos a realizarem, diariamente, conforme ainda será discutido no *item* 6.1.2.

#### 6.1.1.3 Renda familiar

Segundo os dados obtidos pelo SGA, a renda familiar das estudantes entrevistadas varia de R\$800 a R\$4000. Considerando a referência segundo o valor do salário mínimo, no ano de 2016 - ano em que as entrevistas foram realizadas -, o salário mínimo estava em R\$880,00. A partir das informações, portanto, percebeu-se que a maior parte das entrevistadas obtinham uma renda familiar de 1 a 2 salários mínimos.

**Gráfico 3- Dados sobre renda familiar das entrevistadas**



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações fornecidas pelo SGA

Além das informações sobre a renda familiar, também foi identificado o número de pessoas que moram com as estudantes em suas respectivas residências a fim de analisar a situação de renda *per capita* das entrevistadas.

O número de pessoas que residem na casa em que as entrevistadas moram foi obtido a partir dos relatos colhidos nas entrevistas. Abaixo consta a tabela que demonstra a renda familiar de cada estudante, quantas pessoas residem em seus respectivos lares e a renda *per capita* obtida a partir daqueles dados.

**Tabela 3 - Renda per capita segundo a renda familiar e a quantidade de pessoas que moram na mesma residência.**

Entrevistada	Renda familiar	Nº residentes	Renda <i>per capita</i>
E6	R\$800,00	3	R\$ 266,67
E1	R\$900,00	4	R\$ 225,00
E9	R\$1.000,00	4	R\$ 250,00
E7	R\$1.200,00	3	R\$ 400,00
E5	R\$1.500,00	3	R\$ 500,00
E8	R\$1.600,00	4	R\$ 400,00
E4	R\$1.760,00	2	R\$ 880,00
E2	R\$4.000,00	3	R\$ 1.333,33
E3	R\$4.000,00	3	R\$ 1.333,33

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações fornecidas pelo SGA

Os dados sobre a renda *per capita* são importantes tendo em vista que a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, determina que - usando o IFB como exemplo (por ser uma instituição federal) - os processos seletivos de cursos devem considerar que 50% das vagas ofertadas em cada curso deverão ser destinadas, exclusivamente, às pessoas que estudaram em escola pública. Metade dessa parcela de 50%, (1/4 ou 25% do total

de vagas) deverá ser reservada às pessoas que além de terem estudado em escola pública no ensino médio, também devem obter uma renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (Brasil, 2012c). Portanto, a renda *per capita* é importante tendo em vista que o processo seletivo do IFB acontece de acordo com a política de cotas estabelecida por esta lei.

Será aqui utilizada a classificação do PNAD de 2015 elaborado pelo IBGE como referência, pois trata-se do último PNAD publicado até então. Por este motivo, tal classificação considera o valor do salário mínimo em R\$788,00, conforme citação abaixo:

Extremamente pobres – renda domiciliar per capita de até R\$77;  
Pobres – renda domiciliar per capita maior ou igual a R\$ 77 e menor que R\$ 154;  
Vulneráveis – renda domiciliar per capita maior ou igual a R\$ 154 e menor que R\$788;  
Não pobres – renda domiciliar per capita maior ou igual a R\$788 (um salário mínimo de 2015) – (IPEA, n.d.)

Ao analisar a tabela em que constam a renda familiar, o número de residentes e a renda *per capita*, verifica-se, portanto, que seis dessas estudantes entrevistadas encontra-se em um grupo classificado como vulneráveis, segundo a classificação do PNAD 2015.

Fica aqui um questionamento: a classificação dessas estudantes como vulneráveis economicamente pode oferecer indícios de que também são vulneráveis socialmente?

Segundo o Atlas da Vulnerabilidade Social nas regiões Metropolitanas Brasileiras (IPEA, 2015), as condições de bem-estar das populações nas sociedades contemporâneas estão atreladas a três importantes ativos:

i) infraestrutura urbana: procura refletir as condições de acesso aos serviços de saneamento básico e de mobilidade urbana, dois aspectos relacionados ao lugar de domicílio das pessoas e que impactam significativamente seu bem-estar;

ii) capital humano: envolve dois aspectos (ou ativos e estruturas) que determinam as perspectivas (atuais e futuras) de inclusão social dos indivíduos que são saúde e educação.

iii) renda e trabalho: agrupa não só indicadores relativos à insuficiência de renda presente, mas incorpora outros fatores que, associados ao fluxo de renda, configuram um estado de insegurança de renda dentre eles a desocupação de adultos; a ocupação informal de adultos pouco escolarizados; a dependência com relação à renda de pessoas idosas; assim como a presença de trabalho infantil (IPEA, 2015).

Desta forma, a definição de vulnerabilidade social em que o referido atlas se ancora diz respeito, precisamente, ao acesso, à ausência ou à insuficiência de tais ativos,

constituindo-se, assim, num “instrumento de identificação das falhas de oferta de bens e serviços públicos no território nacional” (p. 8).

Assim, no que tange ao primeiro ativo que diz respeito à infraestrutura urbana, mais especificamente à mobilidade, há reclamações das entrevistadas quanto ao retorno da escola para casa. Não há ônibus na hora em que saem da escola, no período noturno, além da insegurança que as amedronta, conforme depoimentos a seguir:

*Dá uma distância de 12 km e eu venho de moto para o Campus. Para lá não tem transporte e então eu venho de moto pra cá. (E3)*

*Quando é muito tarde para eu ir, ele vem me buscar porque muito tarde é muito perigoso. (E5 referindo-se ao cônjuge que a busca no CSSB, ao final da aula, no turno noturno)*

*Era o que também impulsionava a gente a vir para o curso porque era a noite o (curso) técnico e era perigoso a gente ir a pé, e tudo. Tinha toda aquela problemática do perigo da noite. (E8)*

*[...] quando eu saio, ele que vem me buscar porque já é bem tarde para pegar ônibus ali na parada. Fica um pouco distante e aí as pessoas também vão de carro e aí fica um pouco ruim para eu voltar de ônibus. (E9)*

Sobre a questão do saneamento básico, não é possível ser preciso em relação a isso, tendo em vista que não foi uma informação questionada às entrevistadas. No entanto, há um documento que trata sobre o Plano Distrital de Saneamento Básico e de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos, do Governo do DF (2017) que afirma que, no DF, o abastecimento de água por rede geral é de 97,82%; praticamente todos os domicílios contam com o serviço de coleta urbana de lixo; 85,95% dos domicílios contam com rede geral de esgotamento sanitário com tratamento; 85,71% da população urbana é atendida por rede de água pluvial (GDF, 2017: 43). Portanto, por não ser uma RA nova, cuja Lei de Criação é de 1992 (GDF, 1993), e utilizando os dados acima citados referente à região do DF como um todo, presume-se que este seja um ponto contemplado na cidade de São Sebastião.

O segundo ativo “acesso à saúde e à educação”, caso seja considerada a realidade acadêmica delas, em relação à educação, no momento presente, não há indícios de vulnerabilidade, tendo em vista o próprio objeto de estudo aqui posto. Em relação à saúde, entretanto, não se pode afirmar, pois não foi alvo de questionamento ou pesquisa. Apesar disso, é possível observar as notícias sobre o permanente estado de emergência da saúde pública no Distrito Federal.

No que tange o terceiro ativo (renda e trabalho), constatou-se uma vulnerabilidade social nesse quesito tendo em vista a ocorrência de desocupação das estudantes e que

ocasiona a dependência financeira seja em relação ao cônjuge ou em relação aos pais e também a ocupação informal, como é o caso da estudante manicure.

Para além desses ativos, considera-se importante também salientar que na RA de São Sebastião também faltam locais de lazer e cultura como cinema e teatros o que torna a população também vulnerável culturalmente. De modo geral, portanto, observa-se que se tratam de estudantes que vivem sob condição de vulnerabilidade não apenas econômica, como também social e cultural.

A percepção de Paz, Santos & Eidt (2006) traz uma reflexão oportuna a respeito dessa temática:

[...] A vulnerabilidade social é atribuída ao modo de obtenção de informações [...], como acesso aos meios de comunicação, escolaridade, disponibilidade de recursos materiais, poder de influenciar decisões políticas, possibilidades de enfrentar barreiras culturais, estar livre de coerções violentas ou poder defender-se delas[...] Paz, Santos & Eidt, 2006: 340)

Ao considerar o objeto de estudo em questão e trazer à reflexão o número de formações para o trabalho realizadas e concluídas, as oportunidades de convivência com os demais atores escolares, as oportunidades de participação das decisões escolares, as informações e conhecimentos construídos no decorrer do curso que possibilita o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a realidade em que vivem, observa-se que a resiliência como habilidade as leva para a persistência aqui estudada. E esta, por sua vez, vai além da formação para o trabalho, se apresentando como um caminho alternativo para que elas saiam ou não se deixem entrar na condição de vulnerabilidade social e cultural.

### **6.1.2 Rotina diária**

Em relação à rotina diária, é possível perceber que as entrevistadas que possuem empregos formais intercalam suas atividades entre responsabilidades com os filhos, cuidados com a casa, presença no emprego e ida ao CSSB, não necessariamente nessa ordem, já que os cursos acontecem nos três períodos do dia.

*Fico (no trabalho) de 5h30 da manhã e fico até as 14h. (...) Eu saio de manhã e só chego a noite em casa. (...) Quando chego em casa à noite eu ajudo a fazer dever. (...) os cursos que eu fiz eram à tarde. Entro às 14h e saio às 17h40 (nos cursos). (E1)*

*Eu acordo, venho para o trabalho que é próximo ao IFB (...) em torno de 17h30, 18h. (...) E aí venho para o IFB e é quando acaba a aula que eu vou para casa. (...) (E3)*

*Levanto 5h da manhã porque entro no meu trabalho 7h da manhã. Então eu vou de ônibus e saio de lá 13h. Então é o período de eu estar aqui até umas 14h, 14h e pouco,*

*né. Aí era bem corrido porque não tinha nem horário para almoçar. (...) Então passava a tarde aqui, já saía perto de 18h e depois eu ia pra casa e é aquela rotina de casa, tudo por fazer. Todo o serviço da casa, o alimento para comprar, comida pra fazer, tudo. (E8)*

*Eu acordo, arrumo meu filho, o menorzinho, deixo na creche, vou trabalhar. (...) Saio do trabalho às 14h15, 14h20 aí pego meu filho na creche, aí vou pra casa. (...) Aí, quando eu chego já é 14h30, 15h com o pequeno, né?! E aí quando tá em aula é o período que eu estou em casa para fazer alguma coisa, para fazer algum trabalho do curso também e às 18h30 eu desço para a escola (...) (E9)*

Dessa forma, não há dúvidas de que se trata de uma rotina cansativa tendo em vista que precisam acordar muito cedo para iniciarem as atividades diárias que vão findar tarde da noite. Além disso, ainda que tenham responsabilidades com os filhos como levar e buscar nas creches/escolas, é notável que o tempo dedicado a eles é bastante restrito, motivo de reclamações proferidas pelos pequenos:

*Reclama, porque não tenho muito tempo para ficar com eles, né.(E1)*

*Reclama porque como eu trabalho, eu saio bem cedo e chego em torno de 22h30, 23h em casa aí, às vezes, ela reclama um pouco porque eu não chego mais cedo em casa (E3)*

É notável também que o tempo dedicado aos estudos na rotina diária se restringe, na maior parte das falas, à ida ao CSSB, não tendo outro tempo durante a semana para estudarem sozinhas, revisarem as matérias, fazerem os trabalhos e deveres de casa, fato este que, de certa forma, acaba prejudicando o rendimento e desempenho acadêmico das estudantes.

Em se tratando do fenômeno da persistência escolar, considera-se o desempenho escolar (aprendizagem) como um dos fatores mais importantes para a continuidade dos estudantes no curso (Tinto, 2002). Bean & Metzner (1985, citados por Cislighi, 2012) detalham as variáveis acadêmicas consideradas em seu modelo de persistência e, entre elas, consideram relevante o tempo dedicado aos estudos, as habilidades do estudante para o estudo em si, a assiduidade e a convicção de que a formação será útil na obtenção de uma colocação profissional interessante.

Desta forma, para essas estudantes pode-se considerar o trabalho como fator de vulnerabilidade na medida em que precisam conciliar três condições: mãe, trabalhadora e dona de casa.

Já as entrevistadas que não estão empregadas e a estudante que exerce a profissão autonomamente (seu trabalho é em casa) há de se observar uma melhor conciliação entre

cuidados com a casa, as responsabilidades com os filhos, o tempo dedicado a eles e aos estudos, conforme os trechos aqui destacados:

*Então, fico só estudando pela manhã. Cuido da casa que é bastante coisa, tenho que orientar o meu filho nos deveres, ou eu ou o pai dele que também ajuda às vezes, aí quando dá meio dia, meio dia e meia eu tenho que me arrumar, arrumar ele, levo ele na escola depois eu desço pra cá. É essa a rotina de todos os dias e depois a noite continuo estudando só para mim, para os meus deveres. (E2)*

*Ixi, ultimamente eu acho que não faço outra coisa além de estudar. (E4)*

*Eu intercalo entre cuidar de criança, estudar e a noite venho para cá para o IFB (E5)*

*Então, como eu trabalho em casa, minha rotina é em casa. Eu faço as coisas de casa e aí eu sempre tenho clientes (...)mas eu consigo conciliar bem o horário que eu atendo as minhas clientes com o horário que eu tenho que vir pra cá, fazer trabalho, fazer tudo, né? Tem meu filho na escola, aí ajudo ele. Eu consigo conciliar tudo muito bem. (E6)*

*Como no momento eu estou desempregada eu estou só me dedicando a minha vida familiar, de dona de casa. [...] (E7)*

Percebe-se, com isso, que as estudantes que não trabalham e que, querendo ou não, possuem apoio financeiro, seja dos cônjuges ou dos próprios pais, dispõem de mais condições de melhorarem o desempenho acadêmico por meio dos estudos dedicados para além da presença no CSSB. Além disso, há também uma maior dedicação à casa e aos auxílios com os estudos dos filhos. Dessa forma, a condição de manter-se estudando torna-se mais leve e menos cansativa.

No entanto, é importante aqui destacar que o fato de não trabalharem, para a maioria das entrevistadas, não é uma opção, mas uma situação preferencialmente temporal.

### **6.1.3 Vida familiar e apoio para os estudos**

Em relação à vida familiar, cabe aqui destacar que todas as entrevistadas possuem filhos. Nota-se, no entanto, que o número de filhos que cada uma possui é baixa sendo que 5 delas possui apenas um filho, 3 possuem 2 filhos e apenas 1 chega à faixa dos 3 filhos, sendo que desta, todos são maiores de idade.

Souza & Osorio (2013), ao discutirem sobre a relação entre o Programa Bolsa Família e as taxas de fecundidade no Brasil, afirmam que:

O tamanho médio das famílias (...) tornou-se muito mais homogêneo entre os estratos(...) As famílias com muitos filhos estão concentradas entre os extremamente pobres, mas seu número é cada vez menor. Famílias sem crianças se tornaram mais comuns entre os extremamente pobres que famílias com quatro ou mais crianças. O

mesmo fenômeno, com menor intensidade, ocorreu entre os pobres. Ou seja, as diferenças entre estratos são cada vez mais discretas (Souza & Osorio, 2013:148).

A diminuição do tamanho das famílias brasileiras tem sido um fenômeno cada vez mais comum e pode se explicar a partir de alguns fatores tais como o aprofundamento da modernização das relações sociais, o aumento da escolaridade e da inserção das mulheres no mundo do trabalho (IBGE, 2015). Guerreiro & Abrantes (2007) também citam as alterações nos arranjos familiares e adicionam a infância protegida como outro fator, conforme trecho a seguir:

“[...]a entrada das mulheres no mercado de trabalho, o prolongamento dos estudos, a instabilidade do mercado laboral, as novas concepções de experimentalismo amoroso – mas também à enorme transformação do lugar da criança nas sociedades modernas. À medida que os filhos se tornam uma escolha racional, desenvolve-se a noção de “infância protegida” (...) Aumenta a pressão para ter os filhos na “altura certa”, em geral depois de ter terminado os estudos, gozado a vida, encontrado o parceiro certo e alcançado um emprego estável (Guerreiro & Abrantes, 2007: 37).

Desta forma, presume-se que o fato de as estudantes obterem um número relativamente baixo de filhos pode contribuir para o fenômeno da persistência de que se trata esse estudo uma vez que o custo com as crianças não é tão alto, não exigindo a complementação de renda. Caso tivessem um número elevado de filhos, a tendência seria abdicarem do trabalho e, conseqüentemente, da formação profissional em função da família.

Em relação ao estado civil, 6 delas são casadas, 1 é solteira, 1 é viúva e 1 é divorciada. A questão do apoio não apenas do cônjuge, mas também dos demais membros da família, para o fenômeno aqui estudado, é de extrema importância tendo em vista que se mostra como fator também adjacente para a persistência das entrevistadas nos estudos, como pode ser visto nas declarações a seguir:

*Sim, meu marido me dá o maior apoio(...) Então ele me incentiva muito. Assim, por ele é assim: "Você estuda, se você achar que pode. Se quer, você estuda." Mas não é aquela obrigação que tem que estudar, não. Ele não faz assim. Mas se eu quiser ele paga; se for pago ele paga, se for de graça ele me ajuda, me incentiva, me orienta. (...) Mas o incentivo que eu tenho em casa, não tem nenhum problema. Ele é bem tranquilo. (E2)*

*Na verdade, ele nunca me impediu. Quando ele me conheceu eu já estudava, já fazia meus cursos. (...) Ele me ajuda muito, sim. Como ele está em casa de dia, então ele me ajuda a cuidar dela. Me ajuda com os afazeres de casa, me apoia bastante sim. (E3)*

*Ele é a pessoa assim que mais me incentiva a estudar (...) Ele não é uma pessoa que não quer que eu não estude. (...) Mas ele nunca brigou, nunca falou nada, me incentiva. Quando é muito tarde para eu ir, ele vem me buscar porque muito tarde é*

*muito perigoso, então assim... ele tá ali junto comigo. Ele quer que eu cresça porque ele sabe que ele também vai crescer. É o que ele sempre fala (...) Eu tô fazendo a tarde, faço a noite e em nenhum momento ele questiona porque eu tô fazendo dois cursos e não tô trabalhando. Então ele sempre me apoiou. (E5)*

*[...] Ele fica com as crianças, né?! Faz a parte dele de pai. (...) Mas enfim, ele me apoia bastante, vem me buscar também. Inclusive, quando eu saio, ele que vem me buscar porque já é bem tarde para pegar ônibus. (...) Então, não tenho o que me queixar. Ele gosta. [...]* (E9)

A visão sociológica de Bourdieu (1930) sobre família é interessante aqui ser destacada. Ele a vê como um trabalho de instituição que ao mesmo tempo que é um trabalho técnico, é também um trabalho de ritual: ora, para compor uma família, a sociedade impõe que haja o ato inaugural do casamento, a atribuição do nome da família aos membros e as demais fases que se sucedem. Os atos de inauguração e os de reafirmação têm o intuito de instituir sentimentos duradouros que visem a integração, pois é essa integração entre os membros que garante a existência e a persistência da unidade familiar, constituindo-a, portanto, como uma entidade unida, integrada, unitária e, por isso, estável, constante e indiferente às flutuações dos sentimentos individuais (p. 129).

Bourdieu (1930) ainda destaca que a família se apresenta com a aparência de algo natural, mas, na verdade, é uma invenção social recente e assim, a caracteriza como uma ficção, um artefato social, uma ilusão bem fundamentada ou mesmo apenas uma palavra. No entanto, a considera uma instituição forte tendo em vista que:

*[...] a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir (pp.131-132).*

Vê-se, portanto, a integração como elemento básico para a existência da unidade familiar. Essa integração é alimentada por sentimentos de generosidade e solidariedade manifestados por atos e trocas comuns da vida cotidiana. O pensamento do sociólogo foi trazido aqui pois expressa o que foi verificado nas entrevistas: o fato de as famílias - em especial os cônjuges - motivarem as estudantes com palavras de incentivo, responsabilizarem - se com as atividades e rotinas da casa e dos filhos, bem como o zelo por eles manifestado ao acompanhem suas esposas no retorno da escola à casa, demonstram a integração e, portanto, o espírito de família necessários para o progresso dos membros o que, conseqüentemente, refletirá também no progresso de toda a família, já que se trata de uma unidade institucional,

conforme é possível verificar na fala da E5: “*Ele quer que eu cresça porque ele sabe que ele também vai crescer. É o que ele sempre fala*”.

Nessa fala de E5 também é possível identificar a afirmação de Bourdieu (1930) sobre a família ser um dos lugares a acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações. Portanto, a figura do marido ao identificar a oportunidade da esposa em estudar com intuito de formação para o trabalho manifesta, por detrás, um interesse pela acumulação de capital que não se restringe ao econômico, mas busca também pelo capital social, simbólico e cultural não só dela como de toda a família.

Sob uma outra perspectiva, é possível identificar que quando as estudantes não possuem o apoio dos cônjuges no processo da vida acadêmica, elas acabam abdicando de seus desejos e interesses justamente para manter a ideia de integração e unidade familiar. Em relação a isso, Bourdieu (1930) afirma que:

[...] ela (a família) é o lugar de uma espécie de vontade transcendente que se manifesta em decisões coletivas e no qual seus membros se sentem levados a agir como partes de um corpo unido. (...) Mas o funcionamento da unidade doméstica como campo encontra seu limite nos efeitos da dominação masculina que orientam a família em direção à lógica do corpo (a integração podendo ser um efeito da dominação). (pp. 131 - 132)

É notória, portanto, a dominação masculina velada de integração nas falas de E4 e E8:

*E eu falei para ele que o dia que eu passasse em uma universidade pública, eu ia fazer uma faculdade. “- Você vai fazer depois que eu morrer.” Ele falava desse jeito. Meu marido era daqueles bem machistas. (...) Depois ele morreu... agora tá na hora. (E4)*

*Eu sempre gostei de estudar. Eu não estudava, eu não peitava o meu marido porque eu não tinha dinheiro para... ele sempre ganhou bem e ele falava assim: se você quer, você pode ir, mas você não conte comigo pra nada. (E4). O motivo maior de eu não ter cursos, até que eu conseguiria, mas meu marido botava tanto defeito que eu acabava desistindo. (E4)*

*Porque depois que eu tive o segundo filho eu parei de trabalhar para cuidar deles. Aí fiquei parada mesmo. Mas eu até me arrependi depois. Porque eu não investi nos estudos, mas tinha o empecilho do marido, né. Ele não deixava eu sair nem para trabalhar nem para estudar. Ele achava que eu tinha que cuidar das crianças e aí eu me omiti, fiquei parada. E se eu tivesse começado os estudos mais cedo poderia estar melhor né?! (E8)*

Interessa aqui observar que tanto E4 como E8 são justamente as estudantes pertencentes à maior faixa etária, que possuem filhos maiores de idade e também cujos estados civis são viúva e separada.

Assim, a necessidade de manter a integração e a harmonia entre os membros familiares aliada à dependência financeira, fizeram com que as estudantes aqui entrevistadas se sujeitassem à dominação masculina, fruto de costumes e representações sociais ancestrais sobre o papel da mulher na sociedade. Por se sentirem enciumados ou ameaçados pela autonomia a ser conquistada por elas a partir dos estudos, as proibiam de seguir a vida acadêmica e profissional. Desta forma, em ambos os casos, apenas após a morte do marido e separação conjugal foi possível que retomassem os estudos, quando se viram livres para seguirem com seus projetos de vida e interesses pessoais.

Portanto, essa pesquisa identifica o apoio familiar - pautado nos sentimentos genuínos de empatia, integração e solidariedade, bem como nas relações colaborativas - como parte do *habitus* construído pelos membros da unidade familiar, apresentando-se como elemento essencial para que as estudantes aqui entrevistadas pudessem concluir os cursos no CSSB e participarem do fenômeno aqui estudado.

#### **6.1.4 Relação da profissão com os cursos realizados no CSSB**

É interessante observar que das entrevistadas que relataram estarem empregadas apenas duas delas trabalham em atividades afins em pelo menos um dos cursos realizados:

*Agora eu trabalho como Secretária mesmo, em uma brinquedoteca (...)A gente atende cerca de 100 crianças da comunidade local de forma gratuita. É pública. E aí eu trabalho na secretaria. Faço a matrícula das crianças, preencho as fichas, mexo com a documentação da instituição mesmo.* (Estudante que realizou e concluiu os cursos de Técnico em Secretariado, Monitor Infantil e está cursando o Tecnólogo em Secretariado)

Neste caso, a profissão de secretária é compatível com o campo profissional do Técnico em Secretariado pois, segundo o Plano de Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Secretariado (IFB, 2014b), o campo de atuação do profissional Técnico em Secretariado pode ser em “órgãos públicos e privados, dentro das secretarias de todos os departamentos administrativos públicos e privados, e em empresas e organizações com ou sem fins lucrativos e em indústrias” (p. 16)

*[...]gora tô trabalhando em uma escola. Escola particular. Eu sou recepcionista na escola.* (Estudante que realizou e concluiu os cursos de Auxiliar Administrativo, Técnico em Secretariado, Monitor Infantil e Cuidador de Idosos).

A profissão de recepcionista se mostra também compatível com o curso Técnico em Secretariado pois o segundo módulo do curso capacita o estudante sobre técnicas de secretariado e outras atividades de apoio organizacional. Além disso: “neste módulo o aluno trabalha com ênfase na Comunicação e expressão - verbal (escrita e oral); não verbal e gestão informacional. Ao final deste módulo o discente poderá exercer a função de Recepcionista Atendente” (p. 17).

As demais profissões exercidas por elas (balconista, operadora de caixa e manicure), apesar de não serem referentes ao campo de atuação dos cursos ofertados pelo IFB, exigem determinados conhecimentos que os próprios cursos realizados acabaram contribuindo para as atividades de rotina das respectivas profissões, conforme pode-se identificar nas falas das estudantes:

*Serve, nossa! Porque aqui você aprende a lidar com o público e eu lido o tempo todo com o público. (E1, balconista)*

*Na verdade, tudo do curso para mim foi bem proveitoso. Eu vejo mesmo no meu trabalho a prática das coisas que eu estudei na sala de aula. Muita coisa mesmo. Até no de secretaria escolar que eu não concluí em relação as matrículas, à documentação, da secretaria. Mesmo matérias que eu achei que não seriam importantes para minha formação, eu trabalhei sim, precisei utilizar esses conhecimentos que tive nessas matérias. Contabilidade, por exemplo, cálculo. E hoje no meu emprego, se precisar, eu tenho como fazer a contabilidade da empresa. Eu já consigo fazer. Foi bem útil para mim. (E3, secretária)*

*O que eu consigo aproveitar mais é a questão de organização. De eu me organizar. Tenho minha agenda com as minhas clientes, tenho o meu filho, tenho a minha casa e aí eu tenho meus trabalhos daqui então assim, eu preciso me organizar de uma maneira que eu consiga fazer tudo, sem prejudicar. (E6, manicure)*

*No meu trabalho, esses cursos todos eles me ajudaram muito porque faz você sabe como se portar dentro da sua área de trabalho, saber como falar com as pessoas, dar o Feedback, você saber dar o retorno para a pessoa. Isso foi muito bom. Eu acho que eu cresci bastante, sabe? (E8, recepcionista)*

*[...] eu acho assim aqui no curso eles ensinam muito como a gente lidar com pessoas e acho que tenho colocado muito em prática isso o que eu tô aprendendo aqui como conversar, falar, tom de voz, acho que agregou muito na minha profissão. Melhorou bastante. (E9, operadora de caixa)*

*[...]E assim, no ensino também ajudou muito. Até para ensinar para ele, muita coisa que eu aprendi aqui eu passo pra ele. Em termos de pesquisa, em termos até de se comportar. (E2, dona de casa)*

*Mas com o curso, aprendi coisas que nunca passaram pela minha cabeça. Aprendi a conversar com ele, a exigir e cobrar dele coisas que antes eu não cobrava. (...) com o curso e ele na escola eu aprendi que ele tem hora para estudar, para brincar, para*

*assistir televisão(...) E então com o curso eu tive esse caminho de ajudar ele na escola por causa dos conhecimentos que tive com o curso. (E7, dona de casa)*

Desta forma, é possível identificar a importância dos conhecimentos construídos nos cursos para a manutenção das estudantes no mundo do trabalho, ainda que elas não atuem nas áreas afins dos cursos que realizaram ou ainda que nem estejam empregadas, mas, ainda assim, possuem rotinas com a casa e filhos. Além disso, os alunos valorizam a questão do conteúdo no sentido de dar uma aplicabilidade do que estão conhecendo. Para eles, aquilo que eles estão aprendendo deve ter uma funcionalidade e se possível que ocorra uma situação concreta para realmente usem tudo aquilo que aprenderam dentro dessa situação (Modesto, 2009: 16).

#### **6.1.4.1 Razões de não estar empregada na área dos cursos realizados**

A falta de experiência profissional é parte das justificativas que as estudantes apresentaram por não estarem empregadas nas áreas a fins dos cursos realizados e algumas delas lembram que o currículo do curso não exige o estágio profissional como requisito de conclusão de curso.

*(...) Também deixei vários currículos e todos, a maioria, quer com experiência. Como a gente não teve estágio, tinha que ter um estágio obrigatório e não teve esse estágio. Talvez poderia ajudar. (...) Você sabe que o mercado é reduzido demais. (E2)*

*É, porque assim eu vi que eu queria trabalhar em uma escola particular e é tudo muito difícil. A verdade é essa. Você faz o curso e aí é tudo muito difícil. Aí tem uma vaga lá para secretaria escolar, mas com experiência. Quase impossível, né? Eles oferecem uma vaga com experiência, mas se você nunca trabalhou, você não vai ter experiência (E6).*

Ao analisarmos essa situação, é importante atentar para a reflexão trazida no capítulo 2, sobre a dificuldade das instituições de ensino profissional em inserir o estágio profissional obrigatório no currículo do curso tendo em vista que os cursos são noturnos e o público, em sua grande parte, é formada por trabalhadores. Ora, se o curso é noturno e o estudante trabalha durante o dia, em qual horário do dia realizará a prática profissional no decorrer do curso? Ainda assim: mesmo que tal estágio seja o último componente a ser cursado e o único no módulo, tendo em vista que as atividades profissionais normalmente ocorrem em horário comercial (período de 8h da manhã às 18h da noite), não é fácil encontrar vagas para atuar como estagiário durante o período noturno.

Pensar em estratégias que viabilizem e possibilitem a atuação dos estudantes trabalhadores torna-se, com isso, um grande desafio da gestão do IFB como um todo e que deverá envolver todos os atores educacionais e o estabelecimento de parcerias e convênios com instituições e empresas públicas e privadas que compõem os arranjos produtivos da comunidade local.

Por outro lado, as estudantes afirmam não estarem empregadas nas áreas afins dos cursos seja pelo que chamaram de comodismo ou porque achavam que não conseguiriam trabalhar e estudar concomitantemente.

*[...] Eu já arrumei uma de... na empresa que minha filha trabalha (...). De estágio. Mas aí eu não fui não. É estágio para ganhar bem. Mas aí eu falei: “- Não minha filha, pode arrumar outro porque depois eu não dou conta”.(E4)*

*[...] eu tava fazendo o curso, então nesse momento eu não queria trabalhar e estudar. Eu queria me dedicar só a uma coisa porque eu tava fazendo dois cursos paralelos então eu queria me dedicar, terminar para eu poder investir em um desses.(E5)*

*[...] infelizmente também fiquei no comodismo (...) Fiquei no comodismo mesmo, como eu te falo: tô no mercado já há dois anos e meio e por comodidade, por sair de casa mais cedo, ter esse contato com meus filhos porque eu fico me restringindo a esse emprego por conta do horário.. (E9)*

É importante observar que tanto E4 quanto E5 realizavam dois cursos ao mesmo tempo, sendo, de fato, muito difícil conciliar os estudos com um emprego. Já a E9 afirma não estar empregada na área pois a rotina que tinha no emprego atual, com regime de 6 horas diárias de trabalho, possibilitava que ela pudesse trabalhar, estudar e também praticar seu papel de mãe e, assim, manteve-se no “comodismo” e preferiu não procurar outro trabalho.

O que aqui se constata é que se antes o que as fizeram interromper os estudos, hoje, já não é mais motivo: se antes tiveram de parar de estudar e obter a verticalização da vida acadêmica em função de necessidade de trabalhar ou cuidar da família, hoje, elas já podem optar por não trabalhar ou por trabalhar com uma condição que permita que continuem estudando: mais maduros, algumas vezes cientes do que querem, outras vezes ainda tentando encontrar um caminho a seguir; mas a certeza é a de que não voltam para a escola para recuperar um tempo perdido e distante: voltam e persistem para satisfazer necessidades atuais em suas vidas.

## 6.2 – ANÁLISE DOS ASPECTOS DA HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR DAS ENTREVISTADAS

A trajetória escolar neste ponto da análise é referente à educação básica vivenciada pelas estudantes. A partir do que elas relataram, este tema pôde ser dividido em três nuances: procedência escolar; relação dos pais com a educação das estudantes e interrupções dos estudos.

### 6.2.1 Escolaridade e Procedência Escolar

Em relação à escolaridade, todas as estudantes possuem o ensino médio completo. Obter diploma de ensino médio completo é um dos pré-requisitos para concorrer às vagas dos cursos técnicos e de graduação, no CSSB. Para os cursos FIC do CSSB, a exigência em relação à escolaridade é o ensino fundamental completo.

Ao analisar a relação entre idade e escolaridade, há de se observar as trajetórias de vida dessas mulheres, em especial aquelas que se encontram entre os 38 e 52 anos. De acordo com Klein (s.d.), embora as ações educativas voltem-se principalmente para os períodos de formação dos sujeitos (infância e adolescência), a educação dos adultos é possível e necessária à medida em que a realidade está em constante transformação, exigindo a continuidade do processo educativo.

Não obstante, e seguindo o modelo de transições chamadas lineares ou normativas, pode-se afirmar que a trajetória acadêmica dessas mulheres foi marcada por dificuldades de continuidade dos estudos, motivos pelos quais abandonaram - ou foram abandonadas pela escola - e agora retornam a ela, com o intuito de formação para o trabalho quando, socialmente, já se era esperado que elas estivessem com a vida profissional definida e os estudos seriam parte de processos de aperfeiçoamento ou especialização. Em relação a isso, Pinto (1984), que escreveu “As sete Lições sobre a Educação de Adultos”<sup>17</sup>, reflete sobre a exigência da sociedade para a educação de adultos e afirma:

Por isso é que, na medida em que a sociedade se vai desenvolvendo, a necessidade da educação de adultos se torna mais imperiosa. É porque em verdade eles já estão atuando como educandos (...). A sociedade se apressa em educá-los não para criar uma participação, já existente, mas para permitir que esta se faça em níveis culturais mais altos e mais identificados com os estandartes da área dirigente, cumprindo o que julga um dever moral, quando em verdade não passa de uma exigência econômica (Pinto, 1984:81).

---

<sup>17</sup> Ainda que o livro trate sobre a alfabetização de adultos, torna-se pertinente trazê-lo à tona à medida em que reflete sobre o papel do adulto na sociedade, não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre o círculo de existência. (p.83)

Nota-se uma crítica ao que o autor chama de exigência econômica que afirma ser velada de dever moral. No entanto, acredita-se que, ainda que assim o seja, ou, ainda que a sociedade realmente preze pelo aspecto econômico ao exigir a educação de adultos, é importante destacar que é esse aspecto que vai colaborar com o “desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” além da “consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais locais” (IFB, 2009). Portanto, presume-se que a exigência pelo progresso do indivíduo, oferecendo-lhe condições para tal, torna-se positiva à medida em que também visiona o progresso de todo o coletivo.

No que tange a procedência escolar, a partir das fichas de matrícula constantes no SGA, é possível afirmar que oito das nove estudantes entrevistadas completaram a educação básica em escola pública e apenas uma finalizou os estudos básicos em escola particular.

Algumas estudantes relataram insatisfação com o ensino que tiveram, durante a infância e adolescência:

*Então desde criança eu estudei no interior, escolinha do interior lá do Piauí. Então: muito ruim (...) os professores não tinham formação alguma. Professor de nível médio está dando aula para criança. É incrível. Aí assim: foi um estudo muito ruim, muito ruim mesmo. (E2)*

*A vontade de aprender, mas devido os estudos que eu tive então isso me ajudou porque eu não tive ensino de qualidade. (E2 ao falar sobre uma das razões da permanência no CSSB)*

*É uma vantagem no meu caso porque sempre eu tive vontade de ter um ensino de qualidade. Quem não tem, né?! E assim, na época, condição financeira a gente não tinha e aqui no e IFB tem um ensino de qualidade. (E2)*

*Depois que eu terminei o Ensino Médio eu perdi, não consegui acompanhar o Prouni porque lá não tinha internet e eu não tinha assim... muito conhecimento. (E3)*

Vemos, portanto, que o lamento quanto à baixa qualidade do ensino público oferecida aos sujeitos está presente não apenas quando questionadas sobre a sua trajetória escolar, como também deixam essa questão evidenciada ao compararem o ensino que tiveram com o oferecido pelo IFB.

É notória a confiança que algumas estudantes possuem de que os cursos realizados no CSSB suprem as lacunas enfrentadas durante a trajetória acadêmica vivida na educação básica, sendo essa questão uma possível motivação para a persistência das estudantes nos cursos realizados no CSSB.

## 6.2.2 Interrupção dos Estudos

Das estudantes que participaram da pesquisa, três delas tiveram os estudos interrompidos em função de necessidade de trabalho, gravidez e/ou casamento, levando-as a assumirem a posição de donas de casa e mães de família antes mesmo de completarem a educação básica, sendo necessária a complementação dos estudos por meio de estudos supletivos e Educação de Jovens e Adultos (EJA):

*Comecei com 7 e aí com 10 para 11 anos eu interrompi os estudos e fui voltar a estudar eu já estava com 17 18 anos. Eu terminei o fundamental no supletivo. E depois eu terminei o fundamental e fui para o Ensino Médio. Só que aí teve um imprevisto porque eu engravidei. (E1)*

*[...]Em 86 eu vim para Brasília e aqui eu comecei. Mas aí tinha que pegar ônibus, estudar e trabalhar e acabei perdendo o ano. Parei. (...) Eu vim trabalhar em casa de família- acabei parando esse ano e em 87 eu voltei. Minha patroa me matriculou em uma escola mais perto (...). Mas eu sofri porque era uma casa enorme e eu morava com eles(...). Aí eu estudei e depois terminei o segundo grau e não tive incentivo para continuar e parei. Depois logo eu comecei a trabalhar como cobradora e me casei logo. Aí meu marido também nunca me incentivou [...]. (E4)*

*[...] parei porque eu tive a minha filha e foi quando com dois anos dela que eu fui para o IFB de Brasília e depois eu tive que parar porque eu comecei a trabalhar. Achei melhor trabalhar e depois eu vim pra cá. (E5)*

*Aí eu engravidei muito cedo, com 19 anos. Eu terminei meu ensino médio com 18. Reprovei um ano. Aí eu terminei com 18, engravidei com 19, e com 19 mesmo eu tive ele. (E6)*

*Aí eu me casei com 21 anos, já tava com 21 anos e parei de estudar praticamente porque a dificuldade era grande, né. Eu vim embora para cá, que não tinha escola ainda de ensino médio e eu trabalhava também lá no Plano de doméstica e logo eu engravidei do meu primeiro filho e não tinha com quem deixar. Quando eu vim para cá, para São Sebastião, eu tive mais dois e nisso eu tive dificuldade de sair para estudar. Então eu demorei uns 10 anos para retornar para a sala de aula. Eu vim estudar novamente foi no ano de 2000. Eu sei que em 2003 eu terminei o ensino médio [...]. (E8)*

*Sempre gostei de estudar, mas quando eu conheci meu marido, era muito jovem e precoce. Conheci ele com 12 anos e a gente se relacionou por dois anos e ele foi embora para o Pará e eu fui junto com ele. (...) Aí lá a gente viveu durante oito anos, engravidei, parei de estudar por dois anos. Foi quando eu tive o meu primeiro filho (...) com 16 anos. (...) Continuei estudando só que quando eu engravidei, eu parei aí fiquei dois anos sem estudar. Depois eu voltei com EJA.. (E9)*

Em relação à interrupção dos estudos pelas estudantes em função de trabalho, casamentos e filhos, Abrantes & Guerreiro (2007) afirmam que “se os jovens das classes médias tendem a seguir estratégias de transição que privilegiam o futuro, os jovens dos meios operários orientam-se, quase sempre, por estratégias de transição centradas no imediato”. Em outras palavras:

[...] para jovens das classes populares as responsabilidades da "vida adulta" chegam enquanto estes estão experimentando a juventude (...) uma vez que (...) os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria dos jovens (Carrano, 2007:5).

Ainda nesse contexto, tanto Pierre Bourdieu (2003) quanto Abrantes & Guerreiro (2007) afirmam que os jovens das classes médias, envolvidos em percursos longos de escolaridade e qualificação, dispõem de maiores e melhores oportunidades nos campos das sociabilidades, do emprego, do lazer e da família enquanto os jovens de classe mais baixa são impelidos, desde cedo, a ingressarem na vida ativa e constituir família segundo os parâmetros tradicionais

Vê-se, portanto, que essa pesquisa ratifica o que Bourdieu (2003), Abrantes & Guerreiro (2007) e Carrano (2007) defendem, uma vez que grande parte das entrevistadas afirmam a necessidade de interrupção dos estudos – seja durante ou após a educação básica – em função de trabalho, gravidez e/ou constituição familiar, o que as fez ingressar no *Campus* São Sebastião após alguns anos sem estudar.

### **6.2.3 Relação dos Pais com a Educação das Estudantes**

As entrevistadas relataram a falta de incentivo dos pais durante a educação básica ou por não insistirem nos estudos delas ou por não permitirem que estudassem em função de atividades a serem desempenhadas em casa e/ou com a família, conforme os trechos a seguir:

*Assim eu sempre gostei de estudar. Só que assim, quando eu era criança eu não tive o incentivo dos meus pais igual eu tenho com meu filho. Era tipo assim: “-Você quer? Você estuda. Se não quer, você sai”. (...) Teve um outro dia que eu tive que sair para ajudar uma tia e simplesmente eu desisti. Minha mãe falou: “- Você sai da escola e vai ajudar sua tia”. Tipo assim, para eles não fazia muita diferença. E aí eu perdi o ano. (...) Por conta mesmo da trajetória deles porque eles também não tiveram um ensino (...). Eu acho que essa história já é desde a família deles, também. (...) Eles também não tinham um estudo. Por eles, estudava só até a quarta série, parava por ali e pronto (...). Então eu acho que é devido isso e também porque eu acho que eles não tinham muito interesse na gente. (E2)*

[...] Meu pai falava: “ Vai minha filha! Estudar pra ser burra! Tanto é que nós somos em 10 e só umas 3 que conseguiram terminar o segundo grau. (E4)

Então, quando criança eu não iniciei a escola cedo. Eu fui começar já tinha 11 anos (E.8)

A trajetória escolar especificamente dessas três estudantes foi marcada também por ausência ou omissão de incentivo dos pais para que estudassem. A E2 reflete sobre essa questão e afirma não entender essa omissão como culpa dos pais, pois eles mesmos também não estudaram. Seria, portanto, uma reprodução daquilo o que os pais das estudantes possivelmente vivenciaram quando crianças e jovens.

Na Sociologia da Educação, as contribuições de Bourdieu (1970; 2012) ajudam a identificar a importância da família para a educação escolar dos filhos, na medida em que defende que o sujeito carrega consigo uma bagagem socialmente herdada (Nogueira & Nogueira, 2002). Esta bagagem é formada por componentes objetivos e externos ao indivíduo que são o capital econômico, formado pela possibilidade de acesso aos bens e serviços disponíveis na sociedade, o capital social que se define pelo conjunto de relacionamentos sociais construídos e mantidos pela família, bem como o capital cultural institucionalizado formado, basicamente, por títulos escolares (Nogueira & Nogueira, 2002).

À esta bagagem também são incluídos os componentes subjetivos, ou seja, que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, em especial o capital cultural incorporado<sup>18</sup> que seria o conhecimento sobre as artes, decoração, moda, esporte e o gosto por cada um deles, o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar, dentre outros (Nogueira & Nogueira, 2002).

Como vimos anteriormente, o acúmulo desses capitais é o que forma o *habitus*, construído no decorrer das socializações primárias e secundárias vivenciadas pelos sujeitos e, portanto, o capital cultural pode ser adquirido pelo meio familiar como também através de outros meios de convivência e socialização.

Assim, o fato de os pais das estudantes não as incentivarem para os estudos pode ser, então, parte da bagagem que possivelmente herdaram de seus respectivos pais e que simplesmente transmitiram às suas filhas. Estas, por sua vez, herdaram o capital cultural de pelo menos duas gerações anteriores somado a tudo aquilo o que buscaram e ainda buscam adquirir até mesmo ao realizarem os cursos no CSSB.

---

<sup>18</sup> Há, ainda, o capital cultural no estado objetivado que seria o acúmulo de bens culturais, tais como escritos, pinturas, monumentos (Bourdieu, 2012)

Já que “o marco referencial da criança e do adolescente é a exemplificação paterna e materna, consolidados em ambiente familiar” (Silva et al, 2013), toda essa problemática é ratificada quando as estudantes citam a necessidade de prosseguirem nos estudos também para servirem de exemplo para os próprios filhos demonstrando, portanto, que o *habitus* familiar influencia diretamente na educação dos membros:

*Eu tenho uma filha então eu quero que ela siga meus passos. Não quero que ela pare. Quero que ela queira crescer siga meus passos, que ela queira aprender (E5).*

*Com filho pequeno eu comecei a pensar assim que eu preciso estudar porque eu preciso incentivar meu filho a estudar também. Porque se ele me vê estudando ele me tem como exemplo, né? “- Se minha mãe estuda, eu preciso estudar também”(E6).*

Na literatura sobre persistência escolar - já discutida anteriormente no capítulo 4 - também encontramos no enfoque psicológico o modelo de Persistência de Ethington (1990), no Modelo Sociológico de Persistência de Spady (1970) e nos três modelos do enfoque interacionista de Tinto (1975; 1993; 1997), a influência que o meio familiar exerce no ato de o estudante ingressar e persistir nos estudos, não apenas pelas relações interpessoais construídas, como também em função da própria condição socioeconômica vivenciada.

Especificamente em relação às estudantes E8 e E2 (a E8 iniciou os estudos tardiamente e a E2 teve os estudos interrompidos por questões diversas quando criança), há de se considerar que a LDB (Brasil, 1996), assim como a CF/88 (art. 205), referem a educação não apenas como um direito, mas também como uma obrigação a ser cumprida pelo Estado e pela família.

### 6.3 – ANÁLISE DA RELAÇÃO DAS ESTUDANTES COM O CSSB

A partir deste *item*, será possível perceber a relação das estudantes entrevistadas com o CSSB, o que as motivaram a ingressar no *Campus*, os motivos da escolha dos cursos realizados, as interações sociais e acadêmicas construídas, bem como a relação das estudantes com a PAE. Tratam-se de pontos importantes que demonstram, sobretudo, o sentimento de pertencimento das estudantes com o *Campus* e com o que a instituição oferece para que persistam nos cursos realizados.

#### 6.3.1 Motivos de ingresso no CSSB

Para conhecer os motivos que levam as estudantes a persistirem nos cursos, necessário se faz entender também o que as fez, inicialmente, entrar no CSSB. Dessa forma, pretendeu-

se compreender se os motivos de ingresso eram coincidentes com os motivos de permanência nos cursos frequentados no *Campus*. Para além disso, procurou-se conhecer a trajetória das estudantes também após a entrada no CSSB.

Assim, a partir das falas das participantes, foi verificado que a necessidade de entrar no mercado de trabalho para conseguirem melhores condições de vida levou parte das participantes dessa pesquisa a ingressar no CSSB:

*Então, eu acho que seja a chance para eu entrar no mercado (E2).*

*Para mim, eu vi uma grande oportunidade porque era uma formação na área que eu queria. Uma chance de conseguir um emprego (E3).*

*Era o meu desejo de entrar no mercado de trabalho, de ter uma chance, né?! (E8)*

Nesse sentido, é possível perceber que entrar no mercado de trabalho vai além de uma necessidade mostrando-se, assim, como um desejo, vontade e até mesmo um sonho, principalmente quando citam as palavras “oportunidade” e “chance”. Arroyo (2005) afirma que “os jovens e adultos que voltam ao estudo carregam expectativas e incertezas à flor da pele” (p. 42). Compreende-se, portanto, que suas aspirações estão associadas não apenas à possibilidade de uma formação técnico profissional, mas, além disso, à expectativa de ingresso no mundo do trabalho para, assim, conseguirem uma vida mais digna.

As participantes citam também que a entrada no CSSB significou uma forma de manterem-se estudando para, então, terem a possibilidade de serem aprovadas em um concurso público:

*Eu queria fazer concurso para trabalhar em um emprego melhor né. Mas está tão difícil. Os concursos hoje, se você não estudar, você não passa também né?! Então achei uma maneira de estar estudando, tendo conhecimento e aprendendo que pode servir para algum concurso (E1)*

*Mas a minha intenção era passar nos concursos, já fazendo o curso de técnico em secretaria escolar. Era essa a intenção. (E8)*

Por ser a capital do país, Brasília se tornou o centro da administração pública e local de sede de parte das instituições públicas federais. Exatamente por isso, há uma demanda maior de concursos que selecionam os servidores para trabalharem nestas instituições em relação às outras cidades brasileiras, tornando-se, com isso, a capital dos concursos públicos. Além da oferta de vagas, a procura também é grande em função, principalmente, da estabilidade garantida pelo servidor público quando se torna efetivo na instituição (Brasil,

1990)<sup>19</sup>, e também dos salários que, dependendo da instituição, cargo e função, são relativamente mais altos quando comparados aos da esfera privada (Correioweb, 2017). Por estes motivos, parte dos cidadãos brasileiros desejam passar em concursos públicos, tais como as participantes da pesquisa também revelaram.

Em outros casos, porém, o ingresso no CSSB se deu em virtude da intenção de ingresso em uma faculdade, supondo, portanto, que a educação profissional pudesse servir como ponte que facilitaria a entrada no ensino superior de duas maneiras: pelo acesso ao conhecimento formal aliado à formação profissional; ou de forma a complementar o currículo acadêmico, ainda que o curso superior fosse um planejamento futuro.

*Porque meu sonho é fazer medicina. Eu não tenho condições de pagar. Então, eu tô pensando assim: eu vou fazendo curso, até eu conseguir ingressar em um serviço melhor para poder pagar minha faculdade (E1)*

*[...] porque eu queria fazer faculdade (...) só que esse ano eu acabei não fazendo o vestibular. Vou ter que deixar para o ano que vem para eu terminar esse técnico e deixar para o próximo para eu colocar minha cabeça lá dentro (E5)*

*Antigamente (quando ingressou no IFB) eu pensava em fazer Pedagogia, mas aí depois que eu fui me esclarecendo sobre Pedagogia sobre como é, como não é, fui fazendo os cursos técnicos também e fui gostando. (...) Então, no primeiro momento eu quis aliar os dois cursos porque eu já tinha feito o magistério no Pará e pensei que talvez fosse melhorar meu currículo, sei lá. (E9)*

No caso de E1, quando questionada sobre o motivo de ter ingressado no primeiro curso realizado no CSSB, ela respondeu sobre a necessidade de manter-se estudando para lograr aprovação em um concurso público. No decorrer da entrevista, após ser questionada sobre o motivo de permanência, ela indica que tem o sonho de fazer o curso de Medicina e, portanto, permanecer no CSSB seria uma forma de construir conhecimento necessário para, então, ingressar em um “serviço melhor” (que possivelmente seria o concurso público) e assim ter condições financeiras para pagar a faculdade de medicina.

---

<sup>19</sup> De acordo com a Lei nº 8.112/1991, o servidor habilitado em concurso público e empossado em cargo de provimento efetivo adquirirá estabilidade no serviço público ao completar 3 (três) anos de efetivo exercício e só perderá o cargo em virtude de sentença judicial transitada em julgado ou de processo administrativo disciplinar no qual lhe seja assegurada ampla defesa.

Portanto, há de se considerar que a participante possui objetivos de vida definidos e que, possivelmente, foram construídos em virtude do que ela já vivenciou, do que ela não pôde vivenciar, das experiências e dos aprendizados adquiridos no decorrer do tempo, conforme Dayrell (2001) afirma:

Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio - culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos (Dayrell, 2001: 144).

Com isso, constata-se que todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isto de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro (Dayrell, 2001).

A escola, nesse sentido, se apresenta como espaço social na medida em que atua como causa e consequência do *habitus* formado pela estudante: se apresenta como causa do *habitus*, pois o simples fato de a estudante querer frequentar novamente a escola, já mostra indícios do que ela vivenciou até então. E se mostra como consequência do *habitus* a partir do momento em que passa a (re) vivenciar o ambiente acadêmico, interagir com professores que são profissionais da área do curso em que estuda, realizar estágio, aprender os conteúdos necessários para atuarem no mercado de trabalho e, então, começar a construir novas perspectivas de vida para ela, sendo parte do projeto de vida de cada estudante.

Uma escola sendo parte do projeto dos alunos, conforme Dayrell (2001) afirma, também indica que há um significado que cada estudante atribui a ela, o que influencia os motivos que os fazem querer e voltar a estudar após um período de interrupção.

Há, ainda, um argumento bastante recorrente que é o de que ingressaram nos cursos do CSSB para não ficarem apenas em casa, para aproveitarem o tempo que tinham para aprender e, ao mesmo tempo, se capacitarem para o mercado de trabalho.

*Gente, aprendizado nunca é demais! É uma coisa que se eu morrer eu vou levar. É de graça, perto da minha casa, eu não tô fazendo nada. Porque a mente vazia é oficina do diabo. Eu vou ficar fazendo o que dentro de casa? (E4)*  
*[...] eu tava desempregada e falei: “Não, não vou ficar dentro de casa sem fazer nada. Então é o momento de eu estudar. Pelo menos estudando eu tô fazendo alguma coisa. Em casa, só em casa, não compensa”. Aí eu me inscrevi para o curso de secretariado escolar e o secretariado. (E5)*

*Comecei a estudar, eu achava muito bom[...] E aí eu falei que eu preciso porque não quero ficar dentro de casa sem fazer nada. Falei: “ Vou lá tentar, é uma oportunidade. Conhecimento nunca é demais”. (E6)*

O fato de não estar empregado, de recuperar tempo que precisou ficar distante do ensino formal, de criar e manter vínculos sociais, de manter-se letrado para entender e falar sobre os acontecimentos da atualidade com senso crítico, dentre tantos outros motivos que, aliados ao fato de ser uma instituição de ensino gratuita, fizeram com que as estudantes retornassem ao campo de estudos. Assim, percebe-se, mais uma vez, que o sentido que o estudante adulto atribui à escola influencia diretamente na intenção que possui ao querer voltar a frequentá-la. Sobre o significado que cada estudante atribui à escola, Dayrell (2001) ainda afirma:

Sobre o significado da escola, as respostas são variadas: o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser "educado"; o lugar onde se aumentam os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos. Diferentes significados para um mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar (Dayrell, 2001: 144).

Desta forma, esses significados também vão influenciar o comportamento que adotam no ambiente escolar, bem como as relações que criam com os pares, com os objetivos a serem traçados e seguidos e com o próprio conhecimento construído, sendo a escola, então, parte significativa na construção da identidade do sujeito.

Essa busca por uma construção de identidade também pode ser percebida nas respostas dadas pelas estudantes ao serem questionadas sobre os motivos de ingresso no CSSB e que se caracterizam das seguintes formas: ou são carregados de planos objetivos, mas de médio ou longo prazos ou demonstram serem subjetivas, difusas e sem muita clareza: o fato de não querer ficar em casa é uma razão, mas não se apresenta como um objetivo ou meta assim como é para a estudante que reiniciou os estudos pois pretende passar em concurso público para poder pagar o curso de medicina que ainda pretende realizar.

De toda forma, as razões explicitadas pelas estudantes - sendo elas objetivas ou não - talvez se apresentem como um dos caminhos para começar e entender o fato de elas persistirem nos cursos ofertados pelo CSSB. Ora, não ter um objetivo pré-estabelecido ao iniciar determinado curso talvez seja uma forma de buscar um caminho para delineá-lo. A pessoa pode não ter um objetivo traçado ao realizar um curso, mas pode construí-lo, à medida em que vivencia as situações de trabalho de determinada profissão e as questões que a permeiam. Pode passar a se identificar com a profissão a partir do momento em que estuda os

temas, as disciplinas, os conhecimentos necessários para agir com competências e habilidade e, assim, atuar profissionalmente. Constata-se esta questão na fala de E9:

*Tô fazendo secretariado não só pra ter uma graduação mas porque aprendi a gostar. Fazendo os cursos, aprendi a gostar da profissão, e quero trabalhar nessa profissão, não tenho mais vontade de fazer Pedagogia como eu tinha antes. (E9)*

Da mesma forma, manter-se estudando, tendo ciência de que possui objetivos que poderão ser conquistados a longo prazo também pode se apresentar como forma de manter-se focado até lograr êxito.

Assim, entende-se que os motivos de ingresso no CSSB podem evidenciar o significado que o estudante atribui à escola, mas, antes disso, evidencia também a necessidade do desenvolvimento do autoconhecimento e busca pela identidade pessoal e profissional por parte das estudantes. Trabalho esse que a própria escola pode ajudar a realizar com atividades de vocação, orientação e/ou reorientação profissional, precedido de uma tarefa a acontecer de forma sistemática e individualmente com o objetivo de conhecer os motivos de ingresso no *Campus* e no curso em questão.

### **6.3.2 Motivos para realização de cada curso**

Após saber os motivos de ingresso no CSSB, de forma a identificar se o que as fizeram iniciar os estudos são os mesmos que as fazem permanecer, necessário também se faz compreender porque realizaram cada um dos cursos. Não se pretende aqui indicar os pontos positivos e negativos de cada um dos cursos, tampouco aprofundar especificamente sobre eles, mas de forma geral, o que favorece para que elas persistam no *Campus* e queiram realizar quantos cursos possíveis.

Assim, cada uma citou especificamente as razões por terem optado por cada um dos cursos realizados e a partir das respostas constatou-se que as motivações mais recorrentes foram as de que realizaram os cursos pela maior chance de conseguir um emprego, para enriquecer o currículo e pela chance de realizar o aproveitamento de estudos.

Conforme discutido no capítulo 4 sobre os cursos que o CSSB oferta, constatou-se que a predominância de determinados eixos tecnológicos e as semelhanças entre as áreas de atuação dos cursos favorecem o que as entrevistadas citaram sobre o enriquecimento do currículo e maior possibilidade de emprego. Por exemplo: realizar um curso de secretaria escolar, bem como o monitor infantil e o de auxiliar administrativo pode significar uma maior probabilidade de emprego em uma escola. Ou, realizar o curso de monitor infantil, bem como de cuidador de idosos também seria uma forma de incrementar o currículo acadêmico, caso a

estudante queira se dedicar ao trabalho em casa de família. O leque de possibilidades de atuação, de fato, torna-se mais extenso.

*[...] o monitor foi para incrementar o curso de Secretaria porque aí eu poderia entrar em uma escola. Como Secretária ou como monitora (E1)*

*[...]O auxiliar administrativo também a mesma coisa. Porque ele vai me ajudar muito se eu conseguir entrar em uma Secretaria de escola (E1)*

*[...] no primeiro momento eu quis aliar os dois cursos porque eu já tinha feito o magistério no Pará e pensei que talvez fosse melhorar meu currículo (E9)*

Essa combinação de cursos de forma a dar um aspecto de continuidade da educação formal numa perspectiva de formação permanente e ao longo da vida é o que pode ser chamado de itinerário formativo, de forma que o estudante se especialize de acordo com seus próprios interesses profissionais.

*Como eu já trabalhava na brinquedoteca e o com muita criança, mesmo trabalhando na secretaria eu me interessei pelo curso de monitor infantil (E3)*

*[... ] Por isso quis fazer o técnico, porque já ajuda pra a minha área porque grande parte das coisas que vi na gestão pública tem no técnico em administração (E7)*

Além disso, o fato de o *Campus* possibilitar e fomentar o acesso aos cursos por formas de ingresso paralelos ao sistema de sorteio das vagas como os processos de Portador de Diplomas e Certificação de Competências - já apresentados no capítulo 4 -também favorecem a continuidade dos estudantes nos *Campi*, já que ambos os processos podem reduzir o tempo de formação e, então, a conclusão de dois cursos em um tempo menor.

*Porque todo mundo fala que é mais fácil de arrumar serviço e é tudo melhor e aí eu fui fazer. Aí eu fiz o aproveitamento de matéria. Porque o secretariado é um ano e meio. Como os cursos tem muita matéria em comum, eu aproveitei e conclui o secretariado em um ano. [...] O secretariado eu falei: “- Vou fazer porque tem mais facilidade para arrumar um serviço e tal e como já tô aqui dentro, vou fazer em um ano e então vou tentar”. (E7)*

*Eu terminei o secretariado e eu mesma tive interesse em fazer o aproveitamento. Os professores sempre falavam que se a gente terminasse o curso se tivesse interesse poderia fazer o aproveitamento das matérias e concluir o outro curso em menos tempo e aí vai ter os dois (E3)*

*[...] quando terminei o secretaria escolar, teve essa oportunidade de aproveitamento de matéria aí eu fiz o secretariado (E9)*

Sobre as políticas institucionais que visem a permanência dos estudantes, Cislaghi (2008) afirma que há duas perspectivas possíveis de implementação. Uma delas é voltada para

intervenções que objetivam apoiar o estudante para que ele tenha condições de se manter estudando onde entra a questão do apoio financeiro que será discutido posteriormente.

Uma outra perspectiva diz respeito às intervenções institucionais que visem influir na vontade do estudante permanecer frequentando o curso no qual ingressou, objetivando manter um nível elevado de satisfação, motivação, segurança, de condições para progresso no aprendizado etc. É nesta perspectiva que as IES têm um espaço maior para desenvolver políticas e programas mais ambiciosos e obter resultados mais significativos (Cislagui, 2008: 75).

Percebe-se, portanto, que as motivações que levaram as estudantes a realizarem os cursos não se tratam apenas de razões pessoais ou objetivos profissionais. Todo o contexto que as permeiam também influencia na decisão de persistir nos cursos e, por isso, verifica-se que as estratégias de intervenção e políticas institucionais que agem de forma direta ou indireta para a permanência dos estudantes – não necessariamente ligadas a apoio financeiro - são significativas para as decisões a serem tomadas por eles.

### **6.3.3 Integração Acadêmica e Social**

Os modelos de persistência de Tinto (1975; 1993; 1997) trazidos no capítulo 4 têm a integração social e acadêmica como variáveis importantes para a decisão do estudante em permanecer ou não na instituição escolar (Tinto & Cullen, 1973)

Assim, a integração através de associações de grupos de pares informais, atividades extracurriculares semi-formais e / ou contato com pessoal docente e administrativo, resulta em diferentes graus de comunicação social, suporte de amizade, apoio de faculdade e afiliação coletiva (Tinto & Cullen, 1973). Estes, por sua vez, podem ser vistos como recompensas sociais importantes que se tornam parte da avaliação generalizada da pessoa sobre os custos e benefícios do comparecimento à escola e, por isso, a integração social para Tinto & Cullen (1973) aumenta a probabilidade de o indivíduo persistir na instituição acadêmica.

Desta forma, abaixo será apresentada a análise sobre a integração acadêmica das estudantes bem como a integração social delas, o que inclui a participação em eventos promovidos pelo CSSB, as amizades construídas com colegas e relacionamento com professores e demais servidores do *Campus*.

#### **a) Integração Acadêmica**

- Participação em atividades extracurriculares

Zaballa (1998) afirma que, durante o ano, a maioria das escolas organiza uma série de atividades que em geral são de caráter social, cultural, lúdico ou esportivo e tais atividades, se

são satisfatórias, potencializam o sentimento de pertença e de identificação com o grupo, a autoestima coletiva, promovendo, portanto, atitudes de compromisso e responsabilidade para com os demais. Também reforçam o estímulo e a motivação em relação aos projetos da escola, entre eles os que estão relacionados com a formação e com os estudos.

Desta forma, a integração acadêmica pode ser relacionada à participação das estudantes nesses eventos promovidos pelo *Campus* como palestras, semanas acadêmicas, visitas técnicas bem como envolvimento com projetos de extensão e pesquisas científicas. A integração acadêmica nada mais é que uma integração social com fim acadêmico.

Assim, é perceptível um baixo grau de envolvimento das estudantes com as atividades que não fazem parte do planejamento de aula dos professores. Em outras palavras: elas pouco participam de atividades que não resultam em notas ou marcação de presença, conforme citações abaixo:

*Não, de pesquisa não. Mas geralmente de palestra eu participo. Tem as visitas técnicas que são muito boas. (...) A gente foi em um hospital que cuida de crianças com câncer. No cuidador de idoso a gente foi ao asilo. (...) (E1)*

*Aqui a gente passa tempo todo apresentando seminário e aí a gente tem que enfrentar barreiras de falar lá na frente. (Isso) faz parte das disciplinas, fora delas eu não participo. Todos os projetos que eu participo fazem parte das disciplinas. (E2)*

*O meu (trabalho de pesquisa) era sobre a importância do curso técnico no mercado de trabalho. Foi bem interessante. Mas fazia parte das disciplinas. (E3)*

*Então, eu não participo muito das coisas aqui não. Quando tem semana acadêmica, essas coisas eu geralmente vou lá assisto às palestras, mas diretamente eu ir lá apresentar trabalho, nunca fiz isso. Nunca fiz. (E7)*

Também foi citada a escassez do tempo diário para realizar atividades e estabelecer compromissos para além dos planejados: as atividades dos cursos, o trabalho, a rotina de casa e com os filhos já as ocupam, não restando tempo para o que quiserem fazer além disso, em relação à formação:

*Não, nunca participei não. (...) Não sei, não sei o que é. (...) Aí requer tempo, e eu não tenho tempo. (...) É, porque é corrido. Principalmente se estiver trabalhando, cuidando de uma família toda sozinha e ainda estudando, você quase não tem tempo. A casa toma muito tempo também. Tudo é você quem tem que correr atrás. (E8)*

*Eu acho que o pessoal da noite é menos por conta da maioria das pessoas trabalharem e não ter tanto tempo para ficar fazendo. Só que eu gosto! O problema é*

*o tempo mesmo. Como eu trabalho, fica bem difícil. (...) No horário que não é de aula fica bem difícil para eu vir. (E9)*

Portanto, para o fenômeno de persistência estudado neste presente trabalho e que envolve estudantes de cursos da Educação Profissional, a participação nas atividades acadêmicas extracurriculares não se mostra como um fator relevante para a permanência das estudantes nos cursos realizados o que contrapõe com as pesquisas e modelos desenvolvidos por Tinto (1993).

Fora o contexto histórico, político, econômico e geográfico, deve-se levar em conta também que os públicos são diferentes: Tinto (1975; 1993; 1997) pesquisa o fenômeno da permanência em públicos unicamente da graduação, que possui o tripé do ensino, pesquisa e extensão como principais fundamentos de ser do ensino superior e, portanto, valoriza as atividades de pesquisa de extensão, pesquisa de iniciação científica, participação ativa em palestras e congressos, elaboração e publicação de artigos dentre outras atividades que não estão diretamente ligadas à sala de aula.

O fenômeno de persistência aqui estudado abrange um público que realiza vários cursos - rápidos ou de médio prazo - e são voltados, em especial, para a educação para o trabalho, ainda que haja a forte preocupação da instituição em incentivar o ensino, a pesquisa e a extensão.

E ainda: ao relacionarmos os motivos de ingresso no *Campus* a essa questão da integração acadêmica, há de se observar que os objetivos delas, de fato, são voltados para a formação para o trabalho/emprego e não para uma vida acadêmica que vise uma formação científica e isso também pode explicar a baixa participação das estudantes nessas atividades que resultem em integração acadêmica.

#### - Trabalhos realizados em grupo

Tinto (2002a) afirma que estudantes que estão ativamente envolvidos na aprendizagem, que é quem passa mais tempo estudando, especialmente com os outros, são mais propensos a aprender e, por sua vez, possuem mais chances de se manter e se formar. Ele ainda afirma que, infelizmente, as experiências educacionais da maioria dos estudantes não são envolventes e, por isso, a maioria dos estudantes experimenta a aprendizagem como aprendentes isolados.

Exatamente essa questão foi encontrada na relação das participantes das entrevistas com os trabalhos em grupos, pois elas afirmam não se sentirem confortáveis com esse tipo de atividade, haja vista duas questões:

- o tempo para a realização do trabalho em grupo é escasso, pois os membros dos grupos geralmente trabalham durante o dia e só teriam o horário da noite para produzirem, mas que coincide com o horário das aulas;

- alguns membros do grupo não cumprem as tarefas que lhes foram atribuídas. Isso sobrecarrega quem realmente está interessado em realizar o trabalho.

*Aí tem alguns trabalhos se der para eu fazer sozinha, eu faço sozinha. Eu assim...eu quando faço trabalho eu tenho que participar para eu saber o que está acontecendo(...) este ano se der para eu fazer o trabalho sozinha eu queria fazer sozinha, mas o professor disse que não é bom porque você tem que estar sempre entrosado. (E2)*

*[...]mas trabalho em grupo é bem difícil também porque praticamente todos os alunos trabalham. Alguns são iguais a mim, quer dizer, vem direto do trabalho prá cá. Então a gente procura se reunir antes do horário da aula ou então, quando dá, a gente tenta se reunir na casa de alguém para concluir o trabalho. Mas é uma questão de tempo mesmo que atrapalha um pouco. (E3)*

*[...] Mas assim tem grupo que cada um se vira com a sua parte. Depois todo mundo só junta. O que eu acho errado, né? (...) eu nunca tive sorte nesses cursos que eu faço no IFB de fazer trabalho em grupo de todo mundo sentar e fazer. Sempre foi assim.: cada um faz um pedaço e depois a gente junta. [...]* (E4)

*Mais ou menos. É sempre complicado porque a gente sempre sabe que muitas vezes sempre sobra prá um, prá dois. Eu não gosto muito quando professor passa trabalho em grupo. (...) A gente sempre divide as partes e quando chega a gente sempre junta. Mas nunca dá certo.(E5)*

*[...] trabalho em grupo é complicado. Sempre tem aquela pessoa que escora na outra. (...) Às vezes começa fazendo em casa, a gente se organiza aqui, ou vai uma para a casa da outra. (E6)*

*Eu acho muito complicado porque nem sempre as pessoas nem sempre tem o compromisso assim de estar se organizando para fazer esse trabalho e acaba ficando para um para dois. Às vezes o professor impõe, né, que seja em grupo (...) Mas sempre tem aquele que não faz, que não dá notícia, que não aparece e aí fica complicado. (E8)*

As falas das entrevistadas são categóricas ao relatarem as dificuldades enfrentadas com as atividades em grupo, tendo em vista a responsabilidade de uns para com os outros e o escasso tempo para produzirem os trabalhos juntos. A E4, inclusive afirma: “*Mas assim tem grupo que cada um se vira com a sua parte. Depois todo mundo só junta. O que eu acho errado, né?*”.

Esta, no entanto, é uma estratégia eficaz para manutenção dos estudantes e que, possivelmente, não tem sido bem aproveitada nas salas de aula de forma que possa, de fato,

promover a integração dos estudantes em prol de uma aprendizagem compartilhada e colaborativa necessitando, com isso, que os alunos que se tornem responsáveis uns pelos outros no processo aprendizagem.

Assim, mais uma vez, a integração acadêmica não se mostra como um componente que influencia a decisão de essas estudantes persistirem nos cursos, mas, precisa ser observada pelos setores de ensino do CSSB de forma a fomentá-lo e torná-lo parte das justificativas de permanência dos estudantes.

b) Integração Social: participação em eventos e relação com colegas e servidores do *Campus*  
- Participação em Eventos

No que tange à participação em eventos e atividades que promovam de forma direta a integração social promovidos pelo CSSB como o Sarau e a Festa Agostina, as participantes afirmam terem estado presentes em alguns deles, mas somente quando aconteceram durante o horário das aulas. Além disso, não se apresentam como sendo parte da organização desses eventos, com envolvimento ativo. Elas apenas participam e prestigiam o evento, quando podem.

*A maioria das vezes eu só assisti os filmes. Eu quase não participei não. (E1)*

*É, às vezes a gente participa, mas geralmente como participante mesmo. (E3)*

*[...] Não, eu não participei. (...) Não foi nem porque eu não quis foi porque eu não tinha dinheiro. E para ir nessas festas eu estava realmente quebrada mesmo. Mas eu tive vontade de vir. (E4)*

*Participo. Teve sarau, teve festa junina teve muitas coisas. Eu sempre venho. Você gosta? Sim. Traz sua família também? Trago. Você ajuda a organizar ou só participa? Só participo.*

*Participei da festa Agostinha e também de uma semana de atividades e teve feira de artesanato, produção de texto. Participei como participante. (E7)*

*Já participei. (...) não cheguei a me envolver não. Só participei mesmo. (...) se não tivesse, não faria diferença, não. Porque o que me interessa é o conteúdo. Mas essa parte também é importante porque você interage com todos da escola. (E8)*

*Mas a gente fez também feira de países que era para arrecadar dinheiro para a compra de livros, participei também. Eu acho que foi um dos únicos que eu participei. (...) Já tiveram eventos que a gente organizou só que tudo dentro do que era planejado, valendo nota, tudo dentro das disciplinas mesmo. Tiveram vários eventos. (E9)*

Ao atentarmos para a fala da E8, identificamos que, apesar de reconhecer que os eventos sociais promovidos pelos *Campi* são importantes para a interação dos atores da escola, ela comenta não achar ser determinante para a permanência dela na instituição pois, para ela, o que a “interessa é o conteúdo”.

A aceitação perante os pares, o relacionamento com os colegas e o suporte que os amigos dão são condições também consideradas no modelo de Spady (1970) e, segundo Durso (2015), a falta de interação íntima com os outros acarreta valores e orientações distintas daqueles verificados coletivamente, produzindo a sensação de não pertencimento ao ambiente em que se está inserido. Desta forma, apesar de não se envolverem ativamente nas atividades promotoras de integração social e acadêmica, elas consideram importante as amizades construídas durante os cursos, conforme veremos a seguir.

- Relação com os colegas e servidores do *Campus*

As entrevistas realizadas indicaram que as amizades construídas são importantes para a persistência das estudantes nos cursos. Elas relatam o incentivo compartilhado entre os colegas para a presença às aulas, o combinado de seguirem juntos na saída do colégio e também a realização dos trabalhos e estudos em grupo:

*Tenho amizade que vou levar para a vida. Faz, faz (quando questionada de faz diferença para permanecer nos cursos). Porque te ajuda quando você tá faltando: “- Vamos lá, vamos lá!”.(...) Quando a gente vinha pra sala (...) a gente falava: “- Vamos, gente. Não deixem de vir não.” É um incentivo. (E5)*

*[...] fiz muitas amizades, só que no decorrer do tempo o pessoal vai desistindo, né? Muita gente vai desistindo e eu não, eu continuei (...) Faz, com certeza. Me incentiva muito. A gente se ajuda muito. (Quando questionada se faz diferença para permanecer nos cursos) (E6)*

*[...]Era o que também impulsionava a gente a vir para o curso porque era a noite o técnico e era perigoso a gente ir a pé, e tudo. Tinha toda aquela problemática do perigo da noite. Mas aí a gente fez esse acordo que todo mundo conseguiu a vaga e aí fizemos o curso técnico. (E8)*

*Eu acho que em parte sim porque quando a gente vai fazer trabalho em grupo, a gente prefere fazer com as pessoas que a gente tem mais afinidade por saber que a pessoa vai se dedicar a fazer do que fazer com outra pessoa que eu não tenho tanta afinidade e de repente ela não se empenhar tanto é a gente acabar se prejudicando por isso. Então, influencia sim. (E9)*

Essa questão é ratificada por Tinto (2002), que afirma que um outro importante fator para a persistência é o envolvimento do estudante com e em um contexto em que se vê valorizado tanto pelos colegas e servidores quanto pela própria instituição. Além disso, ele

afirma que o primeiro ano de curso é demasiado importante, pois é quando a relação com a instituição e com os colegas ainda é recente:

[...]Em quarto lugar, os alunos são mais propensos a persistir e se formar em contextos que os envolvem como membros valorizados da instituição (...). A frequência e a qualidade do contato com professores, funcionários e outros alunos é um importante preditor independente da persistência do aluno (...). Simplificando, o envolvimento é importante, e em nenhum momento importa mais do que durante o primeiro ano da faculdade, quando os apegos dos alunos são tão tênues e a atração da instituição tão fraca.

A relação com os professores foi destacada como sendo essencial para a persistência dos estudantes, conforme pode-se ver a seguir:

*Ah, é ótima! A gente até sente saudade! Tem uns que saem daqui que fazem falta. (E1)*

*Mas eles respondem tudo, não deixam dúvidas. Eu falo que os professores daqui são os melhores do mundo. Tem um professor (...) que dá uma aula de uma disciplina optativa e eu escolhi a disciplina. Não é nem por ela, mas sim por causa dele (...) Eu falei assim: “- O J. é melhor pessoa do mundo porque ele nunca te virou a cara”. Eu venho aqui direto fazer pesquisa. Ele sempre me atendeu. Aliás, todos sempre atendem bem. (...) Porque eu nunca tive isso que os professores daqui dão. (...) mas eles não negam nada para você e acho que isso incentiva muito a gente ficar aqui dentro. A relação com os professores daqui é 10, é 1000. (E2)*

*Eu gosto de vir para cá por causa dos professores e de outras coisas também do Campus... (E3)*

*[...]se não fosse o professor G. eu já tinha largado. Quer dizer se ele aceitasse, quando eu preenchia (a solicitação de cancelamento de matrícula) sabe o que ele fazia? Rasgava e jogava no lixo. “Senta aí!”. Aí conversava, conversava, me aconselhava. Então assim... ele me incentiva. (E4)*

*Boa! (...) São professores muito bons que quando veem que você tá interessada eles sempre estão te mandando coisas para incentivar mais. É muito bom. (E5)*

O relato de E4 sobre o incentivo dado pelo professor G. e a conduta dele para fazê-la desistir de evadir do curso demonstra a necessidade constante que o estudante tem de se sentir valorizado e parte integrante e essencial da instituição. Além disso, conforme já discutido no capítulo 2, é importante que a escola se ofereça como espaço de construção e desenvolvimento da habilidade de resiliência para o estímulo do prazer pelo saber, propiciando-lhe uma melhor compreensão da realidade no intuito de transformá-la. O professor, nesse caso, se mostra como peça fundamental e mediador para a persistência da estudante no curso.

Assim como E4, E2 também comenta o comportamento do professor J., atendendo e ajudando a estudante sempre que solicitado. As demais citam de forma genérica o incentivo que os professores dão e, por isso, neste ponto, pode-se atribuir aos professores uma parcela das razões da persistência delas nos cursos realizados no CSSB. Isso porque os estudantes costumam ver seus professores com olhos de admiração tanto por serem o sujeito de mediação entre eles e os conteúdos elaborados historicamente, mas também por os verem como exemplos de profissionais da área em que querem atuar, o que faz aumentar, com isso, a necessidade de a instituição não apenas manter a formação continuada do corpo docente, mas também conscientizá-lo da importância que possui no processo de aprendizagem e também no de permanência dos estudantes.

No tocante aos servidores do *Campus*, de modo geral, as estudantes afirmam também terem boas relações com eles e houve relatos de episódios que fizeram diferença na permanência delas no *Campus*, conforme a seguir:

*Eu fiz o cuidador de idosos e aí a P.: “- Agora você vai fazer outro, tá? (...) Secretária Escolar no ponto para você!” Mas foi incentivo da P.. Só que assim, acabei gostando. (...) A P. pode sair daqui que eu não vou esquecer na minha vida nunca. Eu acho que se eu tivesse uma sorte grande, a primeira pessoa que ia ajudar era a P.. Porque assim, eu devo... e ela sabe disso que eu devo favores a ela. Eu dou graças a Deus que botou ela no meu caminho. Porque as vezes a gente precisa.*

P. era a recepcionista do CSSB que, a cada vez que E4 concluía um curso, a recepcionista já indicava o próximo que ela poderia participar do processo seletivo, chegando, então, à marca de quatro cursos concluídos e dois cursos em andamento. E4 não esconde a gratidão que tem P., sendo, portanto, outro importante elo de E4 com o *Campus*.

Outra situação de atuação de servidores do CSSB foi relatada por E5:

*Meu tio queria fazer técnico em segurança do trabalho e eu fiz uma confusão no e-mail e eles reviraram e faltava só um dia para eu poder arrumar e poder fazer a inscrição dele. Então eles fizeram, foram atrás da pessoa que era responsável e mudaram meu e-mail. Consegui fazer a inscrição. Então eles foram super atentos comigo. (...) Foi uma ajuda até pessoal. Eles podiam muito bem deixar para lá, mas eles fizeram de tudo para eu conseguir fazer a inscrição. E ele tá aqui agora. (E5)*

No caso acima, a estudante relata a dificuldade que teve no processo seletivo, cujo candidato era o tio, e os servidores da Coordenação de Assistência Estudantil se mostraram solícitos em ajudá-la. Essa atitude de servidores não docentes fez diferença no acesso do candidato ao curso, mas também se apresenta como importante suporte na permanência dos estudantes, ao avançar a atuação enquanto ator escolar para uma prática de trabalho coletiva, também comprometida com a qualidade da educação (Brasil, 2004).

### 6.3.4 Conhecimento sobre a PAE e participação nos programas

A Política de Assistência Estudantil normatiza ações que promovam a permanência estudantil, instituindo programas que vão desde auxílios financeiros à programas de monitoria, de ajuda de custo para participação em eventos científicos, dentre outros já apresentados no capítulo 4.

Ao serem questionados a respeito da PAE, o intuito dessa pesquisa era identificar se as estudantes conheciam a política, se usufruíram dos programas no decorrer dos cursos realizados e se esses programas foram significativos para a permanência delas no CSSB.

Em relação ao primeiro questionamento, de modo geral, as estudantes resumiam a política apenas ao programa de Auxílio Permanência:

*Conheço, mas nunca li, só ouvi falar. (...) Para falar a verdade eu não sei de muita coisa não. Eu sei que alguns colegas participam. Eu sei só isso. (E2)*

*Auxílio permanência, é isso?(...) (E4)*

*Auxílio permanência? (...) É, eu só conheço o Auxílio Permanência e o monitor, os de monitoria. (E5)*

*Dos auxílios? Conheço. (E9)*

Ainda que as estudantes sejam assíduas do CSSB, nota-se um desconhecimento a respeito da abrangência da PAE, tendo em vista que a representação que possuem da política se define apenas no quesito financeiro.

Essa percepção sobre a PAE vai na contramão do que de fato a política pretende, tendo em vista que, em sua normatização, a promoção do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes na perspectiva de inclusão social, produção de conhecimento, melhoria do desempenho escolar e da qualidade de vida estão teoricamente contemplados, indo, portanto, além da ajuda econômica e financeira.

Essa questão se ratifica quando as entrevistadas são questionadas se, durante os cursos que realizaram, participaram dos programas que compõem a PAE. De modo geral, elas afirmam terem participado do Auxílio Permanência, Auxílio Emergencial e Programa de Monitoria e, mesmo assim, não participaram em todos os cursos realizados ou durante todo o tempo do curso.

*Sim, no secretariado eu consegui. (...) teve uma vez que falaram que tem a psicóloga e se precisarmos dela, ela ajudava e tudo. (E1)*

Mas você nunca chegou a usufruir dos programas? *Não, assim. Porque eles têm uma avaliação de renda e eu nunca me encaixei.* E em relação aos outros programas? Porque tem o Píncel, que é o de cultura esporte e lazer. *É, esse também nunca participei. Mas os professores nunca falaram em sala disso. Eu já ouvi falar mas nunca participei não.* (...) O auxílio permanecia também não? *Não.* Bom, tem também os atendimentos na assistência estudantil. O atendimento pedagógico, da assistente social, da psicologia. Você já teve algum atendimento? *Não, nunca tive.* Então realmente você se manteve no IFB sem usufruir diretamente dos programas da política de assistência estudantil? *É, nunca participei de nada.*(E2)

*Assim, na verdade eu nunca participei de nenhum, nem tentei nenhum auxílio. Tive interesse com o de monitoria, mas o horário não dava.* (E3)

*Eu nunca participei! Participei do de monitoria agora porque eu tava muito apertada. (...) Eu só peguei um emergencial uma vez que ficaram sabendo aí que eu não tava numa situação muito boa. Mas foi a única vez que eu peguei coisa de auxílio de IFB nesse tempo todinho que eu tô aqui (...) De monitoria foi agora nesse semestre. Mas isso te ajudou a permanecer? Não, não. Sem ela eu ia viver do mesmo jeito.* (E4)

*Não, só o auxílio permanência e de monitoria.* Foi de grande ajuda. Mas e se não tivesse? Você conseguiria permanecer? *Sim, a gente consegue, mas a gente fica com menos preocupação né?* (E5)

O IFB tem uma política de assistência estudantil. Você conhece? *Conheço.* Você conhece os programas que fazem parte da política? *Conheço.* Você participou de algum programa? *Já, mas quando eu fazia o escolar. Do auxílio permanência.* Você participou um semestre ou foi o curso todo? *Foi só um semestre.* (...) *Se eu não tivesse conseguido eu continuaria da mesma forma.* (E6)

Você conhece a PAE? *Conheço.* Você já participou de algum programa? Tem o auxílio creche, monitoria, auxílio permanência... *Não.* Nem dos atendimentos dos pedagogos, assistentes sociais, psicólogo? *Não, nada.* (E7)

*Quando eu estive no secretariado eu participei do auxílio permanência, só um semestre. E aí foi o tempo que eu usei e tive contato. Mas fora isso... (...) Olha, ele foi importante mas apesar de que a gente recebeu ele mais no final do curso. Durante o curso a gente nem pensou que ia receber porque é bem difícil. Levei o curso mesmo com dificuldade, mas consegui levar. Mas foi importante no final você conquistar o valor. Foi bom porque ajudou bastante.* (E8)

*Dos auxílios? Conheço, inclusive eu recebi o auxílio nos dois cursos técnicos e também agora eu recebi o auxílio permanência.*(...) *Eu acho que determinante não, eu conseguiria permanecer porque eu tenho muita vontade de concluir o curso, todos os que eu comecei eu terminei* (...) *Mas os outros eu acho que mesmo eu não recebendo, eu continuaria participando* (E9)

As estudantes afirmam que os auxílios foram importantes “*porque de certa forma pesa um pouco tudo*” (E8) ou porque “*fica com menos preocupação* (...)”. No entanto as entrevistadas parecem não considerar os programas da política de assistência estudantil do

IFB como importante fator para a persistência delas nos cursos realizados. Ora, se não participam sistematicamente dos programas da PAE; ou se receberam o auxílio permanência em apenas um ou outro semestre de um dos cursos realizados; ou, por fim, se afirmam que se por acaso não tivessem tido esse tipo de ajuda financeira, permaneceriam nos cursos do mesmo jeito, presume-se que não houve influência direta da PAE na persistência dessas estudantes, objeto de estudo dessa pesquisa. O que, de fato, o estudante busca ao realizar e concluir vários cursos está além disso. E é o que veremos no próximo e último tópico.

### **6.2.5 Razões para a permanência nos cursos realizados no CSSB**

Primeiramente, importa aqui destacar que analisar a trajetória acadêmica das estudantes, perceber os motivos que as levaram ingressar no IFB e no CSSB, bem como os aspectos de vida pessoal, suas relações com os pares dentro e fora do ambiente acadêmico, dentre os demais *itens* aqui comentados foi importante para esta pesquisa para que, a partir disso, fosse possível sensibilizá-las quanto ao tema, fazê-las lembrarem e refletirem sobre o tempo em que estiveram no CSSB e, simultaneamente a isso, coletar as razões adjacentes que explicassem a persistência delas nos cursos realizados.

Esta presente questão, no entanto, traz de forma direta o que as faz, de fato, concluir todos os cursos realizados por cada uma delas, no CSSB. Porém, quando questionadas a respeito do principal motivo de persistência, dificilmente elas se remetiam a apenas uma questão. Ainda assim, foi possível perceber a ocorrência concentrada em três grandes justificativas: Professores/Qualidade do Ensino e da Instituição; aproveitar a oportunidade de estudar em uma escola considerada de qualidade, bem como necessidade de progresso profissional:

*A qualidade dos professores, a qualidade do curso, o que o professor proporciona pra gente, a liberdade que a gente tem com eles na hora da dúvida (...) O principal é o ensino de qualidade. O ensino deles é muito bom e isso não deixa dúvidas. (E2)*

*Na verdade, são várias coisas, mas o principal que eu acho foram os incentivos de alguns professores, o relacionamento com alguns professores que colocam mesmo os alunos pra refletir, ter o senso crítico, a ficar estudando, a te levar pra cima mesmo, ter um futuro melhor. Acho que mais é isso: os professores que só bem qualificados ao meu ver. Eu gosto de vir para cá por causa dos professores (...) (E3)*

*Eu acho que em primeiro lugar é o atendimento(...) Isso aí eu afirmo com 100% de certeza sem nenhuma margem de dúvida. (...) a qualidade do atendimento. Acho que o atendimento é em primeiro lugar. Porque a primeira impressão é a que fica, não é? (E4)*

*Então, como eu falei: é perto da minha casa, de excelente qualidade e gratuito. (E7)*

*[...]E também porque o Campus ali é bom. Ele trás um bom conhecimento. A gente sai daqui bem diferente do que você entrou. Muitas coisas que você não sabia, você compreende. (E8)*

*[...] e também os professores aqui são muito bons né? Eles incentivam a gente, ajuda bastante é isso aí você vai tendo mais vontade, né? Porque se fosse assim de qualquer jeito, o professor não se importa, deixa o negócio ir, acho que seria mais difícil. Mas assim o que eu vi mesmo foi realmente oportunidade. (E6)*

*Das duas coisas: pela formação e pela qualidade do ensino. Acho que as duas coisas. Porque se não tivesse qualidade eu não estaria aqui. Por ser o Instituto federal, pelo porte, instituição pública. (E9)*

Os relatos das estudantes levam à compreensão de que a instituição como um todo tem uma importante atuação na persistência delas nos cursos realizados. Mas, sobretudo, o papel que os docentes ocupam nesse fenômeno há de ser considerado como essencial: quando se fala em qualidade do ensino, a figura que está à frente é o professor. Além disso, é ele o representante da instituição, aquele que se apresenta como ponte, o que está em constante contato com o aluno e, principalmente, é aquele que deve assumir o papel de mediador e explicitador da relação do aluno com o saber (Perrenoud, 2000).

E3 cita: “(...) mas o principal que eu acho foram os incentivos de alguns professores, (...) que colocam mesmo os alunos pra refletir, ter o senso crítico, a ficar estudando, a te levar pra cima mesmo, ter um futuro melhor”. Assim como ela, E6 também afirma “Eles incentivam a gente, ajuda bastante e isso aí você vai tendo mais vontade, né?”

Perrenoud (2000) cita dez novas competências para ensinar e uma delas é a de envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. Esse envolvimento pode acontecer a partir de duas importantes estratégias: recriar, intensificar e diversificar o desejo de aprender e também favorecer ou reforçar a decisão de aprender (p. 70).

No caso da educação profissional, a decisão de querer aprender, teoricamente, precede o ingresso nos cursos. Ou seja, o estudante não está na escola de forma obrigatória: está porque quer, porque possui objetivos e projetos de vida. A educação formal, nesse sentido, passa a ser uma ponte para a realização dessas metas. No entanto, “do desejo de saber à decisão de aprender, o caminho é tortuoso” (Perrenoud, 2000: 70) . E é tortuoso porque, como foi discutido, inúmeros são os percalços que as estudantes encontram e precisam enfrentar para que estejam, diariamente, na escola. À medida que essas vulnerabilidades são manifestadas, a necessidade de encorajar os estudantes, favorecendo e reforçando a decisão de

aprender passa a ser uma importante habilidade do professor. A empatia, nesse caso, se torna elemento fundamental e deve preceder toda e qualquer atitude de incentivo, reforço e relembração do que as faz estarem presente na escola. Para isso, portanto, necessário se faz conhecer também os objetivos e projetos de vida de seus alunos.

A partir do momento em que se conhece os objetivos e projetos de vida, e os motivos de frequentarem os cursos, o estímulo pelo desejo de saber passa a ser outra habilidade elementar do docente da educação profissional. “Ensinar é também estimular o desejo de saber. Só se pode desejar saber ler, calcular de cabeça, falar alemão ou compreender o ciclo da água, quando se concebem esses conhecimentos e seus usos” (Perrenoud, 2000: 71). E4 confirma a afirmação de Perrenoud (2000) ao revelar sua relação com a aprendizagem do conteúdo de informática:

*“E assim, eu gosto de aprender e agora que eu aprendi a mexer no computador então, nossa, que beleza. Melhor coisa que já aconteceu na minha vida. Porque a gente tá conectado com o mundo né? (E4).*

Na educação profissional, portanto, o desejo de saber também se constitui à medida que o estudante vivencia as atividades da futura profissão e quem vai lhe apresentar esse conhecimento sobre a profissão é o professor.

Interessa aqui destacar que elas também citam que persistem nos cursos pela oportunidade de aproveitar o “ensino de qualidade” do CSSB. Esse relato vem carregado de uma nostalgia, pois se remetem à educação anteriormente vivenciada:

*[...] a vontade aprender mais devido aos estudos que eu tive, então isso me ajudou porque eu não tive ensino de qualidade. Então isso me fez ir até o fim e concluir todos. (E2)*

*Porque eu nunca fui bem atendida em todos os setores igual eu...[...] Isso aí eu afirmo com 100% de certeza sem nenhuma margem de dúvida. (...) a qualidade do atendimento (...) (E4)*

*A resposta está na ponta da língua: é porque na minha época de quando eu terminei o ensino médio a gente não tinha os cursos gratuitos de qualidade para a gente fazer.(E7)*

Esta questão sobre o ensino vivenciado na trajetória acadêmica foi comentada nos *itens* anteriores como um possível motivo de persistência e, aqui, ratifica-se essa possibilidade. A qualidade do ensino, dos cursos, da instituição como um todo passa a ser

uma questão inédita para elas e, por isso, querem aproveitar essa oportunidade o quanto podem:

*Oportunidade dessa eu não vou arrumar nunca na minha vida então tem que aproveitar enquanto você tem. Enquanto muitos ficam perambulando pela rua sem fazer nada e as vagas aí disponíveis, né?!” (E4);*

*Então, eu posso falar que é porque eu não tive a oportunidade de fazer depois que terminei o ensino médio (E7).*

*Porque a estrutura do IFB é muito boa. Aqui é uma estrutura de uma universidade particular. Em nenhum outro lugar eu vou achar. Eu não vou ter a mesma oportunidade que eu tenho aqui. Eu acho que às vezes nem se fosse pagando seria a mesma coisa. Então para mim isso é um diferencial. Acho que por isso que eu saio de casa todo dia, venho para cá e já estou no terceiro curso aqui (...)(E6)*

A realização de vários cursos no CSSB, ou seja, a persistência delas, nesse caso, se mostra como consequência do que viveram – ou não puderam viver – durante a trajetória acadêmica dessas estudantes.

Por fim, o progresso profissional também é citado por elas como razão de se manterem estudando e realizando os cursos que o CSSB oferta:

*Ah, acho que é profissional, né. Ter uma estabilidade ter algo mais a oferecer porque só o ensino médio hoje em dia não é mais suficiente então quanto mais cursos, quanto mais aprende, quanto mais você conhece, mais você fica melhor no mercado de trabalho, mais dedicado porque é um incentivo.(E5)*

*É crescer, né? Eu preciso de uma formação pra eu crescer na vida.. Eu acho que é isso. Vontade de crescer na vida. (E6)*

*Eu acredito que eles fazem a diferença na vida da gente. Sempre que você tem algo a mais a oferecer para o mercado de trabalho, tem mais oportunidade. (...) O motivo principal é o desejo que a gente tem de melhorar a vida da gente. E acredito que só com estudo que você conquista algo melhor. Então estudar sempre faz a diferença. E sempre que tiver oportunidade eu quero estar estudando. (E8)*

*A formação mesmo porque eu busco uma formação, sempre quis fazer uma faculdade. (E9)*

Pinto (1984) afirma que uma das propriedades da educação é a de manter-se perpetuando na vida das pessoas, como um processo continuado, nunca acabado:

A educação é um processo exponencial, isto é, multiplica-se por si mesma com sua própria realização. Quanto mais educado, mais necessita o homem educar-se e, portanto, exige mais educação. Como esta não está jamais acabada, uma vez adquirido o conhecimento existente (educação transmissiva), ingressa-se na fase criadora do saber (educação inventiva). (Pinto, 33-34)

Essa questão pode ser vista na fala de E5: “(...) *quanto mais cursos, quanto mais aprende, quanto mais você conhece, mais você fica melhor no mercado de trabalho (E5)*. Dessa forma, os discursos das estudantes trazem a necessidade de progressão, da conquista por um emprego melhor, do aumento de oportunidade no mundo do trabalho para o alcance da estabilidade financeira e usam essas questões como razões para se manterem estudando no CSSB, realizando e concluindo quantos cursos possíveis, tal como E8 afirma: “*E sempre que tiver oportunidade eu quero estar estudando*”. Discurso esse que, embora carregado de platitudes, nas entrelinhas, manifestam uma sensação esperançosa e positiva e colocam a educação formal como meio para atingirem seus projetos de vida.

A partir dessa questão, pode-se constatar, categoricamente, que as estudantes persistem nos cursos em função do passado (o que vivenciaram em outras escolas), do presente (a relação com a instituição e com os professores) e o futuro (a formação profissional).

## **CAPÍTULO 7 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL NAS INSTANCIAS DO IFB FRENTE AO PROBLEMA DE PESQUISA**

No sentido macro, ao analisar a realidade do Instituto Federal de Brasília, verifica-se que, com o advento da parceria entre o IFB e Instituto Politécnico de Santarém, aproximadamente 50 servidores – dentre professores e técnicos educacionais - apresentam-se ou estão em vias de apresentar-se enquanto Mestres em Educação Social. Trata-se de um número significativo, diante os *Campi* que compõem o IFB, sendo uma média de um pouco mais de 4 educadores sociais, incluindo os 10 *Campi* e a reitoria

Esse número justifica, portanto, a necessidade de uma atuação ativa dos educadores sociais em todo o IFB, não apenas de forma pontual, mas de forma conjunta e integrada, uma vez que a Educação Social deve ser vista como um trabalho social e educativo, numa visão mais ampla quer de prevenção quer de ressocialização, tendo por base uma lógica interdisciplinar” (Correia et al, 2014:119) a fim de colaborar em favor da atenuação ou mesmo erradicação de determinadas mazelas que o IFB já enfrenta, mesmo com pouco tempo de existência.

### **7.1– O EDUCADOR SOCIAL E SEUS CAMPOS DE ATUAÇÃO**

Para tanto, há de se deixar explícito não apenas o que significa essa profissão, como também as principais funções do educador social e como este profissional pode intervir frente ao objeto de estudo desta presente pesquisa.

Importa destacar que o campo de atuação do educador social é abrangente, pois:

“(...) intervém com populações de todas as faixas etárias, que vão desde a infância e juventude à adultez e velhice; intervém com pessoas e grupos com problemas específicos, como por exemplo toxicodependentes ou pessoas que se prostituem; intervém em meio aberto, como sucede na intervenção comunitária e com sem abrigo, em meio semiaberto, como é o caso dos centros de dia, e meio fechado, como os estabelecimentos prisionais; intervém ao nível da prevenção primária, secundária e terciária e da inserção social, profissional, escolar, ao nível da saúde, da cultura, da educação e formação de adultos, da ocupação de tempos livres; intervém em contextos como a rua, a escola, a comunidade, a família e as instituições (Correia et al, 2014:117).

Esta polivalência dos contextos de trabalho do educador social implica uma multiplicidade de papéis e uma pluralidade de competências a serem assumidas que o tornem capaz de agir pedagogicamente (Correia et al, 2014). Por isso, deve-se basear numa forte preparação para a caracterização das realidades sociais, para a concepção de projetos socioeducativos, para o trabalho interdisciplinar e para a intervenção em contextos variados

(Correia et al, 2014). Além disso, leva-se em consideração que a educação social engloba práticas mas, igualmente, muitos outros elementos de um mesmo conjunto: políticas sociais dirigidas a uma parte da população, dispositivos jurídicos administrativos, processos de categorização, grupos de redes de tutela, equipamentos, pessoal, sistemas de representação, referências teóricas, etc. e que intervém junto de pessoas e de grupos identificados socialmente como necessitando de uma ajuda especial (Capul & Lemay, 2003).

Nas organizações escolares, especificamente, os profissionais capacitados para uma intervenção socioeducativa podem desempenhar um papel fundamental, ajudando a marcar a diferença através de atividades de dinamização sociocultural numa perspectiva de co-responsabilização dos diferentes atores (Carvalho & Baptista, 2004). Além disso, os educadores sociais estão aptos a participar na definição das estratégias de desenvolvimento, supervisionando a aplicação de medidas de apoio social e acompanhamento direto às pessoas no esforço de reinvenção de suas estratégias de vida (Carvalho & Baptista, 2004).

Para tanto, faz-se necessário um trabalho social em rede, apoiando na cooperação entre técnicos e serviços que, ao invés de trabalharem individualmente, devem coordenar a sua ação de forma estratégica, tomando o cuidado de não se distanciar ao procurar uma visão panorâmica da situação (Carvalho & Baptista, 2004). O trabalho social em rede, pelo contrário, visa o olhar panorâmico sim, mas concomitantemente, “implicado nos próprios acontecimentos, com todos os seus dramas e vicissitudes” (Carvalho & Baptista, 2004).

## 7.2 – A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Já que a intervenção deve acontecer junto de pessoas e de grupos identificados socialmente como necessitando de uma ajuda especial, importa dizer que o objeto de estudo aqui investigado envolve estudantes mulheres que realizam vários cursos no CSSB. Sob uma análise superficial, não se trata de um problema complexo, afinal, são pessoas que realizam e concluem os cursos que o CSSB oferta o que pode, inclusive, demonstrar que há mais pontos positivos que negativos nessa questão.

Entretanto, a partir da profunda análise realizada, verificou-se que mesmo com vários diplomas em mão, grande parte das entrevistadas não se encontra atuante no mercado de trabalho formal ou não estão empregadas nas áreas dos cursos realizados. Além disso, de forma geral, demonstrou que o ingresso no CSSB não ocorreu de forma consciente, ou seja, que as estudantes ingressaram nos cursos sem saberem ao certo sobre a futura profissão a ser desempenhada; ingressaram nos cursos com objetivos difusos e sem muita clareza.

A análise também demonstrou que se esse problema de pesquisa se constitui de estudantes que tiveram um difícil histórico acadêmico seja pela relatada má qualidade do ensino, pela falta de incentivo dos pais e também marcado por interrupções em função de trabalho, gravidez e/ou constituição familiar. Além disso, são pessoas sob condição de vulnerabilidade econômica e social.

Por fim, a partir desta presente pesquisa também foi possível observar que o fato de as estudantes realizarem e concluírem vários cursos no IFB não está ligado ao recebimento sistemático de auxílio financeiro ou outro tipo de participação em programas ligados à PAE.

Assim, o que o estudante busca ao realizar e concluir vários cursos no CSSB está além da PAE e se encontra também nas entrelinhas das ações de intervenção locais e também nas políticas institucionais, em especial aquelas voltadas para o seguimento de um itinerário formativo, verticalização do ensino e aproveitamento de estudos. E ainda elucidam também outras três grandes razões: o que vivenciaram em outras escolas, a relação com a instituição e com os professores e a perspectiva de atuação profissional.

Nesse sentido, é possível encontrar algumas formas de os educadores sociais do IFB atuarem frente à questão que esta pesquisa se propôs a investigar. Tais intervenções serão voltadas para o incremento das razões por elas mencionadas – direta e indiretamente - como relevantes para a persistência das estudantes nos cursos bem como para uma permanência consciente, de forma que o ingresso nos cursos e o itinerário formativo por elas realizado sejam em favorecimento de uma educação profissional qualificada, integrada e complementar.

A posposta aqui sugerida tem como base que a identidade profissional do educador social deve evidenciar o compromisso educativo do seu trabalho social, visionando a superação das lógicas de ação assistencialistas ao centrar-se em lógicas de desenvolvimento e capacitação dos sujeitos. Além disso, parte-se de outra premissa: a de que os espaços de problematização devem ser obrigatoriamente sobre a intencionalidade pedagógica (Carvalho & Baptista, 2004; Correia et al, 2014).

Ao discorrer sobre as propostas de intervenção aqui postas, buscou-se também a objetividade, a clareza, a coerência, a integração e, principalmente, considerar a realidade do IFB e a do CSSB, tudo isso aliado às competências do Educador Social sempre de forma a oferecer ações possíveis de serem executadas pelo *Campus* e seus diversos setores e pela Reitoria, enquanto unidade estratégica do IFB.

Para tanto, a proposta foi dividida em quatro partes. A primeira parte diz respeito às ações de intervenção para antes do ingresso dos estudantes no sentido de tomar atitudes

preparatórias à entrada deles nos cursos. Na segunda parte constam ações de intervenção que colaborem com a permanência dos estudantes durante a realização dos cursos; Já na terceira parte, se fez importante a sugestão de ações institucionais voltadas para o momento pós conclusão dos estudantes, no sentido de avaliar e ter o feedback da situação dos estudantes egressos e suas necessidades de continuidade de formação. Por fim, também foram sugeridas ações voltadas para o corpo docente e para a Política de Assistência Estudantil.

### **Pré ingresso dos estudantes**

- Aplicação de questão no questionário socioeconômico - Processo seletivo

A partir das entrevistas, foi observado que os motivos de ingresso no CSSB se caracterizam das seguintes formas: ou são carregados de planos objetivos, mas de médio ou longo prazos ou demonstram serem subjetivas, difusas e sem muita clareza.

Como analisado, possivelmente essa constatação pode ser explicada pelo fato de que as pessoas sob determinada condição de vulnerabilidade, possivelmente, nem sequer pensem sobre o que de fato querem/gostariam de fazer profissionalmente. Apenas seguem a trajetória e tentam adaptá-la de acordo com as necessidades e com o que teoricamente sabem que é positivo.

De todo modo, constatou-se, a partir dessas questões, a necessidade de atuação na realização de atividades de vocação, orientação e/ou reorientação profissional, precedido de uma tarefa a acontecer de forma sistemática e individualmente com o objetivo de conhecer os motivos de ingresso no *Campus* e no curso em questão.

De forma inicial, vê-se como importante o conhecimento do motivo de ingresso no curso e essa questão pode ser verificada logo no momento da inscrição do aspirante a discente no processo seletivo. O fato de a inscrição no processo seletivo ser *online* e por já possuir um questionário socioeconômico a ser respondido, propõe-se inserir nele o questionamento sobre o motivo de ingresso no curso: com esses dados disponíveis, a Coordenação de Assistência Estudantil do CSSB já identificaria as razões explicitadas por aqueles que lograram êxito no processo seletivo, identificando aqueles estudantes passíveis de intervenção por meio de um trabalho individual e sistemático de orientação/reorientação ou mesmo vocação profissional, no que tange as possibilidades de atuação da profissão requerida no mundo do trabalho.

- Apresentação dos Itinerários Formativos no ato da inscrição

Considera-se de suma importância a necessidade de apresentação do material sobre os Itinerários Formativos também no momento da inscrição do curso para que o sujeito, ao

decidir sobre o curso que deseja realizar, tenha ciência das possibilidades de outras formações dentro do eixo tecnológico/área do conhecimento do curso que iniciará.

- Divulgação sobre os cursos na comunidade local

Fora as medidas internas, há também a estratégia de apresentação à comunidade sobre os cursos que o CSSB oferta, por meio dos meios de comunicação como rádios locais, televisão e-mails. Nesse caso, mais que uma propaganda, a ideia seria apresentar o objetivo de cada curso, bem como as possibilidades de atuação no mercado de trabalho.

### **Pós ingresso**

- Realização de orientação profissional e adequação individual dos itinerários formativos

Conforme mencionado anteriormente, com os dados sobre os motivos de ingresso nos cursos, os setores responsáveis pelo acompanhamento e permanência do estudante já poderiam atuar por meio de um trabalho de intervenção voltado à questão profissional, fazendo um levantamento do perfil do aluno ingressante e institucionalização de estratégias de identificação com o curso.

A partir disso, a outra estratégia seria orientar o estudante a seguir um determinado itinerário formativo, numa perspectiva horizontal – ao realizar vários cursos de uma mesma modalidade, porém de áreas/eixos tecnológicos afins – e/ou vertical – ao realizar cursos que elevem sua escolaridade.

- Aulas de reforço/aulas de nivelamento e monitoria

Uma das razões relatadas pelas entrevistadas para a persistência nos cursos do CSSB foi a trajetória acadêmica vivenciada por elas durante a educação básica. Assim, a qualidade do ensino, dos cursos, da instituição como um todo passa a ser uma questão inédita para elas e, por isso, querem aproveitar essa oportunidade o quanto podem.

Nesse sentido, parte dos estudantes ingressam com uma defasagem de ensino e que podem ser suprimidas com aulas de reforço, aulas de nivelamento e monitorias, com atenção especial para as unidades curriculares em que os estudantes apresentem menor desempenho acadêmico.

- Fomento ao Estágio Profissional

Outro importante aspecto a ser considerado é o estabelecimento de parcerias e convênios com empresas do setor produtivo local e regional. Na realidade, a pró reitoria de extensão é o setor quem firma tais convênios e parcerias, no sentido do trabalho burocrático e administrativo. O ideal seria a atuação mais próxima dos *Campi*, por meio do coordenador de estágio, de forma a ter um contato direto com as instituições próprias das regiões

administrativas em que se inserem, pois estão mais próximas e sabem a realidade, as especificidades e as necessidades de cada curso e público.

Além disso, há de ser levado em consideração também a instituição de estágios profissionais obrigatórios, especialmente nos cursos técnicos subsequentes e de graduação, ainda que aumente a carga horária do curso e, conseqüentemente, o tempo de formação. Isso porque, os dados fornecidos por esta presente pesquisa indicam ou um alto grau de desemprego entre as estudantes entrevistadas ou que não atuam em nenhuma das áreas dos cursos em que se formaram no CSSB. A justificativa relatada foi que a falta de experiência na área fez com que o mercado não as escolhessem para atuar. Assim, caso tivessem realizado um estágio profissional, teoricamente poderiam ter mais chances no momento da contratação.

Essa questão também se faz importante tendo em vista que as entrevistadas relataram a expectativa de atuação profissional como uma das razões de realizarem e persistirem nos cursos do CSSB.

- Promoção de atividades que fomentem o envolvimento e participação ativa da família nos espaços do CSSB

Uma das características observadas em comum das estudantes foi o incentivo oferecido pelo cônjuge para que as esposas continuassem estudando. Esse apoio era em forma de ajuda com as atividades de casa, cuidado com os filhos, transporte para retorno à casa, conselhos ou, simplesmente, não impedindo que elas frequentassem a escola.

A participação da família nas atividades do *Campus* se constitui, portanto, como uma importante ação a ser promovida pelo *Campus* a fim de diminuir as preocupações das estudantes com seus filhos, fomentar o envolvimento dos cônjuges, fazendo com que eles estejam próximos do *Campus* enquanto esperam suas esposas para irem juntos para casa. Trata-se de uma ação que pode, inclusive, gerar futuros estudantes para o *Campus* sejam eles os esposos das estudantes ou os próprios filhos.

Assim, para além das atividades culturais que já acontecem no CSSB, há também outras formas de fomentar a participação das famílias, em especial os cônjuges e filhos, de forma que mesmo não sendo estudantes matriculados no CSSB, eles possam ter participação ativa usufruindo das dependências, do conhecimento compartilhado, das relações de amizade e, assim, também construam uma relação de pertencimento com o *Campus*. As possíveis ações que a serem desenvolvidas são as seguintes:

- Escolinha de esporte para que os companheiros também frequentem o CSSB: aulas de futebol, vôlei, basquete ou outros esportes, de acordo com a demanda e possibilidade do

*Campus*, uma ou duas vezes na semana. Isso porque, a escola possui Ginásio de Esportes, equipamentos de esportes e professor de Educação Física que pode utilizar essa demanda enquanto curso de extensão;

- Cursos de extensão rápidos como Informática Básica, Pacotes Office (Word, Excel, Power Point); Redação; Nova Ortografia; Educação Financeira, Atendimento ao Público, etc., e mesmo cursos preparatórios para o Enem, já que é a forma de ingresso nos cursos superiores ofertados pelo *Campus*. Há a viabilidade desta demanda tendo em vista a existência de professores de Informática, professores de Língua Portuguesa, de Economia, bem como docentes das disciplinas propedêuticas uma vez que há os cursos de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico. De todo modo, o ideal é que esses cursos aconteçam sistematicamente, de acordo com a demanda e com a possibilidade de atuação dos docentes e dos servidores técnicos administrativos.

- Apoio pedagógico aos filhos das estudantes, enquanto as mães estão em sala de aula, no CSSB. A atuação será na ajuda com as tarefas da escola, estudos para provas, reforço escolar nas disciplinas propedêuticas e outras atividades pedagógicas. Esta proposta pode ser realizada tanto pelos estudantes do curso de Pedagogia, quanto pelos estudantes do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa. As horas poderão ser contabilizadas para efeito de estágio probatório ou mesmo pelo viés da bolsa monitoria. Além disso, pode ser parte de projeto de extensão permanente do *Campus* em que os próprios docentes do Ensino Médio Integrado poderão desenvolver. Nesse caso, o estudante deverá optar pelo Auxílio Creche ou usufruto do espaço pedagógico do CSSB e seguir o mesmo processo de seleção que a PAE determina.

### **Pós conclusão dos cursos**

- Estabelecimento de política de egressos

No caso da presente pesquisa, o fato de os estudantes realizarem e concluírem vários cursos no CSSB significa que, ao terminarem e iniciarem um curso e outro, esses estudantes são, ao mesmo tempo, alunos ingressantes e egressos. E se os egressos também são ingressantes, já começa daí o ponto positivo: os estudantes desejam persistir no *Campus* e realizar os cursos que ele tem a oferecer.

Dessa forma, a política de egressos para essa presente pesquisa precisa contemplar não apenas o fomento à participação e a uma atuação ativa de estudantes que se formaram no *Campus* – por meio de encontros, eventos abertos, participação em palestras, etc - como também e, em especial, a criação de cursos de especialização e de extensão de forma a

prorrogar, cada vez mais, a estada dos estudantes no CSSB. No entanto, essa prorrogação não deve acontecer para que os estudantes colecionem diplomas e certificados. Pelo contrário: tal prorrogação deve ser planejada e estruturada uma vez que se trata da construção de projetos de vida. Assim, tal intervenção deve ser iniciada justamente a partir do trabalho de orientação profissional falado anteriormente, corroborando para a premissa de que é necessário entender que um programa de relacionamento com egressos começa antes do primeiro dia de aula e nunca depois do último (Muriel, 2017).

Também se faz importante a política de egressos na medida em que identifica como estão os estudantes formados no mundo do trabalho: a partir dessa pesquisa foi possível identificar a baixa presença dos estudantes no mercado de trabalho, dentro das áreas afins dos cursos que realizaram. Assim, monitorar os locais de atuação profissional dos egressos se trata de uma importante ação de intervenção e também um método de auto avaliação da própria instituição frente às necessidades dos arranjos produtivos locais e regionais.

Outra importante ação seria a divulgação das vagas de emprego e concursos públicos nas áreas dos cursos do *Campus* aos estudantes egressos. Para este último, a realização de cursos de extensão preparatórios também se mostra como importante viés para o fomento da participação contínua dos egressos, podendo gerar resultados positivos para a própria instituição quando do êxito destes nos processos seletivos diversos.

### **Demais ações de intervenção**

Para além das ações de intervenção voltadas para o antes, o durante e o depois da formação, também se faz de extrema importância as ações com o corpo docente e com a política de assistência estudantil.

Dessa forma, as ações interventivas aqui propostas, no geral, são voltadas para a área mais estratégica do IFB, onde as políticas e normatizações são construídas.

- **Capacitação do corpo docente**

Em relação ao corpo docente, importa destacar que a qualidade do ensino e o relacionamento professor aluno foram importantes pontos explicitados pelas estudantes como razões para a persistência delas nos cursos realizados e concluídos CSSB. Assim, faz-se de suma importância a necessidade de investimento no corpo docente: a pesquisa mostrou que as estudantes consideram essencial o contato mais próximo do professor, a preocupação deles com o desempenho acadêmico delas e com a presença delas às aulas, a disposição em ajudar, em compartilhar o conhecimento, a expressão do sentimento genuíno de que cada estudante é

especial para toda a instituição. Segundo Capul & Lemay (2003), “é a partir de uma relação significativa, de uma escuta e de uma observação atenta do que é dito e do que é feito que se podem apreciar as aptidões e os limites de um sujeito, a fim de lhe propor um campo de trocas e de realizações que lhe permitam desenvolver-se” (p. 106)

Tudo isso envolve não apenas uma formação específica em educação profissional, educação de adultos, avaliação ou didática, mas também e de igual importância a formação para a habilidade em colocar-se no lugar do outro – ou seja, para uma empatia – e também voltada para a habilidade da resiliência e para uma escuta sensível.

Essas três importantes habilidades no ato do ensinar (empatia, escuta sensível e resiliência) precisam de uma atenção especial e a proposta aqui seria de realizar um encontro pedagógico dos docentes do CSSB – quiçá de todos os docentes do IFB - em que esses temas fossem os principais e não os transversais, como normalmente são encarados.

Além disso, as estudantes relataram dificuldades com os trabalhos em grupo, em função do descomprometimento dos colegas ou falta de tempo para reunir os membros do grupo para realizar o trabalho causando, assim, um desvirtuamento do real objetivo da realização de atividades em grupo.

Dessa forma, sabendo da importância que esse tipo de atividade possui frente aos conteúdos, principalmente, atitudinais (Zabala, 1998) propõe-se, aqui, uma ação institucional a fim de elucidar os limites e as possibilidades, especificamente, do trabalho em grupo de forma capacitar os professores a identificarem as dificuldades dos estudantes em relação a esse tipo de atividade e a proporem soluções e formas alternativas de trabalho em grupo que sejam condizentes com a realidade de cada turma.

- Fomento das políticas de aproveitamento de estudos

As possibilidades de aproveitamento de estudos também foi outro fator mencionado pelas estudantes como importantes para a persistência delas nos cursos, tendo em vista a garantia da vantagem do abreviamento do tempo de formação.

Nesse sentido, o fomento a essa política também se faz como importante ação interventiva e que pode acontecer, inicialmente, a partir de normatizações internas específicas (ou notas técnicas) que tornem os processos mais claros e compreensíveis tanto para quem organiza e faz acontecer (setores responsáveis) quanto para quem participa (estudantes).

- Política de Assistência Estudantil

Por fim, a Política de Assistência Estudantil foi mencionada pelas estudantes como um aspecto indiferente para a persistência delas no CSSB e isso nos faz refletir sobre a atuação da PAE para objeto de estudo analisado nesta pesquisa.

Foi verificado que ainda que as estudantes sejam assíduas do CSSB, nota-se um desconhecimento a respeito da abrangência da PAE, tendo em vista que a representação que possuem da política se define no quesito financeiro, associando a PAE apenas ao Auxílio Permanência, ainda que existam outros programas, conforme já discorrido na fundamentação teórica.

Essa deve ser uma preocupação a ser combatida pelo *Campus* a fim de que os outros programas que fazem parte da PAE passem a ser conhecidos e usufruídos pelos estudantes e também que a CDAE seja vista como lugar de acolhimento ao estudante e de desenvolvimento das ações caráter de didático-pedagógico, psicológico, social, cultural e científico, de assistência estudantil, conforme previstos na política (IFB, 2014a).

Nesse caso, enquanto proposta interventiva, há a necessidade do fortalecimento da equipe da Coordenação de Assistência Estudantil para que tanto o trabalho burocrático (lançamento dos editais dos programas e os resultados oriundos deles) quanto o trabalho de assistência direta ao estudante não fiquem um em detrimento do outro. Tal fortalecimento seria o de nomeação de mais servidores administrativos para o setor para que ficassem exclusivamente com a gestão dos editais e os demais servidores - psicólogo, pedagogo / técnico em assuntos educacionais, assistente social - se concentrassem no atendimento especializado ao estudante. Esta é uma medida com previsão na própria PAE que em no parágrafo primeiro do artigo 9º diz que para o desenvolvimento da PAE, a CDAE será composta por uma equipe mínima podendo ser criadas outras equipes, conforme as necessidades de atendimento ao estudante e implantação dos programas.

Possivelmente, a partir dessas pequenas mudanças no setor que realiza a gestão da política, a PAE poderá ser melhor divulgada e reconhecida, de fato, como em prol da permanência/persistência dos estudantes e o educador social, nesse caso, poderia ser o articulador dessa demanda, sendo o profissional que identifica as necessidades do grupo a quem atende e as mudanças necessárias do contexto em que estão inseridos para a geração de um bem estar coletivo.

## CAPÍTULO 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a investigar as razões que levam alguns estudantes a realizarem e concluírem vários cursos no CSSB. Para atingir esse objetivo principal, foi necessário analisar a trajetória pessoal e profissional dos entrevistados ; investigar os aspectos da história da vida escolar dos entrevistados; analisar a relação dos entrevistados com o CSSB quanto aos motivos de ingresso nos cursos e integração social e acadêmica; avaliar em que medida a PAE e as demais práticas do IFB e do CSSB que visam a promoção da permanência influenciam o percurso educativo e formativo dos estudantes; e, por fim, identificar, a partir da fala dos estudantes, as razões diretas e as adjacentes sobre a persistência deles nos cursos do CSSB. Os resultados empíricos obtidos por esta investigação forneceram elementos suficientes para que tanto o objetivo geral quanto os específicos pudessem ser solucionados.

A população amostral identificada dentro das condições requeridas se fez constituída por nove estudantes mulheres entre 25 e 52 anos, cujo estado civil, em sua maioria, é casada e todas elas são mães e moradoras de São Sebastião, região administrativa de Brasília onde também se instala o *locus* da pesquisa, o *Campus* São Sebastião. Aqui se mostra o primeiro fator considerado adjacente à permanência das estudantes no CSSB: residir perto do *Campus* é um facilitador para que as estudantes realizem os cursos, uma vez que podem usufruir, sem grandes esforços, dos momentos de vivências extracurriculares como eventos acadêmicos e culturais, bem como participar de projetos de pesquisa e grupos de estudos, ou seja, experiências que vão além da sala de aula e contribuem para o desejo de permanecer estudando.

A renda familiar das estudantes, bem como a condição da região administrativa onde moram indicam que se tratam de estudantes que vivem sob condição de vulnerabilidade não apenas econômica, como também social e cultural, embora a maior parte delas possua emprego ou trabalhe informalmente.

Em se tratando de trabalho, pôde ser verificado que o fato de exercerem atividade profissional não se mostrou como um impeditivo para a persistência nos estudos ainda que, além do trabalho, essas mulheres também tenham rotinas de casa e com os filhos a serem realizadas, diariamente. No entanto, embora não seja um impeditivo para a persistência, o trabalho ainda assim, não deixa de ser um fator de vulnerabilidade para o seguimento dos estudos na medida em que elas enfrentam dificuldades relacionadas não apenas ao tempo, mas também ao cansaço físico e mental para a manutenção de suas atividades diárias que são:

trabalho para a subsistência e educação para a inserção e manutenção de seu espaço no mundo do trabalho que, somadas às atividades de casa e cuidado com os filhos, contabilizam excesso de horas de atividade laboral intensa, demonstrando, com isso, a habilidade da resiliência discutida na fundamentação teórica. O trabalho, nesse sentido, pode ser encarado por elas uma motivação para estudar, obter mais opções de atuação no mundo do profissional - à medida que concluem os cursos - e, assim, conseguir uma ocupação melhor.

Ainda em relação à atividade profissional, pôde ser verificado que embora tenham realizado vários cursos, apenas duas estudantes entrevistadas afirmam trabalhar em áreas afins a pelo menos um dos cursos concluídos. No entanto, elas relataram que apesar de não exercerem atividades condizentes com os cursos realizados no CSSB, algumas atividades pontuais praticadas e até mesmo o cuidado com a educação dos filhos são contemplados com os conhecimentos construídos nos cursos. Aplicar às práticas profissionais diárias aquilo o que aprenderam na escola torna-se, portanto, um motivo de persistência pois, de acordo com Tinto (2002a) “os alunos têm maior probabilidade de persistir e se formar em contextos que promovam a aprendizagem. O aprendizado sempre foi a chave para a persistência dos estudantes. Os alunos que aprendem são estudantes que ficam” (p. 5). Por esse motivo, encontra-se aqui um outro indício que pode explicar a persistência das estudantes nos cursos do CSSB.

Outros dois fatores adjacentes descobertos como fundamentais para a persistência das estudantes no CSSB é o número de filhos e o apoio familiar, em especial dos cônjuges, para que se mantenham estudando. Em relação ao número de filhos, presume-se que o fato de as estudantes obterem um número relativamente baixo de filhos contribui para o fenômeno da persistência uma vez que o custo com as crianças não é tão alto, não exigindo a complementação de renda por meio de “bicos” ou serviços temporários que as impediriam de estudar, por exemplo. Visto por outro ângulo, o fato de terem poucos filhos também as possibilita trabalhar. Caso fosse o contrário, ou seja, com número elevado de filhos, a tendência seria abdicarem do trabalho e, conseqüentemente, da formação profissional em função do cuidado com as crianças e rotinas de casa.

No que se refere o apoio familiar, uma das características observadas como em comum foi o incentivo oferecido pelo cônjuge para que as esposas continuassem estudando. Assim, quando pautado nos sentimentos genuínos de empatia, integração e solidariedade, bem como nas relações colaborativas – o apoio familiar torna-se um elemento essencial para que

as estudantes aqui entrevistadas pudessem concluir os cursos no CSSB e participarem do fenômeno de persistência aqui estudado.

Ao investigar os aspectos da história da vida escolar dos entrevistados, pôde ser constatado que a trajetória acadêmica delas foi marcada por dificuldades de continuidade dos estudos em função de trabalho, casamento e filhos. Além disso, parte delas relataram a ausência de incentivo dos próprios pais, possível consequência de uma bagagem socialmente herdada. Assim, o retorno à escola se dá com o intuito de formação para o trabalho quando, socialmente, já se era esperado que elas estivessem com a vida profissional definida. Os estudos, então, seriam parte de processos de aperfeiçoamento ou especialização.

Parte delas também relatam insatisfação com o ensino que tiveram, durante a infância e adolescência e o CSSB passa a exercer também o papel de tampar as arestas que restaram da educação básica, sendo essa questão também tratada como uma motivação para a persistência das estudantes nos cursos realizados no CSSB.

A relação das entrevistadas com o CSSB inicia-se com o ingresso no *Campus* motivado por questões diversas associadas à necessidade de formação para o mundo do trabalho, seja ele da esfera pública ou privada, ou com o intuito de prestarem vestibular para adentrarem em uma faculdade ou, ainda, para aproveitarem o tempo disponível que tinham para se dedicarem aos estudos. Fato é que os motivos de ingresso explicitados por elas se caracterizam como sendo ou carregados de planos objetivos, mas de médio ou longo prazos ou demonstram serem subjetivos, difusos e sem muita clareza.

Assim, os motivos de ingresso no CSSB evidenciaram o significado que as estudantes atribuem à escola, bem como a necessidade do desenvolvimento do autoconhecimento e busca pela identidade pessoal e profissional por parte das estudantes. Essa questão corrobora com a problemática discutida na fundamentação teórica a respeito da dificuldade que as pessoas das camadas populares possuem para a escolha de uma profissão em função de situações emergenciais vivenciadas, ocasionando, com isso, trajetórias profissionais e acadêmicas percorridas por necessidade e não por uma opção.

Já quanto à escolha por cada um dos cursos deixaram evidente que não se tratam de razões apenas pessoais ou objetivos profissionais. Pôde ser concluído que as estratégias de intervenção e políticas institucionais que agem de forma direta ou indireta para a permanência dos estudantes – como é o caso das políticas de verticalização do ensino, reconhecimento de saberes, aproveitamento de estudos, etc - são significativas para as decisões para a permanência a serem tomadas por eles.

Em relação à integração acadêmica e social enquanto instrumento de aproximação de aluno e instituição, ficou evidenciado que a participação em atividades extracurriculares acadêmicas e culturais não se faz relevante para o fenômeno da persistência aqui estudando, indo de encontro ao que os teóricos da persistência escolar afirmam como sendo um dos fatores de manutenção dos estudantes na escola. No entanto, há de se considerar que os públicos em questão são diferentes: em sua maior parte já trabalha e já possui família constituída, com responsabilidades mais complexas e que exigem maior tempo de dedicação, impedindo-as de manterem uma vida acadêmica plena, conforme discutido. Além disso, os objetivos delas são voltados para a formação para o trabalho/emprego e não para uma vida acadêmica que vise uma formação científica. Tais constatações podem explicar a baixa participação das estudantes nessas atividades que resultem em integração acadêmica e social.

Apesar de a integração social não ser um fator significativo, foi constatado que a relação com os servidores do *Campus* se destaca como sendo de suma importância para o estreitamento do vínculo estudante-instituição. A partir do ensino e da assistência constante relatados nas entrevistas, os estudantes se sentem seguros e autoconfiantes, passando a identificar a escola como espaço de construção e desenvolvimento da habilidade de resiliência para o estímulo do prazer pelo saber, propiciando também uma melhor compreensão da realidade do mundo, no intuito de transformá-la. O professor, em especial, se mostra como peça fundamental e mediador para a persistência dos estudantes no curso.

No que se refere a PAE foi identificado um desconhecimento a respeito da de sua abrangência, e a representação que possuem da política se resume a um dos programas que normatiza que é o Auxílio Permanência. No geral, elas não conhecem e não usufruíram dos demais programas da PAE além do Auxílio Permanência e Monitoria Escolar e, ainda assim, não participaram e nem tentaram os processos seletivos sistematicamente. Além disso, as que já haviam participado do Auxílio Permanência afirmam que, se acaso não tivessem tido a ajuda financeira, permaneceriam nos cursos do mesmo jeito, o que faz presumir que não houve influência direta da PAE na persistência dessas estudantes, objeto de estudo dessa pesquisa. Esta é uma constatação importante e que pode desconstruir hipóteses precoces de que estas estudantes permanecem no IFB em função de auxílio financeiro.

Tendo sido conhecidas as motivações que aqui nos referimos como adjacentes, ou seja, aquelas que se encontram nas entrelinhas dos discursos delas a respeito da ação de persistir e concluir vários cursos no CSSB, as estudantes também explicitaram diretamente o que elas consideram como razões para esse fenômeno. Embora, dificilmente, elas tenham se

remetido a apenas uma questão, foi possível perceber a ocorrência de três grandes justificativas: Professores/Qualidade do Ensino e da Instituição; aproveitar a oportunidade de estudar em uma escola considerada de qualidade, bem como necessidade de progresso profissional.

Percebe-se que os três pontos foram comentados no decorrer da análise dos dados como motivos adjacentes para a persistência escolar, e aqui são ratificados enquanto razões diretas, enunciadas pelas estudantes. Assim, constata-se que as estudantes persistem nos cursos em função do passado (o que vivenciaram em outras escolas), do presente (a relação com a instituição e com os professores) e o futuro (a formação profissional).

A partir desses três pontos é possível verificar a importante representação que a escola tem para essas estudantes ao reconhecê-la enquanto espaço de formação de identidade social, de sociabilização e de (re) construção de autonomia, resiliência e empoderamento dos sujeitos ali inseridos. Ao mesmo tempo, avoca a responsabilidade à instituição e seus professores de, cada vez mais, estar próximo do corpo discente- inclusive dos egressos - alicerçado na experiência social concreta dos estudantes e também do que os arranjos produtivos exigem dos profissionais das áreas dos cursos que oferta.

Nesse sentido, foi exposta uma proposta interventiva de atuação dos educadores sociais do IFB, frente à questão que esta pesquisa se propôs a investigar. As ações apresentadas foram voltadas para o incremento das razões pelas estudantes mencionadas direta e indiretamente como relevantes para a persistência delas nos cursos, bem como para uma permanência consciente, de forma que o ingresso e o itinerário formativo por elas realizado sejam em favorecimento de uma educação profissional qualificada, integrada e complementar.

Entende-se esta presente pesquisa como substancial para as atuais discussões a respeito da permanência e êxito dos estudantes da educação profissional, principalmente por esta modalidade de ensino se mostrar tão abrangente e, por isso, tão exigente de estudos que corroborem para sua efetiva implantação e aceitação social.

Assim sugere-se um estudo sobre a permanência em cada seguimento da Educação Profissional, de forma a entender o que faz os estudantes permanecerem e concluírem os cursos, e inclusive, propor modelo de permanência escolar da Educação Profissional, à luz de Vicent Tinto e de outros teóricos da área.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoldi, M. A. G.C.; Rosa, M. V. F. P. C. (2009). *A entrevista na pesquisa qualitativa - mecanismos para validação dos resultados*. (Autêntica, Ed.). Belo Horizonte.
- Arroyo, M. G. (2005). Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In N. L. (Orgs. . SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.G.C.; GOMES (Ed.), *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos* (3a ed., pp. 19–50). Belo Horizonte: Autêntica.
- Berge, Z.; Huang, Y. (2004). A Model for Sustainable Student Retention: A Holistic Perspective on the Student Dropout Problem with Special Attention to e-Learning. *Deosnews*, 13(5). Retrieved from <http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosarchives.asp>
- Berger, J.; Ramírez, G.; Lyons, S. (2012). A historical look at retention. In A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for Student Success* (pp. 7–34). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Berger, P. ; Luckmann, T. (1966). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. (Trad. por Floriano de Souza Fernandes) (24th ed.). Petrópolis: Editora Vozes. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bicalho, R.; Ramos, W.; Sousa, J. (2013). *Evasão e persistência em cursos superiores a distância: o estado da arte da literatura internacional*. Brasília.
- Bock, S. D. (2008). *A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém egressos do ensino médio*. Universidade Estadual de Campinas.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción : elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (Editorial Laia S.A., Ed.) (2a ed.). Barcelona: Distribuciones Fontamara.
- Bourdieu, P. (1930). *Razões Práticas: sobre a teoria da ação* (M. Corrêa, Trad.). (Papirus, Ed.) (9a ed., Vol. 16). Campinas.
- Bourdieu, P. (2003). *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim do Século- Edições, Sociedade Unipessoal.
- Bourdieu, P. (2007). *A Economia das Trocas Simbólicas* (1a ed.). Perspectiva.
- Bourdieu, P. (2012). Os três estados do capital cultural. Trad. Magali de Castro. In *Escritos de educação* (2º, pp. 71–80). Petrópolis, RJ.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro 1988*. Imprensa Nacional. Brasil.
- Brasil. (1990). *Regime jurídico dos servidores públicos civis da União (1990). Lei nº 8.112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, e legislação correlata*. (4a ed.). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasil. Retrieved from

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394)

Brasil. (1999). *Parecer CNE nº 16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*.

Brasil. (2001). *Presidência da República. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília, DF, Brasil. Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.html) Acesso

Brasil. (2004). Ministério da Educação. Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola / Secretaria de Educação Básica., 72 :il.

Brasil. (2006). *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Alunos e Alunas da EJA*. Brasília: Ministério da Educação; Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Brasil. (2007a). Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. *Documento Base*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Retrieved from [portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)

Brasil. (2007b). *Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES*. Brasília, DF. Retrieved from [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf)

Brasil. (2008a). *O Plano De Desenvolvimento Da Educação - Razões, Principios E Programas. Cadernos de Pesquisa (Vol. 38)*. Ministério da Educação.

Brasil. (2008b). *Presidência da República. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes (...) e dá outras providências*. Brasília, DF, Brasil. Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm).

Brasil. (2008c). *Presidência da República. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Brasília, DF, Brasil. Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em 14/06/2016.

Brasil. (2012a). *Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília, DF.

Brasil. (2012b). *Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*.

Brasil. (2012c). *Presidência da República. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Brasília, DF.

Brasil. (2013). *Lei nº 12.852/2013. Estatuto da Juventude (2013) Estatuto da Juventude: atos*

- internacionais e normas correlatadas*. Brasília, DF, Brasil: Senado Federal. Retrieved from [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/14918/estatuto\\_juventude\\_2ed.pdf?sequence=13](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/14918/estatuto_juventude_2ed.pdf?sequence=13),
- Brasil. (2014). *Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasil. Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso
- Brasil. (2016). *Ministério da Educação. Manual para cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional - Indicadores, definições, fórmulas de cálculo e critérios de agregação*. Ministério da Educação.
- Braxton, J. M.; Johnson, R. M.; Shaw-Sullivan, A. (1997). *Appraising Tinto's theory of college student departure*. (J. C. Smart, Ed.) (12<sup>o</sup>, Vol. 12). New York: Agathon Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Cabrera, A; Castañeda M.; Hengstler, D; Nora, A. (1992). Convergence between two theories of college persistence.pdf. *Journal of Higher Education*, 63, 143–164.
- Capul, M., & Lemay, M. (2003). *Da educação à Intervenção Social* (1a ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Cardoso, R.; Sampaio, H. (1994). Estudantes Universitários e o Trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Retrieved June 10, 2017, from [http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_26/rbcs26\\_03.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_03.htm)
- Carrano, P. (2007) Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". *Revista REVEJA (UFMG)*, on line, 2007. Retrieved from <http://www.emdialogo.uff.br/documento/educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-e-juventude-o-desafio-de-compreender-os-sentidos-da-presen%C3%A7a-d>
- Carvalho, A. D. de, & Baptista, I. (2004). *Educação Social- Fundamento e Estratégias* (1a ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Castro, M. G., & Abramovay, M. (2004). Juventudes no Brasil: Vulnerabilidades negativas e positivas. *Congresso Da Associação Latino Americana de População, ALAP*, 1–14.
- Cislaghi, R. (2008). *Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação*. Universidade Federal de Santa Catarina. Retrieved from <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91544>
- Codeplan. (2016). Secretaria de Planejamento, Orçamento e gestão. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - São Sebastião- PDAD 2016.
- Conif. (n.d.). Modalidades Ofertadas. Retrieved September 25, 2017, from <http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/modalidades-ofertadas-do-conif>

- Correia, F., Martins, T., Azevedo, S., & Delgado, P. (2014). A Educação Social em Portugal: Novos Desafios. *Interfaces Científicas - Educação*, 3(1), 113–124.
- Davis, C. & Oliveira, Z. (1992). *Psicologia na Educação* (2º). São Paulo: Cortez.
- Dayrell, J. (2001). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. - 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2001
- Dias, P. (2015). 1ª Sessão - Disciplina Comportamentos e Trajetórias de Risco. Retrieved September 5, 2017, from <https://eraizes.ipsantarem.pt/moodlemod/resource/view.php?id=9946&redirect=1>
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Analisis De Los Modelos Explicativos De Retencion De Estudiantes En La Universidad: Una Vision Desde La Desigualdad Social. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(1), 7–27. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Dubar, C. A. (2005). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: martins Fontes.
- Durso, S. (2015). *Características do Processo de Evasão dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis de uma Universidade Pública Brasileira*. Universidade Federal de Minas Gerais.
- EBC. (2017). Ministro da Educação diz que vai reformular o Fies. *DM Cotidiano*. Retrieved from <http://www.dm.com.br/cotidiano/2017/05/ministro-da-educacao-diz-que-vai-reformular-o-fies.html>
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 279–293. <https://doi.org/10.1007/BF00992313>
- Ferrari, M. (2008). Pierre Bourdieu, o investigador da desigualdade. Retrieved September 25, 2017, from <https://novaescola.org.br/conteudo/1826/pierre-bourdieu-o-investigador-da-desigualdade>
- Ferretti, C. J., & Silva Júnior, J. D. R. (2000). Educação profissional numa sociedade sem empregos. *Cadernos de Pesquisa*, (109), 43–66. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000100003>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Measurement techniques. *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. <https://doi.org/10.2307/2065853>
- Fiuza; P. (2012). *Adesão e Permanência Discente na Educação à Distância: Investigação de Motivos e Análise de Preditores Sociodemográficos, Motivacionais e de Personalidade para o Desempenho na Modalidade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Foracchi, M. M. (1977). *O estudante e a transformação da sociedade brasileira* (2a ed.). São Paulo: Editora Nacional.
- Frigotto, G. (org). (2013). *Educação e crise do trabalho* (12º). Petrópolis: Vozes.
- GDF. (1993). Lei nº 467 de 25 de junho de 1993. *Diário Oficial Do Distrito Federal*,

128(XVII), 1. Retrieved from  
[http://www.tc.df.gov.br/SINJ/DetalhesDeNorma.aspx?id\\_norma=48426](http://www.tc.df.gov.br/SINJ/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=48426)

- GDF. (2017). Governo do Distrito Federal. Plano Distrital de Saneamento Básico e de gestão integrada de Resíduos Sólidos. Tomo II - Produto 2 (Diagnóstico Situacional - Caracterização Distrital) Versão Final, V.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. (F. C. Gulbenkianv, Ed.) (6°). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkianv.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (Atlas, Ed.) (6th ed.). São Paulo. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100005>
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise Conteúdo: Sentido e Formas de Uso*. (Principia, Ed.), *Pesquisa Qualitativa* (1st ed.). Lisboa.
- Guerreiro, M. D. D., & Abrantes, P. (2007). *Transições incertas: os jovens perante o trabalho e a família*. (C. para a I. no T. e no Emprego, Ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Retrieved from <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/3137>
- Guevara, L. (2012). *Retención estudiantil en la educación superior : revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. (E. P. U. Javeriana, Ed.) (1a ed.). Bogotá.
- Hagedorn, L. (2012). *How to define retention: A new look at an old problem. College Student Retention: Formula for Student Success*. Los Angeles.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior - Retención y movilidad estudiantil. *Revista Calidad En La Educación*, 91–108. Retrieved from [http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318955602Modelo de analisis de la desercion estudiantil en la educacion superior.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318955602Modelo_de_analisis_de_la_desercion_estudiantil_en_la_educacion_superior.pdf)
- Hutz, C. S. (2007). *Prevenção e Intervenção em Situações de Risco e Vulnerabilidade/ Claudio Simon Hutz (organizador – São Paulo: Casa do Psicólogo*. (C. S. Hutz, Ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- IBGE. (2015). Síntese de Indicadores Sociais Uma análise das condições de vida da população brasileira- 2015. Rio de Janeiro. <https://doi.org/ISSN 0101-4234>
- IFB. (n.d.-a). Campus São Sebastião. Retrieved September 25, 2017, from <http://www.ifb.edu.br/saosebastiao/pagina-inicial>
- IFB. (n.d.-b). Linha do Tempo do IFB. Retrieved September 25, 2017, from <http://ifbemnumerous.ifb.edu.br/>
- IFB. (2009). *Instituto Federal de Brasília. Estatuto do IFB. Aprovado pelo D.O.U nº 168, de 02 de setembro de 2009 e alterado conforme 7ª Reunião Ordinária do Conselho Superior, realizada em 21 de junho de 2011*. Brasília, DF, Brasil.
- IFB. (2010). Missão, Visão e Valores. Retrieved September 25, 2017, from <http://www.ifb.edu.br/institucional/missao>

- IFB. (2013). *Instituto Federal de Brasília. Resolução nº 10/2013 CS/IFB Altera o Regulamento do Ensino Técnico de nível médio do Instituto Federal de Brasília – IFB – IFB, aprovado pela Resolução nº 014-2012/CS- IFB*. Brasil.
- IFB. (2014a). *Instituto Federal de Brasília. Resolução nº 14/2014 CS/IFB. Aprova a Política de Assistência Estudantil*. Brasília. Retrieved from <http://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/POL%25C3%258DTICA%2520DE%2520ASSIST%25C3%258ANCIA%2520ESTUDANTIL333.pdf>
- IFB. (2014b). *Plano de Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Secretariado*.
- IFB. (2016). *Instituto Federal de Brasília. Resolução N.º 027-2016/CS-IFB. Aprova alterações no Regulamento dos Procedimentos Administrativos e da Organização Didático Pedagógica dos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Brasília - IFB*. Brasília.
- IFB. (2017a). *Instituto Federal de Brasília. Campus São Sebastião. Edital nº 09/CSSB/IFB, de 13 de julho de 2017. Seleção 2017/2. Processo Seletivo para Portador de Diploma em Cursos técnicos de Nível Médio do Campus São Sebastião do Instituto Federal de Brasília para São Sebastião, Brasília-DF*. Retrieved from <http://www.ifb.edu.br/saosebastiao/pagina-inicial>
- IFB. (2017b). *Instituto Federal de Brasília. Estudos sobre Permanência e Êxito dos estudantes do IFB*. Brasília, DF.
- IPEA. (n.d.). *Retratos da Desigualdades de Gênero e Raça*.
- IPEA. (2015). *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas da Vulnerabilidade Social nas Regiões Metropolitanas Brasileiras*. (B. O. Costa, M. A. ; Marguti, Ed.), *Climate Change 2013 - The Physical Science Basis* (Vol. 1). Brasília. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- IPEA. (2017). *Retrato das desigualdades de gênero e raça- 1995-2015*. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000300012>
- IRRF, T. de. (2016). *Tabela IRRF*. Retrieved June 6, 2017, from <https://www.tabeladeirrf.com.br/tabela-do-salario-minimo.html>
- Jatobá, S. U. (2017). *Texto Para Discussão - Densidades Urbanas nas Regiões Administrativas do Distrito Federal* (No. 22). Brasília, DF.
- Junqueira, M. de F. P. da S., & Deslandes, S. F. (2003). Resiliência e maus-tratos à criança. *Cad. Saúde Pública*, 19(1), 227–235. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2003000100025>
- Kampff, A. J. C. (2009). *Tecnologia da informação e comunicação na educação* (pp. 1–96).
- Klein, L. R. (n.d.). *Fundamentos para uma proposta Pedagógica*.
- Kuenzer, A. (2013). *Desafios Teóricos Metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola*. In G. (org) Frigotto (Ed.), *Educação e Crise do Trabalho* (pp. 55–75). Petrópolis: Vozes.

- Libâneo, J., Oliveira, J. & Toschi, M. (2011). *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização*. (10<sup>o</sup>). São Paulo: Cortez.
- Liberman, F.; Tedesco, S. (2008). O que fazemos quando falamos em Vulnerabilidade? *O Mundo Da Saúde*, 32(2), 254–260.
- MacGregor, J., Tinto, V., & Lindbald, J. (n.d.). Assessment of innovative efforts: Lessons from the learning community movement. *RISING EXPECTATIONS FOR ASSESSMENT: CAN WE DELIVER?* Retrieved from <http://faculty.soe.syr.edu/vtinto/Files/Assessment of Innovation.pdf>
- Milem, J., & Berger, J. (1997). A Modified Model of College Student Persistence: Exploring the Relationship Between Astin's Theory of Involvement and Tinto's Theory of Student Departure. *Journal of College Student Development*, 38, 387–400. Retrieved from [http://scholarworks.umass.edu/cie\\_faculty\\_pubs%0Ahttp://scholarworks.umass.edu/cie\\_faculty\\_pubs/11](http://scholarworks.umass.edu/cie_faculty_pubs%0Ahttp://scholarworks.umass.edu/cie_faculty_pubs/11)
- Modesto, A. L. K. H. (2009). As Representações Sociais de boa aula para os alunos do curso de Pedagogia - Prática Pedagógica : Um Estudo das Representações Sociais de Alunos e Professores. Brasília.
- Molin, F. D. (2006). Resenha de Ganchos, Tachos e Biscates. *Jovens, Trabalho e Futuro. Coleção Trajectórias*. Porto Alegre: Sociologias.
- Muriel, W. (2017). O que é essencial na política de egressos? Na prática. Retrieved December 11, 2017, from <http://www.cartaconsulta.com.br/blog/o-que-e-essencial-na-politica-de-egressos>
- Nogueira, C. M. M., & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 15–36. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>
- Oliver, F. X. M. (n.d.). Alunos Resilientes. Retrieved June 25, 2017, from <https://miespacioresiliente.wordpress.com/tag/alunos-resilientes/> Acesso
- Pacheco, E. (n.d.). *Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília. Retrieved from <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013531.pdf>.
- Paim, I. (1993). *Curso de Psicopatologia* (11<sup>o</sup>). São Paulo: EPU.
- Paz, A. A.; Santos, R. L. S.; Eidt, O. R. (2006). Vulnerabilidade e envelhecimento no contexto da saúde. *Acta Paulista de Enfermagem*, 19(3), 338–342. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002006000300014>
- Pereira, G. R. de M., & Catani, A. M. (2002). Espaço social e espaço simbólico : introdução a uma topologia social. *Perspectiva*. Florianópolis.
- Peres, C. M., Vieira, M. N. C. M., Altafim, E. R. P., Mello, M. B. de, & Suen, K. S. (2014). Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias da aprendizagem. *Medicina (Brazil)*, 47(3), 293–300. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p293-300>

- Perrenoud, P. (2000). Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. *Dez Novas Competências Para Ensinar*. <https://doi.org/10.1126/science.1158808>
- Pinto, A. V. (1984). Sete Lições sobre Educação de Adultos. Retrieved from <https://nacepteca.files.wordpress.com/2014/11/sete-lic3a7c3b5es-sobre-58.pdf>
- Pizzato, M. (2009). *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Pochmann, M. (2004). Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação & Sociedade*, 25(87), 383–399. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200005>
- Ramalho, E. (2013). *Abordagem avaliativa da política de assistência estudantil em uma instituição de ensino profissional*. Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Ramos, W. (n.d.). A Evasão em Cursos a Distância: Fatores Intervenientes. In *III Jornada em Educação a Distância em Letras Português - UFSC*. Santa Catarina.
- Ribeiro, S. D. (2015). O beabá da educação: empatia e ubuntu. In *A Importância da Empatia na Educação. Valores de uma Educação Transformadora*. (pp. 38–41). São Paulo: Ashoka.
- Romanelli, G. (1998). A entrevista antropológica: troca e alteridade. In *Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa*. (1a ed., pp. 119–133). Ribeirão Preto, SP: Legis Summa Ltda.
- Sabino, P. R. P. (2015). O Docente e o Estímulo à Capacidade de Resiliência em estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Revista Electrónica de Investigación Y Docencia (REID)*, pp. 7–26. Criciúma.
- Saffioti, H. I. B. (1985). Força de Trabalho Feminina no Brasil: no Interior Das Cifras \*. *Perspectivas*, 8, 95–141.
- Sanches, L. R. (2008). A escola como espaço de transformações individuais e sociais. Retrieved September 25, 2017, from <https://leilart.wordpress.com/2009/09/08/a-escola-como-espaco-de-transformacoes-individuais-e-sociais/>
- Silva, C. et al. (2013). Dualidade estrutural no ensino técnico profissionalizante em Brasília (IFB): uma análise do discurso oficial de inclusão e as dificuldades de permanência dos alunos. *Revista EIXO*, 2(1), 2–16. Retrieved from [revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/download/95/47](http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/download/95/47)
- Souza, P. H. G. F; Osorio, R. G. (2013). O Perfil da Pobreza no Brasil e suas mudanças entre 2003 e 2011. In *Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania; Campello, T.; Neri, M. C. (orgs)* (pp. 139–154). Brasília, DF: IPEA.
- Souza, D. B. de. (2014). Avaliações Finais sobre o PNE 2001-2010 e Preliminares do PNE 2014-2024. *Est. Aval. Educ*, 25(59), 140–170. Retrieved from <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1942/1942.pdf>
- Sumner, W. (1906). *Folkways : a study of the sociological importance of usages, manners,*

*customs, mores, and morals*. New York: Dover Publications, Inc. Retrieved from <https://archive.org/details/folkwaysstudyofs1906sumn>

Swail, W. S. (1995). *The Development of a Conceptual Framework To Increase Student Retention in Science, Engineering, and Mathematics Programs at Minority Institutions of Higher Education*. George Washington University.

Taboada, N. G., Legal, E. J., & Machado, N. (2006). Resiliência: em busca de um conceito. *Revista Brasileira Crescimento E Desenvolvimento Humano*, 16(3), 104–113.

Tinto, V.; Herman, R. (1974). *The Effectiveness of Secondary and Higher Education Intervention Programs: A Critical Review of the Research*. U.S. Department of Education. New York: Office of Education (DREW). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED101042.pdf>

Tinto, B. V. (1997). Universities as Learning Organizations. *About Campus*, (February), 2–5.

Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>

Tinto, V. (1998). Learning Communities and the Reconstruction of Remedial Education in Higher Education. In “*Conference on Replacing Remediation in Higher Education* (p. 27). Califórnia: Ford Foundation and the United States Department of Education. Retrieved from <papers3://publication/uuid/5158CE8D-E6BB-4497-85C3-140B4607DF05>

Tinto, V. (1999). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA Journal*, 19(2), 5–9. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-19.2.5>

Tinto, V. (2002a). Enhancing student persistence: Connecting the dots. In *Optimizing the Nation’s Investment: Persistence and Success in Postsecondary Education*. Wisconsin: Wisconsin Center for the Advancement of Postsecondary Education, The University of Wisconsin, Madison, Wisconsin. Retrieved from <https://traditions.ou.edu/content/dam/HousingFood/Documents/PDF-Research/Connencting the Dots - Tinto.pdf>

Tinto, V. (2002b). Establishing Conditions for Student Success: Lessons Learned in the United States. In *11th Annual Conference of the European Access ...* (pp. 1–8). Prato-Italy,: Monash University. Retrieved from <http://faculty.soe.syr.edu/vtinto/Files/European Access Network 2002 Keynote.pdf>

Tinto, V. (2003a). Learning better together: The impact of learning communities on student success. *Higher Education Monograph Series*. Syracuse University. Retrieved from [http://www.nhcuc.org/pdfs/Learning\\_Better\\_Together.pdf](http://www.nhcuc.org/pdfs/Learning_Better_Together.pdf)

Tinto, V. (2003b). Promoting Student Retention Through Classroom Practice. In *Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice*. Amsterdã: European Access Network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University.

Tinto, V. (2005). Moving Beyond Access: Closing the Achievement Gap in Higher Education. In *Achievement Gap Initiative*. Massachusetts: Harvard University.

- Tinto, V. (2008). *When Access is Not Enough. Carnegie Perspectives*. Stanford. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502271.pdf>
- Tinto, V. (2012). *Promoting Student Completion One Class at a Time*.
- Tinto, V., & Cullen, J. (1973). *Dropout in higher education: A review and theoretical synthesis of recent research*. Nova Iorque: University Of Columbia. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Tinto, V., & Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success. National Postsecondary Education Cooperative*. Retrieved from [https://160.109.63.242/npec/pdf/Tinto\\_Pusser\\_Report.pdf](https://160.109.63.242/npec/pdf/Tinto_Pusser_Report.pdf) [http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=ckk5B\\_ADM\\_YC&oi=fnd&pg=PA317&dq=theory+of+students+departure+tinto&ots=n0w\\_i\\_dDo0&sig=C3EcvfSV2QLDfmzQt4AwU47EQOo#v=onepage&q=theory+of+students+departur](http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=ckk5B_ADM_YC&oi=fnd&pg=PA317&dq=theory+of+students+departure+tinto&ots=n0w_i_dDo0&sig=C3EcvfSV2QLDfmzQt4AwU47EQOo#v=onepage&q=theory+of+students+departur)
- Toffler, A. (1980). *A terceira onda* (8º). Rio de Janeiro: Record.
- Tusaie, K.; Dyer, J. (2004). Resilience: A Historical Review of the Construct. *Holistic Nursing Practice*, 2–10.
- Valle, Â. R. (2005). Afeto no trabalho: o que se discute na literatura nacional. *Psicologia Para América Latina*, (1998).
- Vargas, H. M., & Paula, M. de F. C. de. (2013, July). A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 18(2), 459–485. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000200012>
- Wallon, H. (1979). *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores.
- Yunes, M. A. M; Szymans, H. (2001). Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. Retrieved September 25, 2017, from [http://www.psiquiatriageral.com.br/psicossomatica/resiliencia\\_nocoos\\_conceitos.htm](http://www.psiquiatriageral.com.br/psicossomatica/resiliencia_nocoos_conceitos.htm)
- Yunes, M. A. M. (2003, June). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia Em Estudo*, 75–84. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300010>
- Zabala, A. (1998). *A prática Educativa – Como Educar*. Porto Alegre: ARTMED.

## APÊNDICE 1 – GUIÃO DE ENTREVISTA

**Entrevistado:**

**Local da entrevista:**

**Dia e hora:**

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões
<b>Bloco A</b> <b>Legitimação da entrevista</b> <b>Motivação do/a</b> <b>entrevistado</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar o entrevistado sobre o trabalho de investigação que está a desenvolver (objetivos do trabalho)</li> <li>2. Solicitar a colaboração do entrevistado e realçar a importância da participação dele através da resposta às questões que lhe serão colocadas;</li> <li>3. Garantir o anonimato da entrevista e a confidencialidade dos dados obtidos, que serão usados estritamente no âmbito do trabalho académico em curso</li> <li>4. Solicitar autorização para gravação da entrevista.</li> </ol>	Após explanação sobre os objetivos da pesquisa e procedimentos que serão adotados, questionar se o entrevistado autoriza a gravação de sua voz e se ele ainda possui alguma dúvida em relação ao que foi explicado ou sobre a pesquisa.
<b>BLOCO B</b> <b>Vida Familiar e</b> <b>Residencial</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar/analisar o perfil dos estudantes abrangidos pelo estudo;</li> <li>2. Conhecer aspectos da vida pessoal e familiar do entrevistado que podem ser favorecedoras- ou não- da realização e conclusão de vários cursos no <i>Campus</i> São Sebastião.</li> </ol>	<p>Gostaria de saber um pouco sobre você. Poderia me dizer qual a sua idade?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Onde você mora é longe ou perto do <i>Campus</i>? Como você se desloca?</li> <li>3. Com quem você vive? (A partir desta pergunta perceber se tem filhos, se é casado, solteiro, separado. Que idade têm os filhos e o que faz o companheiro/a)</li> <li>4. Que tipo de apoio eles dão a você no quotidiano, para poder estudar?</li> <li>5. Como é a sua rotina diária?</li> </ol>
<b>BLOCO C</b> <b>Trajectoria Escolar e</b> <b>Profissional</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar o percurso académico do entrevistado de modo a compreender o que o fez chegar até o IFB;</li> <li>2. Compreender se os cursos que o entrevistado realizou no <i>Campus</i> São Sebastião influenciaram em sua atividade profissional;</li> <li>3. Identificar se o que o faz realizar e concluir vários cursos no IFB é por motivação de formação profissional.</li> </ol>	<p>Agora gostaria que me falasse um pouco sobre sua vida escolar. 1. Durante a sua vida escolar, quando criança e jovem: Você gostava da escola? Teve dificuldades na escola? Caso tenha interrompido os estudos, quais foram as razões dessa interrupção?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Por que quis voltar a estudar/continuar a estudar?</li> <li>3. Fale-nos um pouco da sua vida profissional: Atualmente desempenha alguma atividade profissional? Qual?</li> <li>4. Após a conclusão dos cursos que realizou no <i>Campus</i> CSSB, você conseguiu algum trabalho relacionado com os cursos que realizou?</li> </ol> <p><b>SIM</b></p> <p>- Os conhecimentos que desenvolveu nos vários cursos que frequentou têm sido importantes para a sua atividade profissional? Que conhecimentos destacaria?</p> <p><b>NÃO</b></p> <p>- Se não conseguiu, perceber por que não conseguiu;</p> <p>- Por que não procurou, ou tendo procurado não conseguiu nenhum trabalho na área dos cursos frequentados?</p>

<p><b>BLOCO D</b> <b>Expectativa de formação/capacitação</b></p>	<p>1. Identificar se os processos de seleção do IFB são favoráveis ou não para que o entrevistado tenha realizado vários cursos no CSSB; 2. Entender os motivos pelos quais o entrevistado quis realizar os cursos que concluiu no CSSB.</p>	<p>Preciso agora saber sobre como você chegou ao CSSB e os cursos que realizou no <i>Campus</i></p> <p>1. Quantos cursos você já realizou e concluiu no <i>Campus</i> São Sebastião? 2. Você se lembra de como foi a forma de ingresso nesses cursos? Se você entrou pelo sorteio; se foi pelas vagas remanescentes (para a comunidade). 3. O que o levou a inscrever-se nos vários cursos que já frequentou (por que optou em realizar todos esses cursos)?</p>
<p><b>BLOCO E</b> <b>Integração Acadêmica</b></p>	<p>1. Identificar como se dá o envolvimento do entrevistado com as atividades curriculares e extracurriculares do <i>Campus</i>; 2. Perceber o sentimento de pertencimento do estudante com o <i>Campus</i>;</p>	<p>Preciso que me fale também qual o seu envolvimento com as atividades do <i>Campus</i>:</p> <p>1. Durante a realização dos cursos, no <i>Campus</i>, você já participou de algum projeto de pesquisa? Se sim, como foi? Se não, gostaria de participar? 2. Durante os cursos que frequentou, quais das atividades promovidas pelo <i>Campus</i> ou pelos próprios alunos como palestras, semanas em comemoração às profissões, centros acadêmicos você participou? Ajudou a organizar alguma? 3. Quando há trabalhos em grupo, como você e seus colegas se organizam?</p>
<p><b>BLOCO F</b> <b>Integração Social</b></p>	<p>1. Identificar o envolvimento do estudante com as atividades realizadas no <i>Campus</i> e que exigem interação e integração social entre os diversos atores escolares; 2. Perceber o sentimento de pertencimento do estudante com o <i>Campus</i>;</p>	<p>Além das atividades pedagógicas do <i>Campus</i>, preciso entender também como é sua interação social dentro dele, com os colegas e demais pessoas:</p> <p>1. Você tem contato com seus colegas fora do ambiente de sala de aula? São amigos de escola ou os considera amigos que quer levar para a vida? 2. Como é/foi a sua relação com os seus professores? Você gosta das aulas deles? Qual tipo de aula você mais gosta? 3. Como é a relação com os demais servidores do <i>Campus</i>? 4. Participou nos eventos culturais como a festa agostina, saraus, feira de trocas? De qual gostou mais e por quê? Você ajudou a organizar algum deles?</p>
<p><b>BLOCO G</b> <b>Motivos para a Permanência</b></p>	<p>1. Identificar se o estudante usufruiu ou já usufruiu dos programas da PAE; 2. Perceber se os programas da PAE contribuíram para a permanência do estudante no CSSB; 3. Identificar, a partir da fala do entrevistado, os fatores que contribuem para a conclusão de vários cursos no CSSB e qual desses motivos é o principal.</p>	<p>Em relação à política de Assistência estudantil, preciso que me fale um pouco também sobre os programas que ela envolve.</p> <p>1. Durante os cursos que você realizou, você participou de algum dos programas da política de assistência estudantil (PINCEL, PROSPEP, Monitoria, Auxílio Permanência, Saúde, etc?) 2. O que você acha que contribuiu para a sua permanência e conclusão desses cursos? 3. De todos esses motivos citados, qual você considera como o principal para a sua permanência no <i>Campus</i> São Sebastião?</p>

## APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) estudante,

Você foi identificado pela autora desta pesquisa de mestrado como parte de um público alvo que possui a seguinte característica: ser aluno ingressante no ano de 2016 e que já concluiu, no mínimo, dois outros cursos no *Campus* São Sebastião.

Este trabalho se propôs a investigar as razões que levam alguns estudantes a realizarem e concluírem vários cursos no CSSB. Para atingir esse objetivo principal, será necessário analisar a sua trajetória pessoal e profissional; investigar os aspectos da história de sua vida escolar; analisar a sua relação com o CSSB quanto aos motivos de ingresso nos cursos e integração social e acadêmica; avaliar em que medida a PAE e as demais práticas do IFB e do CSSB que visam a promoção da permanência influenciam o seu percurso educativo e formativo; e, por fim, identificar, a partir da sua fala, as razões diretas e as adjacentes sobre a sua persistência nos cursos do CSSB.

É importante deixar claro que, para isso, a nossa conversa será gravada mas em nenhum momento sua identidade será revelada. Os relatos gravados durante a entrevista serão confidenciais e, quando utilizados para fins do trabalho especificado anteriormente, as fontes serão preservadas.

Dessa forma, gostaria de saber se concorda em participar voluntariamente desta entrevista e se autoriza a gravação dela.

Atenciosamente,

---

Ana Luisa Knop Henriques Modesto

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

---

Nome do entrevistado/ Assinatura

APÊNDICE 3- LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE PERMANÊNCIA E PERSISTÊNCIA ESCOLAR (PORTUGUÊS E INGLÊS).

Palavras consultadas	Site/Nº Ocorrência		Autor	Título	Objetivo da pesquisa	Abrangência
Permanência	SciELO- 37 ocorrências, das quais 18 possuem correlação com o tema.	1	Danielle Dias da Costa	O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência	O estudo avalia em que medida o PROUNI expande o acesso à Educação Superior, identificando as condições de ingresso, matrícula, custo-aluno e permanência por meio do Índice de Conclusão de Curso, numa escala nacional	Educação Superior/ Nacional
Permanência		2	Andréia da Silva Quintanilha Sousa; Carina Elisabeth Maciel	Expansão da Educação Superior: Permanência e Evasão em curso da Universidade Aberta do Brasil	A pesquisa teve o objetivo de conhecer o perfil dos estudantes evadidos no curso de Licenciatura em Física na UAB/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).	Educação Superior/ EAD/ Rio Grande do Norte
Permanência		3	Gonzalo Fonseca	Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional	O artigo tem como objetivo analisar, a partir da perspectiva organizacional, quatro modelos teóricos sobre a permanência e abandono de cursos universitários.	Educação Superior/Chile
Permanência		4	Luiz Fernando de Oliveira	Ingresso e Permanência na universidade Pública: a luta dos estudantes das camadas populares	Trata-se de uma resenha a respeito das discussões e dos resultados de seis estudos sobre o acesso de estudantes das camadas populares ao ensino superior público brasileiro e/ou sobre a permanência desses estudantes na universidade.	Diversas
Permanência		5	Natalia Rosli, Paula Carlino	Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos	Identificar as ações realizadas pelos gestores e professores de uma escola secundária da Argentina para garantir a permanência de estudantes de setores socioeconômicos desfavorecidos e em risco de abandono.	Escola Secundária/Argentina
Permanência		6	Paula Elizabeth Nogueira Sales	Métodos de Pesquisa para a Identificação de Fatores de Evasão e Permanência na Educação Profissional	Utiliza de métodos mistos para coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos para pesquisa sobre fatores individuais e institucionais que exercem influência nas performances acadêmicas e trajetórias estudantis de permanência ou evasão escolar, no âmbito da na educação profissional de nível médio.	Educação Profissional de Nível Médio/ Minas Gerais
Permanência		7	Jair Cláudio Franco de Araújo; Ligia Silva Leite	Avaliação da política de apoio ao estudante desenvolvida pela UNIRIO: o Projeto de Bolsa Permanência	O estudo teve como objetivo avaliar a adequação da Bolsa Permanência concedida pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) aos estudantes oriundos de segmentos socioeconômicos menos favorecidos.	Educação Superior/ Rio de Janeiro
Permanência		8	Vera Lucia Felicetti	Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica	Objetiva verificar questões relacionadas ao acesso, à permanência e à formação de acadêmicos que foram alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni).	Educação Superior/ Rio Grande do Sul
Permanência		9	Sabrina Fernandes de Castro; Maria Amelia Almeida	Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras	Identificar as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência, a fim de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do ensino superior.	Educação Superior
Permanência		10	Gabriela Regueyra Edelman, Carolina Rojas Madrigal	Una mirada a la permanencia de la población estudiantil de trabajo social	O estudo permite mostrar a importância de estudar a permanência como processo macro que vive cada estudante desde seu primeiro contato com a universidade até a obtenção de um título. Pretende-se entender os aspectos pelos quais os estudante obtém títulos de bacharelado e licenciatura, no tempo estipulado.	Educação Superior/Costa Rica
Permanência		11	Monica Ribeiro da Silva; Lucas Barbosa Pelissarill; Allan Andrei Steimbach	Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio	O artigo aborda a temática das relações entre juventude e escolarização, propondo-se a discutir as razões de permanência e abandono no âmbito da educação profissional técnica de nível médio.	Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Paraná
Permanência		12	Antônia Vitória Soares Aranha; Carolina Silva Pena; Sérgio Henrique Rodrigues Ribeiro	Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do Reuni nos quatro primeiros anos de vigência – um estudo sobre acesso e permanência	Este artigo apresenta uma análise do impacto da adoção do Programa de Bônus no processo de seleção da UFMG, além de apresentar informações a respeito da permanência de estudantes que ingressaram em cursos presenciais nos dois primeiros anos de vigência do Programa de Bônus.	Educação Superior/ Minas Gerais

Permanência		13	Rosemary DoreI; Ana Zuleima Lüscher	Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais	Objetiva caracterizar de forma abrangente a educação técnica em Minas Gerais, no período considerado, e a identificação de fatores que possam contribuir para a permanência e/ou para a evasão de estudantes nesta modalidade de ensino.	Educação Profissional de Nível Médio/ Minas Gerais
Permanência		14	Laura Ceretta MoreiraI; Maria Augusta BolsanelloII; Rosangela Gehrke SegerI	Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco	Realiza uma breve apresentação das políticas inclusivas na educação básica e, de forma mais específica, no ensino superior. Discute os principais dispositivos legais acerca da inclusão desse alunado no ensino superior, bem como alguns dos desdobramentos e implicações para a universidade pública.	Educação Básica/Educação Superior /Paraná
Permanência		15	Olga María Fernández González, Macarena Martínez-Conde Beluzan, Roberto Melipillán Aranedá	Estrategias de Aprendizaje y Autoestima: su relacion con la permanencia y desercion universitaria.	O estudo tem como objetivo descrever as estratégias de aprendizagem e autoestima dos alunos que ingressam na Universidade Santo Tomas, e determinar a relação existente entre elas e o rendimento acadêmico.	Educação Superior/Chile
Permanência		16	Solange Leme Ferreira	Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais	Relatar as experiências vividas pelo PROENE – Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais com o fim de compartilhar algumas reflexões, dificuldades, desafios e proposições.	Educação Superior/ Londrina
Permanência		17	Nadir Zago	Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares	O artigo trata da problemática das desigualdades educacionais, com longa tradição na sociologia da educação, e sobre a presença de estudantes de origem popular no ensino superior. O eixo central da análise contempla as desigualdades de acesso e de permanência no ensino superior.	Educação Superior/Santa Catarina
Permanência		18	Sergio de Mello ArrudaI; Michele Hidemi UenoII	Sobre o ingresso, desistência e permanência no curso de física da Universidade Estadual de Londrina: algumas reflexões	O trabalho descreve os resultados parciais de uma dissertação de mestrado em andamento na Universidade Estadual de Londrina, cujo objetivo é refletir sobre as razões das desistências e das persistências de estudantes do curso de Física, tendo como referencial teórico a psicanálise lacaniana.	Educação Superior/ Londrina
Permanência	DOAJ- 33 ocorrências, das quais 18 possuem correlação com o tema.	1	Nadir Zago	Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares	O artigo trata da problemática das desigualdades educacionais, com longa tradição na sociologia da educação, e sobre a presença de estudantes de origem popular no ensino superior. O eixo central da análise contempla as desigualdades de acesso e de permanência no ensino superior.	Educação Superior/Santa Catarina
Permanência		2	José Guilherme de Andrade Almeida; Tereza Cristina Bellosi; Eliana Lúcia Ferreira	Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência	Busca compreender como tem se dado o processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior e são apresentados dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” e da própria universidade, descrevendo a evolução das matrículas e as ações voltadas para as pessoas com deficiência	Educação Superior/ Juiz de Fora
Permanência		3	Monica Ribeiro da SilvaI; Lucas Barbosa PelissariII; Allan Andrei Steimbach	Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio	O artigo aborda a temática das relações entre juventude e escolarização, propondo-se a discutir as razões de permanência e abandono no âmbito da educação profissional técnica de nível médio.	Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Paraná
Permanência		4	Leandro Londero, Thirzan Paivan Sorpreso; Debora Marques Santos	Mulheres na licenciatura em física: uma permanência limitada	A pesquisa procurou compreender os fatores responsáveis pela desistência e permanência de um conjunto de estudantes mulheres em um curso de formação de professoras e professores de Física.	Educação Superior/ Alfenas MG
Permanência		5	Luiz Fernando de Oliveira	Ingresso e Permanência na universidade Pública: a luta dos estudantes das camadas populares	Trata-se de uma resenha a respeito das discussões e dos resultados de seis estudos sobre o acesso de estudantes das camadas populares ao ensino superior público brasileiro e/ou sobre a permanência desses estudantes na universidade.	Diversas
Permanência		6	Solange Leme Ferreira	Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais	Relatar as experiências vividas pelo PROENE – Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais com o fim de compartilhar algumas reflexões, dificuldades, desafios e proposições.	Educação Superior/ Londrina
Permanência		7	Maristela Rossato; Wilsa Maria Ramos; Diva Maria Albuquerque Maciel	Subjetividade e Interação nos Fóruns online: reflexões sobre a permanência em EAD.	O artigo tem como objetivo a produção de indicadores que possam melhorar a funcionalidade dos fóruns online e contribuir numa maior permanência dos estudantes da Educação a Distância.	
Permanência		8	Lilian Tedy Pereira; Mário de Souza Almeida, Doutor	A definição do perfil de vulnerabilidade para acesso à política de permanência no ensino superior	Este estudo busca analisar o sistema de estudo socioeconômico realizado em algumas Universidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Paraná.	Educação Superior/ Diversos Estados
Permanência		9	Laura Ceretta MoreiraI; Maria Augusta BolsanelloII; Rosangela Gehrke SegerI	Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco	Realiza uma breve apresentação das políticas inclusivas na educação básica e, de forma mais específica, no ensino superior. Discute os principais dispositivos legais acerca da inclusão desse alunado no ensino superior, bem como alguns dos desdobramentos e implicações para a universidade pública. Utiliza como referência a trajetória da Universidade Federal do Paraná (UFPR).	Educação Básica/Educação Superior /Paraná
Permanência		10	Antônia Vitória Soares Aranha; Carolina Silva Pena; Sérgio Henrique Rodrigues Ribeiro	Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do Reuni nos quatro primeiros anos de vigência – um estudo sobre acesso e permanência	Este artigo apresenta uma análise do impacto da adoção do Programa de Bônus no processo de seleção da UFMG além de apresentar informações a respeito da permanência de estudantes que ingressaram em cursos presenciais da UFMG nos dois primeiros anos de vigência do Programa de Bônus.	Educação Superior/ Minas Gerais

Permanência	DOAJ- 33 ocorrências, das quais 18 possuem correlação com o tema.	11	Gleice Emerick de Oliveira ; Maria Rita Neto Sales Oliveira	A permanência escolar e suas relações com a política de assistência	Este artigo tem o objetivo de investigar a permanência escolar dos estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na forma integrada ao ensino médio e suas relações com a Política de Assistência Estudantil do Centro Federal de Educação Tec- nológica de Minas Gerais (CEFET-MG),	Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Minas Gerais
Permanência		12	Maria da Graça Gomes Ramos	Programa REUNI: uma abordagem sobre Permanência e Evasão na UFPeI	Investiga, a partir da implantação do Reuni na Universidade Federal de Pelotas, como se configura a evasão no contexto dessa instituição.	Educação Superior/ Rio Grande do Sul
Permanência		13	Sergio de Mello ArrudaI; Michele Hidemi UenoII	Sobre o ingresso, desistência e permanência no curso de física da Universidade Estadual de Londrina: algumas reflexões	O trabalho descreve os resultados parciais de uma dissertação de mestrado em andamento na Universidade Estadual de Londrina, cujo objetivo é refletir sobre as razões das desistências e das persistências de estudantes do curso de Física, tendo como referencial teórico a psicanálise lacaniana.	Educação Superior/ Londrina
Permanência		14	Claudio Nei Nascimento da Silva; Fernanda Conciani; Márcio Adriano de Azevedo; Cristiane Jorge Lima Bonfim; Oswaldo Junqueira Vaz Júnior; Evelynne Katriny Silva de Sousa Miranda; Maiane Araújo Souza	Dualidade estrutural no ensino técnico profissionalizante em Brasília (IFB): uma análise do discurso oficial de inclusão e as dificuldades de permanência dos alunos	Analisa as causas e as consequências da evasão no Instituto Federal de Brasília, à luz do fenômeno sociológico da dualidade estrutural.	Educação Profissional/ Brasília
Permanência		15	Telma Brito Rocha, Theresinha Guimarães Miranda	Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior	O trabalho tem a finalidade de analisar as condições de acesso e permanência do aluno com deficiência numa universidade federal, situada na região nordeste	Educação Superior/ Bahia
Permanência		16	Ana Paula de Oliveira Santana, Lais Oliva Donida, Ana Lucia Lima da Costa Pimenta Monteiro, Suelen Machado Silva	Acessibilidade e permanência: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina	O objetivo deste trabalho é analisar o Programa Institucional de Apoio aos Estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina com relação a dois programas: Coordenadoria de Acessibilidade Educacional e Apoio Pedagógico	Educação Superior/Santa Catarina
Permanência		17	Jucelia Appio; André Ricardo Pereira; Déborah Luiza Marcon; Nelson Natalino Frizon	Atributos de permanência de alunos em instituição pública de ensino superior.	Este trabalho teve como objetivo identificar atributos de permanência de alunos em uma instituição pública de ensino superior do Paraná.	Educação Superior/Paraná
Permanência		18	Sabrina Fernandes de Castro; Maria Amelia Almeida	Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras	O objetivo desta pesquisa foi identificar as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência, a fim de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do ensino superior.	Educação Superior/ Brasil
Permanence	Scielo - 15 ocorrências, das quais 7 possuem correlação com o tema	1	Danielle Dias da Costa	O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência	O estudo avalia em que medida o PROUNI expande o acesso à Educação Superior, identificando as condições de ingresso, matrícula, custo-aluno e permanência por meio do Índice de Conclusão de Curso, numa escala nacional.	Educação Superior/ Nacional
Permanence		2	Andréia da Silva Quintanilha Sousa; Carina Elisabeth Maciel	Expansão da Educação Superior: Permanência e Evasão em curso da Universidade Aberta do Brasil	A pesquisa teve o objetivo foi conhecer o perfil dos estudantes evadidos no curso de Licenciatura em Física na UAB/UFRRN.	Educação Superior/ EAD/ Rio Grande do Norte
Permanence		3	Luiz Fernando de Oliveira	Ingresso e Permanência na universidade Pública: a luta dos estudantes das camadas populares	Trata-se de uma resenha a respeito das discussões e dos resultados de seis estudos sobre o acesso de estudantes das camadas populares ao ensino superior público brasileiro e/ou sobre a permanência desses estudantes na universidade.	Diversas
Permanence		4	Sabrina Fernandes de Castro; Maria Amelia Almeida	Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras	O objetivo desta pesquisa foi identificar as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência, a fim de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do ensino superior.	Educação Superior/ Brasil
Permanence		5	Antônia Vitória Soares Aranha; Carolina Silva Pena; Sérgio Henrique Rodrigues Ribeiro	Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do Reuni nos quatro primeiros anos de vigência – um estudo sobre acesso e permanência	Este artigo apresenta uma análise do impacto da adoção do Programa de Bônus no processo de seleção da UFMG além de apresentar informações a respeito da permanência de estudantes que ingressaram em cursos presenciais da UFMG nos dois primeiros anos de vigência do Programa de Bônus.	Educação Superior/ Minas Gerais
Permanence		6	Solange Leme Ferreira	Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais	Relatar as experiências vividas pelo PROENE – Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais com o fim de compartilhar algumas reflexões, dificuldades, desafios e proposições.	Educação Superior/ Londrina
Permanence		7	Nadir Zago	Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares	O artigo trata da problemática das desigualdades educacionais, com longa tradição na sociologia da educação, e sobre a presença de estudantes de origem popular no ensino superior. O eixo central da análise contempla as desigualdades de acesso e de permanência no ensino superior.	Educação Superior/Santa Catarina

Permanence	DOAJ - 7 ocorrências, das quais 3 possuem correlação com o tema.	1	Solange Leme Ferreira	Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais	Relatar as experiências vividas pelo PROENE – Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais com o fim de compartilhar algumas reflexões, dificuldades, desafios e proposições.	Educação Superior/ Londrina
Permanence		2	Mariana Paladino	Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior	Com base em registros de campo e pesquisas existentes este trabalho discute as condições de acesso e permanência de estudantes indígenas em algumas universidades do País	Educação Superior/ Brasil
Permanence		3	Antônia Vitória Soares Aranha; Carolina Silva Pena; Sérgio Henrique Rodrigues Ribeiro	Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do Reuni nos quatro primeiros anos de vigência – um estudo sobre acesso e permanência	Este artigo apresenta uma análise do impacto da adoção do Programa de Bônus no processo de seleção da UFMG além de apresentar informações a respeito da permanência de estudantes que ingressaram em cursos presenciais da UFMG nos dois primeiros anos de vigência do Programa de Bônus.	Educação Superior/ Minas Gerais
Persistência	SciELO - 9 ocorrências, sendo que 2 têm correlação com o tema.	1	Vera Lucia Felicetti	Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica	Objetiva verificar questões relacionadas ao acesso, à permanência e à formação de acadêmicos que foram alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni).	Educação Superior/ Rio Grande do Sul
Persistência		2	Fernández, Tabaré, & Cardozo, Santiago.	Educación Superior y Persistencia al cabo del primer año en Uruguay. Un Estudio Logitudinal con Base en la Cohorte de Estudiantes Evaluados por PISA 2003	O objetivo do artigo é descrever as experiências no primeiro ano de ingresso na Educação Superior, com foco na integração social e acadêmica dos estudantes	Educação Superior/ Uruguai
Persistência	DOAJ - 1 ocorrência; 0 com correlação relação ao tema					
Persistence	SciELO - 9 ocorrências, das quais 4 com correlação ao tema	1	Paula Elizabeth Nogueira Sales	Métodos de Pesquisa para a Identificação de Fatores de Evasão e Permanência na Educação Profissional	Utiliza de métodos mistos para coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos para pesquisa sobre fatores individuais e institucionais que exercem influência nas performances acadêmicas e trajetórias estudantis de permanência ou evasão escolar, no âmbito da na educação profissional de nível médio.	Educação Profissional de Nível Médio/ Minas Gerais
Persistence		2	Rosemary Dorel; Ana Zuleima Lüscher	Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais	Objetiva caracterizar de forma abrangente a educação técnica em Minas Gerais, no período considerado, e a identificação de fatores que possam contribuir para a permanência e/ou para a evasão de estudantes nesta modalidade de ensino.	Educação Profissional de Nível Médio/ Minas Gerais
Persistence		3	Fernández, Tabaré, & Cardozo, Santiago.	Educación Superior y Persistencia al cabo del primer año en Uruguay. Un Estudio Logitudinal con Base en la Cohorte de Estudiantes Evaluados por PISA 2003	O objetivo do artigo é descrever as experiências no primeiro ano de ingresso na Educação Superior, com foco na integração social e acadêmica dos estudantes	Educação Superior/ Uruguai
Persistence		4	Vera Lucia Felicetti	Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica	Objetiva verificar questões relacionadas ao acesso, à permanência e à formação de acadêmicos que foram alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni).	Educação Superior/ Rio Grande do Sul
Persistence	DOAJ - 18 ocorrências, das quais 6 possuem correlação com o tema	1	Alicia C. Dowd	Income and financial aid effects on persistence and degree attainment in public colleges	Este estudo examinou a distribuição de ajuda financeira entre estudantes universitários financeiramente dependentes e a eficácia de diferentes tipos de ajuda financeira na promoção da persistência dos estudantes e da conclusão do curso em tempo hábil.	Educação Superior/ Estados Unidos
Persistence		2	Mahdi Mahmodi; Issa Ebrahimzade	The Analysis of Iranian Students' Persistence in Online Education	A pesquisa analisa a relação entre a interação instrucional e a persistência dos alunos no e-learning.	Educação Superior/ Irã
Persistence		3	Jia Frydenberg	Persistence in University Continuing Education Online Classes	O estudo apresenta dados coletados em um período de dois anos sobre a persistência e evasão em um curso de formação profissional continuada realizado através da Extensão Universitária, na modalidade de distância.	Educação Superior/ Estados Unidos
Persistence		4	Terry Müller	Persistence of Women in Online Degree-Completion Programs	O artigo apresenta os resultados de um estudo de caso qualitativo, que explorou o fenômeno da persistência das alunas de graduação e pós-graduação à distância de uma faculdade no Nordeste dos Estados Unidos.	Educação Superior/ Estados Unidos
Persistence		5	Ojokheta, K. O.	A Path-Analytic Study of Some Correlates Predicting Persistence and Student's Success in Distance Education in Nigeria	O estudo examinou a influência de fatores que influenciam o aumento da persistência e sucesso dos estudantes de cursos à distância do Instituto de Educação a Distância (DLI) da Universidade de Lagos e do Centro de Ensino a Distância (DLC), da Universidade de Ibadan, ambos localizados na Nigéria.	Educação Superior/ Nigéria
Persistence		6	Rosemary Dorel; Ana Zuleima Lüscher	Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais	Objetiva caracterizar de forma abrangente a educação técnica em Minas Gerais, no período considerado, e a identificação de fatores que possam contribuir para a permanência e/ou para a evasão de estudantes nesta modalidade de ensino.	Educação Profissional de Nível Médio/ Minas Gerais

\* As pesquisas foram realizadas no dia 05/06/2017, nos sites: <http://www.scielo.org> e <https://doaj.org/>

## ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DO *CAMPUS* CSSB PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Instituto Federal de Brasília  
Campus São Sebastião

<b>INTERESSADO:</b> Ana Luisa Knop Henriques Modesto	
<b>ASSUNTO:</b> Autorização para coleta de dados de pesquisa	
Luciana Brandão Dourado	<b>AUTORIZAÇÃO Nº:</b> 07/2016
<b>SITUAÇÃO:</b> Favorável	

### I - CONTEXTUALIZAÇÃO (HISTÓRICO)

A servidora Ana Luisa Knop Henriques Modesto, aluna do Programa de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária do Instituto Politécnico de Santarém, em Portugal, solicita autorização para coleta de dados. A pesquisadora objetiva entender os motivos que determinam/contribuem para a permanência – além da conclusão - de alguns estudantes do campus São Sebastião, ou seja, porque escolhem realizar e concluir vários cursos no campus.

### II - MÉRITO

O projeto foi analisado está devidamente cadastrado na instituição de ensino de origem.

O estudo envolve a realização, até o prazo final de 01/07/2017, das seguintes atividades:

1. Análise dos dados dos estudantes no SISTEC, em relação aos cursos que já realizou no CSSB;
2. Acesso aos dados dos estudantes, via Sistema de gerenciamento Acadêmico (SGA);
3. Contato e entrevistas com os estudantes para coleta das informações dentro ou fora do campus.

Em relação ao acesso, como é servidora da Pró Reitoria de Ensino, a pesquisadora já possui acesso tanto ao SGA quanto ao SISTEC. Por isso, não se faz necessário acionar o Registro Acadêmico, apenas notifica-lo sobre o uso dos dados.

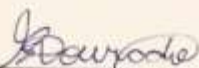
Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

---

Centro de Múltiplas Funções – Avenida São Bartolomeu, Área Especial 2  
São Sebastião – DF, CEP 71.697-040  
Telefone: (61) 2193-8130  
[www.ifb.edu.br](http://www.ifb.edu.br)

**III- PARECER:**  
FAVORÁVEL.

São Sebastião, 15 de dezembro de 2016.



**Luciana Brandão Dourado**  
Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão Substituta  
Portaria IFB nº 2837 de 13 de outubro de 2016