



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A
UNIVERSIDADE**

ALCIONE SILVA DE OLIVEIRA E OLIVEIRA

**ESTRATÉGIAS ESTUDANTIS PARA ALCANÇAR O ENSINO
SUPERIOR: O CASO DO IFBA**

Salvador-BA
2014

ALCIONE SILVA DE OLIVEIRA E OLIVEIRA

**ESTRATÉGIAS ESTUDANTIS PARA ALCANÇAR O ENSINO
SUPERIOR: O CASO DO IFBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientadoras: Prof^a. Dra. Georgina Gonçalves dos Santos
(UFRB)
Prof^a. Dra. Sônia Maria Rocha Sampaio
(UFBA)

Salvador-BA
2014

O81 Oliveira, Alcione Silva de Oliveira e.
Estratégias estudantis para alcançar o ensino superior: o caso do IFBA/ Alcione Silva de Oliveira e Oliveira._
Salvador: Ufba, 2014.
177p.:il.
Orientadoras: Dr^a Georgina Gonçalves dos Santos
Dr^a Sonia Maria Rocha Sampaio

Dissertação (mestrado)._ Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, 2014.
1. Ensino Superior. 2. IFBA. I. Oliveira, Alcione Silva de Oliveira e. II. Título.

CDU 370

ALCIONE SILVA DE OLIVEIRA E OLIVEIRA

**ESTRATÉGIAS ESTUDANTIS PARA ALCANÇAR O ENSINO
SUPERIOR: O CASO DO IFBA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em ____ de ____ de 2014.

Banca examinadora

Ava da Silva Carvalho Carneiro _____
Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Monica Lima de Jesus _____
Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Wânia Maria Guimarães Lacerda _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense
Universidade Federal de Viçosa

Ao meu filho Carlos Eduardo que me mostra, diariamente, o verdadeiro significado da palavra amor e me ensinou a ouvir eu te amo através de um simples olhar.

À memória da minha grande amiga Isis Daiane que virou estrela enquanto eu escrevia esse texto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *Deus* pela força e coragem que me mobilizaram em torno dessa realização, por ter me mostrado a direção e por ter enviado anjos em forma de seres humanos para estar ao meu lado quando mais precisei de socorro.

Agradeço de um modo muito especial à minha mãe, que sempre acreditou nos meus sonhos, investindo tudo o que tinha na formação dos filhos de um jeito que só as mães sabem fazer. À Minha *Maria* com quem aprendi “a estranha mania de ter fé na vida”.

A todos os meus professores do PPGEISU, com os quais aprendi lições valiosas que levarei para sempre.

Aos meus colegas do mestrado pelas partilhas e pelo companheirismo durante essa aventura em busca do saber. Especialmente, *Caroline, Ana Cristina, Cláudia, Ana Cláudia, Bruno, Brian, Fátima, Antônio, Cora, Marianna, Marcelo, Eliene, Juliana e Jeilson* pelo carinho e atenção.

Ao Observatório da Vida Estudantil pelo acolhimento, pela colaboração em todos os momentos dessa jornada. Em especial, à *Ana Urpia, à Rita Leite, à Sueli Barros, à Leticia Vasconcelos, à Marília, à Larisse* e a todos os bolsistas.

À minha orientadora, professora *Georgina Gonçalves dos Santos*, por ter aceitado meu projeto e me dado régua e compasso para traçar esse caminho. Seu jeito implicado com as questões sociais impactou minha vida de uma forma imensurável. Obrigada também pela sensibilidade e atenção no trato com os demais.

À professora *Sônia Sampaio*, minha segunda orientadora, pela sua generosidade e simplicidade que nos ensina a valorizar a arte, a ciência e as pessoas. Aprendi muito com a sua capacidade de liderar e respeitar as pessoas. Agradeço por não desistir do meu projeto, mesmo quando ele pareceu inviável.

Às professoras *Ava Carneiro, Mônica Lima e Wânia Lacerda* que, com atenção e respeito, se disponibilizaram a avaliar essa minha iniciação na vida científica.

Agradeço a todos os meus irmãos e sobrinhos, em especial, ao meu irmão *André* e à minha cunhada *Maria José* que me ajudaram a combater as lutas necessárias para chegar até aqui.

À *Fabiana Oliveira*, amiga irmã, que sempre acreditou em mim, dando uma força extra nessa jornada.

À minha amiga *Caroline Fonseca*, anjo que reapareceu em minha vida durante o mestrado para me ensinar a viver com brilho, alegria e coragem.

À minha amiga *Gracy Kelly*, que conheci em uma sala de aula do mestrado, e, desde então, esteve presente nas horas alegres e tristes, demonstrando que a vida é melhor quando se tem amigos de verdade.

Às amigas *Marlécia, Bianca, Katyene, Graciele, Iris, Karina Kelly, Maira, Juliana, Tessia Cristina, Tatiane, Rejane, Clécia e Taciana* que, carinhosamente, me ajudaram a levar adiante esse e outros projetos de vida.

Agradeço à *Naira*, que tão cuidadosamente protegeu o meu filho durante os momentos que não pude estar perto.

Agradeço a todos os meus colegas de trabalho, em especial à *Telma Magali, Nádija Brunelli, Nádija Dessa, Edy, Delma, Edilene, Eliana, Fabiana Ribeiro, Heide, Taiane, Diana, Nina Rosa, Iara, Celiana, Nelson, Thiago e Waléria* pelas palavras de carinho, pela ajuda pessoal que cada um me deu nessa empreitada. Vocês são muito especiais!

À *Caroline Fantinele* e à *Pérola Dourado* pela atenção e paciência comigo.

Agradeço aos estudantes do curso de Automação que me inspiraram a cada dia, e, em especial, aos do terceiro e quarto anos, que participaram da pesquisa de forma direta, sendo os principais atores desse trabalho.

Agradeço a todas as estagiárias e aos estagiários do DEPAE: *Cristiane Bezerra, Natália Sousa, Nilane, Isabele, Esmeralda, Lisandra, Victor, Aisha, Fabiana, Francineide, Ylana* e, especialmente, a *Díogo*, que me empurrou para esse desafio ao contar-me sua história de vida.

Agradeço aos profissionais da Clínica Bem-viver, especialmente a *Sara*, à *Leticia*, à *Bárbara*, à *Ana* e à *Cris* pelo respeito, atenção e profissionalismo que tiveram com a minha família neste percurso.

Agradeço à *Mailana Lessa* pelo suporte técnico e emocional que me fortaleceram nos momentos mais angustiantes da escrita.

Agradeço aos casais de amigos *Marlécia e Álvaro César, Nádija e Márcio, Delma e Luís, Fabiana e Pedro Paulus* pelo apoio no processo de escrita.

Agradeço ao professor *Albertino*; à professora *Lybia*, à *Catiane*, à *Marise*, à *Gilzete*, à *Wânia Cássia* e a todos os profissionais do IFBA que confiam em meu trabalho.

Agradeço às professoras *Cleildes Santana, Maria das Graças Galvão, Naiaranize Pinheiro* e aos professores *Pablo Florentino, Écio Portes e Roberto Melo* pela atenção, pelos conselhos e pelo respeito com a minha formação que impulsionaram o meu retorno para a academia.

À *Karla Fonseca, a Danilo*, à *Aline*, à *Gabriel Barbosa*, à *Gracy Kelly* e à *Marlécia Sanders* pelo suporte técnico na parte final deste trabalho.

As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor.
Aprendemos palavras para melhorar os olhos.

Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem...
O ato de ver não é coisa natural.
Precisa ser aprendido!

Rubem Alves

OLIVEIRA, Alcione Silva de Oliveira e. **Estratégias estudantis para alcançar o ensino superior**: o caso do IFBA. 175 p. il 2014. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia é uma instituição centenária que se tornou referência no atendimento às demandas por educação profissional nos diversos níveis e modalidades de ensino. Ao longo da história, a instituição passou a atender um público diferenciado das demais escolas públicas, devido ao seu caráter seletivo que, além de preparar os jovens para o mundo profissional, também os preparam para seguir carreira universitária. O principal objetivo da investigação é identificar as estratégias escolares que os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio constroem para chegar ao ensino superior. Para o estudo, foram selecionados oito jovens do terceiro e quarto períodos, com idade entre 16 e 19 anos, dispostos a falar da sua trajetória escolar e suas relações com o saber. A partir daí, focalizaram-se também as suas percepções sobre o ambiente de aprendizagem no IFBA, além de identificar as instituições de nível superior mais desejadas pelos jovens. Essa investigação se insere numa abordagem qualitativa trazendo as concepções da etnometodologia, uma corrente que se interessa pelos modos como os sujeitos realizam suas atividades cotidianas e traz reflexões a partir da teoria da relação com o saber que discute questões importantes a respeito do sentido de estar na escola. A etnografia foi utilizada como recurso metodológico, a partir da qual utilizamos diário de campo, entrevistas semiestruturadas e observações participantes para melhor acessar o cotidiano dos jovens na instituição. Como resultados dessa investigação, podemos afirmar que há diversas relações com o saber convivendo no mesmo ambiente: alguns estudantes desejam uma carreira profissional em curto prazo, outros querem construir uma carreira escolar longa e isso está diretamente ligado às suas estratégias de seguirem para o ensino superior. Há evidências que o ingresso nos cursos técnicos de nível médio é uma estratégia de acesso aos cursos de alto prestígio em conceituadas universidades brasileiras. Assim, o estudo contribui para a discussão sobre a transição do ensino médio para o ensino superior dentro da instituição.

Palavras-chave: estudantes; etnometodologia; relação com o saber; ensino médio; ensino superior.

Oliveira, Alcione Silva de Oliveira e. **Learning strategies aimed at university: IFBA's case.** 175p. il 2014. Thesis (Master's degree) – Institute of Humanities, Arts & Science, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

The Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (Bahia's Federal Institute of Education, Science & Technology) is a centenary institution which has become a reference in terms of attending the heavy demand for professional education in different teaching areas. As time passed by, the institution started attending a diversified set of students who were being prepared not only for the professional world, but also for an academic career. The main goal of this investigation is identifying learning strategies students use to get into university when still being part of a technician training course during high school. For the study analysis, eight third and fourth period students aging from 16 to 19 were chosen to talk about their school history and their relationship with learning. From this point on, the focus was on their perceptions on IFBA's learning environment, and which are the universities they want to be part of the most. This investigation has a qualitative approach that uses some concepts of ethnomethodology, which is a study stream focused on how the subjects perform their daily activities, bringing up some reflection on being at school. Ethnography was used as a methodology, and while having it as a basis, we used a field journal, semi-structured interviews, and partaking observations that were used to better assess the students' routine. As a result of this investigation, we can say that there are several relationships with knowledge living in the same environment: some students want a professional career in the short term, others want to build a school career long and it is directly connected to your follow strategies for higher education. There is evidence that the ticket in mid-level technical courses is a strategy to access the courses of high prestige in respected Brazilian universities. Thus, the study contributes to the discussion on the transition from high school to higher education within the institution.

Key words: students; ethnomethodology; relationship with learning; high school; college school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Articulações entre os níveis, segundo as leis orgânicas 1942-1948	34
Figura 2: Articulações entre os níveis, as leis orgânicas 1981.....	35
Figura 3: Disponibilidade de vagas.....	43
Quadro 1: Perspectivas de aprendizagem	59
Figura 4: Origem escolar e serie atual dos estudantes participantes.....	67
Quadro 2: Caracterização da população entrevistada.....	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
2	O HISTÓRICO DO IFBA	27
2.1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA BAHIA NO CONTEXTO NACIONAL	27
2.2	A LINHA DO TEMPO DO IFBA	31
3	ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA	47
3.1	A APROXIMAÇÃO DA ETNOMETODOLOGIA	47
3.2	A RELAÇÃO COM O SABER	51
3.3	A ETNOGRAFIA COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO	64
3.4	A SELEÇÃO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES	66
3.5	CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	68
4	OS ESTUDANTES PARTICIPANTES E SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES	72
5	O IFBA SEGUNDO OS ESTUDANTES	106
5.1	A OPORTUNIDADE DE MELHORAR DE VIDA	108
5.2	O PROCESSO DE AFILIAÇÃO NO IFBA	113
5.3	A AUTONOMIA ADQUIRIDA	120
5.3.1	As maneiras de estudar	123
5.4	A PERCEPÇÃO DO AMBIENTE DE A APRENDIZAGEM	127
5.4.1	A relação com os docentes	130
5.4.2	A relação entre os colegas	134
5.5	AS ESTRATÉGIAS DOS ESTUDANTES PARA ALCANÇAREM O ENSINO SUPERIOR	136
5.5.1	Abandonar o curso técnico	138
5.5.2	Combinar curso técnico e curso superior	148
5.5.3	Terminar o técnico visando área no ensino superior	139
5.5.4	Terminar o curso técnico sem definição de área para o ensino superior	139
5.6	ESTUDANTES DO IFBA: PARA ONDE ELES VÃO?	141
5.7	A PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES NA CAMINHADA PARA O ENSINO SUPERIOR	144
5.8	A CHEGADA À UNIVERSIDADE	146
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149

REFERÊNCIAS	156
APÊNDICES	161
ANEXOS	169

1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) tem cem anos de existência. Atualmente, atende demandas por educação desde o ensino fundamental até o ensino superior. Historicamente, entretanto, sua maior clientela sempre foi composta por estudantes dos cursos técnicos de nível médio. Na atualidade, o Instituto vem sofrendo diversas modificações em sua estrutura, especialmente no que diz respeito à oferta de educação profissional, que se ampliou para todos os níveis. Atendendo a um grande projeto de expansão territorial, o IFBA, hoje, está presente em mais de 16 municípios do estado da Bahia. Sendo esse o contexto da investigação, me interesseo pelas conexões estabelecidas entre o ensino médio e o superior na ótica dos estudantes do ensino médio integrado à educação profissional, observando as estratégias que empregam para ingressar no ensino superior.

A história da educação profissional no Brasil apresenta uma trajetória de idas e vindas, no que diz respeito ao seu funcionamento, o que verificamos através da legislação educacional disponível, especialmente das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que a regulamenta. Mudanças importantes no contexto da Rede Federal de Educação aconteceram repetidamente, sempre relacionadas ao cenário político e econômico do Brasil. Como marcos principais, podemos sublinhar a Lei 4.024/61, quando surge a necessidade de formação de técnicos em caráter de urgência; a Lei 4.759/65, que transforma as escolas técnicas em escolas técnicas federais; a Lei 5.692/71, que decide profissionalizar todo o ensino médio; a Lei 7.044/82, que revoga a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau; a Lei 9.394/96, que estabelece novos critérios de oferta da educação profissional através do Decreto 2.028/97, propondo regras para a articulação entre ensino técnico e ensino médio; e, finalmente, o Decreto 5.154/04, que modifica essas regras. Confirmando essa pluralidade de diretrizes, o IFBA, por exemplo, nasce vinculado ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, até ser incorporado ao Ministério da Educação, recém criado em 1930.

No contexto atual da educação brasileira, essa é uma investigação relevante, na medida em que a proposta da Instituição é ofertar formação profissional em diferentes níveis e modalidades de ensino, conforme a Lei 11.892/08, que cria a

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, dentro dessa, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o país.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, p.01).

O IFBA não é diferente dos demais Centros Federais de Educação no país. A instituição é hoje uma referência tanto na preparação da mão de obra para a indústria, quanto na preparação dos estudantes para o ensino superior. Antes de adotar essa nova configuração, o Instituto que nasceu, em 1910, como uma escola própria para jovens e crianças órfãs ou de famílias muito pobres, geralmente de ex-escravos, ganhou notoriedade ao se transformar em um centro de preparação de mão de obra para um país que se industrializava. Por fim, por ministrar ensino de qualidade, ele se torna uma escola de referência na preparação de estudantes para os vestibulares mais concorridos, atraindo um público bem distinto daquele do início do século XX. Surgem aí as discussões em torno do verdadeiro papel da Instituição, já que ela forma uma mão de obra que não deseja ir, imediatamente, para os postos de trabalho na indústria, e sim ingressar na universidade, alongando sua formação.

Para dar suporte teórico à investigação de abordagem qualitativa e caráter etnográfico, tomamos por referencial teórico a etnometodologia e os estudos sobre a relação de jovens com o saber. A decisão de utilizar a teoria da relação com o saber em uma investigação de caráter etnometodológico deve-se ao fato de essas duas correntes se interessarem pelas particularidades do sujeito. Nos escritos de Coulon (1995b), há evidente interesse pelas atividades do senso comum. Do mesmo modo, Charlot (2000) se interessa e valoriza as questões subjetivas dos indivíduos. Portanto, se os estudos sobre a relação com o saber reconhecem a importância do sujeito e, conseqüentemente, a relação que esse estabelece com os outros, consigo mesmo e com o mundo no qual vive, por que não fazer uma análise dos etnométodos utilizados pelos jovens do IFBA à luz das relações que eles desenvolvem com o saber? Nesse sentido, o próprio Charlot faz uma relação entre suas reflexões e a etnometodologia, quando afirma: “as pesquisas de Coulon confirmam, ademais, que a relação com saber é sempre, ainda, uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (CHARLOT, 2008, p.13).

Pretendemos conhecer a relação que os estudantes desenvolvem com o ensino superior e as estratégias que estabelecem para dar continuidade aos seus estudos – se dentro ou fora do próprio Instituto¹ –, uma vez que nele há a oferta de ensino superior. Investigamos, ainda, as ideias que os estudantes têm sobre a instituição, nos interessando também por identificar as experiências que influenciam na escolha da instituição de ensino superior para as quais desejam ir. A pesquisa sobre essa temática nasceu da observação diária, através da função de pedagoga da Instituição, desenvolvida também entre os estudantes. Consequentemente, surgiu a necessidade de conhecer seus percursos escolares, que, por sua vez, possibilitariam entender o que pensam sobre a continuidade dos estudos, depois de concluírem o nível médio de sua educação. No dia a dia dessa instituição, é comum ouvir que os estudantes do ensino médio integrado usam o IFBA apenas como trampolim para a universidade. O mote é investigar sobre como os mesmos percebem a instituição e quais são, de fato, seus interesses relativos à continuidade dos estudos.

Essa dissertação foi organizada em seis partes. A introdução contendo as motivações e os objetivos da investigação. O primeiro capítulo apresenta a história do IFBA, para mostrar o processo de evolução da Instituição, observando suas principais transformações até o contexto atual, compreensão histórica julgada indispensável à investigação qualitativa. O segundo capítulo mostra a abordagem teórico-metodológica que suporta a investigação, detalhando a metodologia usada na construção e análise dos dados. No capítulo três, apresentamos uma caracterização socioescolar² dos estudantes participantes, apoiada nas entrevistas, conversas informais e observações de campo. Essa caracterização tem por objetivo dar relevo e contexto às peculiaridades de cada participante, em uma tentativa de aprimorar os detalhes da investigação. No capítulo quatro estão sistematizadas as análises dos dados, a partir das quais interpretamos as relações que se estabelecem na escola até o momento em que os jovens definem suas estratégias

¹ Em observações diárias percebemos como os jovens do IFBA se relacionavam com a ideia de ir ou não para o ensino superior, registrando no diário de campo uma enquete numa turma de 22 estudantes do segundo ano de um determinado curso. Queríamos saber quem desejava ir para o Ensino Superior e, em caso positivo, qual a instituição que eles desejavam ingressar. A resposta foi unânime: todos queriam ir para o ensino superior e todos queriam ir para a UFBA. Além da UFBA, alguns apontaram outras instituições federais de outros estados e instituições públicas de grande prestígio como UNICAMP, ITA. Nenhum disse que desejava ir para o ensino superior do próprio IFBA. Essa enquete foi realizada em maio de 2012.

² Termo utilizado por Charlot (2005).

de passagem do ensino médio para o ensino superior. Por último, apresentamos as considerações finais, nas quais estão os resultados da investigação e algumas possibilidades de continuação do estudo.

2 O HISTÓRICO DO IFBA

Este capítulo título tem o objetivo de apresentar o histórico da instituição, pois para compreendermos o que ocorre nos dias atuais é necessário analisar o processo histórico. Sendo assim, essa seção possui importante representação para a discussão do objeto de estudo, fornecendo os dados que serão analisados posteriormente.

2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA BAHIA NO CONTEXTO NACIONAL

As publicações sobre a Educação Profissional, no Brasil, possuem um volume menor quando comparadas às de outras modalidades e níveis escolares. Isso ocorre devido ao maior interesse da academia por pesquisar a educação das elites. Se a história da educação profissional no Brasil se confunde com a história da Rede Federal de Educação Profissional, é preciso considerar que, muito antes da sua criação, já existia a tentativa de profissionalização dos jovens índios e negros escravizados. Desde os dois primeiros séculos de colonização portuguesa, quando a base da economia no Brasil era a agroindústria açucareira que se utilizava da mão de obra escrava, composta tanto pelos nativos quanto pelos negros trazidos da África, a educação profissional acontecia mesmo que fora de espaços instituídos com essa finalidade (MANFREDI, 2002; CUNHA, 2000a).

O ensino dos ofícios para escravos e para os homens livres se dava no local de trabalho e era desenvolvido de forma que os aprendizes demonstrassem atenção, habilidade, força, mas também lealdade para com o seu mestre e senhor. Foi assim que começaram a se desenvolver os colégios dos jesuítas, localizados em alguns centros urbanos, que se tornaram as primeiras “escolas-oficinas” da história brasileira.

O período que antecedeu à criação das Escolas de Aprendizes Artífices foi marcado pelo surgimento de algumas instituições dedicadas à formação profissional. No final do século XVII, foi criada a 1ª Escola de Artilharia e Arquitetura; no século XVIII, em função do ciclo do ouro, instalou-se o ensino da mecânica para as fundições, pois a criação da Casa da Moeda, e dos Arsenais da Marinha demandavam funileiros, carpinteiros, ferreiros e tecelões; e, finalmente, no século

XIX, especificamente em 1819, houve a criação do Seminário dos Órfãos, voltado para os ofícios de mecânica.

Os primeiros relatos sobre a história da Educação Profissional no Brasil datam do início do século XIX, quando a sede do governo português se mudou para o Rio de Janeiro, em 1808. Nesse período também foram criadas as primeiras instituições voltadas para o ensino superior no Rio de Janeiro, na Bahia, em Pernambuco e São Paulo.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1859, o sistema de educação do país passou por um período de desarticulação. O ensino médio estava constituído em função do ensino superior, ou seja, como ensino propedêutico³, que tinha como objetivo preparar os estudantes para o ensino superior. Já o ensino primário, que tinha passado a ser um direito constitucional em 1824, não conseguia ser efetivamente dinâmico, devido à manutenção do regime escravocrata. Ao lado dessa conjuntura de criação do sistema escolar público, o Estado preocupava-se em constituir um tipo de sistema de ensino voltado para a formação de mão de obra para as oficinas, fábricas e arsenais, desvinculado do ensino secundário e do ensino superior (MANFREDI, 2002). Essas escolas eram conhecidas como casas de aprendizes artífices, mantidas pelo estado e destinadas às crianças e jovens pobres que recebiam instrução primária e aprendiam ofícios.

Criados a partir de iniciativas de entidades da sociedade civil “cujos recursos vinham das quotas de sócios ou de doação de benfeitores” (MANFREDI, 2002, p. 77), os liceus de artes e ofícios atendiam aos interesses dos nobres, fazendeiros e comerciantes. Seus mantenedores tiveram a ideia de agregar as artes aos ofícios, visando a atrair mais pessoas para suprir a necessidade de mão de obra especializada. Mais tarde, com a chegada dos padres Salesianos, a dimensão religiosa⁴ foi acrescentada à educação profissional, com a justificativa de que o trabalho livrava o homem do pecado (CUNHA, 2000a).

A situação da educação profissional na Bahia seguiu a tendência nacional. Na segunda metade do século XIX, a situação do trabalho na cidade de Salvador

³ Propedêutico é o conjunto de estudos nas áreas humanas e científicas que precedem, como fase preparatória indispensável, os cursos superiores de especialização profissional ou intelectual (HOUAISS, 2002).

⁴ A contribuição das Escolas Salesianas para a educação profissional registra-se no período entre 1883 e 1910. Embora tenham desempenhado papel importante na oferta de educação profissional, as Escolas Salesianas foram se tornando referência na oferta do ensino secundário e, posteriormente, deixaram de ensinar os ofícios. Elas perderam a concorrência com as escolas públicas, no tocante à profissionalização, pois seus cursos eram de longa duração e estimulavam a evasão (MANFREDI, 2002).

refletia o contraste promovido pela decadência do modelo colonial e pela chegada eminente do capitalismo (LEAL, 1995), ou seja, escravos estavam se transformando em trabalhadores assalariados e, enquanto a aristocracia ia perdendo seu prestígio, a burguesia aumentava seu poder. Em meio a essa situação de trabalho urbano, era necessária uma mão de obra que promovesse a construção de uma nova sociedade. Visando a atender a demanda de escolas profissionalizantes, prontas para instruir artistas e operários, surgiu, em 1872, o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia.

Na sociedade pós-abolicionista, era indesejável ser confundido com um escravo. As atividades antes realizadas por eles ou na sua proximidade eram evitadas mesmo pelos brancos pobres e pelos mestiços. Atividades manuais, exercidas por carpinteiros, tecelões, ferreiros, pedreiros, marceneiros, dentre outras, eram objeto de recusa explícita. Dessa maneira, não havia outra forma de o Estado providenciar a mão de obra necessária para promover o progresso do país, a não ser ensinar ofícios. A condição de aprendizes artífices era destinada para aqueles que não tinham como recusá-las: as crianças e os jovens “desvalidos da sorte”. Nasceu, por conseguinte, na cultura brasileira, o preconceito relativo a essas atividades (CUNHA, 2000a; FONSECA, 1986; LESSA, 2002).

O momento pós-abolição também determinaria a condição em que as escolas seriam desenvolvidas em cada região, pois o processo da abolição da escravatura trouxe consequências desiguais para as diversas regiões do país. O centro-sul tornou-se mais industrializado que o norte-nordeste, determinando características específicas para cursos que deveriam se adequar à realidade de cada região. Na Bahia, por exemplo, a atividade manufatureira e artesanal foi privilegiada entre as formações oferecidas (LESSA, 2002).

A partir de 1909, surgiram as escolas técnicas. O decreto nº. 787 de 11 de setembro, do presidente Nilo Peçanha, criou as Escolas de Aprendizes Artífices em quatro cidades: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul. Logo em seguida, em 23 de setembro de 1909, através do Decreto nº 7.566, foram criadas outras Escolas de Aprendizes Artífices, dentre elas a da Bahia. Essas novas instituições estavam sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e totalizavam dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (MEC, 2009).

A criação de escolas nas capitais atendia mais a propósitos políticos do que econômicos. O governo, preocupado em manter “presença” nos estados para os quais enviava dirigentes da sua confiança, não considerava o fato de que, em alguns estados, as atividades manufatureiras eram mais desenvolvidas em cidades do interior do que na capital e que essa situação, portanto, demandava a implantação de estabelecimentos de ensino desse tipo em cidades do interior. A forma mais lógica ocorreu em apenas dois estados: Minas Gerais e Santa Catarina, com a implantação das escolas nas cidades de Juiz de Fora e Blumenau, respectivamente (CUNHA, 2000a).

As escolas foram implantadas com um cunho assistencialista, para atender aos pobres e desafortunados. A ideologia que sustentava essa iniciativa era a proposição de dignidade aos pobres, permitindo-lhes adquirir uma profissão através do trabalho artesanal. Aparentemente, o objetivo maior estava centrado na preparação profissional dos excluídos da sociedade, dos desvalidos e operários artífices. Todavia, a ideia não era acabar com a pobreza, por uma questão de “amor ao próximo”, e sim de manter controlado o nível de desocupados, promovendo mecanismos de disciplinamento dos setores populares como era feito no período colonial.

Além disso, o país ingressava em uma nova fase. Com a aceleração dos processos de urbanização e industrialização, havia indícios de que esse tipo de escola se preparava para atender à demanda da indústria (MANFREDI, 2002; PEREIRA, 2003). Na visão de Anísio Teixeira (1998), o crescimento no número de Escolas Agrícolas assim como dos Liceus de Artes e Ofícios era incentivado pelos governantes, que não tinham interesse em implantar a Universidade no Brasil.

Não podemos deixar de reconhecer que o Governo brasileiro, a classe governante brasileira, ao mesmo tempo em que via o Brasil com essa inclinação para a cultura intelectual, para a cultura do lazer, para a cultura geral, para a cultura do consumo, resistia a essa tendência ornamental, procurando promover educação mais utilitária (TEIXEIRA, 1998, p.91).

Teixeira (1998) acreditava que o governo brasileiro, apesar de valorizar a cultura do lazer e ter uma forte inclinação para a cultura geral e intelectual, insistia em promover uma cultura mais utilitária. Portanto, a sua crítica era por não haver incentivo à criação de universidades e não necessariamente contra a existência dos liceus.

Em posse dessas informações, passamos a apresentar a linha do tempo do IFBA que revela as mudanças ocorridas na instituição ao longo dos anos, revelando aspectos importantes sobre o modo como a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia se transformou no atual Instituto Federal de Educação.

2.2 A LINHA DO TEMPO DO IFBA

Em 1910, através do Decreto nº 8.319, criou-se o Ensino Agrotécnico no Brasil, voltado para a educação técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas. Naquele mesmo ano, no dia 02 de julho, foi inaugurada a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia. Instalou-se, provisoriamente, em um dos salões do Centro Operário da Bahia, no Pelourinho, oferecendo cursos nas oficinas de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria, com capacidade de atendimento para quarenta alunos. Em seguida, a escola se mudou para uma sede própria, cedida pelo Ministério da Guerra ao Ministério da Agricultura, no Largo dos Afritos, que melhor se adequava ao ensino.

O caráter assistencialista também era marca do estabelecimento, e um procedimento adotado pela instituição, revelador de sua natureza, causava estranhamento na sociedade baiana da época. A oferta incomum de mingau aos seus alunos na hora do almoço fez com que a instituição passasse a ser designada e conhecida como “a escola do mingau”. Em 1911, a escola enfrentou muitas dificuldades materiais e financeiras e, para resolver esses problemas, o diretor da época apelou ao Ministro da Agricultura, que reconheceu a necessidade de dar à Escola de Aprendizes Artífices uma casa condigna. “Em 02 de julho de 1923, centenário da Libertação da Bahia, foi lançada a pedra fundamental do novo prédio. Um terreno cedido pela Intendência Municipal próximo ao Largo do Barbalho” (LESSA, 2002, p.16).

Em 1º de maio de 1926, a Escola foi transferida para o bairro do Barbalho e sua inauguração ocorreu em 15 de novembro daquele ano. No período que se estendeu até o ano de 1934, a Escola passou por uma nova fase, com a implantação do novo prédio, com remodelações pedagógicas e com a oferta de algumas novas oficinas. Naquela época, o ministro Miguel Calmon resolveu instalá-la em um prédio moderno, com ótimas condições pedagógicas, com novas máquinas e ferramentas, além de criar uma banda de música (LESSA, 2002).

Em 1930, a Escola deixou de pertencer ao Ministério da Agricultura e passou a integrar o, recém-criado, Ministério da Educação e Saúde Pública. No entanto, a dicotomia em torno dos objetivos da educação acadêmica e da profissional, ou seja, um ensino secundário destinado às elites dirigentes e a formação profissional destinada às classes menos favorecidas, continuou. Embora a criação dessas escolas profissionais fosse estratégica para a crescente industrialização, que ora se processava no país, a formação técnico-profissional continuava a ter uma essência assistencialista, voltada para as camadas mais pobres e sem qualquer relação com os cursos do ensino superior (LESSA, 2002; PEREIRA, 2003).

No contexto nacional, esse foi um período marcado por importantes mudanças educacionais. O ano de 1932 é um símbolo para a história da Educação do país. O Manifesto dos Pioneiros faz parte dessa referência. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros pensadores/educadores com grande representação nacional iniciaram um debate em torno dos problemas educacionais. Esse movimento, articulado com as mudanças estruturais, econômicas e sócio-políticas pelas quais passavam a sociedade brasileira, influenciou, significativamente, a educação e a política educacional do governo, com repercussões na organização pedagógica e no desenvolvimento da educação profissional.

E, apesar das críticas de Anísio Teixeira em relação à expansão das escolas profissionais em detrimento da educação universitária, foi ele quem enriqueceu as oportunidades do ensino médio, quando propôs a elevação do ensino técnico e profissional ao nível do ensino secundário (GERIBELLO, 1977). O objetivo era criar equivalência cultural entre essas modalidades de ensino e permitir a transferência de estudantes de um curso para outro. A preocupação de Anísio Teixeira foi a de romper com o velho dualismo filosófico entre cultura e trabalho. Logo, ao exercer o cargo de administrador educacional do Distrito Federal, Anísio Teixeira desenvolve reformas nas escolas profissionais, tendo como ideia central a conciliação entre pensamento e ação, ciência e indústria, que se refletiriam na educação, uniriam e pacificariam objetivos que eram considerados contraditórios, como: de cultura e de profissão, de teoria e de prática, de pensamento e de trabalho⁵.

⁵ Embora de grande representação no campo educacional, a reforma de Anísio Teixeira foi desmontada com o golpe político que culminou no Estado Novo e nas “leis” orgânicas de Gustavo Capanema.

Na Bahia, durante essa década de mudanças significativas, o nome da instituição foi alterado pela primeira vez. Por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, a Escola passou a se chamar Liceu Industrial de Salvador. Mas não foi apenas o nome que se modificou. Esse acontecimento também se refletiu no processo de expansão do ensino profissionalizante federal, com a ampliação das unidades de ensino e criação de novos cursos.

Em âmbito nacional, a Constituição de 1937 tratou, pela primeira vez, das escolas profissionais e pré-vocacionais, como um dever do Estado. Para cumpri-lo, o Estado contaria com a colaboração das indústrias, sindicatos e associações patronais. “A ênfase dada ao ensino técnico-profissional, voltado à indústria, é compreensível na medida em que o Estado Novo representa fundamentalmente os interesses da burguesia industrial” (FRANCO, 1984, apud LESSA, 2002, p.27).

É neste contexto que, em 1941, ocorreu a “Reforma Capanema”, que reconfigura todo o ensino no país. As principais mudanças operadas pela Reforma foram: a equivalência entre ensino profissional e nível médio; a exigência de exames de admissão para escolas industriais; e o estabelecimento de dois níveis de cursos, em que o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e mestria, e o segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, com várias especialidades. A implantação das Escolas Técnicas profissionaliza os trabalhadores da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca, agora, em nível de segundo grau, paralelo ao ensino secundário (LESSA, 2002).

A partir do ano 1942, surge o “Sistema S”, com a estruturação do Senai (1942) e do Senac (1943). Esses sistemas concebidos pelo Estado e geridos pelos sindicatos patronais são uma tentativa de desmantelar as iniciativas dos trabalhadores, que se organizavam desde 1930. O “Sistema S” ganhou força e, até hoje, é responsável por uma parcela importante da educação profissional de todo o país (MANFREDI, 2002).

No cenário nacional, no período entre 1930 e 1945, a economia brasileira desloca o seu eixo, passando da atividade agroexportadora para a industrial. O capitalismo industrial, então, foi implantado no país com forte apoio do Estado. Por esse motivo, o surgimento de uma rede pública de escolas profissionalizantes, veio, claramente, atender aos interesses do capital industrial nesse novo modelo de desenvolvimento (PEREIRA, 2003). O contexto favorece o surgimento dos cursos

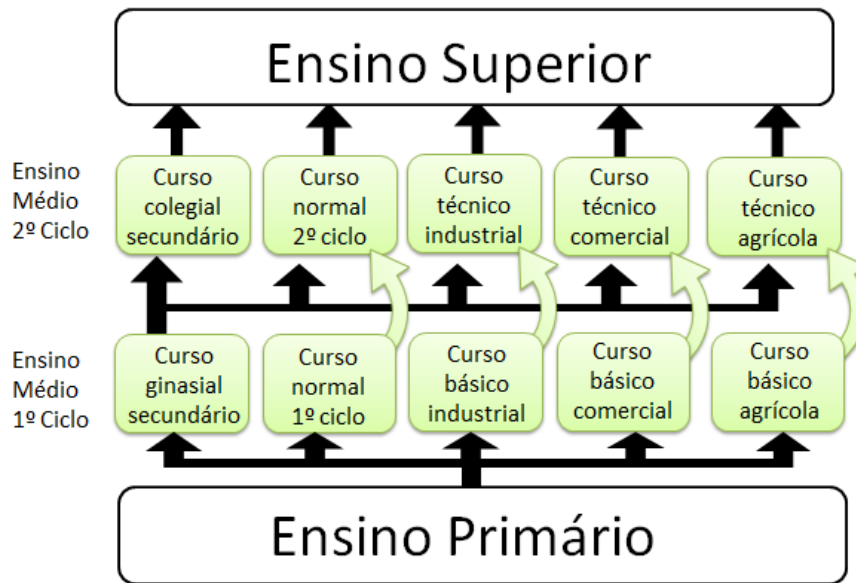
noturnos, cuja finalidade era preparar operários para as indústrias, ou seja, a Escola Técnica de Salvador atenderia às necessidades de mão de obra especializada (LESSA, 2002). “O Aprendiz”, jornal da época, editado pelos estudantes da Escola Técnica de Salvador trazia a seguinte divulgação:

Senhores industriais

Tenho o prazer de comunicar a criação, nesta Escola, de cursos noturnos, com a finalidade de preparar operários especializados para as indústrias. É evidente a necessidade de colaboração dos Srs. Industriais, nessa obra de indiscutível alcance econômico e social: as escolas técnicas existem para as indústrias; para atender às suas necessidades de mão-de-obra especializada. Sem consultar suas necessidades a fim de orientar os seus cursos no sentido de atendê-las, o trabalho da escola é estéril e, conseqüentemente, a produção das indústrias é deficiente. A escola técnica e a indústria não devem viver divorciadas. É encarando o problema em sua plenitude, que faço um apelo aos senhores Industriais para que orientem a ESCOLA TÉCNICA DE SALVADOR, em seu plano de trabalho, a fim de que os cursos noturnos a serem instalados seja uma expressão dessas necessidades (O APRENDIZ, 1946, p.10).

Naquele momento, a organização do sistema educacional, promovida pelas leis orgânicas de Gustavo Capanema, subdividiu o sistema escolar da seguinte forma: o ensino primário para crianças de 7 a 12 anos e o ensino médio para jovens a partir dos 12 anos. O ensino médio era ofertado de cinco formas distintas: curso ginásial secundário (1º e 2º ciclos), curso normal (1º e 2º ciclos), curso comercial, curso industrial e curso agrícola. Essa divisão proporcionava a separação entre dirigentes e operários. O ensino ginásial secundário, que era voltado para a preparação para o ensino superior, também permitia o acesso aos cursos técnicos (industrial, normal, comercial e agrícola), já os demais eram direcionados apenas para os seus respectivos segundos ciclos. E o ensino prático dessas profissões, que ocorria apenas no 1º ciclo, era voltado para as classes menos favorecidas (MANFREDI, 2002; CUNHA 2000b).

Figura 1: Articulações entre os níveis de ensino, segundo as leis orgânicas 1942-1946



Fonte: CUNHA, Antonio Luiz. **O ensino profissional da irradiação do industrialismo.** São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000b. p.39.

Com isso, os estudantes das Escolas Técnicas começaram a ganhar destaque, pois aqueles que saíam do primeiro ciclo do ensino médio propedêutico e passavam para o segundo ciclo dos ensinos profissionalizantes, desenvolveriam atividades intelectuais nas indústrias. Já os estudantes que ingressavam no primeiro ciclo do ensino profissionalizante, geralmente oriundos de famílias pobres, ficavam estagnados, exercendo exclusivamente atividades manuais (CUNHA, 2000b).

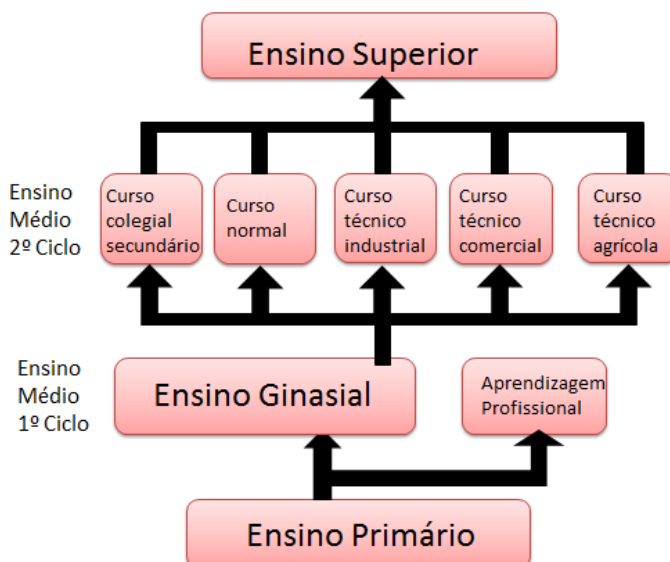
A escola técnica não deve ser classificada entre as escolas de trabalho manual, na medida em que possuem propostas claramente voltadas para o trabalho intelectual, portanto, seus destinatários e currículo são diferentes daqueles das escolas de cunho artesanal (CUNHA, 2000b). Há críticas, desse autor, aos pesquisadores que situam as escolas técnicas no âmbito do trabalho manual. Contudo, é importante lembrar que, em sua origem, essas escolas preparavam apenas a mão de obra manufatureira.

Em 1959, as Escolas Industriais Técnicas passaram a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais, após terem sido transformadas em autarquias⁶. Essas instituições ganharam autonomia didática, passando a gerir seu funcionamento e

⁶ “Entidade autônoma, auxiliar e descentralizada da administração pública, sujeita à fiscalização e à tutela do Estado, com patrimônio constituído de recursos próprios, e cujo fim é executar serviços de caráter estatal ou interessantes à coletividade, como, entre outros, caixas econômicas e institutos de previdência” (FERREIRA, 1996).

intensificando a formação de técnicos, mão de obra indispensável para contribuir com o processo de aceleração do desenvolvimento industrial.

Figura 2: Articulação entre os níveis de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.



Fonte: CUNHA, Antonio Luiz. **O ensino profissional da irradiação do industrialismo.** São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000b. p.166.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDBEN – nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, um novo paradigma foi estabelecido: formar técnicos sob o regime de urgência. Nesse período, as Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos, a fim de corresponder a toda uma necessidade e expectativa do Ministério da Educação.

Em agosto de 1965, a Lei nº 4.759 preconizou que as escolas profissionalizantes fossem qualificadas de federais, devendo adicionar à sua nomenclatura o nome do seu respectivo estado, passando a Escola Técnica de Salvador a se chamar de Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA).

Na década de sessenta, a ETFBA passou por um período de desvalorização dos seus cursos, necessitando de novos alunos para iniciar a expansão indicada pela nova lei. Um movimento para dar visibilidade à instituição junto às empresas da Bahia foi organizado com o objetivo de evidenciar a importância da ETFBA para a formação de profissionais capacitados. A iniciativa resultou na criação de mais dois importantes cursos na instituição: o Curso de Eletrotécnica, visando a atender às necessidades da Companhia Elétrica do Estado da Bahia – (Coelba) com

profissionais capacitados para contribuir com a execução do Plano de Eletrificação do Estado, e o curso de Mecânica, que deveria servir às indústrias que se instalavam na Bahia.

Em 1971, o governo militar instituiu uma reforma no ensino fundamental e médio, através da lei 5.692/71, cuja intenção era profissionalizar compulsoriamente todo o ensino médio. Porém, essa iniciativa não vingou, porque as escolas da rede estadual não dispunham da eficiência necessária para a profissionalização exigida, enfraquecendo-se tanto na oferta da educação profissionalizante quanto na educação propedêutica para a universidade (MANFREDI, 2002; MORAES, 1999). A rede federal ganhou destaque, pois, graças à autonomia, que obteve em 1959, conseguiu escapar do fracasso que atingiu as demais escolas do sistema. As Escolas Técnicas Federais passaram a ser vistas como entidades de excelência no ensino, associando-se ao sinônimo de empregabilidade e tornando-se a primeira opção para os jovens que buscavam rápida inserção no mercado de trabalho.

Na Bahia, a década de setenta foi marcada por diversas transformações econômicas, especialmente na Região Metropolitana de Salvador, que possuía uma grande concentração populacional e crescente produção. Dentre essas transformações, podemos citar o surgimento do Centro Industrial de Aratu (CIA) dentro de uma política de planejamento industrial regional; o crescimento da PETROBRAS, que já explorava petróleo desde a década de cinquenta; o surgimento do Pólo Petroquímico de Camaçari etc. Coincidindo com a redefinição das perspectivas da instituição, a nova realidade provocou uma maior iniciativa de comunicação com as empresas, aumentando as possibilidades de realização de estágios curriculares. Outro resultado foi a ampliação das discussões sobre o currículo escolar, já que havia a real necessidade de se desenvolver novas técnicas e tecnologias acerca dos processos produtivos, promovendo perfis mais adequados às tendências do mercado.

Na década de setenta, a Escola Técnica passou a formar a elite operária da Bahia. Em 1974, 5.020 candidatos inscreveram-se no Exame de Seleção dos diversos cursos oferecidos, para concorrer a aproximadamente 400 vagas. Dentre os fatores para o aumento do número de candidatos aos cursos ofertados pela ETFBA, podemos elencar a implantação da PETROBRAS, na Bahia, em 1954, e o desmoronamento do ensino médio profissionalizante na rede estadual, a partir da LDB 5.692/71. Além disso, a formação obtida permitia aos concluintes acessar um

curso superior na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Todos esses fatores, aliados ao crescente processo de industrialização, fizeram com que o perfil dos estudantes que buscavam a instituição fosse se diferenciando e, cada vez mais, o perfil de “antigos desvalidos” fosse substituído por um público seletivo (MANFREDI, 2002; MORAIS, 1999; LESSA, 2002). Este é um ponto crucial de interesse deste estudo, pois é nesse momento, que compreendemos que emerge a condição de estudante elitizado nas escolas técnicas.

A integração entre escola e indústria, que apontava para uma formação de operários, bem como a garantia legal da equiparação entre cursos de formação profissional técnica e cursos científicos abriram a possibilidade de escolha de uma escola pública que pudesse garantir a boa formação profissional e a longevidade nos estudos superiores. Assim, quase todos os que ingressavam naquela Instituição buscavam não apenas preparação para o emprego, mas também meios eficazes de acessar a universidade. Isso aconteceu porque as escolas técnicas federais, públicas e gratuitas deram continuidade à oferta de uma educação profissional de qualidade, mantendo essa característica, mesmo após decisão do governo de revogar a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º Grau, com a promulgação da Lei 7.044, em 1982 (KRÜGER e TAMBARA, 2006).

Alguns autores avaliam que o sucesso dessa rede acabou por promover prejuízos para os cofres públicos, pois se tratavam de escolas caríssimas que ofereciam um ensino médio que se traduzia em preparação para o ensino superior. Perdiam não só os setores econômicos que ficavam sem os técnicos de que precisavam, mas também os jovens mais modestos que estavam interessados nas ocupações técnicas (CASTRO, 1997). O amplo prestígio da rede federal fazia com que egressos de Escolas Técnicas fossem absorvidos, em grande parte, pelos postos de trabalho disponíveis nos grandes centros urbanos. Isso se deveu à autonomia que a rede federal conquistou, permitindo que seus cursos fossem ofertados com regularidade, a partir da formação de um quadro técnico e profissional estável (FERRETI, 1997).

O Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC) foi criado em 06 de junho de 1976. Segundo o MEC (2011), os cursos superiores de tecnologia já surgiram a partir de um forte preconceito, devido a uma localização intermediária entre os cursos de nível técnico e os bacharelados. O anteprojeto de Lei que organizava e geria o ensino superior antecedeu a reforma universitária – Lei Federal

n.º 5.540/68 –, que propunha a criação de cursos profissionais de curta duração. Essa formação seria oferecida em algumas universidades, em estabelecimentos de educação superior ou em estabelecimentos criados especificamente para esse fim, como foi o caso do CENTEC-BA.

Os cursos tecnológicos surgiram a partir do fracasso dos cursos de Engenharia de Operação. Os cursos técnicos de nível superior, pós-secundários, ofereciam uma habilitação profissional intermediária entre o técnico de nível médio e o engenheiro de nível superior. Uma das causas desse insucesso deveu-se ao corporativismo dos engenheiros plenos, que foram contra a denominação de engenheiro de operação para os novos profissionais, alegando que a denominação geraria confusões e abusos, em detrimento da qualidade dos serviços prestados.

Na Bahia, o CENTEC foi criado em 06 de junho de 1976, através da Lei nº 6.344. Tratava-se de uma autarquia de regime especial, vinculada ao MEC, com sede em Salvador, instalando-se, provisoriamente, em prédio cedido pelo Governo do Estado da Bahia, no bairro de Monte Serrat. No ano de 1978, foram criados mais sete cursos, além dos que já existiam, portanto, o espaço ficou pequeno, sendo necessária a construção de um novo espaço. Em 1978, construiu-se um moderno campus em Simões Filho, onde permaneceu até o ano de 1992.

O Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) foi criado pela Lei 8.711 de 28 de setembro de 1993, a partir da junção da Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) com o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC) e estruturado como autarquia educacional de regime especial, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira e disciplinar, tendo como mantenedor o MEC – Ministério da Educação. A Criação do CEFET-BA segue a mesma lógica dos já existentes em Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, e do Maranhão. A ideia básica de estruturação dos CEFET é a verticalização do ensino, isto é, uma instituição que oferta cursos profissionais em diversos níveis estritamente vinculados ao sistema produtivo (MILITÃO, 2000; LESSA, 2002).

Depois das devidas tramitações para a transferência da sede administrativa do Antigo CENTEC para Capital, foi colocado em prática o plano de expansão do CEFET-BA para as cidades do interior. Essas unidades eram chamadas de UNED – Unidades Descentralizadas – e foram instaladas nas cidades de Barreiras, em 1994, e em Valença, Vitória da Conquista e Eunápolis, em 1995.

O ano de 1996 foi marcado por várias discussões sobre a educação brasileira, em torno da criação da Nova LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/96. O Decreto 2.208/97 foi criado para regulamentar os artigos da nova Lei e trata especificamente da educação profissional. As mudanças foram profundas e algumas divergentes daquelas antes em vigor no âmbito das instituições federais. A partir daí, a Instituição se tornou mais complexa, já que, além dos cursos técnicos regulares de nível médio e dos cursos de tecnólogos, a instituição também passou a oferecer cursos especiais, abertos à comunidade e o ensino médio propedêutico separado dos cursos técnicos. O Decreto 2.208/97 criou um novo sistema de educação profissional paralelo ao sistema de educação regular, composto de três etapas: básico, técnico e tecnológico. O primeiro destinado a qualquer trabalhador jovem ou adulto, independentemente da sua escolaridade (MANFREDI, 2002; RIBEIRO, 2007; PEREIRA, 2003).

Essa mudança foi semelhante em todos os CEFET do Brasil. O público estudantil que passou a frequentar os CEFET era composto por grupos bem distintos⁷: o público do curso técnico era, em geral, formado por jovens com mais de dezoito anos, com menor renda familiar, interessados em ingressar nas indústrias após a conclusão do curso; já o público do ensino médio propedêutico era formado por estudantes com menor idade (em média 15 anos), maior renda familiar e o seu interesse após a conclusão do curso era o de ingressar em uma universidade federal. A preocupação consistia em saber se as escolas técnicas estariam, de fato, cumprindo com sua função maior: formar técnicos em nível médio para os setores produtivos (CASTRO, 1997).

De acordo com Krüger e Tambara (2006), o desacordo com a revogação do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5.154/04 contribuiu para um novo retrocesso relacionado ao público atendido nos Centros Federais de Educação. Esses autores consideravam o período do Decreto 2.208/97 democrático, já que dava oportunidades aos jovens de diversos segmentos sociais acessarem diversas formas de ensino. A ideia de integração tornaria o ensino técnico elitizado, uma vez

⁷ Esses dados foram obtidos através de uma pesquisa socioeconômica realizada no Rio Grande do Sul, durante o período de 2000 a 2005, com os 7.272 candidatos, aqueles que efetivamente ingressaram no CEFET-RS, além de dados do MEC (Ministério da Educação).

que os estudantes oriundos dos setores médios prejudicariam aqueles estudantes pobres que buscavam a instituição para obter uma profissão. Relativamente, isso aconteceu, pois os jovens da classe média voltaram a fazer parte dos cursos técnicos, mesmo sem o interesse de se tornar profissionais nessa etapa de formação. Porém é preciso dizer que, na vigência do Decreto 2.208/97, o estudante pobre só tinha condições de ingressar nos cursos técnicos, ditos pós-médios, ou concomitantes⁸, enquanto a instituição proporcionava aos mais abastados uma educação propedêutica que contribuía para seu ingresso no ensino superior. Assim, essa Escola, outrora dualista, preparava a população de baixa renda para as oficinas e os setores médios para a universidade.

Na vigência do Decreto 5.154/04⁹, a oferta de educação profissional também foi permitida para o estudante que já possuía o ensino médio através da forma subsequente. A grande diferença é que na forma integrada, que antes não existia, a escola poderia estar desperdiçando recursos públicos com a formação de técnicos que não vão para os setores industriais, e sim para a universidade, como acontecia no passado. Segundo Tambara e Krüger (2006):

Como o segmento da sociedade que ingressava nas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e CEFETs, em sua maioria, não estava interessado em fazer um curso técnico, mas apenas um bom Ensino Médio, geraram-se críticas referentes não só sobre o “alto custo” deste aluno mas também, de que estas escolas não atendiam às demandas da sociedade, na formação de técnicos de nível médio para o mercado de trabalho (TAMBARA e KRÜGER, 2006, p.4).

Para justificar esse argumento, os autores utilizam resultados de pesquisas anteriores em que, segundo o relato de um diretor Escola Técnica da UFRGS, 80 a 85% dos seus ex-alunos ingressavam no ensino superior. A elitização do ensino técnico se convertia na perda da função profissionalizante da instituição, tal como acontecia em outras instituições de Norte a Sul do país.

⁸ Oferecida somente a quem já tem o ensino fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio e com matrículas distintas para cada curso.

⁹ O Decreto 5.154/04 trazia a definição para a oferta dos cursos técnicos de nível médio em três formas de articulação com o ensino médio: a integrada, na qual a habilitação profissional ocorre simultaneamente ao ensino médio, na mesma instituição e com matrícula única; a concomitante, na qual a habilitação profissional ocorre ao mesmo tempo em que o ensino médio, mas como cursos distintos, com duas matrículas, na mesma escola ou em instituições diferentes e; a subsequente ao ensino médio, na qual a habilitação profissional ocorre depois que o estudante já concluiu o ensino médio. O CEFET-BA optou por ofertar os cursos técnicos de nível médio nas formas: integrada e subsequente. Nesta ocasião cessaram as matrículas para o ensino médio propedêutico.

Não estamos desconsiderando esse caráter elitista da rede federal, no entanto, chamamos a atenção para o fato de que ela não foi democrática no passado, neste sentido é, no mínimo, ingênua a afirmação de estudiosos, a exemplo de Tambara e Kruger (2006), que consideraram o período de oito anos de vigência do Decreto 2.208/97 como um período “mais democrático”. Eles defendem o fim do ensino integrado, na justificativa de que a classe trabalhadora será extirpada da rede federal de educação. Esse raciocínio não é de todo incoerente, porém o que eles chamam de uma educação democrática é, na verdade, uma educação dualista sendo implementada nos Institutos federais na medida em que os trabalhadores teriam acesso ao ensino técnico e os segmentos médios ao ensino que os prepararia para a universidade. Por isso, em virtude do caráter de excelência no preparo para o vestibular, os CEFET atendiam apenas a uma parcela dos estudantes que acessavam a educação superior, tornando o ensino médio da Instituição cada vez mais excludente.

Após a Reforma da Educação Profissional promovida pelas alterações da LDBEN 9.394/96, observa-se um fenômeno de acirramento na forma de selecionar os estudantes. Em maio de 2006, o Conselho Diretor do CEFET Bahia instituiu o sistema de reserva de vagas na seleção de seus candidatos¹⁰, de acordo com a Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002¹¹. Hoje, o sistema de reserva de vagas está adequado à Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, e dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012, p.01).

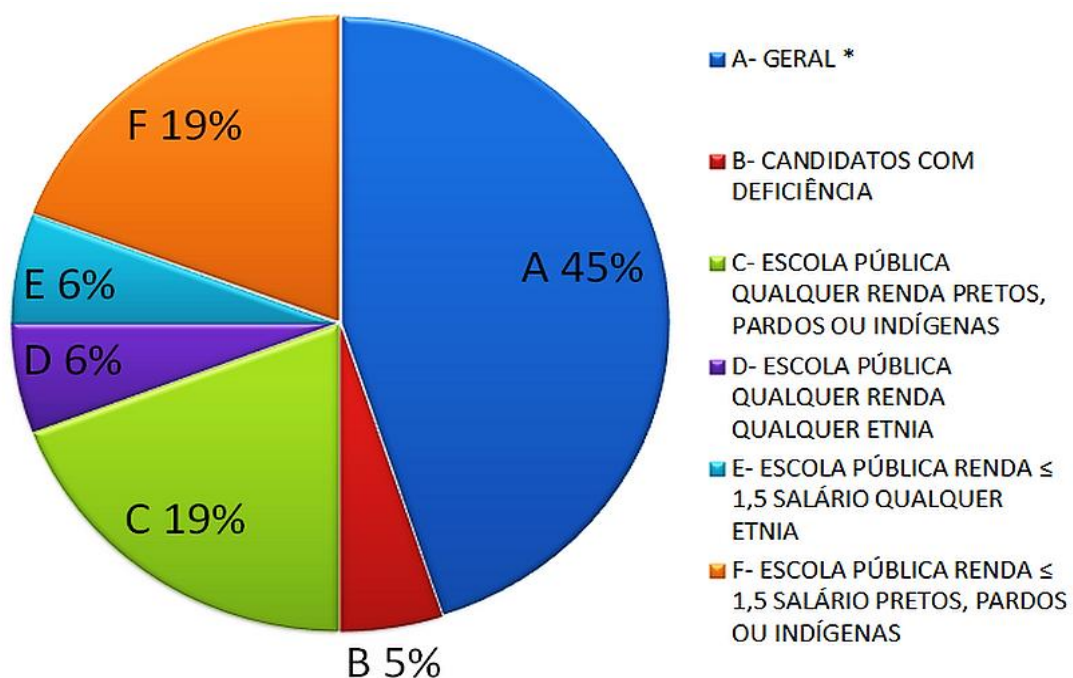
Conforme consta na Figura 3, 50% das vagas do IFBA são reservadas para estudantes oriundos do sistema público de ensino. Metade das vagas é destinada

¹⁰ Em ata aprovada no dia no conselho do dia 26 de maio de 2006, o Conselho diretor do CEFET- BA aprova parecer instituindo uma política de cotas que estabelece 50% (cinquenta por cento) das reservas de vagas para estudantes oriundos de escola pública, dentre eles afro- descendentes e indígenas, nos cursos realizados através de Vestibular/Seleção, com critérios para tal concessão.

¹¹ Essa lei criou o Programa Diversidade na Universidade

àqueles que comprovarem renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio e a outra metade destina-se a todas as rendas. Dentro de cada uma dessas porcentagens, as vagas são divididas por etnias na proporção de 77% para pretos, pardos e indígenas e 23% para todas as etnias. Nas cidades de Porto Seguro e Eunápolis, são reservadas ainda mais 16% das vagas para os indígenas, descontadas das vagas gerais, para atender à seguinte redação:

Figura 3 – Disponibilidade de vagas



* Nas cidades de Porto seguro e Eunápolis, serão reservadas ainda mais vagas para os indígenas, descontadas das vagas gerais.

Fonte: IFBA. Processo seletivo. Disponível em; <<http://portal.ifba.edu.br/prosel-2013-chamadas/convocacoes-processo-seletivo-2013.html>>. Acesso em: 25 out. 2013

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012, p.01).

A reserva de vagas é um fato que merece destaque, porque foi a partir dele que muitas transformações de ordem pedagógica e administrativa iniciaram-se para atender à demanda desse novo público na Instituição. Desse modo, o acesso dos

estudantes menos favorecidos ao ensino profissionalizante ampliou-se, reduzindo a dualidade que sempre esteve presente no interior do sistema educacional.

Ainda em 2006, foi implantado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA). Essas mudanças trazem para dentro da instituição uma discussão sobre reparação social. São alterações significativas que revelam uma perspectiva de garantia de direitos àqueles que antes eram alijados da educação profissional, resultado de uma concorrência desleal.

O ano de 2008 foi muito importante para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de todo o país, devido à criação dos 38 Institutos Federais a partir das Escolas Agrotécnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica de todo o Brasil, com exceção dos CEFET do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Houve, então, um aumento significativo no número de instituições. No ano de 2002, eram 140 instituições federais que ofereciam ensino técnico no Brasil. Em 2013, já existiam mais de 354 unidades, possibilitando a 500.000 alunos terem acesso à Educação Profissional na rede federal.

A Lei nº. 11.892/08 estabeleceu a criação da Rede Federal de Ensino Profissional, composta pelos antigos Centros Federais, Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas vinculadas às universidades. Os Institutos Federais são instituições pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, desde a educação básica até a pós-graduação. Dessa forma, o CEFET-BA se transformou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

Atualmente, o Instituto possui dezesseis campi e cinco núcleos avançados: Barreiras, Camaçari (núcleo avançado em Dias D'Ávila), Eunápolis, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso (núcleo avançado em Euclides da Cunha e Juazeiro), Porto Seguro, Santo Amaro, Simões Filho, Valença, Vitória da Conquista (núcleo avançado em Brumado) e Seabra e Salvador (núcleo avançado em Salinas da Margarida). Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o IFBA terá, até o final de 2014, cinco novos campi: Brumado, Euclides da Cunha e Juazeiro – onde já existem núcleos avançados –, além de Lauro de Freitas e Santo Antônio de Jesus (IFBA, 2012).

O artigo 8º da Lei nº. 11.892/08 instituiu que, no desenvolvimento da ação acadêmica do Instituto Federal, em cada exercício, será garantido o mínimo de 50% de suas vagas para educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Garante, também, o mínimo de 20% de vagas para ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à preparação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

Segundo Pacheco:

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível (PACHECO, 2011, p. 29).

As transformações dessa Instituição sempre estiveram relacionadas ao desenvolvimento socioeconômico nacional, regional e local. A Escola que foi fundada no início do século XX, para atender à demanda de mão de obra em um país que passava da produção agrícola para a industrialização, tinha como clientela a população de jovens pobres da época. Após a sua integração ao sistema federal de educação, os jovens atendidos passaram a desempenhar importante inserção no mundo do trabalho, atuando não somente nos setores de execução, mas também nos setores intelectuais. Por esse motivo, a Instituição experimenta um processo de elitização de sua população estudantil.

O Instituto Federal da Bahia está hoje em franco desenvolvimento, reflexo do intenso investimento nacional em educação profissional e avanços nas pesquisas e no desenvolvimento tecnológico, que são aspectos atrativos para os jovens estudantes. Isso faz com que os egressos de diferentes formações tenham destaque e maiores chances no mundo do trabalho. Dessarte, os que buscam a instituição hoje têm uma gama de oportunidades.

Os avanços implicam em grandes desafios educacionais relacionados à produção e disseminação do conhecimento assim como a melhor utilização do seu potencial tecnológico, em vistas à formação integral das pessoas. Outro desafio é poder observar as características subjetivas dos estudantes para melhor atender a diversidade existente no Instituto.

Para dar conta da inserção desses novos segmentos, o IFBA criou, em 2010, a Política de Assistência Estudantil, que envolve dez programas: Programa de Educação para Diversidade, Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Educativas Específicas, Programa de Assistência à Saúde, Programa de Acompanhamento Social, Programa de Acompanhamento Psicológico, Programa de Acompanhamento Pedagógico, Programa de Incentivo à Educação Física e Lazer, Programa de Incentivo à Educação Artística e Cultural, Programa de Incentivo à formação de Cidadania e o Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes – PAAE¹². Esse último é restrito aos estudantes mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico, que necessitam comprovar todos os critérios necessários para terem acesso aos benefícios disponibilizados.

No que se refere às políticas de assistência estudantil, ainda não é possível afirmar que a instituição tenha atingido o desejável, visto que a demanda daqueles que necessitam de suporte ainda é maior que a oferta de auxílios e serviços.

¹² O PAAE seleciona e acompanha os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que é aferida através da renda per capita, relações familiares, condições de saúde, de habitação e vida acadêmica. Após essa avaliação que é feita por uma equipe de Assistentes Sociais os estudantes selecionados podem ser inseridos em uma das seguintes modalidades de bolsas e auxílios: Bolsa vinculada ao PINA (Projeto de Incentivo à Aprendizagem); Bolsa estudo; Auxílio transporte; Auxílio moradia; Auxílio para aquisições; Bolsa alimentação; Auxílio cópia e impressão (Cartilha Informativa – Assistência Estudantil).

3 A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

3.1 A APROXIMAÇÃO DA ETNOMETODOLOGIA

O presente estudo, desenvolvido no campo da juventude e de sua relação com o saber, inserido na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Políticas Públicas, Desenvolvimento Nacional e Universidade se interessou pelas perspectivas alusivas ao ensino superior de estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFBA, instituição na qual atuo como pedagoga¹³.

A minha primeira preocupação foi estabelecer uma separação entre a profissional e a pesquisadora, receosa de que o fato de estar envolvida no cotidiano da Instituição dificultasse um olhar mais distanciado. Temia que as facilidades de acesso ao campo, paradoxalmente, também pudessem se constituir como um entrave. Para dar um exemplo: imaginava que os estudantes recusassem participar da investigação por medo de serem prejudicados em sua convivência com os profissionais da Instituição, caso não confiassem que suas informações não seriam utilizadas fora do escopo da pesquisa e pudessem ser transformadas em informações privilegiadas nas reuniões de avaliação das quais participo com os docentes e demais servidores da instituição. Estava apreensiva também com a receptividade dos professores em relação à minha presença na sala de aula. O temor estava associado às diferenças “históricas” que permeiam a relação entre pedagogos e professores. Sentia o risco permanente de que minha presença em sala fosse confundida com uma situação qualquer de inspeção. O processo de orientação foi importante para considerar essas eventuais dificuldades como pontos a relatar na própria pesquisa. Com a aceitação do projeto pelo Comitê de Ética na Pesquisa do IFBA e de posse do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), fui mais segura para o campo, e, surpreendentemente, a maioria dos estudantes abordados demonstrou disponibilidade para falar sobre suas experiências na Instituição, certos de que, em nenhum momento, seriam expostos como participantes da coleta de dados. Do mesmo modo, fui bem recebida por todos os docentes, quando precisei assistir às suas aulas. É preciso dizer que a observação das rotinas em sala de aula foi importante suporte para essa

¹³ A partir deste capítulo, como forma de demonstração de minha implicação como autora e tendo em vista o referencial teórico escolhido, eu passo a fazer uso da primeira pessoa do singular.

investigação, pois me permitiram ver situações relevantes, às quais não teria acesso de outras maneiras.

A pesquisa inscreve-se em uma perspectiva etnometodológica e uma de suas particularidades é, intencionalmente, não formular hipóteses antes de ir a campo, o que permite ao pesquisador desenvolver seu trabalho com um mínimo de ideias pré-concebidas, privilegiando uma ação exploratória sobre o estudo. A etnometodologia é uma corrente que tem suas origens na fenomenologia e se interessa em analisar os procedimentos das pessoas comuns em suas ações habituais para realizarem as tarefas cotidianas ligadas à sua vida em permanente interação com outros. Ou seja, a etnometodologia se encarrega de estudar os procedimentos que constituem o chamado “raciocínio sociológico prático” defendido por Harold Garfinkel (1967).

Harold Garfinkel (1967) foi o criador dessa corrente e também o inventor da palavra etnometodologia. Para esse sociólogo americano, os procedimentos do senso comum e do raciocínio científico são idênticos. “Não há diferença de natureza entre os procedimentos utilizados pelos membros de uma sociedade para viverem juntos, [...] e aqueles que os sociólogos põem em prática em suas pesquisas” (COULON, 1995b, p.16). Desse modo, a produção de objetivação sobre o mundo não é monopólio da atividade científica, o que leva ao reconhecimento de que o ator social tem condições peculiares de refletir e interpretar sobre suas próprias atividades.

Para Garfinkel (1967), interessam as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático, transformando-os em temas de estudo empírico, e atribuindo às atividades da vida cotidiana a mesma atenção que habitualmente se presta aos acontecimentos extraordinários, para compreendê-las como fenômenos de direito pleno (COULON, 1995b).

Santos (2007) afirma não ter dúvida sobre as intenções do sociólogo americano com a utilização do prefixo *etno*. Segundo essa autora, Garfinkel (1967) busca chamar atenção para o fato de essa teoria do social interessar-se pela descrição da maneira como as pessoas compreendem e constroem sua vida ordinária, acrescentando que a etnometodologia concebe a sociedade como “[...] uma obra de construção cotidiana que faz parte dos arranjos correntes das pessoas ordinárias” (SANTOS, 2007, p. 248). Para a etnometodologia, o que importa são as atividades construídas na ação diária, as atividades corriqueiras do dia a dia, sem julgar se elas são eruditas ou triviais. “Os etnometodólogos têm a pretensão de estar

mais perto das realidades correntes da vida social que os outros sociólogos” (COULON, 1995a, p.30).

Coulon (1995a) apresenta alguns conceitos-chave com origem em diversos campos do saber que, no interior da perspectiva etnometodológica, se complementam, e, por isso, ganham características peculiares. Esses conceitos merecem destaque nessa investigação, porque alguns servirão de suporte para a análise dos dados.

O primeiro conceito-chave da etnometodologia é a *indexicalidade*, que demonstra que a linguagem usada em um determinado grupo é passível de compreensão, a partir dos significados que tem para esse. Ou seja, associado às palavras estará sempre o sentido particular referido ao contexto onde estão sendo utilizadas. “A significação de uma palavra ou de uma expressão provém de fatores contextuais” (COULON, 1995a, p.33), por esse motivo a etnometodologia não indica a generalização sem o devido cuidado de indexicar as descrições elaboradas em um trabalho de pesquisa.

A *reflexividade* também compõe o quadro dos conceitos-chave da etnometodologia e “designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão” (COULON, 1995a, p.42). Assim, a *reflexividade* é percebida na atitude de um determinado grupo quando os membros demonstram que suas ações são pautadas por determinados códigos que utilizam entre si.

O terceiro conceito é a *accountability*, que se refere à capacidade que têm os atores sociais de racionalizar as suas atividades práticas e, a partir daí, poder compartilhá-las com outros. Nesse caso, além de ser reflexiva é também racional, porque os membros utilizam métodos nas suas ações e, por isso mesmo, podem ser descritas e tornam-se inteligíveis a outros. O fato é que os etnometodólogos não devem utilizar os relatos dos atores sociais como descrições da realidade, e sim como uma forma deles constituírem seus mundos. “Tornar o mundo visível significa tornar a minha ação compreensível, descrevendo-a, pois eu mostro o seu sentido pela revelação a outrem dos processos pelos quais eu a relato” (COULON, 1995a, p. 46).

O último conceito central para essa teoria é a noção de membro que, integrando-se aos outros conceitos já apresentados, reitera a sua complementaridade. A noção de membro não está ligada à noção de pertencimento,

mas sim ao domínio da linguagem que é natural a um determinado grupo. De acordo com essa noção, para saber quando alguém se torna membro, é preciso que ele não sinta necessidade de questionar as atitudes e a linguagem desse grupo, uma vez que as suas regras e práticas já foram incorporadas. Logo, quanto mais interiorizadas as normas do grupo, mais naturais serão as condutas dos atores (COULON, 1995a, 1995b).

Quando identifico, no relato de estudantes do IFBA, as estratégias que utilizam para chegar ao ensino superior, faz sentido usar o suporte teórico da etnometodologia, na medida em que seu objetivo “é a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar” (COULON, 1995b, p. 17), o que permite ao pesquisador conhecer como os atores sociais que estuda produzem seus mundos e que regras controlam seus modos de pensar. Além disso, o “reconhecimento e a reflexividade natural do mundo social fazem da etnometodologia uma referência teórica importante para desenvolver uma sociologia cujo objeto é a subjetividade dos atores” (COULON, 2008, p. 56).

No início das atividades com os jovens estudantes do IFBA, notei algo muito interessante nas nossas conversas: eles não reconheciam a instituição como uma ofertante de ensino superior, ou seja, jamais citavam o IFBA como alternativa, quando falavam em prosseguir os estudos. Esse aspecto foi um deflagrador do meu interesse em estudar a maneira como eles fazem a passagem do ensino médio para o ensino superior. Alguns sequer sabiam que ali era possível acessar uma formação de nível superior¹⁴. Ao revisar a literatura no campo etnometodológico sobre a chegada de estudantes jovens ao ensino superior (Coulon, 2008, Paivandi, 2012), identifiquei o conceito de relação com o saber, (Charlot, 2000) que se mostrou central para auxiliar a condução do meu estudo e do qual tratarei na sessão a seguir.

¹⁴ Em minhas observações diárias passei a perceber como os jovens do IFBA se relacionavam com a ideia de ir ou não para o ensino superior, chegando, inclusive, a registrar no meu diário de campo uma enquete feita com uma turma de 22 estudantes do segundo ano de um determinado curso. Queria saber quem desejava ir para o Ensino Superior e em caso positivo, qual a instituição que eles desejavam ingressar. A resposta foi unânime: todos queriam ir para o ensino superior e todos queriam ir para a UFBA. Além da UFBA, alguns apontaram outras instituições federais de outros estados e outras instituições públicas de reconhecido prestígio, como UNICAMP, ITA. Nenhum disse que desejava ir para o ensino superior do próprio IFBA. Essa enquete foi realizada em maio de 2012.

3.2 A RELAÇÃO COM O SABER

O conceito de relação com o saber exposto nesse trabalho foi desenvolvido teoricamente por Bernard Charlot (2000), que organiza complexas reflexões sobre esse tema. Nessa investigação, destaco aquelas que focalizam a juventude. Tendo em vista os diversos aspectos que o autor discute sobre a educação, faço um recorte do que considero mais relevante, reconhecendo que não é possível, no escopo desse trabalho, esgotar as possibilidades de discussão que o tema permitiria. Sendo assim, além da questão do fracasso escolar, trago para a discussão outros elementos, como a importância do sujeito nos estudos em sociologia da educação e os conceitos de atividade, sentido e mobilização. Debruço também meu olhar sobre a questão da relação professor x aluno, amplamente discutida em toda sua obra. O uso da relação com o saber servirá para a leitura e interpretação dos relatos dos jovens e na análise do que foi observado em campo.

Apesar de a expressão ter sido usada pela primeira vez por Lacan, em 1966, é Charlot, a partir da década de 80, quem introduz essa discussão na área de educação na obra “A relação com o saber: elementos para uma teoria”, na qual destaca a questão do fracasso escolar (SILVA, 2008). Aqui, não trato diretamente sobre o tema do fracasso escolar, embora ele apareça, de forma indireta, quando discuto as estratégias que os estudantes do IFBA constroem para acessar o ensino superior. Ou seja, os jovens entrevistados não são, necessariamente, estudantes em condição de fracasso escolar, embora sejam indispensáveis as discussões em torno dessa questão para a compreensão da teoria de Bernard Charlot. Atualmente, a questão da relação com o saber tem sido usada para discutir vários outros problemas no âmbito da educação, como o próprio autor diz: “se ampliou o leque das questões que o conceito de relação com o saber permite abordar e enfrentar (CHARLOT, 2011, p. 5)”.

Em 2003, em uma entrevista concedida à revista da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo¹⁵, Charlot demonstra quais percursos da sua vida profissional o levaram a teorizar sobre a relação com o saber. O professor francês iniciou suas pesquisas no âmbito da educação, discutindo a questão da mistificação pedagógica, e se interessava pela maneira como os processos pedagógicos são

¹⁵ www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n39/01.pdf

camuflados, ou seja, como se constroem mitos para não dizer o que, de fato, leva as pessoas à escola. Nessa análise, ele observava que na prática pedagógica não se pode dizer “você vai à escola para ter um bom emprego ou um emprego ruim” (CHARLOT, 2005, p.16). Na visão do autor se vai à escola por outros motivos que ultrapassam a questão da economia. É o sentido que cada um constrói que justifica essa escolha de se ir à escola.

Após a discussão sobre a mistificação pedagógica, ele passa a investigar as situações de sala de aula. Como formador de professores, descobriu alguns descompassos entre o que escrevia, com base em uma perspectiva marxista, a respeito da programação do fracasso escolar e as questões que lhe foram apresentadas em sua prática docente. Em sua prática docente, ele sugeria aos seus estudantes (professores em formação) que tratassem as crianças como sujeitos e buscassem um método adequado para que elas aprendessem; já como pesquisador, ele dizia que o fracasso escolar era programado, suportado por uma estrutura social injusta, excludente e que confirmava um lugar certo de privilégios ou subalternidade para aqueles que acessavam a educação. Essa situação lhe obrigou a admitir que havia uma contradição entre o que ele propunha em uma e em outra cena, pois, se o fracasso escolar era programado, não havia nada que os professores pudessem fazer para que seus alunos aprendessem e tivessem sucesso.

Essas dúvidas convergiram para o seu interesse e produção sobre a relação com o saber. Quatro questões o impulsionaram: i) o problema do sentido nas ações humanas; ii) o problema das contradições nas práticas históricas; iii) a contradição específica de sua prática como formador de professores; iv) suas reflexões sobre o ensino da matemática, que, segundo ele, não tem ligação direta com o capital cultural das famílias em geral, mas, ainda assim, revela uma taxa de fracasso maior nas camadas populares do que nas médias.

Em seguida, observou que havia um descompasso entre o que dizia a sociologia da reprodução e o que se observava na prática escolar. Bernard Charlot (2000) concluiu que as teorias reprodutivistas não respondiam por completo às diferenças no acesso ao saber entre crianças e jovens franceses¹⁶. Nelas, a escola aparece como fazendo parte da confirmação das desigualdades sociais, negando a

¹⁶ Na França (Bourdieu e Passeron, 1970; Baudelot e Establet 1971) e nos Estados Unidos (Bowles e Gintis, 1976), são dentre outros, autores que desenvolveram a teoria da reprodução social.

convicção corrente de que essa instituição teria o poder de auxiliar a democratização das sociedades ao permitir mobilidade social.

Bourdieu desenvolve sua análise do sistema educacional em termos de posições sociais. Certo, é necessário desenvolver uma análise em termos de posições sociais. É necessário, mas não é suficiente. Deve-se ir além de uma análise em termos de posições sociais; deve-se ir além da sociologia das chamadas sociologias da reprodução (CHARLOT, 2005, p. 19).

Charlot (2005) não refuta a realidade estatística, na qual esses autores se basearam para criar a teoria da reprodução, no entanto, ele demonstra que a teoria não se sustenta, pois a sociologia de Bourdieu assim como a de Durkeim não reconhece o sujeito. A teoria da reprodução social correlaciona a posição social do pai e o desempenho escolar do filho. Ao fazer isso, ela ignora uma série de outras relações que se estabelecem, como a importância da mãe, dos irmãos, dos vizinhos, e, acrescento, da cultura. Ou seja, enquanto a sociologia da reprodução aponta os termos objetivos que definem as posições sociais, ela ignora a dimensão subjetiva, imaterial que cerca todo ato ou ação educativa. E isso faz toda a diferença, porque o que vai impactar a situação de cada pessoa diante da escola não é apenas a sua posição objetiva, mas também a sua posição subjetiva, que interfere na posição social objetiva, no presente e no futuro. Estamos falando também de desejo, como no exemplo:

Posso ser filho de imigrante analfabeto e ter orgulho disso assim como posso ter vergonha; posso ser filho de imigrante e ter como projeto mostrar aos outros (meus semelhantes) que temos valor também. Há, pois várias maneiras de ser filho de imigrante (CHARLOT, 2005, p. 20).

“O *habitus* é um conjunto de disposições psíquicas transponíveis e duráveis: princípios de classificações, de visão, de divisão, gostos, etc.” (CHARLOT, 2000, p. 35). O autor chama a atenção para o fato de que Bourdieu, ao afirmar que o *habitus* é constituído do exterior para o interior, ignora novamente a subjetividade. O interior possui “leis próprias de organização e funcionamento” (CHARLOT, 2000, p. 35), que, nesse caso, não estão reduzidas às leis exteriores. Com isso, explica que “o indivíduo [...] não interioriza o mundo, apropria-se dele, em sua lógica de sujeito, o que é muito diferente” (CHARLOT, 2000, p. 35). Considera então que, embora legítima, a teoria da reprodução é parcial, não se detendo à importância das

interações sociais na formação dos sujeitos. Ele chama atenção ainda para o fato de que, na escola, o sucesso está baseado nas representações e práticas correspondentes ao *habitus* dos dominantes e não dos dominados.

A sociedade é também um conjunto de atividades. Um conjunto de práticas. Não apenas um conjunto de posições. Se deve analisar a sociedade em termos de atividade, de práticas. Desse ponto de vista, a obra de Vigotsky, retomando a ideia de práxis de Marx, é importante. As atividades são socialmente definidas, mas são também atividades de um sujeito. Deve-se levar em consideração o sujeito. Isso significa que se deve canalizar essas atividades também na vertente do sujeito. Por isso, em pedagogia, eu dou uma grande importância ao conceito de mobilização, o qual distingo do conceito de motivação (CHARLOT, 2005, p. 19).

Charlot (2005), quando fala sobre mobilização, deixa claro que não está se referindo em termos do que deve ser feito para motivar os estudantes, e sim em como encontrar meios para mobilizá-los. Segundo ele, a mobilização é um movimento interno do estudante, então, é essa dinâmica que se articula com o desejo. Por conseguinte, há um encontro da sociologia com a psicanálise, já que o sujeito do desejo é um sujeito que interpreta o mundo, razão pela qual ele dá grande importância ao significado e ao sentido. “O que vai ter uma eficácia na história escolar do indivíduo, não é diretamente a posição objetiva do pai, mas o que o filho faz de sua interpretação desta posição” (CHARLOT, 2005, p. 20). É o que ele chama de posição subjetiva social, que implicará “todo um trabalho de interpretação, de produção e de transformação de sentido” (CHARLOT, 2005, p. 20).

Em se tratando de investigar as estratégias estudantis dos jovens do IFBA para dar sequência aos estudos em nível superior, à luz da teoria da relação com o saber, busquei compreender a questão do sentido que os mesmos atribuem ao fato de pertencerem à Instituição. Por isso, descrevo as formas como cada um interpreta a sua relação com o mundo, com o outro, consigo e com o saber. O percurso escolar das pessoas não está determinado, exclusivamente, por processos sociais, mas também por decisões e escolhas dos indivíduos. Portanto, uma história escolar é ao mesmo tempo social e singular, não havendo uma oposição entre essas duas características (CHARLOT, 2005).

Eu sou 100% social e 100% singular. O que é interessante é que se vou somar 100% social e 100% singular, o resultado não é 200%, o resultado ainda seria 100%. (...) Por isso, deve-se entender a história escolar de uma pessoa ao mesmo tempo em uma perspectiva sociológica, como uma

história social, e em uma perspectiva psicológica, como uma história singular (CHARLOT, 2005, p.27).

Quando se refere às dificuldades dos alunos das classes populares mediante a escola, Charlot (2005) discorda do uso do termo “carências culturais” para explicá-las. Para ele, os alunos só podem ser bem sucedidos quando estudam, portanto, a primeira explicação para o fracasso deles é que eles não estudam. E aí cabe indagar: “Por que não estudam? Qual sentido tem para eles ir à escola? Qual sentido tem para eles estudar, ou não estudar, na escola? Qual sentido tem para eles aprender, compreender, quer na escola, quer fora da escola?” (CHARLOT, 2011, p.17). O autor diz que essas são as questões fundamentais quando se trata da relação com o saber. Seguirei esses fundamentos para consolidar as investigações sobre a passagem dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio para o ensino superior.

No percurso da sua pesquisa, Bernard Charlot apresenta diversas definições para a expressão relação com o saber, mas, segundo ele, o mais importante não é a definição do que seria a relação com o saber, e sim o como essa questão aparece nas mais diversas situações do cotidiano escolar ou não.

Não dei uma única definição de relação com o saber. Entre meus vários textos, dei três, quatro, cinco. Por exemplo, uma definição mais descritiva – *a relação com o saber é a relação com lugares, pessoas, atividades etc., em que se aprende*, e uma outra que é mais ampla - *a relação com o saber é a própria estrutura do sujeito enquanto ele tem que aprender*. Entre as duas, de certa forma, não me importa a definição – o que me importa é a questão. Para mim, a pesquisa funciona com base nas questões, e não com base nas definições (CHARLOT, 2011, p.17).

Em princípio, a questão da desigualdade social esteve presente como norteadora das investigações de Charlot, todavia, no decurso de seu trabalho, ele descobriu outras questões que também são importantes quando se trata da relação com o saber. Para ele, a educação possui uma questão que é fundamentalmente antropológica, pois o homem não nasce acabado, e, por conta dessa incompletude, precisa aprender a ser, conseqüentemente, precisa ser educado para poder ser. “O homem não é, deve tornar-se; para tal deve ser educado por aqueles que suprem sua carência inicial” (CHARLOT, 2000, p. 52).

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana.

Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade (CHARLOT, 2000, p. 53).

Dessa maneira, ele nos mostra que, para se tornar um ser humano, a criança precisa da educação, logo, a aprendizagem para sobreviver é completamente dependente das relações que serão estabelecidas com os demais seres e com o mundo.

A educação é o movimento pelo qual a criança se hominiza, se socializa, entra em uma cultura; e se singulariza, torna-se sujeito. Isso tem muitas consequências. A educação não é um bem público, a educação é um direito antropológico – mais importante ainda que um bem público (CHARLOT, 2000, p. 52).

Na discussão sobre a questão antropológica, Charlot (2000) afirma que o ser humano, ao nascer, está equipado para aprender e se movimentar em ambientes diversos. Essa plasticidade, que aparece em alto grau, faz parte das características do homem enquanto espécie, mesmo que outras espécies de animais também aprendam. Não existem, então, indivíduos que se neguem à aventura do conhecimento, mas histórias de vida que resultam de condições materiais e subjetivas, nas quais o saber produz pouco sentido. O saber discutido aqui se refere ao saber escolar, acadêmico, profissional e relacional.

Há três conceitos da referida teoria que são usados pela equipe ESCOL¹⁷ e que compreendo ser importante apresentá-los, para aproximá-la do objeto de investigação. São eles: mobilização, atividade e sentido.

O termo mobilização é compreendido por Charlot (2000) como algo que vai além da dinâmica do movimento, por conter em si “outros dois conceitos: o de recurso e o de móbil¹⁸ que pode ser traduzido em ‘razão de agir’” (CHARLOT, 2000, p. 55), ou seja, estar mobilizado é possuir recursos que permitam e provoquem a ação. O conceito de móbil é apresentado como as “boas razões”. É o que convida para a ação. É o desejo que convida para a entrada em uma atividade. Faz-se necessário distinguir meta de móbil, pois a meta é o resultado da ação e o móbil é o

¹⁷ ESCOL - Educação, Socialização e Coletividades Locais- grupo de pesquisa construído por Bernard Charlot no Departamento das Ciências da Educação, Universidade Paris-VIII, Saint-Denis e que continua em funcionamento sob a direção de Yves Rochex.

¹⁸ Segundo o dicionário, a palavra móbil vem do latim *móBILE*. Pode ser adjetivo de dois gêneros e substantivo masculino, significando aquilo que induz, incita ou motiva alguém a uma ação. Causa, motivo, motor, móvel, motivação.

desejo que provoca a ação. “Um crime é um conjunto de ações que levam à morte de alguém (resultado dessas ações). A meta do crime é livrar-se de alguém que incomoda. O móbil do crime é o amor, o ódio, o desejo de ser rico ou poderoso” (CHARLOT, 2000, p. 55). Trazendo a compreensão para a nossa realidade, arrisco um exemplo no meu campo de pesquisa: a mobilização do jovem em ingressar em uma escola técnica profissionalizante de nível médio está associada a um móbil, como o desejo de ser rico ou de ingressar na universidade; enquanto que a meta seria a conclusão com êxito do curso de nível médio; e o recurso, o próprio ingresso na atividade em questão. Evidentemente, para cada pessoa, essa ordem pode ser alterada, tendo em vista que cada indivíduo é único. “A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remeta a um desejo, um sentido, um valor” (CHARLOT, 2000, p. 55). O conceito de atividade é a dinâmica interna que se baseia nas diversas trocas com o mundo e com o outro e está diretamente ligada à concepção de sujeito (CHARLOT, 2000).

O último conceito é o de sentido, que Charlot considera mais difícil de ser explicado:

Tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já propôs. (...) em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros (CHARLOT, 2000, p. 56).

Faz sentido para um jovem algo que lhe acontece e que tem associações com outros aspectos de sua vida, defendendo uma perspectiva relacional, para compreender como se dão as dificuldades escolares e as escolhas de futuro. Se o saber é relação, o valor e o sentido do saber são construídos a partir das relações estabelecidas por apropriação (CHARLOT, 2000).

Quando a diferença no comportamento diante do saber é questionada, ou seja, quando nos perguntamos por que umas pessoas aprendem determinadas coisas e outras não, geralmente, as respostas se dirigem às qualidades do indivíduo, como se as suas características psicológicas fossem responsáveis pelo interesse ou desinteresse. Assim, mesmo os professores podem afirmar que aquele que não estuda é preguiçoso ou desinteressado. Na verdade, quando o indivíduo manifesta

desinteresse por um determinado tema ou área do saber, significa que ele “está em uma certa relação com a aprendizagem proposta” que necessita ser explicitada (CHARLOT, 2001, p.21). Aquilo que não se aprende não faz sentido para o sujeito.

Finalmente, vale destacar que a questão do sentido não está resolvida de uma vez por todas. Algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo (CHARLOT, 2000, p. 57).

Quando se trata de discutir a relação com o saber na escola, Charlot (2005) mostra que o que faz com que a criança ou o jovem sejam mal sucedidos na escola não é exatamente a sua posição social, e sim o modo como a escola lida com o saber que disponibiliza. Por isso, as crianças das classes populares encontram sim mais dificuldades na escola. No entanto, elas não se devem a uma espécie de carência social. O que ocorre é uma lógica diferente da escola em relação ao que as famílias das classes populares estabelecem para os filhos. “Há uma diferença fundamental na relação com o saber, na relação com o mundo, na relação com os outros, na relação com a linguagem e na avaliação de si mesmo” (CHARLOT, 2005, p. 25). Em outras palavras, o autor quer dizer que as famílias da classe média interpretam o que a escola espera de seus filhos e, sendo assim, eles já são preparados para acessar esse espaço. Com os filhos das classes populares, essa interpretação pode não acontecer e, conseqüentemente, pode haver o dito “fracasso escolar”. De acordo com Paivandi (2012), essa diferença de demonstração de aprendizagem acontece com maior visibilidade nas aulas teóricas, nas quais os estudantes que dominam um saber mais erudito conseguem se expressar com mais segurança.

Charlot (2005) distingue quatro tipos de estudantes no que diz respeito ao seu relacionamento com o estudar ou o não estudar na escola. São eles: 1) os estudantes que não são dos meios populares; 2) o jovem dos meios populares muito bem sucedido na escola; 3) estudantes que estão completamente perdidos na escola; 4) estudantes que pensam em como ter a melhor nota estudando o menos possível. Paivandi (2012) apresenta quadro semelhante quando se trata dos jovens universitários e a sua relação com o aprender. Para ele, os estudantes podem desenvolver quatro perspectivas de aprendizagem dentro da universidade: compreensiva, a performance, a minimalista e a desimplicação. Observando a

semelhança na composição desses dois quadros, foi possível criar uma equivalência na apresentação de ambos os autores, destacando as principais características desses estudantes.

Quadro 1- Perspectivas de aprendizagem x Distinção de estudantes

Perspectivas de aprendizagem na universidade de acordo com Paivandi (2012)	Distinção dos Estudantes de acordo com Charlot (2005)
Compreensiva: o estudante compreende o sentido do saber. Atribui um sentido pessoal ao aprender. O saber tem um valor em si. Explora os conhecimentos fora da situação de sala de aula. Relaciona o saber com as aprendizagens anteriores e à experiência.	Jovens da classe média, acostumados desde cedo com os estudos. Aprenderam a ler muito cedo e nunca param de estudar. Estudam sempre, inclusive nas férias.
Performance: o objetivo deste estudante é obter boas notas, mobilizando-se para avançar rapidamente em seus estudos. Concentra-se para aprender bem o conteúdo. Faz os deveres com muita atenção. Procura otimizar o trabalho e prestar atenção aos elementos mais importantes. Aprecia o saber útil.	Jovens do meio popular, muito bem-sucedidos na escola. "Há, aqui, uma mobilização forte, uma dedicação para o estudo" (CHARLOT, 2005, p. 28).
Minimalista: faz de tudo para passar; negocia para diminuir a pressão; muito sensível aos critérios de avaliação; aprendizagem fragmentada e sem estratégia; entende que o aprender é um ato passivo (PAIVANDI, 2012, p.40).	Estudantes que pensam em como ter a melhor nota estudando o mínimo possível. "(Eles vão à escola para ter um bom emprego no futuro sem compreender que há nesta relação uma questão com o saber" CHARLOT, 2005, p. 28).
Desimplicação: Incompreensão do sentido do saber; organização caótica; irregularidade no trabalho (PAIVANDI, 2012, p.40).	Estudantes que estão completamente perdidos na escola. "[...] Na verdade, nunca entraram na escola. Estiveram presente fisicamente, porém, nunca entraram nas lógicas intelectuais, nas lógicas teóricas da escola" (CHARLOT, 2005, p. 28).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos textos de Paivandi (2012) e Charlot (2005).

Charlot (2011) aponta para essa compreensão os ensinamentos de Michel de Certeau (1980), que se preocupou em demonstrar, em suas pesquisas sobre o cotidiano, as maneiras como as pessoas lidam com a ordem social. O historiador francês evidencia que os indivíduos das classes dominadas, na invenção do seu cotidiano, sempre utilizam maneiras para subverter a ordem social. Com sua teoria das práticas cotidianas, Certeau (1980) diz que os indivíduos mantêm-se resistentes ao inventarem manobras, táticas ou astúcias em uma rede de antidisciplina que os retira da posição de objetos e os rearranja na posição de sujeitos. Por mais que um ser humano se encontre na condição de oprimido, ele sempre será um ser humano e, portanto, um sujeito que interage com os demais seres humanos. Charlot (2011)

traz as duas principais ideias de Certeau (1980) que fazem sentido serem refletidas. Vejamos:

Há que reencontrar o sujeito no processo educativo. Há que encontrar também o comportamento dos alunos pobres na sala de aula, com professores que geralmente têm comportamentos de classe média. Então, essa é a primeira ideia, a do dominado que permanece um sujeito e que tenta subverter a ordem dominante. A segunda ideia, ligada à primeira, é a da diferença entre estratégia e tática. A classe média, o rico, tem estratégia. Em particular na educação, porque o rico tem o controle do tempo, dos recursos. Por exemplo, o nobre inglês, quando o filho nasce, já o matricula em uma grande universidade particular. Fazem isso ainda, na Inglaterra. O filho vai entrar na universidade 18 ou 20 anos mais tarde, mas já foi matriculado. Porque o nobre sabe, pois ele tem tempo e tem recursos, que o filho vai chegar na universidade. Ele, pois, tem estratégia. O pobre não. O povo dominado e pobre não tem controle ou domínio do tempo e dos recursos; portanto, não pode organizar a estratégia. Isso não significa que ele não faça nada. Ele tem táticas (CHARLOT, 2011, p.34).

É importante pensar sobre isso, pois necessito refletir se devo falar em estratégias ou em táticas usadas pelos estudantes entrevistados no caso específico dessa investigação. Tendo em vista o fato de os estudantes, de acordo com o que apresentam nas suas entrevistas, fazerem parte das classes B e C, sou obrigada a aumentar o cuidado quando interpreto se as suas atividades em busca de uma formação superior podem ser vistas como uma questão estratégica ou uma questão de tática.

Outro cuidado necessário é reconhecer que, embora Charlot (2000, 2001, 2005) apresente como incompletas as teorias reprodutivistas, ele evidencia que muitas vezes as pessoas, em especial os docentes, interpretam de maneira equivocada os teóricos dessa vertente. Os sociólogos da teoria da reprodução mostram que há correlação entre as famílias de baixa renda e as situações de fracasso escolar, mas não se deve confundir correlação com causa. “Nunca os sociólogos mostraram, nem disseram que a família é a causa do fracasso escolar. Muitos docentes estão pensando que essa ciência mostrou que a família é a causa do fracasso escolar” (CHARLOT, 2005, p. 20).

Ele explica que, tendo os sociólogos da teoria reprodutivista afirmado que há uma correlação entre o capital cultural de uma família e o sucesso escolar do filho, não afirmaram que a família é, diretamente, a causa desse sucesso. Ao apresentar a relação estatística entre os estudantes da classe média e o sucesso escolar, mesmo que haja uma relação entre a posição social das famílias e o desempenho

do estudante, a família não é apresentada como a causa do fracasso ou do sucesso escolar, mas, apesar disso, nas escolas, há essa leitura “fácil” das teorias reprodutivistas. De acordo com Rochex (2006), alguns comentaristas não souberam interpretar os questionamentos de Charlot e sua equipe em torno das teorias da reprodução social e, equivocadamente, disseram que ele estava negando os trabalhos de Bourdieu. Contudo, segundo aquele autor, os trabalhos referentes à questão da relação com o saber iniciavam uma questão pouco explorada até então. Tratava-se de “voltar os olhos para territórios em que estes sequer se haviam aventurado e, com isso, procurar pensar a partir desses trabalhos” (ROCHEX, 2006, p.640).

Essa interpretação equivocada acontece também com o uso da teoria da relação com o saber, que se constitui em um problema atual.

Começa-se a ouvir, em certos estabelecimentos escolares que se determinado aluno está indo mal é devido à sua relação com o saber... há um risco crescente de que a noção de relação com o saber funcione como uma forma modernizada da noção de deficiência sociocultural. “Relação com o saber” é uma questão. A resposta supõe que se enunciem os processos (articulados), as operações, as relações, etc., que dão conteúdo à expressão “relação com o saber” (CHARLOT, 2005, p. 20).

Charlot (2001) diz que a principal manifestação de que a questão da posição social não é o determinante do desempenho escolar é o fato de jovens das camadas populares terem êxito escolar, apesar das dificuldades encontradas, assim como jovens das classes médias fracassarem na escola. Além disso, jovens de camadas populares, que não conseguem êxito nas atividades escolares, demonstram, fora da escola, desenvoltura em atividades com alto nível de complexidade. É necessário compreender como cada jovem constrói o sentido de estar na escola, seja ele das classes populares ou das classes médias. Defendendo sua compreensão interacionista, Charlot (2001) afirma:

Só há saber em uma certa relação com o saber, só há aprender em uma certa relação com o aprender. Isso significa que não se pode definir o saber, o aprender, sem definir, ao mesmo tempo, uma certa relação com o saber, com o aprender (e também com um tipo de saber ou de aprender). Significa ainda que não se pode ter acesso a um saber ou, mais genericamente, aprender, se, ao mesmo tempo, não entrar nas relações que supõem (e desenvolvem) este saber, este aprender (CHARLOT, 2001, p. 17).

O autor chama a atenção também para que não se perca de vista que o saber nunca será “um puro objeto institucional” (CHARLOT, 2001, p.18), todavia “a escola não é apenas um lugar que recebe estudantes dotados de determinadas relações com o saber, é também um lugar que induz as relações com o(s) saber(es)” (CHARLOT, 2001, p. 18).

Outro aspecto importante na análise de Charlot (2005) é a questão da relação professor x aluno, que aqui se torna relevante, tendo em vista as discussões que serão feitas sobre tal.

No contexto escolar atual, o professor assume um papel difícil. Segundo Charlot (2005), as sociedades atuais instauraram modelos socioescolares contraditórios em si: promovem a escolarização para todos, mas não podem garantir que todos chegarão ao mesmo lugar. “O professor não tem a responsabilidade de garantir um emprego correspondente ao nível de estudos, o que lhe evita ser posto diretamente frente à contradição central do modelo socioescolar” (CHARLOT, 2005, p.80). Porém a contradição existe, pois os estudantes esperam que a escola lhes permita o sucesso profissional no futuro.

O autor nos relembra que, em um passado próximo, os professores tinham a tarefa de ensinar aos seus estudantes com o objetivo de perpetuar a mesma posição social de seus pais. Hoje não. O novo modelo escolar mostra que quem deseja uma posição social boa no futuro deve ser um bom estudante no presente. O fato de os sociólogos mostrarem que “o sucesso escolar está, estatisticamente, relacionado à posição social dos pais” (CHARLOT, 2005, p.80) não quer dizer que exista uma relação de causalidade, ou seja, a nova configuração faz com que tanto a criança das classes populares quanto aquelas das classes médias possam esperar da escola a possibilidade de um futuro melhor.

Em nossas sociedades, a escola, e, portanto, o professor são o símbolo da igualdade (a escola é aberta a todos) e, ao mesmo tempo, um operador de desigualdades. Essa ambivalência é expressa pela noção de igualdade de oportunidades. É um princípio igualitário: todos devem ter igualmente acesso à escola. Mas é também um princípio de desigualdade: de que oportunidades se trata, de fato, senão daquelas de ficar do lado bom em uma sociedade desigual? (CHARLOT, 2005, p.80)

Assim, a fragilidade do professor aumenta, ficando submetido a uma tensão máxima, em uma sociedade onde todos têm direito à escola, fazendo com que ele aumente seu discurso autojustificativo e acusatório (CHARLOT, 2005).

O ponto chave da discussão está no modo como a responsabilidade de resolver os problemas que surgem é atribuída ao professor, independentemente da forma como eles se instauram. A abertura da escola promove a necessidade de gerência sobre as diferenças entre os estudantes. Os professores são obrigados a escolher entre os processos de hierarquização ou o desafio pedagógico das turmas heterogêneas.

De uma maneira bem didática Charlot (2005) mostra que atualmente é muito difícil para os professores lidar com os grupos heterogêneos, e por esta razão, acabam aceitando a ideia da hierarquização entre os estudantes.

E são ainda mais, principalmente, na medida em que as políticas públicas de luta contra a reprovação escolar aumentam a heterogeneidade das turmas: como ensinar em turmas em que se aceita alunos que não têm o nível mínimo para acompanhar o ensino? (CHARLOT, 2005, p. 83).

Segundo Charlot (2005), outro fenômeno merece destaque: os estudantes que vão à escola para ter acesso a um emprego no futuro não vinculam a entidade à ideia de aquisição do saber. Eles associam a escola como o local onde se consegue um diploma, ou seja, apenas isso faz sentido para estar nela.

E esse fenômeno também está associado a outro de igual importância: para o estudante, o ativo na relação ensino x aprendizagem é o professor, e não ele próprio. Sua participação é apenas ir à escola e se comportar bem, o resto quem faz é o professor. Se o professor explica bem, o estudante vai bem. Mas se, por ventura, o professor explicar ainda mais, e mesmo assim o estudante não compreender, então a culpa é do professor.

A ideia de que o saber é o resultado da atividade intelectual do próprio estudante perdeu sua evidência em muitas escolas. Ora essa ideia é um universal da situação de ensino, é um princípio sem o qual essa situação deixa de fazer sentido. É, efetivamente, o que acontece hoje em um número crescente de escolas: a situação de ensino não tem mais o mesmo sentido para o aluno e para o professor, e para ambos ela chega ao absurdo (CHARLOT, 2005, p. 83).

Utilizando a etnometodologia e o conceito de relação com o saber no referencial teórico, necessitava definir como abordar meu objeto. A escolha que fiz foi definir a pesquisa de tipo etnográfico, considerando a necessária integração entre os níveis micro e macro da realidade na qual esse objeto foi se construindo.

3.3 A ETNOGRAFIA COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Para caracterizar uma pesquisa como etnográfica, é preciso considerar uma integração entre os níveis micro e macro da realidade em questão. Por exemplo, para compreender o que leva um estudante a optar entre uma e outra instituição de ensino superior, levamos em conta, fatores de ordem macrossocial, como determinantes econômicos e sociais, e também aqueles de ordem microssocial, como as interações desses indivíduos em seus ambientes escolares e outros dados ou informações pessoais que possam influenciar o processo de escolha. Para isso, é necessário, na pesquisa etnográfica, se interessar pelas subjetividades nas práticas dos grupos. Ou seja, não basta apenas observar e descrever as atividades de um determinado grupo (COULON, 1995b; CARIA, 2013).

Ao observar as maneiras como os estudantes se preparam para deixar o ensino médio e prosseguir seus estudos é necessário focar como cada um dá sentido às suas escolhas e vivências, já que o interesse é descobrir as formas como eles constroem suas práticas em busca das suas realizações. A razão que me leva a optar por uma abordagem etnográfica, como método para a realização desse trabalho, é que teoricamente ela nos permite demonstrar como se desenrolam alguns processos sociais interpretados como problemas pelos sociólogos, além de conhecer como eles “são produzidos pelos atores no ato educacional” (COULON, 1995b, p.77).

[...] a abordagem etnográfica, quer esteja ligada à tradição interacionista ou etnometodológica, permite demonstrar, por exemplo, os processos do fracasso escolar, da orientação ou seleção, enquanto a sociologia positivista da educação limita-se a identificar seus efeitos (COULON, 1995b, p.77).

A etnografia está ligada aos princípios interacionistas, dentre os quais a noção de estratégia é uma questão central, porque através da noção os indivíduos conseguem relacionar suas intenções individuais às exigências sociais, o que lhes permite realizar seus objetivos. Evidentemente, esse trabalho demonstra uma tendência etnográfica, tomando por base o interesse em reconhecer as estratégias dos jovens para alcançar seus objetivos pessoais em um determinado universo escolar.

Em geral, a escola é o lugar em que se elaboram ou realizam estratégias complexas que colocam em jogo as subculturas sociais e culturais, ideais e projetos profissionais. Assim, a estratégia das crianças oriundas da classe operária é diferente daquela seguida pelas crianças oriundas da burguesia (COULON, 1995b, p.78).

A diferença, mencionada por Coulon (1995) na citação acima, é algo que só se consegue perceber indo a campo e estando junto aos atores sociais, pois, as nuances dessas estratégias, só será perceptível quando compreendermos esse movimento em busca das realizações pessoais de cada indivíduo, registrando, ouvindo e interagindo com todos os participantes da investigação. Devo lembrar que foi através deste movimento de estar junto aos jovens que as descobertas dessa investigação aconteceram, então, o caráter exploratório da etnografia se constitui em um importante fator.

O diário de campo foi utilizado ao longo da pesquisa, mesmo antes de iniciar a coleta de dados, sendo nele anotado tudo que me pareceu relevante, e que dissesse respeito ao trabalho que estava desenvolvendo, tornando-se um instrumento de suma importância para todas as definições relativas à pesquisa, se não fosse assim, “muito rapidamente de tudo aquilo que foi visto ou dito restaria apenas uma vaga lembrança” (LAPLANTINE, 2004, p.29). Não inventamos os fenômenos, nem tão pouco os acontecimentos que observamos ou mesmo aqueles dos quais participamos, porém, é certo que nossos relatórios de pesquisa resultam, em grande parte, da interpretação e utilização dos diários de campo. O autor diz que tais instrumentos não devem ser percebidos como “puros”, nem mesmo como uma “prestação de contas no estado bruto recolhido a partir de um observador imperturbável e anônimo que teria conseguido desfazer-se de seu lado afetivo” (LAPLANTINE, 2004, p. 36). Os diários revelam nossas escolhas e mostram nossas implicações diante de um determinado fenômeno.

De acordo com as características dos registros feitos nos diários de campo, há duas formas fazê-lo: uma é descritiva e a outra é reflexiva. De uma maneira técnica, quando utilizamos um diário de campo, devemos ter a preocupação de, além de descrever o que observamos, registrar as nossas reflexões sobre tais observações. As pessoas tendem a se preocupar demasiado com a memória, quando se trata das notas de campo, mas esse não é o maior problema, visto que a memória pode ser disciplinada, mas os cuidados com os registros é que são importantes na construção de uma investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN,

1994). Escolhi, para realizar o diário dessa pesquisa, o formato reflexivo, que permitiu também coleccionar minhas dúvidas, incertezas e descobertas ao longo do percurso e que terminaram por auxiliar o tratamento e a análise dos dados.

Inspirada no que fez Alain Coulon (2008) em sua pesquisa sobre a entrada na vida universitária, além das observações intensivas, conversas e trocas ocasionais e entrevistas, solicitei aos próprios estudantes que elaborassem diários que possibilitariam uma “visão de dentro” (COULON, 2008, p.58). O uso de diários dos sujeitos tem valores variados, no entanto, “adultos com famílias e empregos podem ter menos tempo para refletirem nas suas vidas e para registrarem esses pensamentos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 178). Ao se tratar dos estudantes do IFBA, em um primeiro momento, foi tranquila a escrita desse material, já que os estudantes também manifestaram interesse em produzir seus diários. Mas, com o passar dos dias, poucos estudantes conseguiam fazer os registros, evidenciando uma característica da sua vida estudantil – a sobrecarga de atividades escolares –, que não lhes oportuniza tempo para utilizar com atividades sem “valor escolar”, o que foi uma perda para o trabalho, embora o que foi obtido tenha sido incorporado a esse relatório final.

3.4 A SELEÇÃO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES

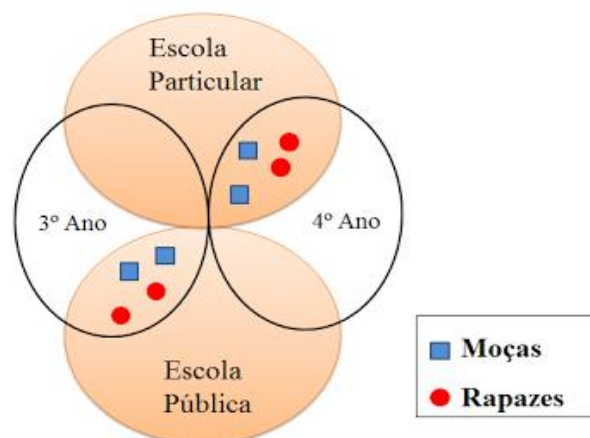
Para escolher os participantes, o ponto de referência foi o ano letivo de 2012. Naquele ano o campus de Salvador contava com 1.967 estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Desses, 93 eram da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e não foram contemplados na pesquisa, pois a média de idade destes estudantes é distinta do público que eu pretendia observar. A população dos cursos integrados era composta de 1.874 estudantes, distribuídos em 08 cursos (Automação e Controle Industrial, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Geologia, Manutenção Mecânica Industrial, Química e Refrigeração), e mais três em extinção (Operações e Processos Industriais Químicos, Hospedagem e Turismo), restando neles apenas alguns estudantes que ainda não haviam integralizado seus currículos.

Para identificar os estudantes que participariam da pesquisa, escolhi o curso de Automação, pelo trabalho de acompanhamento pedagógico desenvolvido com eles desde o ano de 2010. Para a formação do grupo, recrutei estudantes

obedecendo aos critérios de gênero, origem escolar e a série em que se encontrariam no ano de 2013, em um total de oito jovens: quatro destes cursariam o terceiro ano e os demais cursariam o quarto ano em 2013; quatro estudantes ingressaram através da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e os outros quatro não eram cotistas; quatro estudantes são do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

Ressalto que devido ao trabalho que já realizava junto a esses jovens, eu possuía algumas informações a seu respeito. Especialmente daqueles que estavam no quarto ano, por tê-los entrevistado quando do seu ingresso em 2010. Não fiz, portanto, uma definição aleatória, tendo em vista que o contato prévio tornou a escolha do grupo estratégica.

Figura 4 – Origem escolar e série atual dos estudantes participantes



Fonte: Elaborado pela autora com base no depoimento dos estudantes.

A ilustração apresenta as características do grupo de jovens escolhido: os quatro estudantes do quarto ano são também os quatro não cotistas, e tem representação de dois rapazes e duas moças; os quatro estudantes do terceiro ano são oriundos de escolas públicas e ingressaram através da política de cotas, sendo dois rapazes e duas moças.

Conversando com os estudantes sobre os objetivos da pesquisa, percebi pela disposição em falar sobre as suas experiências na instituição que estavam à vontade para o diálogo. Ressalto que o engajamento e contribuição, ao narrar seus percursos escolares, foram fundamentais para a produção da pesquisa. Seus

verdadeiros nomes estão protegidos por codinomes, que, em alguns casos, foram escolhidos pelos próprios estudantes, outros preferiram que eu mesma decidisse.

3.5 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a escolha dos estudantes participantes, marquei com cada um deles um primeiro encontro, expliquei o objetivo da pesquisa, assegurando-lhes o sigilo sobre suas identidades e informando-os sobre as observações em campo que incluíam visitas às salas de aula. Consultei-lhes sobre a possibilidade de construírem o diário de campo, no qual registrariam suas observações sobre as vivências na instituição. Em cada encontro ressaltai a possibilidade de haver mais de uma entrevista, caso uma avaliação inicial, daquelas realizadas, revelassem novas necessidades. Os encontros foram iniciados a partir da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – APÊNDICE C, previamente aprovado pelo comitê de Ética na Pesquisa do IFBA.

Todos os estudantes concordaram com a entrevista e com os procedimentos da pesquisa. No entanto, notei que os estudantes do quarto ano mostraram-se mais disponíveis desde o primeiro instante e, até um tanto ansiosos para darem seus depoimentos. Minha impressão é que eles sentiram-se valorizados ao perceber que tem um saber que interessa outra pessoa, uma pesquisadora. Na verdade, essa relação entre o sujeito e o pesquisador toma uma importância real, porque o sujeito não está apenas dando uma opinião sobre determinado fato e sim porque ele detém um saber que o pesquisador só terá acesso através dele (KAUFMANN,1996).

Após cada entrevista finalizada, eram realizadas anotações que considerava importantes para sua compreensão posterior, no diário de campo, embora, sempre ficava com a impressão que poderia ter obtido mais informações a partir dos relatos dos estudantes. Movida por isso utilizei horários alternativos: intervalos das aulas à espera dos professores, horários em que estavam “filando”¹⁹ aula ou em possibilidades criadas na própria sala de aula, sempre motivada em observar como esses jovens vivenciam os últimos anos do ensino médio e se preparam para ingressar no ensino superior.

¹⁹ Filar aula é uma gíria regional utilizada quando o estudante não frequenta intencionalmente uma ou mais aulas.

A maioria das entrevistas ocorreu dentro do próprio IFBA, respeitando os melhores horários para os estudantes e que coincidisse com a minha disponibilidade no trabalho. A única exceção foi de uma estudante que abandonou o ensino médio integrado do IFBA, após ter sido selecionada para uma universidade através do SISU²⁰. Excepcionalmente, a entrevista foi realizada pela Internet.

Pela minha prática profissional, escutar estudantes é algo corriqueiro e que tento fazer com seriedade e dedicação. Para realizar as entrevistas, utilizei a entrevista semidirigida, na medida em que essa técnica me pareceu mais adequada ao objeto de estudo, porque “ela necessita de um conhecimento prévio do objeto de pesquisa que permite estruturá-lo em temáticas que serão reagrupadas em um roteiro de entrevista” (BARBILLON e LE ROY, 2012, p. 7).

Um dos cuidados que precisei tomar durante as entrevistas foi não deixar que ela fosse percebida pelos estudantes como uma oportunidade para obter ajuda. Tratava-se de um cuidado necessário a minha proximidade natural com os problemas apresentados pelos estudantes que são, em sua maioria, material do meu trabalho no cotidiano na instituição. Ao mesmo tempo em que precisei cuidar desse aspecto percebia, ao longo do trabalho, o quanto estava imersa naquele universo. A neutralidade foi dispensável, pois quando o pesquisador quer apagar todas as suas marcas pessoais, na tentativa de tornar os fatos “objetivos”, ele acaba correndo mais risco de não alcançar essa objetividade à qual se propõe (LAPLANTINE, 2004).

Outro cuidado foi com as informações prestadas pelos estudantes, pois muitas delas, como fatos ocorridos na instituição, poderiam revelar suas identidades, trazendo uma dificuldade a mais no tratamento dos dados. Sendo assim, algumas partes das entrevistas precisaram ser manipuladas com muito cuidado para que nenhuma exposição ocorresse.

Mesmo com essas restrições, o meu envolvimento com a instituição e, particularmente com o grupo de estudantes entrevistados contribuiu para enriquecer a pesquisa. Interessante foi perceber que, antes de realizar o trabalho de campo, os estudantes já me procuravam para conversar sobre suas demandas relativas à instituição e que, por mais que eu pensasse reconhecer a importância dos seus

²⁰ O Sistema de Seleção Unificada –SISU– é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação – MEC, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio - Enem (Site do MEC, 2013).

depoimentos, de certa forma eles eram banalizados, tornados acontecimentos comuns no dia a dia institucional. Durante a pesquisa é que me dei conta que os fatos vividos não são naturais e sim culturais e que

a experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) obriga-nos a ver o que nem sequer poderíamos imaginar, a dificuldade em fixar nossa atenção naquilo que nos é habitual é tanta que acabamos por considerar que “isso é assim mesmo” (LAPLANTINE, 2004, p.13).

Coulon (1995b) também fala sobre a necessidade de olharmos com estranheza as coisas que acontecem em nossa volta, pois, segundo ele:

...para praticar a etnometodologia, devemos adotar um certo estado de espírito, deixarmos-nos penetrar pelo estranhamento das coisas e acontecimentos que nos rodeiam, tentar subtraímo-nos à força da “atitude natural” que apresenta uma tendência constante para levar a melhor (COULON, 1995b, p.76).

Após as entrevistas, fiz a transcrição de todas as narrativas que totalizaram aproximadamente 9h e 30min de gravação. As transcrições foram feitas respeitando o modo de falar de cada um, inclusive mantendo gírias e expressões coloquiais.

A análise dos dados foi feita a partir do que sugerem Bogdan e Biklen (1994): organização sistemática das transcrições, notas de campo e observações que permitissem o início do trabalho interpretativo. Para isso foi necessário transformar as descrições em material de fácil manuseio para ser possível selecionar o que vai ser, efetivamente, utilizado no relatório final. Como avisam os autores citados “para quem nunca empreendeu uma tarefa destas, a análise afigura-se monstruosa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205). As categorias criadas obedecem a uma sistematização proposta por Bogdan e Biklen (1994), na qual eles propõem a formação de alguns grupos de códigos, que foram fundamentais para a organização dos dados e a construção do texto. As categorias podem ser classificadas dentro de algumas dessas sugestões, por exemplo: códigos de contexto, códigos de definição da situação, perspectivas tidas pelos sujeitos, pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos e os códigos de estratégias.

Depois de selecionar e organizar todo material recolhido em campo, criei uma lista de categorias identificadas como códigos de categorização e ordenadas de acordo com a sugestão de famílias apresentadas. Dentre essas famílias, há algumas

que o estudo privilegia, como é o caso dos códigos de estratégias, códigos de relação e os códigos de pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos. Após a construção da lista, foi possível, finalmente proceder à escrita do relatório final sem perder de vista os objetivos do trabalho.

4 OS ESTUDANTES PARTICIPANTES E SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

As entrevistas realizadas com os oito jovens serviram para destacar as experiências vivenciadas por eles como estudantes do IFBA bem como os percursos escolares anteriores ao seu ingresso nessa instituição. Com os dados que obtive, construí uma caracterização que irá nos situar em relação aos contextos de cada um.

Escolhi oito estudantes do terceiro e quarto ano. A escolha foi pensada da seguinte forma: primeiro, quis entrevistar estudantes do quarto ano, já que é esta a última etapa do curso. Entretanto, como o meu sujeito de investigação são os estudantes que estão se preparando para sair do ensino médio em direção à universidade, e essas decisões não ocorrem apenas durante a última etapa obrigatória, achei interessante incluir também estudantes do terceiro ano para observar como estes se preparam para esse momento de mudança. Em alguns casos, o terceiro ano é o último que eles permanecem na instituição, pois, ao chegarem nessa série, muitos se interessam pelo ingresso nas universidades e abandonam a formação técnica de nível médio.

A escolha dos estudantes do último ano se deu de uma maneira mais direta, por já existir uma relação mais próxima que me permitia conhecer as angústias relativas aos processos de passagem do ensino médio para o ensino superior. Os estudantes do terceiro não eram tão próximos, pois não os acompanhei em anos anteriores. A diversificação do grupo é interessante porque, quando se trata de um processo de investigação científica, é necessária a utilização de procedimentos empíricos que permitam, “através da busca de diferentes situações, analisar as manifestações uniformes e as variações significativas do fenômeno que se pretende estudar” (PAIS, 2003, p.83). Além disso, a diversificação do grupo foi feita com o intuito de valorizar a subjetividade de cada estudante, pois cada história de vida, cada trajetória é singular, o que trará uma leitura mais abrangente do cenário que está sendo observado. Isso pode ser compreendido nas palavras de Lacerda (2012) quando escreveu sobre o *habitus individual* no seu texto sobre a construção de percursos escolares pouco prováveis.

É preciso considerar ainda que cada pessoa, em decorrência da subjetividade, do tempo vivido, do lugar ocupado, tanto físico quanto social, e o sentido de sua trajetória, incorpora, de modo singular, os esquemas de

percepção, de apreciação e de ação, que são socialmente constituídos, mas individualmente incorporados, advindo daí a singularidade de cada *habitus individual* (LACERDA, 2012, p.91).

Pensando assim, dei muita atenção ao modo como os estudantes se prepararam para deixar o ensino médio. Vale ressaltar que a investigação não pretende fazer uma comparação em termos classistas²¹, embora, no decorrer da abordagem, surjam questões que estão relacionadas ao padrão de vida dos estudantes.

Para apresentar uma visão panorâmica deste grupo de estudantes, organizei seus dados em um quadro que traz as suas características socioeconômicas a fim de facilitar a leitura sobre aspectos individuais dos sujeitos.

Quadro 2- Caracterização da população entrevistada

Codinome	Idade	Série	Renda familiar	Cor	Escolaridade		Nº de irmão	Fratrria	Cota	Ano de ingresso no IFBA
					Pai	Mãe				
Carlos	19 anos	4º ano	Acima de 5 salários	Negro	Ensino médio	Ensino superior	Filho único	-----	Não	2010
Daniela	18 anos	4º ano*	Acima de 5 salários	Negro	Ensino Superior	Pós graduada	01	1ª	Não	2010
Inácio	16 anos	3º ano	4 salários	Pardo	Ensino médio	Ensino Superior	Filho único	-----	Sim	2011
João Lucas	16 anos	3º ano	4 salários	Negro	Ensino fund. I	Ensino médio	02	3ª	Sim	2011
Laura	19 anos	3º ano	4 salários	Parda	Ensino médio	Ensino médio	05	5ª	Sim	2010
Madalena	19 anos	4º ano*	3 a 5 salários	Parda	Ensino fund. I	Ensino médio	02	2ª	Não	2010
Priscila	16 anos	3º ano	3 a 5 salários	Negra	Ensino médio	Ensino médio	01	1ª	Sim	2011
Roberto	18 anos	4º ano	3 a 5 salários	Pardo	Ensino médio	Ensino médio	01	1ª	Não	2010

Fonte: Elaborado pela autora com base no depoimento dos estudantes.

* As estudantes optaram por sair do curso técnico de nível médio para cursar o ensino superior.

A partir desse quadro, destaco alguns elementos: os participantes são jovens na faixa etária de 16 a 19 anos; todas as famílias têm uma renda acima de três salários mínimos, sendo que dois deles disseram ter renda acima de cinco salários

²¹ De acordo com PAIS (2003) há duas principais correntes teóricas no tocante à Sociologia da juventude: uma corrente geracional e outra classista. A corrente geracional baseia-se na noção de juventude como uma fase da vida, portanto, há uma percepção unitária relativa ao jovem. Já a corrente classista critica esse modelo em que a juventude é vista como uma fase da vida, pois, nela se concebe as diferenças entre os jovens de acordo com as relações de classes sociais.

mínimos. Considerando a classificação de renda feita pelo IBGE²², na qual as classes sociais são divididas conforme a renda total familiar, usando como base a renda de uma família de quatro pessoas, as famílias dos entrevistados pertencem às classes B e C²³.

A escolaridade de seus pais está entre ensino fundamental I completo e a pós-graduação. Todas as mães têm no mínimo ensino médio completo e, dessas, três têm ensino superior, sendo uma pós-graduada. Dos pais, dois estudaram até o ensino fundamental I, cinco possuem ensino médio completo e apenas um possui o ensino superior. Levando em consideração que o brasileiro com mais de 15 anos estudou em média durante 7,7 anos de acordo com o PNAD 2011, e que no Nordeste esta média é de 6,5 de anos nas pessoas com mais de 15 anos, percebe-se que a média de escolarização desses pais e mães é considerada alta.

Cinco estudantes são filhos de pais casados e convivem com eles. Os outros três são filhos de pais separados e dois convivem com a mãe. Apenas dois são filhos únicos. A maioria tem entre um e dois irmãos e apenas um deles tem mais de três irmãos.

Esses jovens não trabalham e cinco deles recebem bolsa-auxílio por participar de programas de iniciação científica e estágios, permitindo que se responsabilizem por gastos pessoais e, algumas vezes, auxiliem no orçamento familiar, ainda que nenhum seja responsável diretamente pelas despesas da família. Sobre a questão da defasagem na relação idade/série, apenas três estudantes estão fora do padrão esperado: dois por terem cursado o primeiro ano em outra instituição, antes do ingresso no IFBA e, por esse motivo, terem repetido o primeiro ano, mas nunca foram reprovados em nenhum ano letivo, e um estudante por ter sido reprovado em um dos anos letivos no IFBA. Quase todos vivem em bairros no entorno da instituição, mas há, entre eles, os que vivem em bairros muito distantes.

²² Segundo dados do IBGE, as classes são divididas conforme a renda total familiar, também utilizando como base a renda total familiar de uma família de 4 pessoas. Classe A: Acima de R\$ 15.300,00; Classe B: de R\$ 7.650,00 até R\$ 15.300,00; Classe C: de R\$ 3.060,00 até R\$ 7.650,00; Classe D: de R\$ 1.020,00 até R\$ 3.060,00 e Classe E: Até R\$ 1.020,00.

²³ Esse dado toca numa discussão, recorrente nos meios acadêmicos, sobre o público dos estudantes dos institutos federais, considerado por muitos como um público elitizado. Ou seja, um público que apresenta características socioeconômicas diferenciadas dos estudantes das demais escolas públicas. No discurso de Cunha (2000a), como já foi citado no primeiro capítulo, há uma distinção entre os estudantes das escolas técnicas federais. Essa discussão, inclusive, é um ponto que gera discussão quando se trata da questão da seleção dos estudantes através da reserva de vagas para as universidades. Questiona-se se esses estudantes fazem mesmo parte de um público demandante das cotas.

Quando questionados sobre o motivo de ingressar no IFBA, quatro deles informam que o fizeram porque estavam interessados em cursar o ensino técnico. Para os outros quatro, essa decisão foi tomada a partir das informações recebidas sobre a qualidade do ensino médio oferecido pelo Instituto que melhor os prepararia para o ingresso na universidade. Todavia, ao ingressar no Instituto, muitos dos estudantes que só se interessavam pelo ensino médio, acabaram se interessando também pela formação técnica e, por conta disso, desejam concluir o curso. Todos os estudantes entrevistados relatam que têm o desejo de continuar os estudos em nível superior. Apenas dois dos estudantes entrevistados desistiram do curso técnico.

Três estudantes ingressaram no Instituto por iniciativa própria, os demais vieram por incentivo dos pais ou familiares, mas todos estavam satisfeitos com a escolha. Apenas um deles tomou a decisão de estudar na instituição contrariando a vontade da família. Quatro estudantes vieram de escolas públicas, os demais vieram de escolas particulares de médio e grande porte. Dos três estudantes que fizeram cursos preparatórios para ingressar no IFBA, apenas um era proveniente de escola pública.

Em seguida, apresento uma síntese do que foi relatado pelos estudantes sobre sua trajetória socioescolar, como forma de compreender como cada um deles constrói estratégias para dar continuidade aos estudos. É uma apresentação importante, pois ela apresenta a parte empírica de grande valor para essa discussão, já que se baseia na visão dos próprios estudantes acerca de seus percursos escolares.

Carlos: “Eu estava procurando alguma coisa melhor pra me desenvolver mais”

Para chegar até Carlos, segui a indicação de outra estudante, Daniela, sua amiga e que também havia aceitado o convite para participar da pesquisa. Entretanto, eu conheci Carlos no seu primeiro ano no IFBA. Aquele também era o meu primeiro ano como pedagoga no campus de Salvador. Em nossos primeiros contatos me chamou muito a atenção a sua maneira comunicativa e educada no trato com as pessoas. Quando Daniela sugeriu seu nome, lembrei com alegria que já o conhecia desde 2010. Após contato telefônico, ele aceitou participar da pesquisa. Não apenas fisicamente, Carlos havia mudado. Seu modo de falar, suas

atitudes e formas de compreensão de mundo haviam se modificado de forma notável. Agora, além da cordialidade de antes, apresenta mais segurança e determinação em suas colocações.

Em nossa primeira conversa, ele informou que o seu horário seria bastante específico, pois, além do IFBA, já está na universidade. Recebi aquela informação com surpresa, pois até aquele momento o que eu conseguia observar na instituição eram casos de estudantes que abandonam o curso técnico no terceiro ano para seguir para a universidade. Mas, no caso dele, vivia uma jornada dupla de estudos no curso técnico de nível médio do IFBA e no ensino superior de outra instituição, revelando que, inclusive, não é o único de sua turma que vive essa experiência.

Apesar de ter avisado que seu tempo seria limitado, nossos encontros foram os mais longos e ele me brindou com narrativas ricas em detalhes. Não foi difícil ajustarmos as nossas agendas e ele foi sempre muito pontual, mostrando entusiasmo em participar da pesquisa. Além das entrevistas, conversei informalmente com ele durante os momentos de observação em sala e nos horários livres dentro da instituição.

A primeira entrevista durou cerca de uma hora e trinta minutos, quando ele falou da sua trajetória escolar, incluindo informações sobre a história da sua família.

Carlos é filho único. Seus pais ainda namoravam quando a mãe ficou grávida, depois disso casaram-se e permanecem juntos até hoje. A moradia da família é a mesma desde aquela época e foi construída em cima da casa dos seus avós maternos, localizada em um bairro da periferia de Salvador. A casa foi construída para dar suporte à nova família que começara com o nascimento do filho. Segundo o próprio Carlos, a casa foi feita de forma improvisada, porém, na medida em que os anos passaram, eles conseguiram construir uma casa valorizada. “Começou a se construir lá. Começou com um vãozinho no fundo... dois vãos. E depois foi ampliando a casa até o que a gente tem hoje, uma casa que..é.. não sei. É boa pra gente” (Carlos).

Hoje, os pais de Carlos são funcionários públicos. Sua mãe é professora e o seu pai é agente administrativo. Seu pai estudou até o ensino médio e a mãe concluiu o ensino superior. Nesse contexto, ele teve desde cedo oportunidade de acessar um mundo escolar bem distinto daquele da maioria das crianças da sua comunidade. Segundo ele, tanto o pai quanto a mãe sempre incentivaram o filho a estudar.

...tanto meu pai quanto minha mãe tinha esse interesse. Agora, quem procurou mesmo, quem foi até resolver isso foi minha mãe. Antes disso eu estudava já em um colégio particular, ôh! é! em um colégio particular.. E, de certa forma, assim... acho que minha mãe por ser professora também, por ter nível superior, ela tinha noção da importância da educação e, pelo fato dela trabalhar na escola pública, inclusive nessa época ela trabalhava no ensino fundamental... (Carlos)

Carlos explica que sua mãe, por conhecer a realidade das escolas públicas, desejava que o seu filho tivesse acesso a uma escola diferente daquela em que trabalhava, por isso não mediu esforços para tal. Ele iniciou os estudos em escolas particulares, consideradas importantes na sua região, através do sistema de bolsas²⁴ que era concedido a estudantes sem recurso que se destacassem. Nessas escolas, teve bom desempenho desde as séries iniciais do ensino fundamental: “e, de certa forma, eu conseguia aprender com mais facilidade as coisas. Conseguia ter algum destaque”. Isso funcionou como impulso para buscar escolas que lhe oferecessem maiores desafios. No depoimento fica claro que não era apenas a sua mãe que se interessava por uma escola melhor, ele também estava envolvido na busca: “eu estava procurando alguma coisa melhor pra me desenvolver mais”. Foi assim que teve acesso a uma das escolas particulares mais importantes da cidade de Salvador. No discurso de Carlos, aparece um julgamento de que as escolas públicas da rede municipal e da estadual são inferiores, por isso almejava ingressar em instituições de grande porte, o que o auxiliou na construção de uma trajetória escolar em instituições de referência.

Carlos, morador da periferia, tinha de enfrentar diariamente grandes deslocamentos para ter acesso à nova escola, localizada distante do seu bairro.

É... e aí eu me deslocava do meu bairro todos os dias, né? Pegava ônibus cheio (ênfase), lotado (risos). Pra chegar lá. Aí como eu falava: “Atravessava três pistas, subia uma escada, ia andando um caminhozinho todo, até chegar no colégio, porque ele é um pouco mais afastado da central. Mas, é, em busca disso, tanto na questão da bolsa, como também de um ensino melhor e tudo o mais. E que se mostrou também depois da... da outra escola já foi uma mostra de que eu já tinha condições de desenvolver. Que não era, que eu não tinha dificuldade, assim, pra aprender. E o Colégio também, assim quando eu cheguei, foi também uma prova que eu consegui acompanhar, né... apesar de eu ter vindo de uma, ainda assim, particular, mas que é na cidade baixa, não era tão conhecida assim, não se mostrou como uma dificuldade (ênfase) para estar lá (Carlos).

²⁴ Esse sistema de bolsas é uma parceria da Secretaria Municipal de Educação com escolas da rede privada que oferecem bolsas, através de uma seleção socioeconômica a filhos de servidores que tenham bom desempenho escolar.

Sua permanência no colégio privado se estendeu do 7º ano do ensino fundamental à 1ª série do ensino médio. Quando estava no 9º ano, recebeu orientação da família e dos seus professores para ingressar no IFBA. Há um tio seu que concluiu um curso técnico e fez carreira na Petrobras, passando a servir de exemplo para o sobrinho, que desejava trilhar um caminho de sucesso profissional. Ele conta que, na sua primeira tentativa, não conseguiu aprovação e, mesmo assim, não desistiu da ideia e lembra como seu pai participou deste momento:

Aí no outro ano eu fiz, na verdade mais por... não vou dizer ego (risos), mas foi uma coisa assim, de meu pai dizer assim.. 'Ah, eu queria que ele fizesse mesmo só pra provar que ele conseguia, e tudo mais'. E aí eu fiz e consegui passar e descobri até que fiquei em segundo lugar (Carlos).

Essa colocação de Carlos sobre a manifestação do pai diante das suas conquistas revela que a família cuida em não deixar o filho sentir uma sensação de fracasso quando um intento não traz uma resposta exitosa, fazendo-o tentar novamente até conseguir o sucesso.

Carlos gostava das pessoas com as quais convivia e se sentia respeitado por elas, especialmente pelos professores, dos quais fala com muito entusiasmo:

Sim. Era bem respeitado. E os professores tinham um certo carinho comigo. Tinha uma professora mesmo, na sexta série que eu cultivei mais contato com ela durante os anos do Colégio. Ela também me dava livros quando tinha. Uma professora de Biologia, ela antes era de Ciências depois Biologia. Ela também me deu um livro de Amabis... que é... quem é da área de Biologia sabe que é um livro muito bom. São três na coleção. Ela me deu o terceiro que eu não tinha. Então... e as pessoas tinham uma relação boa. Eu era é... quando tinha reunião dos pais falavam como sendo um bom aluno. E eles falavam também dessa ideia que iam me perder se eu fosse sair de lá... mas que era um bom lugar (Carlos).

Além do apoio dos docentes, a opinião da família também foi decisiva. A lembrança da sua aprovação no IFBA sugere um momento muito especial: "Aí, foi emocionante o dia... foi Natal, né? que deu o resultado. Eu tava em Aracaju com a família por parte de pai. Aí foi uma emoção, todo mundo me abraçando e tudo o mais".

A aprovação confirmou a sua capacidade perante a família. Mas seu maior interesse pela instituição era a oportunidade de obter uma profissão já no ensino médio. "E eu resolvi vim, que eu achava assim... o fato de ter um ensino

profissionalizante né, um ensino técnico seria uma coisa agregada a mim. Já que quando eu saísse do Colégio Particular eu só teria uma única opção que seria fazer o vestibular”.

Nesse trecho ele faz uma importante comparação entre a escola privada de ensino médio e o IFBA, reconhecendo que, apesar de estar em uma das melhores escolas da cidade, sua realidade pedia o ingresso em uma escola profissional. “E a gente só tinha essa opção e eu, eu ficava assim pensando que, na época eu também não sabia exatamente o que fazer, então... além de não saber o que fazer, só tinha essa opção”.

Poder continuar os estudos, mas tendo a garantia de uma profissão foi realmente um grande motivador de sua ida para o Instituto.

Aí... o IFBA tem uma coisa que, que até hoje eu considero uma coisa muito boa, que é essa possibilidade de: eu posso fazer o vestibular, eu posso começar a trabalhar, sabe?! E as outras opções que eu tinha também no Colégio Particular eu continuo tendo aqui (Carlos).

Suas recordações sobre o IFBA são de momentos agradáveis, espaço onde estabeleceu vínculos com colegas e professores. Como já foi mencionado no início do texto, ao chegar ao terceiro ano do curso, alguns estudantes da turma de Carlos resolveram fazer o Enem para verificar como seriam avaliados. Durante a tentativa, conseguiram ótimos desempenhos e alguns deles conquistaram vagas através do SISU em universidades brasileiras bem conceituadas. Surgiu, então, a oportunidade para Carlos, que esteve entre os aprovados, de conciliar um curso técnico com um curso de nível superior. Ele poderia ter abandonado o curso técnico ao ingressar no nível superior, já que, com a aprovação no Enem, eles conseguiram o certificado de conclusão do ensino médio, mas ele resolveu concluir o curso no IFBA, não abrindo mão do seu ingresso imediato na Universidade. Hoje, concilia uma jornada de aulas bem extensa: pela manhã, de segunda a quinta na universidade, e aulas de segunda a sexta no turno noturno e sábado pela manhã no IFBA. Interessante notar que Carlos não escolheu estudar e trabalhar, situando-se apenas no registro de “estudante”.

Em nossa última entrevista, mostrou que tem um bom desempenho na universidade e agora pode fazer um julgamento do quanto a sua condição enquanto aluno do IFBA fez diferença no seu ingresso no ensino superior.

Madalena: “Queria provar que não dava dor de cabeça”

Madalena foi umas das primeiras estudantes convidadas para participar da pesquisa. Sua expressão ao ouvir a proposta foi: “que massa”!

O início de nossa primeira entrevista (entrevista piloto) foi meio nervoso, pois nós duas realizávamos essa atividade pela primeira vez, mas, em pouco tempo, ficamos à vontade e continuamos o diálogo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), essa aproximação anterior dos sujeitos da pesquisa torna-se um elemento facilitador, pois o entrevistado consegue falar mais livremente das suas percepções, como pude perceber na entrevista dessa estudante.

Os pais de Madalena se casaram e, na época, sua mãe havia entrado no curso de Contabilidade, mas deixou de estudar por conta do casamento. Atualmente, são microempresários. Antes, tinham uma casa comercial, mas, devido a problemas de saúde, deixaram a atividade. Seus pais tiveram três meninas. Ela é a filha do meio. A mais velha casou-se aos vinte e um anos de idade e, atualmente, está cursando faculdade. A mais nova está cursando o ensino médio em uma escola particular. Segundo ela, o seu desempenho escolar sempre foi muito bom, pois a mesma se cobrava muito. Ela relata que sua irmã mais velha não tinha bom aproveitamento na escola, o que causava muita preocupação a sua mãe. Então, ao ver esse movimento se antecipava em relação aos estudos para não dar trabalho à família nesse sentido. Sobre a irmã mais nova, informa que é mais tranquila para estudar e, diferentemente dela própria, não se cobra tanto.

Esse ponto da fala de Madalena vai ao encontro do que Charlot (2000) traz a respeito da inadequação de atribuir o sucesso ou o fracasso do estudante à posição social da família. No caso dessa família, os estudantes, mesmo sendo irmãos, apresentam motivações distintas. “Finalmente, duas crianças que pertencem à mesma família, cujos pais têm, portanto, a mesma posição social, podem obter resultados escolares muito diferentes” (CHARLOT, 2000, p. 21). Isso acontece porque a criança não está no mundo apenas ocupando uma posição de filho. Ela é também um sujeito e ocupa uma posição na sociedade, ilustrando a preocupação que muitas vezes se faz nas escolas ao relacionar automaticamente as posições sociais dos pais com a posição social dos filhos. Por isso, o autor diz que não é possível usar apenas as comprovações estatísticas para responder a questão do

fracasso escolar, motivo pelo qual Charlot (2000) propõe refletir sobre o problema do fracasso escolar a partir da relação com o saber.

Sobre o acompanhamento da rotina escolar das filhas, a mãe aparece como a pessoa que lidera essa atividade na família.

É... minha mãe sempre me acompanhou. Então, ela tava a semana toda na escola. Como ela trabalhava o dia todo, então ela levava a gente cinco e meia para a escola, ela esperava o professor entrar na escola para ir falar com ele: 'como é que tá a minha filha?'... e tal. Aí ela interrogava de professor em professor... toda semana isso... mas eu dei menos trabalho que a minha irmã mais velha... é... como eu me cobro muito, sempre me cobrei muito estudar... ela nunca se preocupou muito comigo em relação aos estudos... Então ela não via nota, assim eu chegava com minhas provas e mostrava para ela, se perdia ou se passava eu mostrava para ela. Eu queria, eu não sei explicar... eu queria mostrar para mim mesma o quanto sou eficiente e sou eficaz naquilo, nas coisas... e minha mãe ela vê essa cobrança de mim e ela nem se intromete assim nas coisas da escola. Entendeu? Só quando eu vou falar com ela "mãe aconteceu isso e isso, mãe eu fui bem nisso e nisso", entendeu? Ela dava uma palavra, algum apoio. Já minha irmã, a mais velha, ela não gostava de estudar e ficava de sete finais. Aí minha mãe tinha que tá lá correndo atrás dos professores, bota Mariana pra estudar... bota Mariana pra estudar...(Madalena)

Em seguida, Madalena foi transferida para uma escola particular de grande porte. Na época, a mãe já pensava no ensino superior, então matriculou a filha em uma escola com boa referência em aprovação no vestibular. Depois de um tempo na nova escola, a estudante ouviu falar do IFBA e começou a interessar-se pela instituição.

O IFBA tinha uma fama e meu sonho era estudar aqui. Aí na 8ª série eu fiz um cursinho para entrar aqui... só que aí eu não entrei. Eu fiquei na posição 64 e eu precisava que 14 desistissem para eu poder entrar... aí desistiram muito mais que 14, mas aí eu não entrei, acho que quem desistiu fazia parte das cotas e entrou mais outros de cotas, entende? Aí eu não entrei. Aí eu tentei no outro ano e aí eu passei" (Madalena).

Sobre os cursos preparatórios, conhecidos como Pré-IFBA, ela conta que "é uma pressão nos cursinhos... é cada cursinho dizendo que vai ser milagroso e que vai te colocar lá dentro... eu entrei em um mais barato... minha mãe me botou lá... e aí eu estudava sozinha". Nessa relação, Madalena demonstra ser ativa no processo de aprendizagem, reconhecendo que a busca pelo conhecimento é um movimento dela: "eu não achava que o cursinho ia me passar... eu achava que eu ia me passar, sabe?" Ela se revela uma estudante diferenciada, pois sua atitude contraria a norma

descrita por Charlot: “Descobrimos que na mente do aluno é o professor quem é ativo no processo de ensino-aprendizagem; a atividade é do professor, e não do aluno” (CHARLOT, 2005, p. 68).

Houve uma tensão na família quando a estudante decidiu ingressar no Instituto, já que seus pais, especialmente a mãe, tinham receio de que a filha ficasse exposta a certos problemas sociais:

Minha mãe tinha medo, ela não queria que eu viesse para cá, pois ela achava que aqui só tinha maconheiro. É. Ela achava que aqui tinha muita droga e... porque aqui tem histórias disso eeee, é, mas ao mesmo tempo queria porque era federal e era uma instituição boa e provavelmente eu iria sair daqui com um emprego. Além disso, ela não ia pagar mil reais como ela estava pagando com escola, né? Então, seria uma economia bem grande (Madalena).

A mãe cedeu após reconhecer que a situação financeira da família mudaria com a economia que fariam com a extinção das mensalidades da filha na escola privada. Sobre o posicionamento do pai nas tomadas de decisão, ela revela que: “meu pai sempre foi uma figura um pouco apagada com relação às decisões. Mas que tem que assinar, sei lá... é como um engenheiro que não faz a obra, mas tem que ter a assinatura dele”.

Recentemente, a família mudou-se para um bairro com melhor infraestrutura e, segundo a estudante, a qualidade de vida familiar aumentou, principalmente no que diz respeito aos estudos das filhas, pois no bairro anterior, por se tratar de uma localidade mais popular, mais agitada, elas tinham dificuldades de se concentrar nos estudos. Essa informação é importante para nosso estudo, pois revela os tipos de detalhe com que as famílias devem se preocupar para garantir melhor aprendizagem para seus filhos.

Eu vivi 18 anos no outro bairro e não tinha ambiente, não tinha ambiente bom para estudos. Dependia do vizinho, se ele queria ouvir o rádio dele nas alturas, eu não tinha ambiente, mas se ele não ligava e os outros também não ligassem, o que era raro, eu tinha ambiente para estudar. Agora eu estudo em casa e lá no bairro atual é tranquilo, não tem carro de som, nada... dá para estudar, eu consigo estudar em casa, na mesa da cozinha, em qualquer lugar (Madalena).

Relata que todo o período no Instituto foi marcado por fortes emoções e que, na sua marcha para o final do percurso, passou a questionar sobre a conclusão do

curso técnico frequentemente, pensando em desistir para ingressar no ensino superior. Por isso, fez a prova do Enem e obteve o certificado do ensino médio, com o qual pode participar dos diversos processos seletivos para as universidades.

No período da entrevista, ela relatou que sua família, futuramente, pensa em mudar-se para o interior. Os pais querem uma vida mais tranquila, pois gostam do convívio com a natureza. Já a estudante encontrava-se em um importante momento de decisão entre concluir ou não o curso técnico de nível médio, ou seguir logo para o ensino superior. Depois de alguns dias, a estudante me informou que deixaria de frequentar a instituição e que iria fazer o processo seletivo do SISU para tentar uma vaga em alguma universidade. Não demorou muito e ela conseguiu aprovação em uma universidade federal bastante conhecida, situada em outro estado.

Em nossas últimas conversas a respeito dessa passagem para o ensino superior, ela demonstrou muitas expectativas com a nova vida, mesmo restando algumas apreensões: o afastamento dos familiares, a saudade da irmã mais nova que já demonstrava tristeza com a sua saída, mas também um misto de alegria e expectativa pelo que virá.

Em um último contato telefônico, Madalena informou que está se adaptando bem à nova realidade de estudante universitária e que sua passagem pelo IFBA foi fundamental para enfrentar a temporada longe de casa para estudar.

Roberto: “sempre houve um acompanhamento mais próximo em casa”

O convite para participar dessa pesquisa foi aceito com naturalidade por Roberto, que avaliou a pesquisa como muito interessante, como todos os estudantes do 4º ano. No primeiro momento, Roberto foi pontual e a nossa conversa durou cerca de uma hora e vinte minutos. Começou de forma bastante natural. Ele me informou que já tinha experiência na atividade, pois já havia sido entrevistado. Roberto tinha no dia da primeira entrevista 18 anos. Ele é o mais velho de uma família de dois filhos. Como pude perceber, a família foi se organizando em função do desenvolvimento dos filhos, ou seja, toda a estrutura familiar voltou-se para a questão dos estudos.

A mãe trabalhou durante um período como assistente administrativa, mas, após o nascimento dos filhos, esse tipo de trabalho ficou em segundo plano, dedicando-se à educação integral das crianças. Além disso, o pai aposentou-se

cedo, logo também teve condições de dedicar-se a esta tarefa. “Na verdade, assim, desde pequeno... ele se aposentou há muito tempo, então desde pequeno sempre tem os dois por perto, sempre teve esse acompanhamento”.

Roberto e seu irmão estudaram desde cedo em escolas privadas. Inicialmente em uma escola mais próxima à sua residência e de menor porte, depois em uma escola mais conhecida na cidade, especialmente pelo reconhecimento na aprovação de estudantes no vestibular. Além dele e seu irmão, seus primos também gostam de estudar e alguns já estão na universidade, porém há também familiares que não se destacaram na vida escolar, embora todos tivessem acessado a escola.

Nessas entrevistas, destacamos a importância do pai na vida estudantil dos filhos. Quando os filhos ainda eram pequenos, o pai elaborava listas com questões relativas ao conteúdo que haviam estudado e dava-lhes para responder como se fossem avaliações da própria escola. Com isso, o pai desenvolveu, tanto nele quanto no seu irmão, uma rotina de estudos que, segundo ele, levou-os a um bom desempenho escolar.

Tanto o pai quanto a mãe possuem o ensino médio completo e, em algum momento da vida, pensaram em fazer o ensino superior, mas foram postergando essa realização e até hoje não o fizeram. “É, meu pai começou a trabalhar logo, desde cedo. Então, ele completou os estudos e foi trabalhar e acabou deixando o superior, adiando, adiando... e aí... tinha vontade de fazer na UFBA, mas...”.

A mãe também desejou fazer um curso de nível superior: “É..., ela já chegou a falar sim... queria ter estudado mais, ter feito o ensino superior... e inclusive hoje eu vejo que é difícil para ela conseguir um emprego, também pela idade e por falta de experiência nas áreas”.

A família de Roberto é, de fato, estruturada a partir da educação dos filhos, o que se comprova na mudança para próximo do Instituto, para melhorar a qualidade de vida dos filhos, que antes tinham de pegar conduções demoradas para chegar no horário à aula.

Na época a gente já tava com interesse de se mudar de lá do bairro antigo e era uma época que eu já tava aqui no colégio e meus pais fizeram uma pesquisa e viram que aqui também tinham casas boas aqui no Barbalho e a localização aqui perto do colégio também influenciou muito. E realmente ajuda muito. Eu realmente poupo muito tempo com esse trajeto mais curto em relação ao que eu perdia antes. Dá para estudar tranquilamente todas as matérias, neste tempo que eu poupo e também o fato de meu irmão também ter o interesse de entrar, tudo isso influenciou e também o fato de o

Barbalho ser um bairro centralizado também ajudou a gente vir para cá (Roberto).

Quanto aos preparativos para ingressar no IFBA, Roberto afirma que seu pai foi o maior incentivador dessa escolha, e assim o matriculou, desde o 8º ano, em uma escola preparatória. Mas, naquele ano, não foi possível conciliar as atividades da escola regular e as da preparatória, então suspendeu os estudos no Pré-IFBA, dando continuidade no ano seguinte quando cursava o 9º ano. Naquele ano, ele conseguiu aprovação e foi convocado já na primeira lista. Ele atribui a conquista de suas vitórias estudantis ao apoio recebido dos pais.

Sim, todos dois influenciaram... é, se eu passo várias horas estudando hoje, eu tenho consciência que isso é importante para meu futuro eu tenho essa influência é por causa deles... é, mas meu pai ele me acompanhava nas atividades, assim, ele sentava comigo para fazer as atividades e tal... minha mãe já foi mais naquela pressão: você tem que estudar, olha o seu futuro, acho que foi indiretamente, não foi diretamente no processo de aprendizagem, mas foi assim no incentivo. Sob pressão, mas no incentivo (Roberto).

Além do envolvimento dos pais para que ele ingressasse no IFBA, ele também investiu na conquista: pesquisou sobre o curso que faria e chegou a visitar a instituição para verificar se ela atendia às suas expectativas: “Eu cheguei a vir aqui no colégio para conhecer, foi uma decisão assim criteriosa. Não exatamente, só uma influência do meu pai”. Nessa visita, ele disse que começou a pensar melhor na questão profissionalizante, já que, até então, estava mesmo preocupado era com a questão do vestibular, mesmo porque, na escola anterior, havia todo um investimento sobre os estudantes do ensino médio para que eles ingressassem nas melhores universidades. Foi nessa época que recebeu informações sobre os cursos integrados, ou seja, sabia que não sairia da instituição só com o ensino médio, mas também com um curso técnico, sem o que não receberia certificação. “Eu tinha bastante consciência da proposta do IFBA, que era o ensino médio, mais o profissionalizante. Tanto que eu me dediquei, assim, a estudar os cursos para eu decidir o que fazer junto com o ensino médio”.

Ele fala com tranquilidade do seu primeiro ano no Instituto e aponta as dificuldades que foram se apresentando nos anos finais do curso.

Agora no terceiro e quarto ano as coisas começaram a mudar, eu passei a ficar aqui direto. E além da complexidade das matérias, das aulas que vai aumentando de ano para ano, né? A quantidade de matérias tanto normais quanto as técnicas vai aumentando a carga horária, e tal... então a gente acaba passando mais tempo e... também eu tava envolvido com o PIBIC e com projetos... e em especial, no meu terceiro ano teve um projeto lá na sala, interdisciplinar, durou o ano inteiro, então, era comum passar aqui o dia inteiro, a tarde, a noite, a manhã... eu já saí da escola meia noite, várias vezes, apesar de no ano passado eu já estar morando aqui perto. Eu passava muito tempo no colégio, muito tempo mesmo. Eu passava minha semana só voltado para o colégio não tinha outra atividade e no final de semana também, muitas vezes. E, no quarto ano eu me reeduquei porque tem estágio, tem TCC, tem vestibular, o quarto ano aqui é um desafio, de autogestão e de compromisso que você tem que se organizar e se disciplinar muito. No quarto ano é vital isso, você se disciplinar para dar conta de tudo, senão você não consegue. Cumprir horários e tal (Roberto).

Após falar sobre sua trajetória como estudante do IFBA, ele conta que também incentivou o seu irmão mais novo a estudar no Instituto, ajudando-o na escolha do curso, reforçando o incentivo do pai. Ao findar seu processo dentro do curso de ensino técnico, Roberto demonstra a ansiedade comum aos estudantes na véspera do vestibular. O discurso a seguir foi retirado do diário do estudante, elaborado para essa pesquisa:

Agora quero comentar um pouco sobre esse peso que os alunos em ano de vestibular carregam. Essa expectativa agonizante de cada dia: será que estou estudando o suficiente? Será que não deveria estudar de outra forma? Será que o curso que escolhi é o melhor para mim? Como será que as outras pessoas estão se preparando? Já pensou se por algum imprevisto eu perco esse bendita prova? Não quero passar por esse estado transitório agonizante novamente. Sem dúvidas, é uma responsabilidade enorme e que gera muitos questionamentos e angústias, por se tratar de algo determinante para o futuro de cada vestibulando. Para manter esse ritmo de estudo diariamente é preciso muita disciplina, foco e responsabilidade; porém, eu sou humano, e a preguiça às vezes bate em cheio, ao mesmo tempo em que o famoso “peso na consciência” tenta reprimi-la: “enquanto você está deitado nesse sofá tem gente estudando”. A incerteza é algo constante, mas tenho feito o melhor com base no tempo disponível que tenho. Já tive até vontade de que o tempo passasse mais rápido só pra ver logo meu nome em alguma grande universidade: que alívio! (Roberto, diário).

Alguns dias depois, ele escreve sobre as idas e vindas que um estudante na fase de saída do Instituto para o ensino superior costuma vivenciar: esses devaneios têm missão importante nas suas vidas. Durante a sua primeira entrevista, ele pareceu decidido sobre o curso que faria no ensino superior, porém ele revela, em seu diário, que suas escolhas foram modificadas.

Uma reviravolta em uma das minhas maiores decisões deste ano. Desde o comecinho do ano tenho repetido: vou cursar engenharia elétrica. Hoje, porém, algo muito estranho aconteceu: num momento de profundo devaneio concluí que engenharia elétrica não era a melhor opção. Exatamente assim; em questão de minutos uma decisão tão sólida se enfraqueceu nas bases e começou a desmoronar! “Por que não projetar aviões? Por que não projetar navios? Coisas tão fantásticas e que devem encher os olhos de qualquer um que queira fazer engenharia. Na verdade, eu já tinha certa admiração pelas engenharias que tratam de tais máquinas, mas talvez o fato de ter que me deslocar para outros estados tenha me desestimulado na época. Agora, porém, essa dificuldade me parece muito menor e a vontade só tem aumentado! Pensei bastante sobre isso durante o dia e estou até satisfeito de ter criado maior coragem (até para falar com meus pais sobre). De uma hora para outra uma decisão que parecia tomada enfraqueceu diante de um simples, mas profundo, devaneio. Pretendo pensar e pesquisar. Não quero tomar mais decisões precipitadas. Agora me pergunto: onde estarei no próximo ano? (Roberto, diário).

Na última conversa informal que mantive com o estudante dentro do Instituto, ele informou que foi aprovado através do ENEM para o semestre 2014.1 em um curso de alto prestígio, em outro estado do Brasil, e que pretende seguir carreira na área, valorizando o seu percurso estudantil dentro do Instituto, sem perder de vista a sua mobilização em prol deste acontecimento, ou seja, a busca por um conhecimento mais aprofundado dentro da área que escolheu e, de alguma forma, retribuir o investimento que seus pais fizeram.

Daniela: “Nossa, no primeiro ano eu fiz monografias, artigos, palestras. Uma loucura”.

A participação de Daniela na pesquisa deu-se por intermédio da Internet, pois, quando iniciei a fase de construção dos dados, ela já havia mudado de cidade. Todavia, a qualidade da sua participação esteve à altura dos demais participantes com os quais encontrei pessoalmente, excetuando-se as expressões faciais que o meio impediu de obter. Ela foi pontual nos nossos encontros virtuais e demonstrou muita disposição ao falar sobre sua trajetória escolar e de suas estratégias para ingressar no ensino superior.

A trajetória escolar de Daniela foi uma das que mais me colocou questionamentos sobre a compreensão do conceito de relação com o saber. Digo isso porque a sua história escolar apresenta alguns elementos que eu não havia sequer me colocado e quebra, na verdade, um preconceito que eu tinha em relação

a estudantes oriundos dos setores médios de nossa população cujos pais atingiram um melhor nível educacional e orientação escolar mais elevada. Eu acreditava que estes estudantes obtêm sucesso em cursos de nível superior por causa da facilidade que o meio lhes proporciona e que, na maioria das vezes, são os pais que decidem o que cada jovem fará no seu futuro.

A história de Daniela mostra, exatamente, o oposto do que eu imaginava como certo. Ela é a filha mais velha de dois irmãos. Seu pai e sua mãe têm ensino superior e a mãe, pós-graduação. Sua família possui uma renda familiar confortável quando comparada a maioria dos outros estudantes entrevistados. Ela estudou desde cedo em colégios particulares, onde obteve formação suficiente para ingressar no IFBA sem maiores dificuldades no que diz respeito aos conhecimentos prévios exigidos. Contudo, o seu sucesso lhe trouxe um problema: a sua escolha não correspondia ao desejo de sua família, que tinha outros planos para ela.

Como revelou em sua entrevista, a persistência e a coragem de buscar as soluções que lhe pareciam melhores para orientarem suas escolhas a coloca não apenas envolvida, mas, prioritariamente, responsável pela própria trajetória escolar.

Quando concluiu o 9º ano, ela foi orientada por uma professora da escola privada que frequentava a fazer o processo seletivo para o IFBA devido ao seu destaque em matemática. Enquanto conversávamos, contou que seu pai também havia estudado no Instituto, o que me levou a pensar, inicialmente, que ele havia influenciado sua decisão. Mas, na verdade, seu pai não queria vê-la estudando naquela que fora a sua escola no passado, fazendo de todas as estratégias para desmotivá-la, apoiado pela mãe: “porque, como meu pai se formou lá e viveu muitos anos como técnico ele conhece a rotina da profissão e não queria isso pra mim”. Além disso, “eles achavam que o IFBA ia me afastar do vestibular. E eles também não queriam que eu virasse técnica”. Mesmo contra a vontade dos pais, Daniela ingressou no Instituto e depois buscou o apoio deles na empreitada: “eu pesquisei bastante sobre o IFBA, porque eu também não queria me ‘afastar do vestibular’”. Assim tomou a sua decisão: “E vi que o ensino do IFBA era bom”.

No início de sua escolaridade, a mãe a orientava nas tarefas escolares: “Minha mãe foi muito rigorosa no início, até o 7º ano mais ou menos. Depois passei a ‘andar sozinha’”. Até o final do ensino fundamental, Daniela não tinha problemas com os estudos em casa. Tinha ambiente propício para estudo, quarto individual e a atenção dos pais relativa à sua vida escolar. Também não tinha muitas queixas do

ponto de vista de sua vida social, vivendo como uma garota comum da sua idade e segmento social. Frequentava teatros, cinemas, saía com as primas e fazia muitos programas com a família. Esse quadro só começou a mudar quando ela resolveu ingressar no IFBA para fazer o ensino médio.

Tendo enfrentado a família para seguir sua opção, Daniela sentiu-se muito à vontade para dar, ela própria, encaminhamento às decisões sobre o que faria no futuro, e continuou enfrentando resistências para fazer opções diferentes das que a sua família concordava. Para não desagradar a sua família, tentou tranquilizá-la, responsabilizando-se por acessar qualquer conteúdo que lhes faltasse no Instituto, assegurando-lhes que faria um cursinho pré-vestibular concomitante ao término do ensino médio.

Novos problemas surgiram após seu ingresso no IFBA, pois seus pais não sabiam como funcionava o ensino médio na instituição. Eles acreditavam que o ensino profissionalizante era optativo. Ao se darem conta da proposta real, tentaram, mais uma vez, fazê-la desistir. “Lembro que no segundo ano eles quase me obrigaram a sair do IFBA e repetir o primeiro ano em outra instituição”. O engano dos pais de Daniela frente ao funcionamento dos cursos técnicos no IFBA e a sua relação com o ensino médio deve-se ao processo histórico da instituição que passou por diversas transformações. Portanto, as normas de funcionamento, conhecidas pelo seu pai, que foi estudante da instituição, não são mais as mesmas. No entanto, ela não seguiu as orientações dos pais e, mais uma vez, reforçou a ideia de complementar a formação quando no terceiro ano do referido Instituto. E assim o fez. “Eu nunca quis desistir. Ainda mais depois de chegar ao segundo ano. A ideia de repetir o primeiro ano era meio perturbadora (Risos)”.

Uma das maiores dificuldades que viveu, enquanto permaneceu no Instituto, foi a sua timidez, que lhe dificultava fazer amigos. “Lembro que já estávamos quase na segunda unidade quando falei com um colega pela primeira vez e ele falou: ‘- nossa, nunca tinha te visto na turma!’”. Embora tivesse dificuldades de relação com os colegas e com os docentes por causa dessa característica, ela não tinha dificuldades com a aprendizagem dos conteúdos que eram trabalhados em classe, especialmente na área de ciências exatas. Com o tempo, a relação com todos já havia se estabelecido e os vínculos com a instituição foram se solidificando.

Embora não tenha desistido do IFBA e sua afiliação já pudesse ser algo visível, a cobrança dela mesma em torno da preparação para o vestibular fazia que

tivesse sempre em uma espécie de “estado de alerta”: “E também tem aquela angústia: ‘e se eu não passar?’ [...] Como eu sempre tive um desempenho relativamente bom, as pessoas sempre comentavam: ‘ela vai passar de primeira’ e coisas do tipo”.. “Mas meus pais sempre me disseram que eu não devia ter medo de não passar, porque eu sou jovem e posso tentar quantas vezes for necessário. Mas, na prática, fica aquele sentimento de dever isso a eles, sabe?”

O seu terceiro ano foi uma verdadeira batalha para dar conta de estudar as disciplinas do curso, contando com o projeto interdisciplinar - que ampliava o trabalho e o compromisso dos estudantes com o Instituto -, a pressão para fazer o vestibular ainda naquele ano, culminando com a sua entrada no cursinho pré-vestibular. Havia também a decisão sobre qual caminho seguir frente às opções de cursos que apareciam como possibilidades reais após aprovação em diversos processos seletivos para várias universidades no final daquele ano.

Para complicar ainda mais, as agendas das IES (Instituições de Ensino Superior) não estavam de acordo com a do IFBA, que ainda teria aulas até o início de 2013, enquanto que a maioria das universidades já estava fazendo seus processos seletivos. Foi uma fase muito difícil, como ela própria relata: “Ah, eu tinha esquecido. No primeiro semestre do terceiro ano eu fiz pré-vestibular. Mas depois não aguentei o ritmo, (risos). Nossa, o terceiro ano foi uma loucura!”.

Foi nessa época que descobriu que poderia sair do IFBA antes de concluir o ensino técnico integrado ao ensino médio, através da certificação do Enem e, não pensou duas vezes, inscreveu-se no SISU e teve matrícula aceita em uma Instituição de ensino superior em outro estado. A partir daí, inicia-se uma nova fase de negociação junto aos pais, que novamente não concordam com a ideia de a filha sair do estado para estudar. Aquela também foi uma fase difícil na vida de Daniela, pois sua matrícula no outro estado chocou com a segunda fase da UFBA. Ou seja, era hora de escolher, não só entre ir ou ficar, como em qual curso seguir adiante, já que ela havia se inscrito em cursos bem distintos: na UFBA, daria continuidade ao curso técnico que ela estava fazendo e pelo qual já demonstrava interesse; no outro estado, ela faria um curso ligado à área de saúde que também era um sonho seu.

Decidiu-se pelo curso da área de saúde e foi assim que iniciou sua vida universitária, abandonando o curso técnico do IFBA: “vim logo para o ensino superior, era isso ou fazer cursinho (risos)”.

Na nossa segunda entrevista, Daniela deu várias informações importantes sobre a sua chegada à universidade, revelando as novidades no novo espaço. Entretanto, na maior parte do tempo, ela comentou sobre sua dúvida de ter feito a escolha certa quando decidiu ir para a universidade, abandonando o vestibular da UFBA: “Ah, a UFBA era o meu sonho, por ser a melhor universidade da Bahia”.

No início da entrevista, Daniela revelou que estava meio desorientada com a sua chegada à nova instituição. Na verdade, ela estava em dúvida se havia escolhido o curso certo. Embora tenha revelado que a sua vontade de fazer esse curso era uma ideia bem antiga e que havia sido cultivado por toda a vida, agora começava a surgir uma vontade de fazer coisas diferentes. É a isso que Charlot chama de mudança de sentido, ou seja, em determinado momento da vida “algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 57). Quando interrogada sobre sua adaptação à nova cidade e a nova instituição ela respondeu:

Eu ainda não parei para fazer essa análise (risos)... mas acho que estou bem... a vida na universidade é bem diferente, o ritmo é muito diferente... apesar de só ter tido duas semanas de aula já estou cheia de coisas para estudar, e ao mesmo tempo ainda estou conhecendo a cidade, apesar de ser uma cidade super tranquila e boa para viver, tem alguns detalhes que a gente só aprende com o tempo (Daniela).

Além de se preocupar com as questões da universidade, ela teria agora que gerenciar a própria rotina, as suas despesas, fazer compras etc. “Tô num período de adaptação ainda, tentando administrar meu tempo entre a casa - arrumação, mercado - e a universidade”. Para ela, tudo era muito novo, já que quando vivia com os pais não precisava se preocupar com essas questões.

Ela revelou os detalhes da sua classificação através do SISU e disse que sua pontuação estava bem acima do ponto de corte. Apesar de ter se inscrito através das cotas para estudantes oriundos de escolas públicas, ela acredita que teria passado mesmo sem as cotas.

Os pais estavam preocupados com a sua mudança de cidade e percebiam que ela não estava segura quanto à escolha do curso. Achavam que ela estava fazendo um experimento naquele curso e, portanto, poderia tê-lo feito mais próximo de casa.

Daniela, entretanto, revelou também que sempre teve vontade de estudar fora do estado. E seus pais, inclusive, afirmavam que esse seria o motivo que também os levariam para outra cidade, porém, quando essa questão começou a materializar-se, todos se sentiram inseguros com a decisão da filha. “Eles sempre me incentivaram a buscar novas experiências, mas o maior problema é que não foi devidamente planejado, sabe? Foi bem rápido”.

O depoimento de Daniela aponta para a grande mobilização da sua família a partir de sua mudança, começando a cogitar a possibilidade de saírem de Salvador, para se reunirem a ela, mas seu pai dizia que aquele curso não valeria todo esse esforço.

Daniela fala da grande importância que a sua passagem pelo IFBA teve em sua formação:

A minha passagem pelo IFBA ajudou com certeza, pelo menos na parte de "me virar", vejo que o pessoal fica esperando o professor dizer qual vai ser o livro, qual a matéria que vai cair na prova, que parte eles devem estudar, isso não existe no IFBA, assim como não existe na faculdade. No entanto estou sentindo bastante falta de biologia e química (Daniela).

Ela, inclusive, faz uma comparação da sua chegada ao IFBA com a sua chegada à universidade e diz que agora ela possui um problema invertido: “Acho que estou tendo o problema contrário: no primeiro ano do IFBA eu tinha base, mas não conhecia a dinâmica. Hoje eu conheço a dinâmica, mas não tenho a base”.

A etapa de comunicação com Daniela foi encerrada três meses depois quando ela me informou que havia mudado de Universidade e de curso. Agora ela vive no estado para o qual havia mudado, porém mudou para um curso na área de Ciências Humanas em uma universidade pública de grande referência nacional.

Priscila: “Eu não vejo meu futuro sem o IFBA”

Conheci Priscila no ano de 2012, mas não tive muita aproximação com essa estudante, ao contrário do que ocorreu com os estudantes do quarto ano.

Quando a convidei para participar, ela aceitou prontamente, marcamos o primeiro encontro e ela chegou no horário combinado. Sua entrevista foi bastante objetiva, demonstrando uma característica sua. Ela iniciou a entrevista falando baixo e demonstrando certo nervosismo, porém, em seguida, sentiu-se à vontade para dar

seu depoimento. Além desse momento individual, encontrei Priscila em horários livres e a observei em sala de aula.

Priscila é estudante do terceiro ano no IFBA. Na data da entrevista, ela contava 16 anos de idade e veio de uma escola pública de Salvador. Ela ingressou no Instituto através da reserva de vagas para estudantes de escola pública. Seus pais têm o ensino médio completo, tiveram dois filhos e ela é a mais velha. O irmão mais novo ainda está cursando o ensino fundamental. Seus pais, hoje em dia, estão separados, mas ambos contribuem para o seu sustento e zelam pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Na sua família, não é comum as pessoas seguirem os estudos até o ensino superior. “Ninguém da minha família fez universidade. Só uma tia minha da parte de pai”.

Em seu depoimento, revelou que sua vida escolar foi bem tranquila, estudando em uma escola próxima à sua residência. No último ano na sua antiga escola, muitas pessoas tentaram ingressar no IFBA, mas apenas ela e um colega foram aprovados. Priscila acha que seus pais foram os únicos incentivadores dessa sua escolha, principalmente a sua mãe: “É. Minha mãe. É quem se importa mesmo é minha mãe. Meu pai também se importa, mas tirando meu pai e minha mãe não tem outra não”. Relatou também que as primas estão estudando ou trabalhando: “Elas estudam. Tem umas que estão no terceiro ano já. Aí elas fazem estágio, tipo jovem aprendiz, essas coisas. Tem umas que já trabalham, nem quiseram fazer universidade”.

Sua chegada ao IFBA foi um momento muito esperado, pois percebe que a escola é diferente das demais, elevando o nível de prestígio daqueles que a frequentam:

Eu acho que tem diferença, porque até mesmo o Federal, já tem nome, né? Porque se você chegar num lugar e disser que veio de uma escola federal, aquilo já traz um..., já desperta a pessoa. Aí se você vai fazer uma entrevista para emprego e disser que veio de uma universidade federal já traz uma... aí se você disser que veio daqui do IFBA, que é federal já vai despertar o interesse na pessoa. A pessoa sempre vai pensar que você já é mais inteligente, essas coisas (Priscila).

Priscila pensa a escola como o único lugar possível para o desenvolvimento das suas habilidades e revela que enfrentou muitas dificuldades no primeiro ano, devido à falta de conhecimento sobre alguns conteúdos necessários para ser bem

sucedida no ensino médio. Ela atribui seu desempenho ruim a pouca “base” obtida na escola pública e ao fato de que não foi possível fazer um curso preparatório para ingressar no IFBA. “Então, o que eu estudei, eu acho que não foi o suficiente, porque eu cheguei aqui e não sabia muita coisa”. Charlot (2001) dirá que, na verdade, esse insucesso, mesmo que momentâneo, deve-se ao fato de a escola valorizar saberes diferentes daqueles aos quais os jovens têm domínio em suas comunidades.

A estudante enfatizou sua entrada no IFBA. Ela revela que antes tinha expectativas bastante precisas sobre a escola: ela queria conseguir logo um emprego. “Na verdade, quando a gente entra no IFBA, a gente acha que vai sair logo com um emprego e que vai ter muito dinheiro e não é assim, né?” Com o tempo ela foi percebendo como funciona a formação dentro do IFBA e como é que, na prática, conseguirá ter recompensas por ter escolhido a instituição.

Sobre a sua convivência no Instituto, ela não se sente muito à vontade com os seus colegas, pois o clima na turma sempre foi de muita competição. Além disso, aqueles com quem se identificava, perderam no primeiro ano. Ela, ao contrário dos colegas, conseguiu aprovação em todos os anos anteriores.

Em sua casa, há ambiente propício para os estudos e a família colabora com a sua concentração. “Sim, minha mãe manda meu irmão calar a boca. Manda ficar em silêncio. Ela ajuda”. Isso faz com que ela goste de estudar em casa. Apesar disso, passa muito tempo na escola, pois precisa realizar alguns trabalhos, além dos horários das aulas. Hoje, atua em um projeto da Petrobras, como a maioria dos colegas do terceiro ano. O projeto oferece uma bolsa de estudos aos inscritos. Eles participam de projetos voltados para o curso ao qual estão vinculados, sob a orientação dos docentes que também participam do projeto.

Para Priscila, o fato de estar estudando em uma escola conhecida e respeitada, “de nome”, como ela mesma diz, é muito importante. Da mesma forma se refere à carreira que vai seguir no futuro cuja decisão está relacionada à preocupação que tem com sua mãe e com rápido retorno financeiro. Ela gosta de música, mas pretende seguir carreira na área de Automação Industrial, por acreditar que essa será a melhor forma de alcançar mobilidade social.

“Eu acho assim, em relação a minha mãe, que às vezes, eu mesma tenho que ser o orgulho dela, entendeu? Então, eu não posso simplesmente... por exemplo, eu gosto muito de música, então eu nunca faria um curso de

música de cara. Eu posso fazer depois, se eu fizer engenharia, aí depois se eu tiver já um emprego, já tiver estabilidade, aí eu posso fazer um curso de música só para me divertir mesmo, mas agora no início não. Eu não posso fazer só o que eu quero, né?” (Priscila).

Quando falamos sobre a escola e sua relação com os estudos, ela demonstrou que não gosta muito de estudar, contudo é esse o melhor caminho que encontrou para ter uma vida boa. Mas o IFBA é, sem dúvida, um lugar importante para ela concluir seu curso técnico juntamente com o ensino médio, portanto não pensa em sair no terceiro ano como fazem alguns estudantes.

Eu não acho que é uma boa ideia não. Sair aqui no terceiro ano e, por mais que eu faça o ensino médio... é, eu sou de menor, então eu não posso; até terminando o quarto ano eu não posso. Mas, mesmo assim, eu nunca largaria o IFBA no terceiro ano, eu acho isso perca de tempo. Você perdeu três anos da sua vida para nada para largar assim, que nada! eu vou terminar o IFBA” (Priscila).

Segundo Priscila, há professores que incentivam os estudantes a seguir para o ensino superior, porém não são muitos. Ela quer seguir adiante com os estudos:

Eu vou terminar o IFBA, vou querer também, eu não sei ainda, tô em dúvida se eu vou logo querer ingressar no superior, já começar logo a fazer concurso para o ensino superior... eu quero ter antes conhecimento na minha área, trabalhar, arrumar emprego, por mais que seja em uma empresa privada, eu vou querer ter experiência, saber se eu vou gostar mesmo daquele ambiente de indústria e aí, eu quero ficar um tempo trabalhando, depois eu vou começar a faculdade. Mas eu não quero deixar de estudar não. Isso não! (Priscila)

A questão do sentido de estar na escola, apontado por Charlot (2005), aparece no relato de Priscila como uma chance de ter uma vida melhor. Melhor, inclusive, que a que teve seus familiares. Por isso, deseja alcançar a aprovação durante este ano letivo, que em sua opinião tem sido muito complicado.

Inácio: “Eu tô em dúvida entre medicina e direito”

A participação de Inácio nessa investigação deu-se a partir de uma conversa, durante o intervalo das aulas, quando lhe falei do projeto de mestrado e que estava à procura de estudantes do terceiro ano que tivessem estudado na rede pública antes do IFBA. Ele aceitou participar da pesquisa imediatamente e, em uma segunda conversa, agendada por telefone, expliquei-lhe os objetivos e a

metodologia da pesquisa. A sua entrevista foi reprogramada por duas vezes, devido a alguns problemas pessoais que tive, mesmo assim o estudante sempre esteve disposto a dialogar.

Quando finalmente pude encontrá-lo, realizamos a entrevista que durou cerca de cinquenta minutos. Inicialmente limitou-se a responder apenas o que lhe era perguntado, mas, no decorrer da entrevista, falou de maneira mais livre, revelando detalhes importantes para esse estudo.

Inácio é filho único, seus pais atualmente estão separados, mas durante a sua infância viviam juntos, e ambos participavam da sua vida escolar. Sua mãe desempenhou um papel mais próximo em relação às atividades escolares, já seu pai era mais distante, como o próprio estudante revelou: “sempre tem aquele que... um dos dois que sempre pega mais no pé, meu pai não era muito não... meu pai era mais liberal digamos assim... não me cobrava muito não”. A mãe tem ensino superior e trabalha na área de educação, já o pai concluiu o ensino médio. Segundo o estudante, o pai, apesar de não lhe cobrar muito em relação aos estudos, também o influenciou a ingressar no ensino superior. “Ele assim em relação a incentivar, ele sempre incentivou. Ele nunca me acompanhou nas atividades assim, por exemplo, mas incentivar a fazer faculdade, essas coisas, ele sempre me incentivou”.

Já a mãe, desde a infância o orientou nos estudos: “Minha mãe desde cedo sempre acompanhou nas atividades da escola. Sempre foi para reuniões do colégio, sempre me cobrou as atividades, desde o primário. Depois que eu fui para o ensino médio, ela sempre me cobra... que eu estude para as provas...” Não foi à toa que sua mãe foi a primeira pessoa a incentivá-lo a estudar no IFBA. “É desde a sétimo ano, eu acho, que a minha mãe já planejava que eu fizesse o vestibular para entrar aqui e aí, foi assim... minha mãe que me encaminhou, digamos assim...”

Ele conta que gostou muito da ideia quando a sua mãe fez a proposta de ele ingressar na instituição, pois não achava muito interessante a metodologia da escola anterior que segue um padrão de disciplina muito rígido e tradicional. “Eu gostei. Até porque o colégio anterior, [...] é um pouco chato assim com algumas coisas. Aí eu queria sair do colégio, aí o IFBA, eu não sabia bem o que era o IFBA, mas depois que eu entrei foi bem legal.”

Sua chegada ao IFBA foi bastante tranquila. Tem, entretanto, lembranças negativas dos períodos de greve dos servidores, pois alguns professores entram em

greve e outros não, enquanto que os estudantes são obrigados a enfrentar longos períodos de aula.

No primeiro ano, foi um ano bom que eu tava me adaptando ao colégio, um pouco corrido porque eu ainda não sabia a rotina do colégio ainda como era e ainda estava conhecendo as coisas que eu ainda não me deparei, teve a greve que atrapalhou muito, até hoje é um problema, até hoje nós só vamos concluir em 2015, quando era para concluir em 2014, se não tiver outras greves, né? Aliás, esse foi o maior ponto negativo aqui no IFBA, foram as greves. Ahhh foi, eu esqueci, foram as greves (Inácio).

Além das greves, o estudante também apresenta como problema, a relação dos estudantes com os docentes. Ele aponta dificuldades de relacionamento com alguns professores que ele considera muito autoritários, que não abrem possibilidades para o diálogo. Em contrapartida, considera que o IFBA é uma instituição que prepara os estudantes para o mundo do trabalho, além de prepará-los para pensar a sociedade:

Eu acho que esse colégio prepara muito mais o aluno pro mercado de trabalho e também ele... Eu me lembro que quando eu entrei... eu não lembro quem foi... foi um cara que trabalha aqui no colégio, que ele foi na sala explicar a importância do IFBA para os alunos e na sociedade também. Ele falou que o principal papel do IFBA era formar o cidadão histórico crítico e eu acho que essa é uma coisa que diferencia muito essa escola dos outros colégios. O aluno, vamos dizer assim, ele aprende a entender a sociedade, a pensar (Inácio).

Atualmente, ele convive com as expectativas de dar prosseguimento à sua carreira profissional e, juntamente com ela, continuar a sua vida acadêmica. Apesar de estar no curso técnico, cogita a possibilidade de migrar para áreas distintas. Está em dúvida se fará Direito ou Medicina. Ele argumenta que, apesar de serem duas áreas diferentes, se sente atraído pelas duas profissões, e, além disso, não descarta a possibilidade de fazer Engenharia de Automação, conforme a dica de alguns dos docentes.

A mãe de Inácio é professora e isso impactou de maneira direta a sua trajetória escolar, pois ela, além de cobrar um comportamento mais voltado para os estudos, conseguia estabelecer junto ao filho uma orientação pedagógica para atingir outros níveis de formação. De acordo com Lacerda (2012), ser filho de professor, de certo modo, constitui-se em uma vantagem para os estudantes, pois esses pais são mais preparados para auxiliar os filhos sobre como interpretar e

construir seus percursos escolares, já que eles conhecem a lógica do funcionamento da escola. Lógico que, na visão de Charlot, esse aspecto pode, sim, ser levado em consideração, embora não se possa afirmar que todo filho de professor seja bem sucedido na escola, visto que há uma relação subjetiva deste estudante com o saber que precisa ser levada em conta no processo.

Sobre as próprias estratégias para dar sequência aos estudos, ele revela que conhece pouco sobre os cursos superiores do IFBA e diz que pretende concluir o curso de nível médio porque não teria condições de obter o certificado antes do final do curso, já que não tem idade para isso. Esse argumento do estudante aponta que se tivesse a oportunidade de obter o certificado através do Enem ele não chegaria ao final do curso técnico.

Em conversas posteriores, Inácio me informou que obteve aprovação, através do Enem, no curso de Direito de uma universidade de grande referência e isso também traz indícios de que o estudante quer, sim, seguir carreira universitária e já iniciou o seu processo de concretização desse objetivo.

Laura: “Meti minha cara, pronto, passei! Aí foi uma felicidade retada e tal...”

Laura foi muito receptiva quando a convidei para participar da pesquisa. Marcamos um encontro inicial, no qual explicaria a sua participação e como procederíamos. No primeiro encontro, fiz os devidos esclarecimentos e conversamos de maneira casual. Ela relatou situações importantes relativas à entrada no Instituto e o que a motivara. Na conversa, contou-me também sobre sua convivência familiar, enfatizando o quanto isso era importante para a sua trajetória escolar, destacando as pessoas que ela considera mais influentes nesse aspecto.

Durante a conversa, ela fala da importância que dá à liberdade feminina: “Acho tão lindo uma mulher sair com o seu próprio carro levando o seu filho para passear, ou ir ao médico, sem depender de ninguém. É isso que eu quero para mim no futuro. Não quero depender financeiramente de homem nenhum”. A afirmação de Laura, já no primeiro diálogo, trouxe alguns elementos importantes para essa discussão. Ela valoriza, no papel da mulher, a questão de ser livre e querer mudar de vida. Este é, portanto, um elemento mobilizador para ela decidir estudar e seguir carreira universitária.

Depois desse primeiro encontro, marcamos a data da entrevista, porém, por motivos diversos, não foi possível nos encontrarmos por um longo período. Foram muitos desencontros. Algumas vezes tive imprevistos e outras vezes a estudante não pôde também, especialmente por conta das avaliações que ocorriam no bimestre letivo. Essa situação me levou a pensar que talvez não fosse conseguir a entrevista, mas, depois de um tempo, conseguimos um dia viável para nós duas.

A entrevista com Laura ocorreu de maneira muito tranquila. Ela adaptou-se facilmente ao fato de estarmos gravando a conversa e falou de maneira natural.

Sempre estudou em escolas públicas. Seus pais foram casados, mas separaram-se cedo. Após a separação, o pai constituiu novo núcleo familiar, sendo que já havia sido casado no passado, quando tivera outros filhos. Ou seja, Laura possui um irmão, filho da mesma mãe, irmãos do primeiro casamento do pai, além de uma irmã fruto do atual relacionamento do seu pai.

Ela nos conta que sua vida escolar foi sempre tranquila, porém não sentia muita segurança em relação ao futuro. As suas chances seriam muito poucas, devido à impressão que possuía sobre o aluno egresso de uma escola pública estadual. Essa impressão resulta de uma série de evidências que ela vê de perto na sua comunidade. Assim, sempre esteve à procura de uma maneira de “escapar” da predestinação que estaria reservada aos que, como ela, estudavam em escolas que não davam muito suporte para progredir nos estudos e tampouco para prepará-los para a vida profissional.

Apesar das boas notas na escola anterior, a ideia de que precisava de alguma oportunidade para potencializar suas chances, ser bem sucedida socialmente, sempre esteve em pauta na sua vida, especialmente quando foi se aproximando o final do ensino fundamental. É a partir daí que Laura tem acesso às informações sobre o IFBA. Naquele momento da sua vida, há uma pessoa que teve um importante papel na decisão de ir estudar no Instituto. Como ela mesma enfatiza, o seu irmão mais próximo (filho da mesma mãe) foi o grande incentivador de continuar sua busca por uma educação de qualidade.

Mesmo não tendo conseguido aprovação no IFBA na primeira tentativa, a estudante não desistiu e, por isso, foi em busca de familiares que a ajudassem na conquista, custeando um curso preparatório para a seleção que faria novamente no ano seguinte.

É. Eu não passei na primeira vez. Aí eu falei vou estudar, vou estudar, vou estudar... e a gente não tinha condições de pagar curso também... aí o que foi? Na época meu pai também ficou desempregado, um tempo, depois voltou... Aí eu liguei para minha avó, que é a mãe da minha mãe e falei: oi minha vó, você me ajuda? Você paga o curso para mim? Aí ela: "eu dou". Aí todo mês ela me dava o dinheiro, aí eu fui fazer o curso e tal... fiz o Pré-IFBA e tal, aí eu: "eu vou passar". Meti minha cara, pronto, passei! Aí foi uma felicidade retada e tal... (Laura).

Logo quando entrou no Instituto, ficou muito impressionada com o que viu e conta essa chegada com riqueza de detalhes. Relata com alegria a emoção que sentia por estar naquele Instituto repleto de novidades e, especialmente, por conta da diversidade de pessoas: "Ah, eu gostei quando cheguei. Escola grande, pessoas de todo o tipo".

Em seguida, vieram os primeiros problemas com as notas ruins e até mesmo para isso ela já demonstrava algum preparo. Apesar de ter sempre bons resultados na antiga escola, ela havia sido informada pelos professores do cursinho preparatório que os primeiros resultados no IFBA seriam desastrosos, porém sua determinação e força de vontade foram substanciais para conseguir êxito no primeiro ano na instituição.

De acordo com a entrevista, com as conversas informais e através das observações que realizei em sala de aula, a história de Laura é permeada por uma forte busca pela superação dos obstáculos que a vida lhe impunha. No segundo ano, ela enfrentou um grave problema familiar que a deixou extremamente frágil, não recebendo o apoio necessário na instituição e, por esse motivo, veio a ser reprovada naquele ano letivo. Ela não sabia, por exemplo, que poderia trancar a matrícula para evitar a reprovação. Isso demonstra uma ineficiência por parte da instituição em fazer com que os estudantes tenham maior acesso aos regulamentos que dispõem das orientações para a permanência do estudante na instituição. Por outro lado, mostra que a educanda não estava devidamente afiliada às normas institucionais.

Hoje, no terceiro ano do ensino integrado, ela se sente confortável na busca pelos seus objetivos de vida, preparando-se para entrar no mundo do trabalho e dar continuidade aos estudos no ensino superior. Ainda não tem definida qual área quer seguir, porém já tem algumas alternativas possíveis para esta caminhada. Laura não pretende parar no terceiro ano para ingressar no ensino superior, pois acredita

que o seu curso é muito importante para a sua carreira profissional e que será a partir daí que vai ter acesso à vida que tanto sonhou para si.

João Lucas: “Nossos pais sempre apoiam as nossas ideias positivas... as ideias positivas dos filhos”

João Lucas tem 16 anos, é estudante do terceiro ano, e veio participar da pesquisa após convite que lhe fiz durante o intervalo de aulas na Praça Vermelha²⁵. Demonstrou certa resistência no início, pois temia que a sua participação lhe acrescentasse mais compromissos aos tantos que já tinha por conta dos estudos. Na primeira conversa, ele disse que pensaria a respeito e nos falaríamos em outra oportunidade. Dois dias depois fui novamente ao seu encontro e apresentei-lhe as normas da participação, assim como os objetivos da pesquisa. Como ocorreu nos demais casos, ele aceitou participar e marcamos a primeira entrevista. Ao iniciarmos a entrevista, ele me avisou que era tímido e que nunca havia participado desse tipo de atividade. Suas respostas iniciaram com certo tom de nervosismo, mas em pouco tempo falamos tranquilamente.

Infelizmente, a nossa conversa teve uma interrupção, pois o estudante teria aula em seguida e o tempo foi insuficiente. Apesar disso, mostrou-se disponível para terminarmos a entrevista em outro momento.

No segundo momento, foi mais complicado encontrarmos um horário compatível. Assim sendo, a alternativa mais viável foi realizar a entrevista através da internet. Combinamos um horário e ele foi pontual. Além desses dois momentos de entrevista, o estudante foi observado em classe e tivemos algumas conversas informais.

João Lucas é o mais novo de três filhos em uma família onde vivem todos juntos. Seu pai trabalha fora, a mãe faz os trabalhos domésticos, enquanto todos os filhos estudam. Hoje, os dois mais velhos já estão no ensino superior. Segundo o estudante, todos estudaram em escolas públicas. Ele, desde cedo, foi orientado pela mãe a buscar o estudo como uma maneira de se qualificar para a vida e, desde então, sempre manteve esse contato com o saber institucionalizado na escola.

²⁵ A Praça Vermelha é um local importante na história do IFBA, onde ocorreram grandes manifestos estudantis. No passado tinha o piso vermelho fazendo referência ao importante centro político e religioso da Rússia. Hoje, com novo visual, piso imitando as calçadas de Copacabana no Rio de Janeiro, a praça é utilizada pelos jovens para eventuais apresentações culturais.

Desde pequeno, a mãe sempre o incentivou a buscar nos estudos uma chance para se tornar um bom profissional no futuro. Aliado a isso, ela mesma o mantinha atualizado sobre temas atuais, apresentando-lhe materiais de leitura. Segundo João Lucas, a mãe, apesar de não ter prosseguido nos estudos, já que parou quando completou o ensino médio, sempre se manteve atualizada sobre as questões que envolvem discussões nos meios acadêmicos, despertando nos filhos um interesse pelo conhecimento escolar. Em determinado momento, ela percebeu que o filho não precisava ser cobrado para estudar, então, fez ele mesmo o próprio percurso em busca da sua formação.

Sua escolha pelo Instituto Federal deveu-se ao fato de estudar em uma escola nas proximidades do IFBA, de onde avistava o prédio da instituição, gerando nele o desejo de estudar ali.

Na verdade, eu estudei em um colégio público perto da minha residência, mas antes eu estudei em outro colégio público também, aqui mesmo no Barbalho, aí eu sempre passava aqui pelo IFBA, que era CEFET, às vezes eu pegava o ônibus aqui no ponto, aí eu sempre tive esse contato visual, e eu sempre almejei entrar neste colégio também. Ainda mais pelo que o pessoal falava, que se você entrasse você já sairia formado e com emprego e tal... eu sempre almejei entrar aqui (João Lucas).

Quando decidiu cursar o ensino médio integrado no IFBA, ele contou com o apoio dos pais, que investe na capacidade de decisão dos filhos como um importante aliado na formação dos mesmos.

...na verdade, nossos pais sempre apoiam as nossas ideias positivas... as ideias positivas dos filhos. Aqui, a minha, no caso, foi querer entrar no IFBA. Só que no caso eles me incentivaram psicologicamente dizendo que era para eu estudar mesmo e que era para eu fazer a prova. Não me colocaram no curso porque os cursos melhores, os preparatórios, eram pela tarde e eu estudava pela tarde na oitava série, aí não deu para conciliar muito bem (João Lucas).

Além do incentivo dos pais e de outros familiares, ele contou com o apoio de profissionais da escola onde concluiu o ensino fundamental. Lá, os estudantes que quisessem se preparar para o processo seletivo do IFBA contavam com o apoio de uma professora de Língua Portuguesa, sendo recebidos na escola no turno oposto ao das aulas regulares para participarem de aulas extras. “Apesar de a escola não

oferecer atendimento²⁶ e tal, ela sempre ajudou a gente.” Além da professora ele cita um tio que o ajudou na preparação para entrar no IFBA: “Fora isso, meu tio, que já trabalha na área industrial, sempre me incentivava a estudar me dando livros e apostilas”.

Na entrevista, João Lucas demonstrou que já pensou no caminho que deseja trilhar para chegar até o mundo do trabalho. Ele não pretende desistir do ensino profissionalizante, como ocorre com alguns estudantes, e após a conclusão do Curso de Automação e Controle Industrial fará um curso de Logística, que, segundo ele, irá garantir um emprego em uma dada empresa. Essa ideia partiu de uma conversa que teve com um amigo que seguiu a mesma trilha e hoje é uma pessoa bem encaminhada profissionalmente.

Na sua chegada ao IFBA, ele levou um susto, pois não conseguiu aprovação em algumas disciplinas na primeira unidade letiva, mas, compreendendo o quadro que se apresentava diante dele, tomou a iniciativa de estudar mais e conseguiu aprovação ao final do ano letivo, sem depender do conselho de classe. De acordo com os indicadores acadêmicos do IFBA Campus de Salvador (ANEXO A), naquele ano de 2011, dentre os alunos do curso de Automação do 1º ano, 45,8% foram aprovados direto; 33,3% foram reprovados e 20,9% dos estudantes foram aprovados pelo conselho de classe. A partir desses dados, é possível compreender o significado de o estudante verbalizar que ele não dependeu do conselho de classe, já que esse é um evento que atinge muitos dos estudantes.

Sobre as recordações do seu primeiro ano:

Na verdade, hoje eu não me lembro muito do primeiro ano, porque eu estou mais focado agora no desespero do terceiro ano, mas eu lembro que logo nas duas primeiras unidades eu senti um baque porque eu não imaginava que o sistema era tão assim, tipo os professores ensinam bem, mas cobram tão bem ou um pouco a mais do que eles ensinaram, ou seja, um pouco mais difícil do que eu estava acostumado a fazer. Mas, senti o baque nas duas primeiras unidades e nas duas próximas eu consegui recuperar. Então, deu para passar direto sem precisar do conselho (João Lucas).

Ele considera que ter ingressado no IFBA foi uma excelente escolha. “Percebo uma grande diferença entre o IFBA e os outros colégios, pelo fato de o IFBA ter uma melhor estrutura que não tem em outros colégios e por disponibilizar

²⁶ O estudante faz citação ao horário de atendimento que, no IFBA, funciona como uma atividade extraclasse na qual o professor orienta os estudantes sobre dúvidas relativas ao conteúdo estudado em sala de aula.

atendimento, coisa que eu não vi em outros lugares, além de um sistema próprio de provas²⁷ que os professores têm que obedecer e tal”.

Quando se referiu ao tempo diário que passa na instituição, ele disse que algumas vezes é necessário permanecer mais tempo para realizar atividades em grupo e que isso não é um problema devido ao fato de ter uma infraestrutura, tanto no que se refere aos recursos didáticos quanto no que diz respeito à alimentação, atendendo àqueles estudantes que não têm recursos próprios.

É, na verdade a gente tem o próprio programa do PAAE que ajuda bastante na alimentação, e também o nosso coordenador, nosso não, melhor dizendo o meu coordenador, pelo fato de ele estar incentivando o pessoal do meu grupo a participar do projeto, então ele disponibilizou uma sala com computadores para a gente fazer pesquisa e disponibilizou a sala dele também, que é uma sala mais climatizada, um ambiente mais confortável de trabalhar (João Lucas).

Sobre a sua passagem para o ensino superior, ele diz que pretende ingressar em uma universidade pública e que, novamente, pretende não fazer cursinho preparatório. “Tenho expectativa de passar em alguma universidade pública, pois eu acho que o ensino é melhor e acho que será mais puxado que agora por causa da questão de trabalhar e estudar ao mesmo tempo”.

Considerações acerca das trajetórias escolares

Os relatos desses jovens acerca da sua caminhada escolar demonstram uma série de fatores importantes para a análise que se pretende nesse trabalho. Dentre eles, pode destacar o papel desempenhado pelas famílias na construção de percursos escolares de sucesso; a multiplicidade de questões que interferem na decisão dos jovens para optar por uma escola técnica de nível médio e como atua a subjetividade de cada um dos participantes na construção do sentido de estar na escola. A partir dessas informações, pretendo fazer as análises do conteúdo que foi produzido em campo.

²⁷ O estudante estava se referindo à Organização Didática. Trata-se de uma norma que tem o objetivo de tornar homogêneas as atividades acadêmicas em todos os campi, auxiliando no funcionamento da administração institucional. Neste documento estão explícitos os direitos e os deveres dos discentes, assim como os critérios avaliativos que normatizam a conduta docente. A Organização Didática que está em funcionamento hoje foi aprovada pelo Conselho Superior do CEFET-BA em dezembro de 2008 e aguarda reformulação após a aprovação do novo Projeto Pedagógico Institucional - PPI.

Mediante o que foi apresentado até agora, pode-se dizer que os jovens do IFBA têm, sim, uma estratégia para chegar ao ensino superior, porém, para alguns, esse projeto de vida está mais associado à construção de uma carreira profissional de sucesso em curto prazo, enquanto para outros, esse ingresso torna-se uma “garantia de prosseguimento dos estudos e de construção de uma carreira escolar rumo às profissões de prestígio” (LACERDA, 2012, p. 104).

De acordo com as informações obtidas nesses diálogos com os jovens entrevistados, pude perceber que o estudante do IFBA que possui certos investimentos em sua vida escolar raramente interromperá seus estudos no ensino médio, pois a sua passagem pelo curso técnico integrado ao ensino médio abre grandes possibilidades de prosseguir para o ensino superior.

Indo para a universidade, são poucos os que tentam conciliar a vida profissional com o novo mundo acadêmico, pois, na maioria dos casos, eles pretendem apenas continuar estudando, conforme ouvi do estudante Roberto, que ingressou recentemente no ensino superior: “não há condições de estudar e trabalhar quando se ingressa em uma carreira que exige muito esforço”.

Nesses casos, quando não abandona a formação de nível técnico, o estudante sai do IFBA habilitado para ingressar na atividade profissional de nível técnico e, do mesmo modo, preparado para ingressar em um curso de nível superior.

5 O IFBA SEGUNDO OS ESTUDANTES

“Eu já ganhei muita experiência prática e teórica de tudo que eu vou ver mais na frente”.

(Roberto)

Quando pensei em pesquisar o universo estudantil do IFBA, foi, sem dúvida, na intenção de trazer à tona reflexões sobre um grupo de jovens que vive uma realidade distinta da dos outros estudantes de outras instituições, tendo em vista o caráter seletivo que estes passam ao ingressar na instituição. Diante de um campo bastante conhecido e no qual experimentei posições distintas, no passado como estudante e hoje como servidora, vi de perto as questões relativas à passagem dos jovens do ensino médio para o ensino superior dentro deste mesmo ambiente. Diante da situação é que pretendo reconhecer os modos que eles empreendem para continuar seus estudos em nível superior. Ao fazer isso, interesse-me pelos significados que estes jovens dão ao fato de serem estudantes dessa instituição e não de outra.

Por se tratar de uma instituição pública federal que seleciona seus estudantes através de provas de conhecimentos, o IFBA tem um destaque diante de outras escolas, sendo reconhecida como uma escola de qualidade. Para alguns estudiosos, os estudantes egressos do IFBA não configuram o público de estudantes com perfil para as cotas, por exemplo.

Outro fator a ser ressaltado é que nem todos os estudantes que acessam a universidade pelo sistema de reserva de vagas configuram-se como estudantes de origem popular; em Salvador há algumas escolas públicas que detêm um ensino de alta qualidade, como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os antigos CEFET, centros de educação tecnológica, e o Colégio Militar, uma escola militar do Exército brasileiro que possui um processo de seleção altamente rigoroso e concorrido (CARNEIRO, 2010, p.31).

O interesse aqui não é discutir a questão da adequação ou não destes estudantes ao acessarem o ensino superior através da reserva de vagas e sim destacar o fato de estes estudantes serem, de certo modo, vistos como distintos dos demais estudantes das escolas públicas, devido às semelhanças que eles guardam, em alguns aspectos, dos estudantes oriundos das escolas privadas, tendo em vista a relação que estes mantêm com o saber acadêmico, ou seja, com o conhecimento produzido na escola. Diante disso, objetivei me aproximar do cotidiano escolar

destes jovens, assim como da compreensão que têm sobre a instituição, sobre si próprios e sobre a ideia de continuarem seus estudos em nível superior.

Por se tratar de uma investigação qualitativa, o texto aqui apresentado é uma tentativa de revelar as nuances que melhor descrevem as situações, as pessoas, os locais e todas as relações que se estabelecem no campo. Em estudos de natureza qualitativa, o pesquisador precisa desenvolver habilidades próximas daquelas que possui um artista, em face da complexidade dessa operacionalização (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Ao mesmo tempo, ao fazer esse tipo de investigação, sou exigida a manter o afastamento necessário no sentido de focalizar o universo estudantil, através de “informantes de dentro” (COULON, 2008), que iluminam a história da qual eu me proponho a contar. Paradoxalmente, esse meu contar também me põe em foco, visto que o meu fazer profissional também fará parte desse enredo. Isso se torna valorizado, tendo em vista o que os autores Bogdan e Biklen (1994) sugerem para o sucesso de um investigador em análise qualitativa.

O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16).

O fato de os sujeitos fazerem parte do meu dia a dia profissional e de mostrarem confiança nessa empreitada aumenta a minha responsabilidade em ser fidedigna das suas manifestações e argumentos.

Este capítulo reúne desde a visão dos estudantes sobre a instituição, suas experiências enquanto membros desse grupo até as suas expectativas em relação ao percurso acadêmico no futuro. O roteiro da análise delinea-se seguindo uma sequência cronológica. Levando em consideração o momento anterior, a permanência e a saída do IFBA, a intenção é revelar como estes estudantes constroem suas estratégias para chegar até o ensino superior, organizados em categorias que surgiram a partir do que foi dito e observado em campo, assegurando as questões em comum e aquelas que se destacam no universo estudado.

A busca por uma instituição que tem como propósito formar profissionais de nível técnico e, ao mesmo tempo, ofertar-lhes ensino médio é essencialmente heterogênea. Ou seja, haverá aqueles que a buscarão por conta da formação

profissional, aqueles que buscarão o ensino médio e quiçá aqueles que buscam ambas, já que o projeto da educação integrada não exclui nenhuma dessas duas possibilidades; ao contrário, as une.

A integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 45).

Tendo em vista que, no Brasil, o histórico dessas instituições é atravessado por um complexo entendimento da sua utilidade, o que fica evidente é que o público para o qual ela se destina não é homogêneo, embora a intenção da integração seja diminuir a dualidade presente no histórico da educação brasileira conforme afirmam os autores supracitados. A discussão não é que ela se torne homogênea e sim que se dê a devida atenção aos diversos grupos que a acessam.

Dentro dessa heterogeneidade, algo que soa comum a todos os entrevistados é o orgulho após a aprovação no processo seletivo que apareceu em todas as entrevistas.

5.1 A OPORTUNIDADE DE MELHORAR DE VIDA

“Eu quero fazer faculdade. Quero ter um emprego, um concurso público, essas coisas, quero ter estabilidade. Estabilidade sempre”. (Priscila)

Embora a aprovação seja um motivo de orgulho para todos aqueles que são aceitos na instituição, através do processo seletivo, o sentido dessa conquista varia de acordo com a relação que o estudante desenvolveu com o mundo escolar. Para alguns jovens, especialmente aqueles que vieram da rede pública estadual ou municipal, o ingresso em uma instituição pública federal se configura como uma forma ideal de melhorar de vida, reconhecendo que, se isso não acontecesse, suas expectativas profissionais seriam menores:

Se eu não tivesse entrado no IFBA e tivesse continuado a estudar no colégio do meu bairro mesmo, eu ia ser atendente, ou caixa de

supermercado, alguma coisa assim, eu não ia ser o que eu quero [...] Eu ia largar os estudos... com certeza eu não ia continuar estudando (Priscila).

O ingresso no IFBA constitui-se, para alguns estudantes, como a única possibilidade de dar continuidade aos estudos e, conseqüentemente, construir um percurso escolar que lhes permita ingressar em uma área promissora. Nos estudos de Lacerda (2012), as escolas técnicas federais também aparecem tendo esse significado para os estudantes de percursos escolares pouco prováveis. “A alternativa possível, naquela época, para ele, era ingressar em uma escola técnica federal ou continuar em alguma escola pública estadual” (LACERDA, 2012, p.103).

Os próprios jovens entrevistados refletem sobre o papel transformador que o Instituto desempenha em suas vidas. O primeiro trecho da fala acima estabelece uma relação direta entre escola e trabalho, ou seja, “o móbil” (Charlot, 2000) que os impulsiona a ingressar na instituição é oportunidade de ter um emprego melhor. “Aproximadamente 75 a 80% dos alunos estudam para mais tarde ter um bom emprego” (CHARLOT, 2005, p.67). É nesse ponto que a relação com o saber se manifesta como importante divisor de águas, pois uma coisa é reconhecer que a escola está no caminho entre o sujeito e aquilo que ele deseja ser no futuro, e outra bem diferente é acreditar que o fato de estar na escola, por si, melhorará sua vida, especialmente no que se refere a uma posição de destaque no mundo do trabalho. Dentro dessa lógica, será necessário observar que conotações tem o fato de entrar na escola para mudar de vida, pois, quando o estudante compreende que, ao entrar na escola, ele entrará em contato com um saber que é produzido ali, ele mantém um tipo específico de relação com a educação. Mas, ao contrário, se ele entender que para chegar ao seu objetivo de ter uma vida melhor basta entrar na escola e conseguir aprovação em todos os anos letivos, não haverá, nesse sentido, a mesma lógica dos que compreendem que ali deverá aprender algo. Um exemplo dessa relação encontra-se no diário de Roberto:

Nos dias de sábados eu tenho tido uma experiência especial no sentido da minha formação. Trata-se do curso Jovens Empreendedores, do qual eu e mais alguns colegas de outras salas participamos. O nome é bem sugestivo: aulas teóricas sobre o empreendedorismo e diversos assuntos relacionados à inovação. [...] Este curso tem despertado em mim interesse pela área do empreendedorismo e da inovação, e me fez chegar à conclusão de que é preciso investir em inovação nos próximos projetos de desenvolvimento de protótipos dos quais farei parte. Isso é motivado por dois fatores principais: a possibilidade de criar algo novo e útil para a sociedade, além de poder ganhar dinheiro através da patente e

comercialização do produto. Quem sabe algum dia não serei eu fundador de uma empresa famosa ou criador de um produto inovador rsrs (Roberto).

A escrita de Roberto apresenta dois fatores já discutidos nos textos de Charlot (2000, 2001, 2005) e sobre os quais insistimos. Primeiro: o jovem demonstra interesse por um curso que não faz parte das disciplinas obrigatórias e se dispõe a participar das aulas mesmo aos sábados, dia em que a maioria dos jovens, geralmente, se dedica apenas ao lazer e outras atividades desvinculadas das questões propriamente escolares. Segundo: Roberto também está interessado em usar seus conhecimentos para ser bem sucedido no futuro e, como sublinha Charlot (2005), todos nós estamos. No entanto, sua ferramenta para a construção desse progresso financeiro está diretamente relacionada ao fato de aprender algo, ou seja, mobilizar-se em torno de alguma coisa que possa ser considerada como inovadora e, a partir disso, conseguir sucesso financeiro.

Aí eu fui no site da instituição.. até pra escolher né, o curso que você deseja fazer. Aí você vai lá e vê [...] um resuminho que vem de cada curso. E a partir daí eu comecei a ter uma ideia melhor, que hoje em dia eu poderia dizer que era um pouco fantasiosa, do que é. [...] Nessa época eu tava um pouco fascinado com a questão de robótica, e tudo mais. Então, em busca de um lugar que, já no ensino médio, pudesse descobrir essas coisas de robótica e tudo mais, aí comecei a criar ideia (Carlos).

Como Roberto, Carlos demonstra que uma das estratégias para atingir o sucesso profissional não está somente ligada ao fato de frequentar a escola. Ele veio para um curso de nível técnico porque desejava aprender no curso de Automação como se pode construir um robô, pois, desde criança, ele já ensaiava interesses desse tipo. Então, mesmo sem ter a real dimensão do que aprenderia no curso técnico, ele já sabia que alguns elementos dentro desse curso estariam voltados para a questão da robótica, o que só foi confirmado quando se afiliou mais à instituição.

Segundo Charlot (2005), o fato de haver jovens que ingressam na escola com o único objetivo de melhorar de vida, sem desenvolver uma significação com o saber que ali é produzido, não pode ser compreendido como casos de jovens que não têm projeto de vida, pois, na sua concepção, eles têm igualmente um projeto, embora esse fato não seja reconhecido pela sociologia clássica.

É uma questão de realismo o qual se torna ainda mais realista se pensando na lógica de que, para se ter um bom emprego, se deve ter um diploma e, para se ter um diploma, se deve passar de uma série para outra. Deve-se ter diploma para ter emprego, deve-se ter emprego para ter dinheiro, e deve-se ter dinheiro para ter uma vida normal (CHARLOT, 2005, p.67).

Em minha modesta compreensão, penso que esse é um ponto fundamental para os professores e toda a comunidade escolar levar em consideração, pois, no momento em que se afirma que o estudante não tem projeto de vida, pelo fato de ele não ter obtido êxito no saber instituído na escola, propõe-se, em certa medida, a sua exclusão, pois ele percebe a escola como um local de pouco prazer, pouca aprendizagem, enfim um “lferno” como ironizam os próprios estudantes se referindo à instituição.

Digo isso porque imagino que, se ao invés de julgarmos, desde o início do ano letivo, quem vai passar e quem vai perder de ano, como é costumeiro ver nos conselhos diagnósticos, estivéssemos preocupados em compreender o significado que a instituição tem na vida de cada estudante, poderíamos acrescentar novos elementos à compreensão que esses jovens têm sobre o saber, sobre a escola, sobre o papel do professor na escola e sobre o seu próprio papel de estudante. Enquanto nada disso fizermos, teremos apenas estudantes passivos, que entendem que o ativo no processo de aprendizagem é o professor (CHARLOT, 2005) e esperarão deste a solução para a questão do seu futuro.

Como vimos nos depoimentos acima, nem todos os jovens buscam a instituição para este fim, pois, de certo modo, suas famílias já construíram o patrimônio que dá aos seus herdeiros a vida dita “normal”. Com base em Charlot (2005), o jovem se relaciona com o saber de uma maneira distinta daqueles que ainda estão em busca de ter uma “vida normal”. Estes buscam o Instituto porque reconhecem que nele há as condições de estudos favoráveis à sua maneira de se relacionarem com os saberes.

Além da questão econômica, há outros fatores que se tornam preponderantes na busca pelo ensino no Instituto Federal, mas que, de alguma maneira, também estão relacionados a este mesmo fator. “A pessoa sempre vai pensar que você já é mais inteligente” (Priscila, 16 anos). Há um imaginário que povoa esses jovens no momento que decidem escolher a instituição para nela estudarem. Eles acreditam que o estudante que consegue ingressar no IFBA tem um perfil diferenciado:

A diferença é enorme mesmo. É muita... pra começar pelo perfil dos estudantes, eu acho que [...] os estudantes que entram aqui tem cara de *nerds*, eles passaram por um processo seletivo... eles se acabaram de estudar para entrar aqui, então, eles sabem a fama que o colégio tem, então eles vêm com a cabeça pra estudar (Madalena).

Só o fato de haver um processo seletivo no ingresso já se traduz como uma atração para esta instituição por parte dos jovens. Esse motivo leva a instituição a ser uma das mais desejadas para cursar o ensino médio no estado. A ideia de estudar no IFBA é tão valiosa que, em muitos casos, quando os estudantes não conseguem ingressar na primeira tentativa, continuam a fazer a prova até obter um resultado positivo. Entre os entrevistados, isso aconteceu com três dos estudantes, que só ingressaram na segunda tentativa. Os demais estudantes passaram de primeira. Há casos também de estudantes que descobrem a existência do Instituto quando já estão cursando o ensino médio em outras escolas e, ainda que seja para repetir o ano letivo, eles participam do processo seletivo. Em alguns casos, essa persistência em ingressar no IFBA está ligada ao imaginário de sucesso profissional. “É pela promessa de que futuramente irá conseguir um emprego bom e ter estabilidade, essas coisas. Foi por isso que eu escolhi” (Priscila).

Ser reconhecido como um bom estudante torna-se um desafio para a maioria dos jovens que podem mesmo entrar em conflito com suas famílias quando estas não concordam com a escolha do estudante. Foi assim no caso de Daniela, que recebeu orientação de uma professora de Matemática do 9º ano para estudar no IFBA. “Como eu gostava muito das exatas ela disse que o IFBA era uma ótima opção pra mim” (Daniela). “Os filhos de classe média conhecem o prazer do saber, o sentido do saber por ter encontrado um sentido em algumas matérias” (CHARLOT, 2005, p.67).

O fato de o pai de Daniela ter sido contra a entrada da filha no curso técnico de nível médio poderia pôr em risco a sua entrada na universidade. Sobre isso, Charlot (2005) pontua que em famílias de classe média, nas quais os filhos têm uma “vida normal”, o projeto dos pais é que eles subam na escala social. A atitude dos pais de Daniela é compreensível, a partir dessa ótica, na medida em que os esforços familiares não seriam validados, caso ela não ascenda socialmente.

5.2 O PROCESSO DE AFILIAÇÃO NO IFBA

“Ahhhh, eu vi pessoas de todos os estilos, eu gostei muito disso, gente de todo jeito...” (Madalena)

Uma característica marcante em todas as entrevistas diz respeito ao impacto que os estudantes sentem quando chegam ao Instituto. Pode-se perceber que este momento traduz-se em um misto de alegria, espanto, medos e, sobretudo, insegurança. As descrições coletadas se inscrevem no processo de estranhamento definido por Coulon (2008) quando discute sobre a afiliação de estudantes na universidade. Trata desse tema na transição dos estudantes do ensino médio para o ensino superior, por considerar como extremamente delicada aquela fase de transição. Esse mesmo autor, em trabalho publicado no Brasil em 1995, refere-se ao delicado processo que se inicia no momento em que a criança “torna-se um aluno” (COULON, 1995b, p.82), quando rompe com as regras familiares e, na sequência, esses momentos de estranhamento irão surgir a cada vez em que ocorrer mudança de nível escolar.

... nessa aprendizagem, a passagem da escola primária para o ciclo secundário é particularmente importante: as sequências, de trabalho são diferentes, o ritmo deixa de ser o mesmo, as regras a seguir são mais numerosas e mais complexas, a disciplina torna-se mais estrita (COULON, 1995b, p.82).

Esse estranhamento ao novo universo foi, exatamente, o que pude notar quando os jovens descreveram a sua passagem do ensino fundamental para o ensino médio. Em se tratando do IFBA, a situação ganha um tom específico, pois, ao abranger níveis de ensino distintos, costuma dispor de normas e regras comuns às instituições de nível superior, como as universidades. Para deixar evidente: os estudantes não são obrigados a usar uniformes nos turnos vespertino e noturno; não se fecham os portões, permitindo que os estudantes circulem à vontade entre o ambiente interno e externo, dentre outras semelhanças.

O primeiro ano é o mais complicado. A dinâmica do IFBA é totalmente diferente das demais escolas. Primeiro tem o choque de estar entrando no ensino médio, que por si só já é um "choque". Além disso, você ainda se depara com um novo contexto escolar, onde você é muito livre. E muito cobrado. Foi meio perturbador no início, pois eu não sabia como administrar essa liberdade. Por exemplo, os professores não adotam um livro específico. Nas escolas o professor diz o livro e as páginas que você deve

estudar, no IFBA isso é uma utopia. Sim, fiquei muito insegura no começo. Até mesmo desesperada, eu diria (Daniela).

Os estudantes, especialmente aqueles que vieram de escolas privadas, relataram que a sensação de liberdade é algo marcante quando ingressam no Instituto, já que nas suas escolas de origem havia uma vigilância em tempo integral sobre os estudantes: “na escola de onde eu vim, tem uma pessoa fiscalizando os alunos quase o tempo inteiro, é solicitando voltar para as aulas, e tal, com o professor em cima cobrando” (Roberto), e, do mesmo modo, o depoimento de Carlos ilustra bem essa situação:

Aí, quando você chega aqui... eu tive o impacto da liberdade que é dada aqui, diferente do outro colégio [...] Aqui (risos) se você quiser filar aula, você sempre tem companhia. Sempre tem alguém no banquinho (risos), então eu não tive muito impacto assim, porque, de certa forma, eu sempre me regulei para não estar fazendo isso. Eu não era aluno de filar aula e, de certa forma, eu também me regulei para que essa possibilidade não me atraísse (Carlos).

A questão da liberdade que assusta os estudantes também é um dos pontos que Coulon (2008) aborda em sua pesquisa com os estudantes que ingressam no ensino superior. Essa preocupação com a liberdade está relacionada ao medo de fracassar por não saber administrar o tempo. A questão do tempo na universidade francesa em muito difere em relação ao ensino médio e isso faz com que os estudantes se sintam sem ter o que fazer e, por conseguinte, há perturbações com essa nova relação que se estabelece com essa nova administração do tempo, com essa brusca liberdade (COULON, 2008).

Embora esteja falando de diferentes níveis de ensino e diferentes culturas escolares, essa comparação é pertinente devido ao fato de a liberdade que causa medo e estranheza aos estudantes do IFBA ser igualmente um ponto gerador de fracasso. Salvaguardadas as diferenças contextuais, usarei o conceito de afiliação de Coulon (2008) para analisar o percurso dos estudantes no IFBA, considerando que o momento de entrada na vida universitária possui três tempos: o de estranhamento, o de aprendizagem e o de afiliação. Respectivamente, os três tempos são assim definidos: rompimento com o universo escolar anterior e entrada em um novo contexto onde nada lhe é familiar; adaptação progressiva; e, por último, “a capacidade de interpretar as regras ou transgredi-las” (COULON, 2008, p.32). À

luz dessa compreensão, pode-se investigar, em projetos posteriores, se o processo de entrada do estudante no IFBA, por colocá-lo em contato com regras que são comumente encontradas nas instituições de ensino superior, diminui o impacto que normalmente sofrem quando chegam à universidade, pois, de certa forma, já se adaptou a alguns códigos da vida universitária.

Vale ressaltar que tanto os estudantes que são oriundos de escolas públicas quanto os que vêm das escolas privadas sofrem impacto na chegada ao Instituto Federal. Uns mais, outros menos. Contudo, as causas do impacto para estes dois grupos de estudantes se diferenciam. Para os estudantes provenientes das escolas públicas, o maior estranhamento é relativo a uma defasagem de conhecimentos tidos como necessários para os estudantes do primeiro ano do ensino médio. Já os estudantes que procedem de escolas privadas, têm menos dificuldades com relação aos conteúdos, porém a maneira como devem se comportar dentro do Instituto é o grande “nó” da chegada.

Por acreditar que haja uma relação entre esse impacto e o desempenho escolar dos jovens no primeiro ano, compreendi como necessária a apresentação de alguns dados dos indicadores acadêmicos do Campus de Salvador. Como essa investigação aconteceu no período de 2012 a 2013, apresento os dados que se referem aos anos de 2010 a 2012, pois foi nesse período que os jovens que participaram dessa pesquisa ingressaram no IFBA. Ou seja, os estudantes, com os quais dialogo no trabalho, são parte dos que tiveram êxito e, portanto, aparecem entre os dados positivos da estatística. No Campus de Salvador, a média de estudantes reprovados no primeiro ano é de aproximadamente 40% ao ano. Esse alto índice de reprovação gera nos novos estudantes muito medo de não obterem êxito, principalmente porque quando isso ocorre por dois anos consecutivos, eles são jubilados, ou seja, perdem o direito à renovação de matrícula.

O jubramento no primeiro ano tem um agravante, pois ele perde o direito à reintegração ao curso, conforme artigo 43 da Organização Didática no parágrafo 6º “Não será concedida a reintegração ao curso para o estudante na primeira etapa”. Portanto, aquele que já possui um conhecimento prévio, consegue sair na frente. Em minhas observações percebi que há, na linguagem dos estudantes, um termo muito usado, “o bicalouro”, que serve para definir o estudante que repete o primeiro ano. Os estudantes nessa situação entram desde o início do ano letivo em uma lista de risco. Na prática, essa situação gera uma tensão muito grande, pois os estudantes

convivem diariamente com a luta pelo não jubramento, com a desconfiança dos professores sobre o seu desempenho escolar e, muitas vezes, com a rejeição dos colegas recém-chegados. Isso, segundo Dubet (2000), significa dizer que aquele estudante procedente de meios socialmente mais favorecidos também encontra na instituição escolar maiores recursos para o sucesso, pois a própria escola disponibiliza mecanismos sutis que irão privilegiar aqueles que já são privilegiados.

O problema da exclusão não é apenas identificar quem é ou não excluído, e sim conhecer quais são os processos excludentes e os impactos que eles trazem para os envolvidos. Além disso, o autor traz à tona outro problema que foi criado a partir da ideia de igualdade para todos, que pode levar à exclusão social e escolar: a atribuição ao sujeito da responsabilidade por tudo que lhe diz respeito, ou seja, “o sujeito da modernidade é o autor de si mesmo, tanto de suas virtudes como de seus vícios” (DUBET, 2000, p.36). Pensando nos processos de jubramento, portanto, é possível afirmar que a escola se exime de qualquer responsabilidade pela saída do estudante do sistema, já que ele desfrutou, dentro da instituição, dos mesmos direitos e deveres dos demais, ou seja, o fracasso dependeu somente dele.

Não é apenas o fato de o estudante pertencer a um dado segmento social que o coloca em vantagem ou desvantagem e sim as relações que ele teve, a possibilidade de estabelecer com os saberes valorizados pela instituição escolar. Ou seja, o estudante de segmentos sociais desfavorecidos pode entrar em contato desde cedo com o saber sistematizado na escola e, então, conseguir êxito escolar. Do mesmo modo, pode não ter acesso a este saber e fracassar, pois pode ingressar em um ambiente escolar que não valoriza os seus saberes. O estudante que fracassa também está em uma determinada relação com o saber valorizado naquela instituição, embora essa relação não lhe traga o êxito do qual a escola lhe cobrará. Já para Coulon (2008), o estudante que fracassa é justamente aquele que não consegue afiliar-se (CHARLOT, 2001; COULON, 2008).

Os indicadores acadêmicos do IFBA, campus de Salvador, referentes aos anos de 2010 a 2012 mostram que os índices de reprovação no primeiro ano, considerando-se todos os cursos integrados da instituição, além de serem altos, estão aumentando. Vejamos: 31,9% (reprovados em 2010), 34,6% (reprovados em 2011) e 38,6% (reprovados em 2012). Quando se refere aos aprovados pelo conselho de classe eles também são altos: 19,61% (aprovados pelo conselho em 2010); 24,80% (aprovados pelo conselho em 2011) e 24,0% (aprovados pelo

conselho em 2012). Se somarmos esses dois resultados eles são maiores que o índice dos que conseguem aprovação direta: 48,48% (aprovados direto em 2010); 40,60% (aprovados direto em 2011) e 37,4% (aprovados direto em 2012). O medo da reprovação é o que se manifesta ao longo dos relatos, mas também aparecem outros medos relacionados.

Quando eu vim para o IFBA eu não senti tanto choque em relação aos assuntos, meu choque maior foi em relação ao comportamento, digamos assim... A dificuldade que eu senti quando cheguei aqui foi mais relacionada ao comportamento dos professores que diziam tipo: 'se você não sabe saia'...e outros professores que convidavam para fazer parte de projetos de iniciação científica... são dois opostos assim... Com relação ao assunto eu não achei não, porque eu achei que eu tinha uma base boa para entrar aqui (Carlos).

A narrativa de Carlos revela que, por possuir a base necessária para seguir adiante, ele não teve dificuldades com os conceitos trabalhados no IFBA, embora, ele ficasse perplexo com a contradição nos modos de agir dos docentes. Enquanto alguns estimulavam a participação dos estudantes em projetos de iniciação científica, como meio de ajudá-los a habilitar-se no novo ambiente escolar, havia também aqueles que sugeriam que os mesmos estudantes desistissem do Instituto, pois não haveria, segundo estes professores, chances de conseguirem êxito. Para Charlot (2005), a classificação que os professores fazem dos seus estudantes, como capazes ou incapazes de aprender, é reconhecido como um processo de hierarquização escolar.

Na ótica da estudante Madalena, seus mestres praticavam muitas injustiças e isso a deixava com muito medo, a ponto de chorar muito no início do ano letivo, o que contrariava a sua alegria de ter ingressado no Instituto:

No começo eu estava muito orgulhosa, porque eu estudava no Instituto Federal e eu passava com o rosto empinado, porque eu estudava no Instituto federal, depois eu comecei a chorar, chorar, chorar, chorar... eu vi muitos professores fazendo coisas erradas, muita injustiça, desorganização... (Madalena).

Evidentemente, há também os estudantes que se chocaram com o nível de cobrança no Instituto, pois, como revelaram, não estavam acostumados com uma postura mais rigorosa em relação à avaliação e outros elementos valorizados pela nova instituição. "O ensino médio daqui eu pensava que era bastante fácil, mas

quando eu cheguei aqui eu tomei uma ‘porradinha’ da primeira unidade, mas eu peguei o ‘baque’ de novo” (João Lucas). Antes de ingressar no Instituto, João Lucas acreditava que a dificuldade estaria apenas na parte técnica do curso, mas, quanto à cobrança relativa aos conhecimentos do ensino médio, ele pensava que seria na mesma proporção do que estava acostumado na escola anterior.

Em outros casos, os estudantes acreditam que um simples curso preparatório para o IFBA lhes dará a oportunidade de ser bem sucedido na instituição, ao mesmo tempo em que reconhece que os esforços individuais são insuficientes para aprender todo o conhecimento básico do qual dependeria para manter-se no Instituto.

... eu cheguei aqui e não sabia fazer *bhaskara* direito, que é a coisa mais básica que tem e eu não sabia fazer. Eu aprendi na banca, aprendi aqui na escola. Até mesmo o ensino, não sabia nada direito. Eu estudei em casa para a prova eu não fiz cursinho não, eu estudei em casa. Então, o que eu estudei, eu acho que não foi o suficiente, porque eu cheguei aqui e não sabia muita coisa (Priscila).

As instituições que promovem cursos preparatórios para o IFBA desenvolvem técnicas para deixar o estudante mais tranquilo ao iniciar seus estudos após o ingresso no Instituto. Pelo que ouvi nas entrevistas, essas instituições recrutam estudantes do próprio Instituto Federal para ministrarem aulas para os aspirantes ao IFBA. Isso faz com que os estudantes aprovados nos cursos do IFBA já cheguem com algumas informações sobre a adaptação ao novo espaço escolar.

O primeiro ano achei que foi o mais fácil! Foi! Apesar de eu vir de escola pública... mas também na escola pública eu tomava nota boa direto.... Rapaz, mas quando eu entrei aqui foi um baque, fui logo tomando nota baixa e zero... mas eu já esperava, porque no cursinho que eu fiz, que foi no segundo cursinho que fiz no ano que eu passei, os professores estudavam aqui (no IFBA), tinham uns três professores que estudavam aqui já... aí eles falavam: ‘não fique com medo, quando você chegar lá você vai tomar (um) mesmo, vai tomar zero, se você tomar um nove ou dez... não fique pensando que você vai tomar nota boa lá’ (Laura).

De acordo com os depoimentos, é possível perceber que eles se sentem desprotegidos no novo ambiente e isso faz com que sintam que terá que ser “o seu próprio disciplinador” (Madalena). A impressão, ao ouvir os depoimentos dos jovens sobre essa nova realidade, é que eles dizem: e agora que estou solto nesse lugar, o que devo fazer?

E aqui é muito fácil se influenciar, né? Tem dois bares aí do lado, tem espaço para você fazer coisas erradas se você quiser, então você tem que ter cabeça para você fazer a coisa certa, então você tem que dizer para você o tempo todo o que você quer na vida. Não vai ter ninguém te cobrando, não vai ter professores te olhando, não. Você é próprio disciplinador, você tem que ter a disciplina para continuar nos estudos. Muitas vezes, nossa! Eu perdi as contas de quantas vezes eu chorei, de quantas vezes eu me senti insegura, eu pedia a minha mãe para me cobrar, eu dizia: 'me cobre minha mãe, você se esqueceu de mim, me cobre minhas notas'... minha mãe ficava sem entender porque eu tava falando aquilo... porque tantas outras coisas para fazer a pessoa se esquece de estudar, a falta de cobrança gera essa insegurança na pessoa (Madalena).

Foi a partir de depoimentos como este que comparei a chegada ao Instituto com a chegada à universidade, ou seja, uma novidade que assusta e, ao mesmo tempo, cria uma atmosfera de responsabilidade relativa a eles mesmos. O momento de chegada ao Instituto constitui-se, talvez, como uma das primeiras sinalizações de uma ruptura com o mundo infantil e a iniciação em um mundo adulto como revela o depoimento de Madalena, que cobra um cuidado da sua mãe como nos tempos em que ela era criança. O choque de comportamento é outro aspecto observado nos relatos.

Aqui tem de tudo. Você vê tudo. Você vê jovens assim tomando cachaça o tempo todo, se achando adulto, achando que é o bam-bam-bam. É fumando... é menina que só pensa em rock fora do colégio... Aí eu ficava meio assim, olhando e dizendo: 'ah meu Deus!' (Laura).

Esse impacto na chegada vai sendo assimilado pelos estudantes na medida em que vão aprendendo as regras e adaptando-se às situações do novo contexto escolar. Pude observar que todos os estudantes entrevistados revelam o alcance de uma autonomia, sobre a qual passo a apresentar.

5.3 A AUTONOMIA ADQUIRIDA

“Eu achei bom, porque essa questão de você chegar na hora que quer e sair na hora que quer cria uma responsabilidade no aluno” (Inácio).

Depois do impacto de chegada, os estudantes vão passando pelo processo de aprendizagem, conforme diz Coulon (2008), até alcançarem o nível de afiliação, que estou considerando como o alcance da autonomia para progredir nos estudos e

se livrar das “armadilhas” que encontram no caminho. Com o passar do tempo, os estudantes apresentam algumas características que demonstram uma adaptação ao Instituto. O uso de expressões como “lferno”, “bicalouro” e outras é um exemplo dessa adaptação. Segundo Coulon (1995a), o uso de certas expressões em um determinado grupo, são manifestações indexicais, ou seja, esses estudantes usam expressões significativas, e, neste sentido, por sua vez, revela que os estudantes são, de fato, membros do grupo, pois as utilizam com familiaridade.

Os estudantes descobrem que nem tudo é como eles imaginavam, que as atividades que realizarão no IFBA em muito diferem daquelas em que estavam acostumados nas escolas anteriores. Os estudantes percebem que para ter êxito no novo universo escolar é necessário que eles sejam autônomos e, portanto, é preciso conciliar a responsabilidade com as atividades acadêmicas com a liberdade que o Instituto lhes traz. “Uma nova identidade está por ser construída, uma nova relação com o saber precisa ser elaborada” (COULON, 2008, p.35).

Às vezes você se surpreende quando você entra em contato com essa liberdade que você tem, de entrar na hora que você quiser... lá na outra escola, se você chegasse atrasado você tinha que ficar em forma lá... não podia entrar, tomava suspensão, não podia sair na hora em que quisesse, não podia sair da sala. Aqui não. Aqui é mais liberal. Até é estranho. Foi estranho no primeiro ano. Chegar na hora que quiser na sala, sair na hora que quiser. (Inácio).

É perceptível em todos os depoimentos que os estudantes se policiam para dar conta de gerir todas as atividades que desenvolverão dentro da instituição. “Eu mesmo tive que me educar e criar essa liberdade para saber o que é certo e o que é errado. Entendeu?” (Roberto), “O fato de o IFBA dar mais liberdade aos alunos é, no início, muito assustador, mas com o tempo você percebe que é muito útil, pois na faculdade a dinâmica é muito parecida” (Daniela).

De acordo com esses depoimentos e com as observações realizadas nas salas de aula, creio que a instituição possa contribuir com o processo de maturidade do estudante e isso poderá lhes trazer benefícios na passagem do ensino médio para o ensino superior. Mesmo assim, depois de ouvir alguns relatos, comecei a ponderar se não havia uma excessiva antecipação do mundo universitário para esses estudantes, pois são envolvidos desde cedo em um ambiente com atividades que exigem alto grau de complexidade nas estruturas cognitivas, como pontuou uma das estudantes entrevistadas.

A escola me possibilitou ter as experiências mais diversas possíveis, abriu muito a minha cabeça... mas eu não sei se isso foi muito necessário ter sido feito agora, com essa idade, ou se isso poderia ter acontecido na faculdade, eu não sei..." (Madalena).

Em alguns depoimentos percebi tranquilidade, por parte do estudante, ao relatar como se comportar diante dos novos métodos de trabalho dos docentes e de suas novas responsabilidades no espaço escolar.

A questão da minha autonomia que eu tive que ir desenvolvendo e chegar e pegar livros na biblioteca para estudar... antigamente eram módulos... os professores passavam atividades, então você ia acompanhando o professor... aqui não, você tem que pegar o livro e ir estudando sem o professor ficar indicando nada. Você tem que ter essa responsabilidade, mas eu não tive grandes problemas para me adaptar, não (Roberto).

Outro ponto importante para o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia destes estudantes é o envolvimento com as atividades científicas de pesquisa e extensão que, no IFBA, ocorre de maneira muito semelhante às que se desenvolvem na academia.

Desespero, choro... mas também professores que colocava a gente em vários trabalhos... aqui essa escola (com voz de entusiasmo) tem oportunidades que por mais que a escola particular seja boa não vai ter as oportunidades que essa escola tem: semana de Ciência e Tecnologia, trabalhos com outras escolas, você poder apresentar seminários, apresentar trabalhos, ir para palestras, é essa troca entre IFBA's. Essa é uma experiência que outras escolas não têm. [...] A escola dá essa oportunidade que as outras não dão e a independência... porque aqui a gente aprende a ser independente e aprende a se virar sozinho (Madalena).

Os relatos desses estudantes demonstram o alcance de certo nível de autonomia, porém não se pode perder de vista que estes estão no terceiro e quarto anos e trilharam uma trajetória de sucesso escolar. Por isso, podemos deduzir que também existam muitos outros que não conseguiram atingir esse nível, e, conseqüentemente, tenham sido expostos à situação de fracasso. O Instituto, com o extremo rigor hierárquico que possui, produz precocemente a alocação dos estudantes em percursos escolares de desempenho desigual e que vai se intensificando ao longo do tempo. Dessa maneira, os estudantes que apresentam um nível de dificuldade considerado maior pela escola são direcionados para

carreiras escolares de menor prestígio, fazendo com que eles não tenham chances de se inserirem em carreiras honrosas (DUBET, 2001).

“Essa autonomia que eu consegui aqui me permite estudar sozinho e estar tão preparado quanto alguém que está fazendo ensino médio normal e está fazendo pré-vestibular” (Roberto). Durante a conversa com Roberto, ele nomeou essa atitude diante da nova realidade escolar como autogestão, salientando que o curso técnico promove isso, já que eles estão se formando profissionalmente. Percebi que o estudante toma para si a responsabilidade sobre seu desempenho escolar e os que conseguem compreender esse processo logo vencem a etapa de estranhamento e começam a viver o ambiente escolar de maneira mais segura. Na verdade, é aí que Charlot (2005) nos chama a atenção para mostrar que o saber resulta da atividade intelectual do estudante.

O colégio tem pesquisa, tem bolsa de pesquisa, tem vários projetos e eu acredito que a participação neste tipo de projetos e bolsas, além das aulas, das técnicas também ajuda nessa autonomia, ajuda na sua organização para conseguir estudar, para dar conta de tudo (Roberto).

Quando isso acontece, os estudantes podem estabelecer alguns padrões em suas rotinas de estudos que lhes permitam concluir com êxito as atividades cognitivas desenvolvidas na escola. Entretanto, há algumas escolhas que não demonstram, necessariamente, uma relação compreensiva do saber escolar e sim em maneiras de livrar-se da reprovação. Apresento, a seguir, a diversidade na maneira de se relacionar com os estudos que consegui capturar.

5.3.1 As maneiras de estudar

Nas conversas com os estudantes, tanto aqueles que vieram das escolas públicas, quanto os que vieram das escolas particulares, percebi que, ao ingressarem no Instituto, um dos maiores problemas é a grande quantidade de conteúdo a ser estudado. Eles têm no primeiro ano uma média de 12 a 13 disciplinas, que são ministradas em regime anual. Nas séries seguintes a quantidade de disciplinas tende a aumentar e, em determinados cursos, esse número chega a 16. Isso gera uma carga horária de estudos e, conseqüentemente, uma quantidade de atividades avaliativas que, na maioria das vezes, leva o estudante ao desespero.

Além disso, a novidade de lidar com produção científica através de projetos de pesquisa e extensão faz com que a maioria dos estudantes perceba que suas antigas técnicas de estudos não atenderão ao novo modelo de inserção escolar.

Para vencer esse obstáculo, os estudantes começam a desenvolver maneiras próprias de estudar, que em muitas vezes lhes resolvem o problema. Dentre os mais utilizados estão: grupos de estudos, estudos individuais, estudos através de vídeo aulas, aulas particulares, estudos na biblioteca, enfim, eles recorrem a todos os meios para estar em dia com a aprendizagem dos conteúdos. “Eu ficava na escola de manhã e de tarde. Mesmo que eu só estudasse de manhã ou de tarde, eu sempre ficava de manhã e de tarde... no começo eram estudos coletivos e dava resultados muito bons para o grupo” (Madalena).

Há casos em que a metodologia escolhida por eles não contribui para um bom desempenho. Nesse momento, algumas vezes recorrem ao setor pedagógico para obter orientação sobre como melhorar os estudos, embora, na maioria das vezes, utilizem maneiras próprias, ou seja, os etnométodos que desejei reconhecer nessa investigação.

Além das maneiras citadas até aqui, comuns em qualquer escola, os estudantes relatam que já utilizaram ou utilizam, ainda que em poucos momentos, maneiras pouco habituais para conseguir dar conta dos compromissos escolares quando estão em grande dificuldade. Dentre esses etnométodos, pude destacar: uso de substâncias energéticas para vencer o sono durante a madrugada, a busca das avaliações já aplicadas pelo professor em outras turmas e até aceitam desafios dos mestres para conseguir pontos extras nas avaliações, como ilustra o estudante Carlos.

Na terceira unidade, o professor deu uma grande esperança que se ganhassem dele no jogo de vôlei, ele sozinho contra seis, normalmente o jogo de vôlei são seis de um lado e seis do outro, mas ele propôs jogar sozinho. Ele sozinho contra seis. Se as pessoas ganhassem ele dava três pontos para a turma toda. Depois ele falou que ia dar dois (Carlos).

Além desses etnométodos, um grupo de estudantes revelou que há os que elegem disciplinas para abandonar, ou seja, não estudam para estas arriscando a reprovação como consequência. Isso acontece em duas situações: quando a disciplina é considerada fácil, ou demasiadamente difícil. Na lógica desses estudantes, se não abandonarem algumas disciplinas, a probabilidade de ter

desempenho ruim em um maior número de disciplinas e acabar perdendo o direito²⁸ de serem avaliados no conselho de classe é maior. Já se optarem por não estudar para uma ou duas disciplinas, a possibilidade de ser bem sucedido nas demais é maior, ou seja, eles escolhem conscientemente as disciplinas nas quais serão reprovados e, por isso, dependerão do conselho de classe para serem aprovados. Essa prática geralmente é utilizada pelos estudantes que já dominam as regras dentro do Instituto e, por isso, burlam o sistema através de ações que lhes permitam escapar da reprovação.

Há relatos também que, por conhecerem seus direitos relativos ao número mínimo de faltas para aprovação, elegem as disciplinas nas quais eles faltarão mais vezes para poder estudar para outras, às quais precisam dar maior atenção, chegando, em alguns casos, ao limite máximo de faltas permitido. Exemplo: quem tem menos dificuldades nas áreas de humanas elege as disciplinas dessa natureza para se ausentar das aulas um maior número de vezes. Todas essas práticas desenvolvidas pelos estudantes são demonstrações do conceito de reflexividade, que “ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social” (COULON, 1995a, p.41). Essas atividades produzidas pelos membros ao organizarem suas rotinas e resolverem seus problemas obedecem às mesmas regras que permitem que elas sejam descritas.

Saindo do ambiente escolar, há outros fatores que incidem sobre a maneira como cada estudante desenvolve a sua autonomia e suas maneiras de estudar, dentre os quais destaco a importância que as famílias dão para os saberes construídos na escola e, conseqüentemente, o posicionamento dessas diante da escolarização dos filhos estudantes.

A interferência das famílias, no caso, consiste em auxiliar os filhos, mesmo que não diretamente na construção dos conhecimentos escolares, mas assegurando-lhes um local adequado para os estudos, fazendo adaptações nos espaços domésticos que permitam maior concentração aos estudantes. Por esse motivo, talvez, a maioria dos estudantes revelou que a melhor maneira de estudar é ficando em suas residências, embora, em momentos específicos, como na preparação de trabalhos em grupo, eles prefiram estudar na escola e, por conta disso, já chegaram a passar mais de 12 horas diárias na instituição.

²⁸ Para ter direito a ser avaliado pelo conselho de classe o estudante só pode ter perdido em apenas uma disciplina com média anual entre 4 e 4,9 pontos ; ou se perder em duas disciplinas com média igual ou superior a 5 pontos.

A maioria dos estudantes revelou que estuda próximo ao computador, mesmo que não o utilize, e/ou na mesa da cozinha, apesar dos esforços dos pais para que estudem de uma maneira mais convencional, no ponto de vista destes, com livros em uma escrivaninha, por exemplo. Estar perto do computador funciona para o jovem como um fator de apoio psicológico e muitos dos entrevistados revelaram ter esse hábito.

Mas assim, quando eu quero me concentrar, no fundo da casa tem um computador daqueles normais, né? Um espaço muito adequado, eu diria, tem que colocar o livro em cima do teclado, pegar um banco e colocar do lado para colocar outro livro, alguma coisa assim. Mas é um espaço reservado (Carlos).

Outro aspecto que interfere na maneira de cada um estudar é a localização da residência, ou seja, quando se vive em um bairro ruidoso, não há muita chance de estudar em casa, pois os vizinhos ouvem som alto e isso interfere na concentração. Os vizinhos de Carlos são aliados: “É também os vizinhos do lado não são de fazer barulho”. Já Madalena argumenta que às vezes não tinha a mesma sorte com os seus: “dependia do vizinho, se ele queria ouvir o rádio dele nas alturas, eu não tinha ambiente bom para estudar, mas se ele não ligava e os outros também não ligassem, o que era raro, eu tinha ambiente para estudar”.

Quando se refere ao convívio social, há relatos que para conseguir tempo para os estudos, estes jovens abrem mão do convívio com os amigos e familiares. Na maioria dos casos, eles revelaram que a frequência com que ficavam em casa nos finais de semana era maior que para a maioria dos familiares. “Alguns vizinhos meus passavam por mim e diziam assim: Carlos, você aqui? Você tá sumido. Tanto tempo que eu não te vejo... eu dizia: é muita coisa para fazer” (Carlos). Além disso, como eles costumam ficar mais tempo na instituição, desenvolvem uma aproximação maior com os colegas e, em contrapartida, um distanciamento da comunidade em que vivem: “Aí, realmente, eu passava muito tempo sem ver as pessoas... um tempo considerável” (Carlos).

A gente até fazia brincadeira que vivia aqui no colégio. Que seria melhor botarem cama para a gente dormir aqui, que seria mais interessante. A gente perdia muito tempo indo para casa e voltando e, de fato, perdia muito tempo indo para casa (risos) (Carlos).

Roberto revelou que estudar em casa é a melhor opção. Ele tinha condições de se concentrar e deixar as atrações de lado, já que na escola há mais distrações, apesar de reconhecer que, em casa, a Internet às vezes pode ser um impedimento para quem deseja se concentrar em algum estudo, especialmente com a existência das redes sociais.

Com o advento das novas tecnologias, a maioria dos jovens de hoje usa as redes sociais para comunicar-se. Esse, portanto, é outro fator relevante quando se trata das estratégias de estudos. Mas não são todos que conseguem esse nível de sofisticação para saber quando é necessário deixar as atrações da internet e concentrar-se nos estudos. Um dos entrevistados disse que não tem perfil nas redes sociais, justamente porque não consegue controlar os impulsos diante dessa ferramenta. Mas, em contrapartida, também há jovens que conseguem estudar através das redes sociais.

Eu tenho rede social, na verdade eu concilio as duas coisas. Eu consigo fazer isso, principalmente as matérias de cálculos, matemática e física, por exemplo, que as vezes eu tô na aula aí não bate, então eu tô em casa sozinho (...) então eu digo 'ah, vou acessar meus colegas'... tem um grupo mesmo que é da turma, aí fica parecendo uma espécie de EAD, mais ou menos assim, estudos online mesmo (João Lucas).

Outra maneira de estudar é através dos programas de monitoria que a escola oferece para estudantes dos anos iniciais. Um dos estudantes entrevistados viveu a experiência de ser monitor a convite de alguns professores. Roberto conta que se sentiu muito importante em poder ajudar aos colegas que tinham dificuldades em matemática e explica: “o papel do professor é algo assim muito nobre, muito essencial e eu me senti, de fato, muito importante naquela hora de estar passando meus conhecimentos para o pessoal do primeiro ano” (Roberto).

Todas essas maneiras de estudar são desenvolvidas pelos estudantes de acordo com o reconhecimento que estes fazem do seu ambiente de aprendizagem e, por esse motivo, desenvolvi um item especialmente para discutir sobre essa questão e a importância que exerce sobre os procedimentos estudantis.

5.4 A PERCEPÇÃO DO AMBIENTE E A APRENDIZAGEM

“Porque se eu concluir pelo Enem eu perco o nome do IFBA que é um nome de peso que eu vou ter”
(João Lucas).

Esta investigação inclui um questionamento de como os estudantes percebem a instituição, ou seja, o que eles veem como negativo e o que percebem como positivo. Os estudantes consideram que há muitos pontos que precisam ser revistos dentro do IFBA, embora haja também elementos considerados positivos.

O ponto positivo que aparece em quase todas as falas é a oportunidade de os estudantes participarem de projetos de pesquisa, a iniciação científica, os projetos de extensão, as visitas técnicas e as bolsas de pesquisa. “Eu já ganhei muita experiência prática e teórica de tudo o que eu vou ver mais na frente e eu acredito que se tivesse feito o ensino médio normal eu estaria em dúvida do que fazer agora” (Roberto). Isso mostra que os estudantes criam mecanismos de relacionar as suas atividades dentro da instituição ao que pretendem fazer futuramente, ou seja, mesmo que não se estabeleça um diálogo sobre como fazer essa passagem do ensino médio para o ensino superior, a estrutura de ensino, as experiências de pesquisa que envolve a participação dos estudantes e as atividades de extensão levam a uma compreensão sobre qual o rumo a seguir no futuro.

Também aparece como ponto positivo a falta de ênfase no vestibular, ou seja, quando os estudantes comparam suas experiências de preparação para a universidade com a realidade dos estudantes de outras escolas, especialmente as privadas, percebem que no IFBA não há uma pressão sobre eles para serem os primeiros das listas dos processos seletivos²⁹ das universidades. Vale ressaltar que, embora não seja este o foco das atividades pedagógicas do IFBA, a instituição conquista posições de destaque dentre aquelas com melhores desempenhos no Enem nos últimos anos. Em 2011, por exemplo, alcançou o primeiro lugar no ranking das escolas públicas com as melhores notas no Enem na cidade de Salvador.

Apesar de ser uma escola técnica e, teoricamente, estar mais voltada para a área de exatas, possui um ensino da área de humanas fantástico, pois, por não estar voltada diretamente para o vestibular, amplia as discussões e as possibilidades de ensino (Daniela).

²⁹ O uso do termo processo seletivo pareceu-me mais conveniente neste estudo, pois estou fazendo referência aos diversos métodos de seleção realizados pelas universidades, dentre os quais se destacam os exames vestibulares e o ENEM.

Há outros pontos que eles consideram positivos na instituição, dentre os quais destacam-se: o nível de capacitação dos professores e, conseqüentemente, o nível de exigência que imprimem nas avaliações das aprendizagens dos estudantes; as boas estruturas física e pedagógica, que podem ser reconhecidas no acesso aos equipamentos, aos laboratórios e às salas de áudio; a existência de profissionais em geral, como médicos, assistentes sociais, nutricionistas, pedagogos, psicólogos e toda a equipe de técnicos administrativos com os quais eles mantêm contato direto; e, além disso, o contato com o mundo do trabalho.

Alguns estudantes também citaram a participação do grêmio nas discussões sobre o Instituto, dada a relevância da participação na comunidade acadêmica. Além disso, sinalizam como positiva, a possibilidade de discutir algumas questões com os docentes, revelando que há diálogo entre docentes e discentes, conforme relatou Inácio:

Ahhh, outro ponto positivo é a democracia que você tem de debater com o professor, por exemplo, alguns professores, né? Porque tem uns professores que a prova é naquele dia e acabou... a liberdade que a gente tem de questionar a marcação de uma prova, a marcação de uma aula, é um método que o professor está usando. A gente pode fazer isso tranquilamente (Inácio).

Dentre os pontos negativos o que sobressai é a questão da desorganização dentro do Instituto e o autoritarismo de alguns professores. Observo que as ocorrências de situações avaliadas como negativas na instituição estão, na maioria das vezes, associados ao tempo em que eles eram novatos, principalmente quando se trata da questão da desorganização. Eles falam que na ocasião da chegada não sabem a quem pedir ajuda, não sabem como se portar diante das faltas cometidas pelos docentes e revelam que alguns profissionais são passivos diante desse autoritarismo. “Aqui o professor é mais próximo do aluno? É. Mas só que tem uma visão do professor como se ele fosse dono do conhecimento, o dono do saber e eu vejo a equipe, pedagogos, assistentes sociais com medo de se aproximar” (Madalena).

Os estudantes compreendem que há falta de coordenação sobre as atividades desenvolvidas pelos professores. Sendo assim, a formação dos estudantes fica sujeita ao modo como cada professor administra suas aulas. “A formação no IFBA depende muito dos professores aos quais você tem acesso” (Daniela).

Os estudantes dizem também que nem sempre são ouvidos em suas reclamações, ficando, para alguns deles, a sensação de que suas palavras não têm validade. “É, às vezes também você tem uma reclamação, [...] mas não tem efeito, ainda que você prove que faz sentido o que você está reclamando, é muito difícil ser resolvido de forma séria” (Carlos).

Baseado no que diz Coulon (1995a) a respeito das descrições dos sujeitos, tenho o cuidado de observar que essas são as interpretações que os jovens fazem dessa realidade social. Não a utilizo, entretanto, como um retrato do real e sim como a maneira como eles conseguem perceber a realidade em que estão inseridos e a forma como eles constroem e descrevem seus mundos.

Sobre o conjunto das observações feitas pelos estudantes, tanto dos pontos positivos quanto dos pontos negativos, posso inferir que eles fazem uma leitura do contexto acadêmico. A esse respeito, Paivandi (2012), diz que:

Cada estudante aborda o ambiente educacional a partir da sua biografia e experiência, desenvolvendo toda uma série de aprendizagens através de um processo de objetivação. A experiência concreta remete, também, à percepção individual e à interpretação do contexto pelos sujeitos-estudantes (PAIVANDI, 2012, p. 53).

Essa interação entre os estudantes e o contexto não pode ser vista como uma experiência estática e sim dinâmica, que se estende no decorrer do tempo, considerando o antes, o agora e o depois: “O ambiente educacional exerce um impacto duplo sobre a qualidade da aprendizagem” (PAIVANDI, 2012, p. 53). Primeiro: quando o funcionamento ocorre de forma efetiva, já traz uma resposta direta na aprendizagem. Segundo: a compreensão da organização pedagógica interfere na mobilização dos estudantes, ou seja, a forma como os estudantes percebem a sua pertinência no contexto educacional interfere diretamente na sua relação com o aprender. Coulon (2008) também fala sobre essa percepção do estudante relativa ao ambiente escolar. Para ele,

um indivíduo age em função do ambiente que ele percebe da situação que deve enfrentar, mas ele define igualmente cada situação de sua vida social a partir de suas atitudes e crenças anteriores, que lhe permitem interpretar e dar sentido ao seu ambiente (COULON, 2008, p. 106).

Compreendo que é importante a leitura feita pelos estudantes sobre o contexto escolar em que estão inseridos para, na posteridade, ouvir as demais

partes da relação, já que não se trata de algo estático e sim de uma relação dialógica e diacrônica. As relações que se estabelecem no contexto da sala de aula são marcadas por negociações de professores e estudantes, que se posicionam em lados opostos na construção dessa interação e, por isso, possuem perspectivas diferentes (PAIVANDI, 2012).

5.4.1 A relação com os docentes

A relação entre os estudantes e os docentes do IFBA tem uma importância fundamental na temática que venho discutindo e tentando interpretar nessa investigação. Logo, é relevante trazer à tona as manifestações dessa relação, tomando como referência a teoria da relação com o saber e os conceitos etnometodológicos para melhor compreender a realidade observada.

Como qualquer outro aspecto da cultura, a escola vive seus conflitos que, segundo Waller, são de suas espécies: por um lado, aqueles que opõe os professores, representando a cultura em sentido amplo, aos alunos que, por sua vez, estão impregnados pelos valores da comunidade; por outro, existem conflitos clássicos de geração entre professores e alunos, porque uns são adultos e os outros não (COULON, 1995b, p.65).

Com base na explicação de Coulon, compreendo que as queixas dos estudantes sobre experiências conflituosas com alguns docentes têm vários motivos, como por exemplo a alegação, por parte dos professores, de que aos estudantes falta o conhecimento prévio necessário para o nível de ensino. Este conflito está baseado no desejo de segurança.

O professor é o detentor da autoridade e isso faz com que ele sempre ganhe nos momentos de conflito com os estudantes. Isso é, inclusive, necessário àqueles que pretendem ser professor, mas isso é facilitado porque os estudantes se mantêm maleáveis diante das condições impostas pelo mundo adulto (COULON, 1995b). Talvez seja por isso que alguns estudantes, ao reconhecerem a relação de hierarquia entre eles e os docentes, mantêm-se em um afastamento cuidadoso com eles: “No começo eu me sentia bastante afastada dos professores. Lembro que pedia a Carlos para tirar minhas dúvidas com os professores” (Daniela).

No contexto geral da instituição, no que diz respeito às relações de poder, os estudantes consideram que o professor é posto no topo da hierarquia: “aqui tem

uma visão do professor como se ele fosse o dono do conhecimento, o dono do saber” (Madalena). E acrescenta:

Uma vez eu tava entrando na escola aí eu vi um menino chorando, ele tava se acabando de chorar, aí eu fiquei preocupada e fui lá conversar com ele, e ele me contou de uma sacanagem que uma professora fez com ele. Aí eu falei, olhe, isso aqui vai ser muito normal de acontecer... se acalme, estude, faça sua parte... tranquilizei ele, né? Tranquilo, deu 1h e 15 eu tava indo para a sala de aula, aí quando eu tava na escada, bateu! [...] Quando eu vou abrir a porta, trancada. Quer dizer, o professor trancou a porta para eu não entrar e eu perdi os dois horários, não só isso, ele passou um teste na sala, e é o tipo de professor que não dá aula, enrola, conversa na sala de aula... conversa sobre tudo, conversa sobre a avó, mas não dá aula e nesse dia ele resolveu passar um teste (Madalena).

A revelação da estudante demonstra uma série de desafios que eles têm de superar dentro deste Instituto. O depoimento de Madalena revela a sensação de não acolhimento, por parte da instituição, aos estudantes que se sentem perdidos dentro da nova realidade escolar. Isso faz com que os próprios estudantes criem um círculo de solidariedade entre eles para vencer aqueles que estão no poder. Quando a estudante fala ao colega “faça a sua parte estudando”, traz subentendido o discurso “não diga nada contra eles, pois você corre o risco de ser perseguido”, como expõe adiante. Essa prática dos estudantes pode ser compreendida como *accountability*, um dos conceitos-chave trazidos por Coulon (1995a), no qual os sujeitos usam a racionalidade e a inteligibilidade para analisar o mundo social e torná-lo descritível em suas ações. Em outras palavras, a estudante, que já se sentia como membro daquele grupo institucional, pode fazer uma explicação ao estudante novato sobre a maneira como deve se portar no novo ambiente.

O professor tem muito poder sobre os alunos, e é um professor que não tem capacidade nenhuma de ensinar... tem uma didática horrível e os alunos têm medo de falar isso, ficam todos calados, porque sabe que vai ser perseguido, sabe que vai ser pior se falar, entendeu? (Madalena).

Trata-se da “etnografia constitutiva na sala de aula”. Coulon (1995b) falou sobre a maneira como se processa a interação entre alunos e professores na sala de aula. Em resumo, a aparente organização que ocorre no ambiente da aula acontece porque os atores - docentes e discentes - descobrem maneiras tácitas³⁰ de

³⁰ Trata-se daquela maneira de lidar com o conhecimento que o indivíduo adquiriu ao longo da vida, pela experiência. Geralmente é difícil de ser formalizada ou explicada a outra pessoa, pois é subjetivo e inerente às habilidades de uma pessoa. (Wikipédia)

promover essa organização. Para H. Mehan (1979), isso ocorre porque a sala de aula nada mais é do que uma microcomunidade e, assim como nas relações sociais mais complexas, há nela marcadores que permitem a tais atores saberem a hora de agir. Dizendo de uma forma mais simples: a hora de falar e a hora de calar.

Isso Coulon (1995b) nomeou de marcadores escolares de competência. Trata-se da construção de dispositivos que permitam que haja uma aula, ou seja, se professores e estudantes não desenvolvem mecanismos de convivência e improvisação de atitudes, não há espaços para a troca, enfim, para a aprendizagem.

Os estudantes consideram que há espaço para a democracia na relação com os docentes, embora reconheçam que nem todos os professores dão espaço para esse diálogo. O que a afiliação permite, nesse caso, é perceber quais os professores que permitem um diálogo mais horizontal e quais não permitem.

Quando um estudante consegue interagir dentro de uma maneira razoável, digamos assim, é porque ele possui competência social que, por sua vez, permite aos docentes que façam uma avaliação do seu saber acadêmico. E isso só é possível quando o estudante está afiliado. Nesse processo de afiliação, o estudante começa a compreender nas entrelinhas e passa a utilizar o seu conhecimento tácito, ou seja, não apenas incorpora regras, manuais, mas consegue usá-los a seu favor, de uma maneira única (COULON, 1995b).

Percebo um paradoxo na circunstância. Ao mesmo tempo em que se aprende a ser igual, descobre-se como sendo único, pois seus meios de tornar-se afiliado são, na verdade, tácitos. Em outras palavras, não se aprende essa afiliação copiando um jeito de outrem, pois é único o modo de lidar com as situações, ou seja, subjetivo. “A participação competente na comunidade da sala de aula requer dos alunos que interpretem as regras implícitas da turma que determinam quando, com quem e de que maneira têm o direito de falar e agir” (COULON, 1995b, p. 120).

Na visão de Coulon (1995b), as relações que se estabelecem dentro da escola são complexas e isso faz com que esse espaço seja percebido como um local de rituais também complexos. Há, nesse espaço, “jogos, equipes, guerras sublimadas, um código moral, um conjunto de cerimônias, tradições e leis” (COULON, 1995b, p.64). E isso tudo acontece, segundo ele, porque a cultura é diferente entre as gerações, ou seja, o mundo adulto em muito se difere do mundo jovem.

Coulon (1995b) nos mostra que dentro desse contexto escolar há evidência de quatro desejos, que são categorias de atitudes nas quais se baseiam todas as atividades humanas: i) o desejo de resposta que se traduz pela necessidade de estarem próximos; ii) o desejo de reconhecimento que se revela nas atitudes mais egoístas e que se sobressai nos ambientes escolares devido às recompensas que cada um deseja conquistar; iii) o desejo de uma nova experiência que surge como forma de escapar do cansaço do dia a dia; iv) o desejo de segurança que está ligado ao medo e pode ser visto na escola no controle que o professor precisa impor aos seus estudantes e, ao contrário, ao medo das punições que os estudantes podem receber.

Fazendo uma conexão com a nossa investigação, avalio que as tensões dentro do Instituto levam o estudante a criar hábitos de estudos que muitas vezes irá definir as suas relações não só com os professores como também com os seus colegas. Muitas das atitudes dos estudantes em querer ser destaque são promovidas pelas atitudes dos docentes que expõem os estudantes em avaliações constrangedoras, como revela a estudante: “e ano passado as notas da gente foi ele quem escolheu, o professor escolheu nossas notas, entendeu? Ele disse: olha você é oito, você é cinco e você é seis... a partir da visão que ele tem do aluno... sem avaliar as atividades” (Madalena).

Essa questão tem muito a ver com o que Charlot (2005) trouxe sobre a relação professor x aluno. Segundo ele, os professores da atualidade não se preocupam com a coerência teórica, uma vez que usa as concepções pedagógicas que melhor lhe convêm para não assumir a responsabilidade perante o caráter excludente da escola. Nesse raciocínio, mostra que, dentro desse sistema escolar, o professor é visto como aquele que vai realizar concretamente a igualdade de oportunidades entre os estudantes, já que “ele carrega o princípio de igualdade de todos perante a escola” (CHARLOT, 2005, p.81). Para conseguir esse feito o professor tenta afastar a ideia de que é o seu trabalho que produz desigualdades de sucesso. Ele é levado, então, a dar conta dessas desigualdades, promovendo por compensação a atenção àquele estudante que tem mais dificuldades.

O autor nos convida a questionar, já que é assim, de onde vem então o fracasso de certos estudantes? Segundo ele, é comum os professores usarem três respostas: Primeira: dentro do discurso da igualdade de oportunidades, diz que o estudante que tem sucesso tem um dom, portanto aquele que não tem não é culpa

do professor, que, apesar de fazer de tudo por ele, não consegue alcançar o êxito. Segunda: alguns estudantes sofrem de carências que estão relacionadas à condição de vida familiar e social. Esses estudantes são vítimas do baixo nível cultural dos seus pais, das más condições de trabalho em casa etc. Esse também protege a imagem do professor, pois a culpa é da família ou da sociedade. Terceira: os alunos fracassam porque a escola é burguesa, capitalista e o sistema foi estabelecido assim para que os estudantes dos meios populares fracassassem. Ou seja, a escola não dá aos professores os meios necessários para que todos os estudantes tenham sucesso.

Diante disso, os professores, ao invés de escolherem entre uma dessas três respostas, eles usam as três ao mesmo tempo e assim o fazem porque todas as respostas lhes tiram do foco e é por isso que eles usam a hierarquização escolar, semelhante ao exemplo dado pela estudante, onde o estudante é rotulado pelas suas características de sucesso ou insucesso.

5.4.2 A relação entre os colegas

Na sessão anterior vimos que uma jovem veterana consegue explicar ao colega sobre o modo como deve se portar diante das situações de confronto com os docentes. Esse comportamento de ajudar aos colegas ocorre com frequência e pode ser compreendido como um etnométodo para aqueles que ingressam, tal qual sinalizaram Coulon (2008) e Carneiro (2010) em suas pesquisas sobre afiliação estudantil.

Nessa investigação, pude perceber que, embora haja alguns estudantes que encontrem ajuda dos demais, há também uma espécie de concorrência, especialmente entre aqueles de desejam destaque diante dos docentes. No primeiro ano, os jovens costumam realizar mais tarefas coletivas, promovendo uma maior união entre eles, entretanto “com o tempo, aqui na escola, não sei o que é, todo mundo vai se individualizando” (Madalena). Sua expressão é de tristeza, quando desabafa: “porque com o tempo todo mundo vai olhando para o outro como se fosse concorrente” (Madalena).

Priscila apresentou a mesma reação ao falar sobre esse tema, demonstrando que alguns colegas escondem suas atividades por medo que alguém lhes peça para tirar proveito: “Acho que no primeiro ano as pessoas eram mais unidas, mas boa

parte das pessoas que faziam que a sala fosse unida perdeu de ano” (Priscila). No final das contas, é possível perceber que o estudante nos anos seguintes só recorre ao grupo de estudo quando está em uma situação de dificuldade: “Assim, se achar que a matéria tá muito difícil eu venho para o colégio, peço ajuda dos meus colegas, e eles me ajudam, mas se não estiver tão difícil eu estudo em casa mesmo, é o bastante” (Laura).

Diante das pressões da instituição, especialmente no que diz respeito ao elevado número de tarefas para realizar, os estudantes acabam utilizando a metáfora “salve-se quem puder”, destruindo a atmosfera de cordialidade entre si. Isso me fez pensar que as estratégias de estudar coletivamente são provocadas pela necessidade de pedir ajuda quando estão se sentindo fragilizados. Com o passar do tempo eles se tornam mais independentes e a tendência é tornarem-se mais isolados. É verdade que isso não acontece com todos os grupos, mas foi um fator que ficou evidente em algumas entrevistas.

Como as observações foram realizadas em três salas de aula distintas, conseqüentemente as relações entre os grupos variam. Por isso, registrei também momentos de alegria e companheirismo nos relatos e nas observações participantes. Carlos recorda com alegria os momentos vividos no Instituto, especialmente no que diz respeito à convivência com os seus colegas. Em uma dessas memórias ele descreveu um momento muito intenso vivido no terceiro ano quando sua turma estava articulando a mudança da data de avaliações de dois professores que ocorreriam em uma mesma data. Naquele dia havia o boato que haveria uma paralisação entre os servidores, portanto, havia a probabilidade de as provas serem canceladas. O que eles não esperavam é que os dois professores não acataram a paralisação, ou seja, haveria prova no dia seguinte. Carlos resolveu dar a notícia às colegas que já estudavam para uma das avaliações e narra com graça a cena.

Aí, eu lembro que a gente começou a avisar a um monte de gente que ia ter prova e as pessoas estavam tipo descansando em casa, pensando em outras coisas, saindo para passear... e a gente “ó, vai ter prova amanhã” e o povo se desesperando para estudar para essas duas provas e eu lembro que eu cheguei numa sala, em cima da biblioteca e tava Bruna e Madalena estudando justamente para essa prova de Português, mas não porque elas esperavam que a prova seria no outro dia, mas porque elas estavam achando que teriam mais tempo para estudar.

Ai eu falei assim: — Vocês já sabem?

Aí elas: — De quê?

Aí eu: — Ah, vocês não sabem!

Aí fui falar que teria prova. No momento Madalena tava lendo algo sobre Camões, aí ela leu assim: Camões Nasceu pobre e morreu miserável... E começou: ele perdeu a esposa num naufrágio e teve que nadar com o livro dele na mão e com a outra mão, ele nadou até a costa. Era tanta miséria de Camões e a gente se identificou tanto com a tragédia de Camões que a gente começou a rir desesperadamente, e eu chorava de tanto rir, foi um momento assim marcante no IFBA e aí me lembrei de uma série de aspectos, tanto a pressão, quanto a facilidade de fazer amigos também, foi um período fantástico! (Carlos)

5.5 AS ESTRATÉGIAS DOS ESTUDANTES PARA ALCANÇAREM O ENSINO SUPERIOR

“Eu disse que cursaria o IFBA e se ao final eu não conseguisse passar no vestibular podia fazer um cursinho. Ou até mesmo durante o 4º ano”. (Daniela)

Este tópico compreende os dados que tratam diretamente da passagem do estudante do ensino médio integrado do IFBA para o ensino superior. As reflexões são sobre as possibilidades de saída dos estudantes nos últimos anos dos cursos, observando as estratégias usadas por eles para dar sequência à vida acadêmica e sobre as questões institucionais envolvidas na discussão.

Atualmente, o ensino médio, no Brasil, tem passado por uma mudança importante no que diz respeito à relevância deste nível de formação como etapa necessária para ingresso no ensino superior. Se antes os certificados de conclusão do ensino médio eram adquiridos apenas através das Comissões Permanentes de Avaliação (CPA), que avaliam aquelas pessoas com mais de 18 anos que não concluíram o ensino médio através de provas específicas, hoje a realidade é outra com a certificação do Enem que teve ampla divulgação no país e está em plena expansão. Logo, os estudantes do IFBA com mais de 18 anos detectaram mais essa possibilidade de ir direto para a universidade, sem necessariamente concluir o ensino médio.

Por conta desse fenômeno, as turmas de 4º ano dos cursos técnicos integrados estão esvaziadas, justificando o meu interesse por este assunto, do qual desejei investigar quais são as estratégias que os jovens desse nível de ensino traçam para chegarem ao ensino superior.

Nessa investigação me interessei pelas formas de saída dos jovens, por compreender que ela nos revela as verdadeiras intenções deste público ao ingressar no ensino médio integrado do IFBA. Ou seja, aqueles jovens que saem do IFBA no

terceiro ano não estão interessados na formação profissional técnica, já que essa só se completa ao final do curso, isso é, findo os quatro anos. Como o interesse aqui não é apresentar esse fenômeno de uma forma quantitativa, desejo compreender as formas como este fenômeno ocorre. Por isso, dei atenção aos detalhes que estes jovens revelam no dia a dia sobre suas estratégias de passagem do ensino médio para o ensino superior.

Esta investigação permite constatar que há sim estudantes nos cursos integrados que só se interessam pelo ensino médio de qualidade do IFBA, conforme disseram os autores Tambara e Kruger (2006). Entretanto, há também uma parcela de estudantes que está interessada na formação profissional e pensa em seguir carreira na área em que está inserida hoje.

Há diversas estratégias convivendo no Instituto entre os jovens que vão para o ensino superior, das quais pude identificar as seguintes: abandonar o curso técnico indo direto para a universidade, concluir a formação de nível médio concomitantemente ao ingresso na universidade e concluir o ensino médio para seguir carreira no ensino superior. Não houve relatos de jovens que desejem parar sua formação no ensino médio.

Embora Charlot (2000) afirme que em pesquisas que envolvam as discussões sobre a relação com o saber, para não correr risco de simplificação de um processo que é complexo não se devam agrupar as pessoas em categorias dentro da relação, para fins didáticos arrisco fazer a opção de correlacionar os estudantes entrevistados em algumas classificações que o próprio autor traz em 2005. É óbvio que a minha intenção aqui não é definir os estudantes em categorias estáticas e sim evidenciar que há uma espécie de probabilidade entre as estratégias utilizadas pelos jovens e as questões teóricas trazidas aqui. Tomo também como inspiração o quadro teórico apresentado por Paivandi (2012).

5.5.1 Abandonar o curso técnico

Os estudantes que optam por abandonar o curso são, em geral, aqueles que vieram de escolas privadas e não estão muito interessados na formação técnica e sim em uma boa formação para facilitar-lhes o ingresso na universidade. Nesses casos, percebo que o jovem foi preparado desde cedo para seguir carreira em nível superior, demonstrando uma relação com os estudos de uma maneira mais

impositiva por parte da família e do próprio estudante que vê o ensino superior como uma etapa indispensável em seu projeto de vida. Nesses casos, os jovens sentem-se inseguros quanto ao preparo que o Instituto lhes dará para conseguir seus objetivos de aprovação nos exames de seleção e, por isso, tentam ingressar na universidade ainda no terceiro ano. “Vim logo pro ensino superior, era isso ou fazer cursinho” (Daniela, 18 anos, entrevista).

Há, entre os entrevistados, aqueles que ainda não decidiram o caminho que seguirão. “Eu estou fazendo o quarto ano, mas ainda estou indecisa, ou seja, se eu não aguentar mais, se for muito pesado para mim, eu vou desistir e vou fazer outra coisa, fazer o Enem ou qualquer outra coisa...” (Madalena). Enfatizo que a maioria dos estudantes dá muito valor ao fato de estudar em uma instituição federal. Sendo assim, a dúvida da estudante em abandonar o curso técnico está atrelada a perda do nome da instituição em seu currículo, já que ao abandonar não terá a titulação do IFBA como lamenta no trecho a seguir: “mas, se eu pegar essa conclusão pelo Enem eu não vou ter o diploma do IFBA” (Madalena).

5.5.2 Combinar curso técnico e curso superior

Há casos de estudantes que, mesmo sendo aprovados em uma universidade e iniciando os estudos em nível superior, continuam no curso integrado, visando à obtenção da certificação do curso técnico. Nesses casos, combinam a finalização do curso de ensino médio integrado com o ingresso na universidade. Geralmente são jovens que, apesar da grande valorização que dão ao ensino superior, veem também a formação técnica de nível médio como uma opção para sua inserção profissional. Em geral, eles pensam em ingressar no mundo do trabalho para ter independência financeira enquanto concluem seus cursos de nível superior, como relata o estudante: “pois eu pretendo trabalhar mesmo que seja um ano, dois anos, por questões financeiras mesmo, eu pretendo trabalhar... e mesmo que não seja para trabalhar, o conhecimento é importante” (Carlos). Além disso, a incerteza do sucesso no ano seguinte em uma nova tentativa de ingressar na universidade acaba sendo decisivo para não deixar a oportunidade escapar.

5.5.3 Terminar o técnico visando à mesma área no ensino superior

Esses estudantes conseguem ver sentido nas aprendizagens que ora obtêm na formação técnica e suas previsões de estudos no futuro, por esse motivo são mais focados e confiantes nas decisões de continuar no curso e fazer seus projetos para a universidade. Eles se identificam com o curso que escolheram para ingressar no IFBA e já têm bem definidas suas metas para a universidade. Geralmente são jovens que já estavam com suas perspectivas profissionais mais elaboradas quando ingressaram no ensino médio e, por conta disso, não se veem pressionados a sair do curso, nem mesmo para antecipar seu ingresso no ensino superior, por compreender que a formação atual em muito servirá para o seu desenvolvimento intelectual no futuro.

É, mas eu penso desde muito tempo em terminar o curso técnico normalmente e depois fazer o superior, principalmente porque eu já estou no quarto ano, já estou terminando e eu não acredito que vale a pena. E, pela área que eu estou fazendo ter alguma coisa a ver com a área que eu quero seguir, Engenharia Elétrica, então, eu acho que tem algumas coisas para aproveitar ainda. E as experiências nunca se perdem (Roberto).

5.5.4 Terminar o curso técnico sem definição de área para o ensino superior

Nessa categoria estão os jovens que pretendem concluir o curso técnico, mas que ainda não estão certos de qual área fará no ensino superior e, por isso, ainda não definiram bem as suas táticas para prosseguir seus estudos. Esses jovens geralmente são muito mais novos em relação aos demais e, entre eles, é possível perceber duas condições de chegada ao Instituto: a) vieram fazer um curso técnico, já sabendo que fariam uma formação de ensino superior, mas escolheram o curso de forma aleatória, não conseguindo estabelecer uma conexão entre os cursos de nível técnico e as suas aspirações para o futuro profissional.

Mas, eu sempre sonhei assim em fazer Direito e também estudo assim as possibilidades no mercado de trabalho. Eu gosto muito dessa área. Medicina também por que eu sou curioso, assim com a parte biológica. E eu faço musculação e eu pesquiso muito sobre isso (Inácio, 16 anos, entrevista).

b) são jovens que vieram para o Instituto em busca do curso técnico, pensando em obter uma profissionalização imediata para ingressar no mundo do trabalho. Trata-se daqueles que Paivandi (2012) classificaria em uma perspectiva performance e sobre os quais Charlot diria que possui “uma mobilização forte, uma dedicação para o estudo” (CHARLOT, 2005, p.28).

Eu vou terminar o IFBA, vou querer também, eu não sei ainda, tô em dúvida se eu vou logo querer ingressar no superior, já começar logo a fazer concurso para o ensino superior... eu quero ter antes conhecimento na minha área, trabalhar, arrumar emprego, por mais que seja em uma empresa privada, eu vou querer ter experiência, saber se eu vou gostar mesmo daquele ambiente de indústria e aí, eu quero ficar um tempo trabalhando, depois começar a faculdade. Mas eu não quero deixar de estudar não. Isso não! (Priscila)

De acordo com os depoimentos sobre a questão do abandono antes da conclusão do curso, pude notar que ela só acontece quando os estudantes não se identificam com os cursos e, reconhecidamente, isso acontece em maior frequência com aqueles que ingressaram no Instituto em busca de um ensino médio de qualidade que lhes permitissem ingressar no ensino superior. A ideia de que o ensino médio do IFBA é um trampolim para a universidade continua valendo, embora, na mesma medida, precisamos atentar para as características subjacentes a este dado. As inquietações para investigar sobre esse assunto continuam rondando os dados, como forma de tentar entender como a instituição lida com essa situação como abordarei mais adiante.

5.6 ESTUDANTES DO IFBA: PARA ONDE ELES VÃO?

“Rapaz, já tem um tempão que tem faculdade aqui e eu não sabia!” (Laura).

Há algo que provoca curiosidade àqueles que convivem com os estudantes do ensino médio no Instituto Federal: o fato de não citarem o IFBA como opção para fazer o ensino superior. Observando as estratégias que os estudantes utilizam para acessar o ensino superior, percebi que há pouquíssimas possibilidades de cursarem o ensino superior no próprio IFBA.

A expressão de Laura revela o quanto os estudantes desconhecem as informações relativas ao ensino superior do Instituto onde eles estudam. Apesar de

todos os entrevistados afirmarem que há ensino superior no Instituto, a maioria apresenta pouquíssimas informações sobre essa oferta de ensino no IFBA. Levando-se em consideração que todos os entrevistados declaram a pretensão de continuar seus estudos em nível superior, afirmo que essa é uma característica relevante na investigação. Proponho, então, uma reflexão sobre ela.

Numa breve recapitulação da história do Instituto, que é notadamente permeada por diversas mudanças no que diz respeito à estrutura organizacional, destaco o processo de junção da ETFBA ao CENTEC, que deu origem ao CEFET-BA em 1993. De acordo com o que observei em campo, tenho a suspeita de que com essa junção, mesmo que tenha ocorrido na teoria e na prática, ainda assim, há resquícios do passado que refletem na estrutura organizacional, demonstrando que houve uma justaposição dessas duas entidades, mantendo os níveis de ensino com diversas diferenças entre si. Dentre essas diferenças, o maior destaque é no ensino médio e técnico em detrimento da educação superior que é pouco discutida e divulgada dentro do próprio Instituto. Há indícios de que os dois níveis de ensino continuaram desarticulados entre si provocando essa desinformação entre os estudantes do nível médio em relação ao ensino superior.

Além dessa suspeita, há outras hipóteses que podem justificar esse desinteresse dos jovens entrevistados a continuarem seus estudos no IFBA. É com base nessas hipóteses descobertas em campo que construí as reflexões que se seguem.

É possível afirmar, através do relato dos jovens e das observações participadas, que o objetivo dos jovens que procuram os cursos técnicos integrados ao nível médio o fazem como uma grande estratégia de acessarem os cursos de alto prestígio em conceituadas universidades do Brasil.

Os estudantes do quarto ano demonstraram ter mais conhecimento sobre o ensino superior no IFBA, mas nenhum deles optou por fazer a seleção para o Instituto, já que afirmam não ter interesse, mesmo que haja na instituição cursos dentre os quais desejam seguir carreira, manifestando interesse em instituições de outros estados e, quando se referem aos cursos superiores na Bahia, estão interessados em ingressar na UFBA ou na UNEB. Na fase da coleta de dados, por exemplo, um estudante demonstrou interesse em cursar Engenharia Elétrica, porém este curso no IFBA é voltado para a indústria e ele não estaria interessado em fazer um curso voltado para a área da indústria.

É que o curso de Engenharia Elétrica daqui tem assim Engenharia Elétrica Industrial. E eu fico com medo de ser algo assim totalmente voltado para a indústria, entendeu? E eu tenho noção também que a Engenharia Elétrica que é ministrada lá³¹ tem várias áreas para seguir. Várias especializações diferentes. Pelo menos umas quatro eu sei que dá para seguir. E aí eu queria essa coisa mais abrangente. Eu tenho medo daqui ser essa coisa mais centralizadora (Roberto).

O único estudante que admitiu ter pensado em cursar o ensino superior no IFBA revelou que não pode fazer isso porque ele ingressou no ensino superior antes de concluir o ensino técnico. Com isso, haveria choque de horários, já que o quarto ano do ensino técnico ocorre no período noturno, no mesmo horário em que ocorrem as aulas do ensino superior.

As outras duas estudantes do quarto ano em nenhum momento pensaram em fazer o ensino superior no IFBA. Uma queria cursar Medicina, opção inexistente no IFBA, a outra estudante deseja fazer um curso na área de Ciências Humanas.

Ao final dessa coleta, obtive informações sobre os quatro estudantes que cursariam ou cursaram o quarto ano em 2013 e todos estão em cursos de alto prestígio social em universidades públicas de referência no país, dentre as quais apenas uma está localizada na Bahia. Por motivos de preservação da identidade destes estudantes, não posso revelar mais detalhes sobre os cursos. Entretanto, essas informações aliadas aos conhecimentos sobre seus percursos escolares demonstram uma forte mobilização destes estudantes em sua relação com os estudos. Portanto, posso compreender que as estratégias que estes estudantes construíram para chegar ao ensino superior estão sobremaneira vinculadas à escolha de ingressarem no ensino médio do IFBA.

Entre os estudantes do terceiro ano, o quadro aparente é de total desconhecimento sobre o ensino superior no IFBA. Alguns acham que o ensino superior no IFBA surgiu no ano de 2008, quando o Instituto deixou de ser Centro Federal de Educação Tecnológica. Outros não sabem sequer especificar quais os cursos que existem.

Um dado importante é a dúvida que os estudantes têm quanto ao reconhecimento do prestígio dos cursos do IFBA perante a sociedade. “Não conheço muito. Eu só sei que existe. Eu não sei, por exemplo, qual é o reconhecimento dele para a sociedade, como a UFBA, por exemplo” (Inácio). O discurso de Inácio revela

³¹ Quando o estudante diz “lá”, está se referindo à UFBA.

outro dado dessa investigação que se manifestou em todos os depoimentos: a UFBA aparece entre as preferências de todos os estudantes, embora, com a novidade do SISU, os estudantes do IFBA já buscam outras instituições, também renomadas, do Brasil, como o ITA, a UNICAMP, a UFRJ, etc. Na verdade, eles já sonhavam com essa possibilidade, mas agora ela se torna real, pois agora existe maior facilidade em concorrer de uma única vez para mais de uma dessas instituições, diferentemente do que ocorria no passado.

O único depoimento que revela uma possibilidade de ingressar no ensino superior do IFBA é de um estudante do terceiro ano. Contudo, uma entre as suas duas opções de cursos para o ensino superior não existe na instituição. “Tenho em mente fazer Engenharia Mecânica ou Automação, mas eu ainda não pesquisei se o IFBA oferece esses cursos, mas se oferecer, sim” (João Lucas). Do mesmo modo, os demais estudantes do terceiro ano revelam desconhecimento sobre os cursos superiores do IFBA, como expressa o depoimento de Inácio, seguindo a tendência dentro do Instituto, de acordo com o que vi e ouvi. “Eu só vim saber que tinha superior no final do ano passado, antes eu não sabia não” (Inácio).

Dentro dessa linha de raciocínio, busquei compreender o papel que os docentes desempenham nessa passagem do estudante do IFBA para o ensino superior, através dos relatos e das informações registradas nas aulas que observei.

5.7 A PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES NA CAMINHADA PARA O ENSINO SUPERIOR

“O problema é que ensinar não é somente transmitir, nem fazer se aprender saberes. É, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer”
(CHARLOT, 2005, p. 85).

Ha indícios sobre a influência e importância da participação dos professores na decisão dos estudantes darem continuidade às suas carreiras rumo ao ensino superior. Essa influência acontece de duas maneiras, que classifiquei como direta ou indireta. A direta é aquela na qual o docente traz a questão do ensino superior para as discussões em sala de aula; a indireta aparece na fala dos estudantes quando esses observam seus mestres como modelo de profissionais que estudaram e, além disso, têm suas carreiras voltadas para o mundo acadêmico.

Como aparece no discurso de um dos estudantes: “mas o fato de o professor ter essa série de especializações, ter mestrado, doutorado, uma série de coisas assim, ainda que indiretamente, influencia você a fazer” (Carlos). Aparece também uma admiração ao trabalho dos mestres: “O professor é um ser admirável, digamos assim, porque é aquela pessoa que tanto tá te passando um conhecimento novo como também vai te avaliar, né? É quem vai dizer se você está apto ou não para alguma coisa” (Carlos).

O fato de alguns professores estarem se especializando em níveis mais elevados faz com que eles cobrem dos estudantes mais rigor nas apresentações dos trabalhos escolares, demonstrando com isso uma preocupação com a vida escolar futura do estudante. Mas, do mesmo modo como incentivam os estudantes para seguir em uma determinada área, há professores que os desencorajam a seguir algumas carreiras quando, por exemplo, fazem um comentário preconceituoso sobre uma determinada área ou profissão. Essas manifestações foram relatadas pelos estudantes e isso, evidentemente, pode levá-los a se afastar da área exercida pelo professor ou da área sobre a qual foi feita o comentário.

E agora temos um professor no quarto ano que vem tentando influenciar, nem diria influenciar, mas aconselhar os alunos que participam da turma, que quem faz o curso técnico tem que gostar de matemática e quem não gosta de matemática os dessas áreas assim tem que fazer corte e costura, uma coisa do tipo (risos), ele diz assim brincando, mas deve ter um fundo de verdade nisso, pois ele deve dar uma importância maior assim para as exatas que não são engenharias, mas... eu penso que não deve ser assim, não. Não tem uma área que é melhor que a outra, mas ele dá uma importância maior a essas áreas, então eu vejo como uma forma de influenciar os alunos, por parte desses professores (Carlos).

Carlos trouxe em seu depoimento que ele mesmo já foi abordado por docentes que convidavam para atuar em suas áreas. Quando um professor percebe que o estudante tem algum interesse pela sua área de trabalho, começa a incentivá-lo, ofertando-lhe materiais para que tenha mais informações sobre o campo em questão. “Eu também vejo assim essa tentativa dos dois lados³² de capturar alunos” (Carlos).

É por conta da grande corrida em busca de preparar os estudantes para as suas áreas que muitos professores entendem que “a maioria das pessoas dessa escola querem seguir a área de exatas... engenharia... então, eles pegam pesado

³² Quando usa a expressão “esses dois lados” o estudante faz referência à área de ciências humanas e à área de ciências exatas.

tanto a parte técnica quanto as de exatas: matemática, química e física, que é o medo de todo mundo...” (Madalena).

Há professores que valorizam muito o curso técnico: dizem que é importante fazer o superior, mas ter um ensino técnico faz muita diferença quando se trata de ocupar uma vaga de emprego no futuro. Existem outros professores que não incentivam os estudantes a seguirem carreira para o ensino superior. Segundo eles, isso aparece nos discursos docentes quando se referem ao futuro dos estudantes, vislumbrando que eles serão técnicos nas indústrias, e não um engenheiro ou coisa do tipo. Percebo fragmentos da afirmação de Charlot (2005) sobre a questão de o professor ser visto como símbolo da igualdade de oportunidade pelos estudantes, ou seja, eles esperam que os docentes lhes oportunizem e lhes preparem para os melhores postos profissionais no futuro. E sobre isso que o autor discorre, questiono: poderá o professor de hoje preparar a todos para serem engenheiros?

E eu percebo isso assim, na maneira de eles falarem sobre o nosso futuro, o que a gente vai ser, então eles se referem a gente muito como técnicos daqui a alguns anos que a gente não vai fazer superior, vai ficar trabalhando como técnico, eu percebo isso tanto de um professor quanto do outro... tanto da área técnica, quanto do ensino médio (Roberto).

Por outro lado, também posso questionar: poderá o professor dizer que todos serão técnicos ou qualquer que seja a profissão que se queira dizer? Quero, com este argumento, dizer que não é possível determinar nada no quadro que se configura em uma sala de aula, já que cada indivíduo está estabelecendo uma relação diferenciada com a sua progressão nos estudos.

Apenas uma professora faz alusão direta ao preparo dos estudantes para o vestibular. Tendo em vista que o Instituto oferece ensino superior³³ em algumas áreas, questiono os motivos para esse silêncio sobre a questão das oportunidades de os estudantes ingressarem no ensino superior, mesmo que em outras instituições. Por outro lado, pode ser que esse investimento que os professores fazem na educação técnica de nível médio, através do alto nível de exigência nas suas aulas, é porque eles realmente valorizam esse nível de ensino. Dessa maneira, a tranquilidade na preparação dos jovens para os processos seletivos das

³³ Os cursos de ensino superior no IFBA, campus de Salvador são: Graduação Tecnológica em Radiologia, Graduação Tecnológica em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Bacharelado em Administração, Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Industrial Mecânica, Engenharia Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Geografia.

universidades pode ser avaliada como saudável, já que não é essa a ideia dos cursos técnicos do IFBA.

Mas, se observarmos por outro ângulo, há um elemento que pode gerar contradição, já que os professores que trabalham com cursos integrados ao ensino médio são potencialmente os que acompanham o processo de passagem do estudante do nível médio para a universidade. Portanto, dever-se-ia fazer um maior investimento nessa divulgação e reflexão sobre o ensino superior junto aos estudantes, sem, contudo, excetuar as responsabilidades que outras categorias profissionais do IFBA devem assumir diante da questão.

5.8 A CHEGADA À UNIVERSIDADE

“Eu acho que vai ser algo parecido em muitas coisas porque muita gente fala que isso aqui é quase uma universidade federal” (Madalena).

Falarei da chegada dos estudantes do IFBA à universidade. As reflexões presentes neste espaço são baseadas nas entrevistas dos estudantes que já estavam cursando o ensino superior. O ingresso destes na universidade ocorreu durante o período em que estive em campo. Embora não tenha sido possível observá-los na universidade, os depoimentos ilustram satisfatoriamente as situações que foram abordadas.

Também serão expostas nessa sessão as reflexões sobre os relatos dos estudantes que ainda permanecem no IFBA acerca do momento de decisão que estão vivendo na preparação para o ensino superior. O objetivo aqui é sistematizar as relações entre o fato de estudar o ensino médio integrado no IFBA com a realidade de vir a ser estudante de uma universidade, visto que elas apareceram nas falas dos estudantes entrevistados.

Segundo Paivandi (2012, p.33), “aprender na universidade deve permitir familiarizar-se com o campo semântico de um determinado domínio e uma linguagem científica e disciplinar”. Para este autor, o estudante universitário se insere em uma atividade escolar com a qual possui pouca familiaridade. Já nessa investigação, foi possível identificar a existência de atividades próprias do mundo universitário, conforme a estudante Daniela destacou em seu depoimento a respeito do seu sentimento no primeiro ano do IFBA quando teve que fazer monografias, palestras, resenhas etc. Esse choque do estudante ao deparar-se com todas essas

atividades deve-se ao fato de o estudante do ensino fundamental ter pouca ou nenhuma prática dessas atividades que são vistas com maior frequência na universidade. Então, levantei a hipótese, após a nossa ida a campo, que o ensino médio no IFBA, de certo modo, contribui para a diminuição do impacto de chegada do seu estudante ao ensino superior.

Paivandi (2012) sinaliza que o estudante universitário deve ser capaz de selecionar, identificar, sintetizar, estabelecer relações e problematizar, em virtude do grande volume de informações às quais passa a ter acesso. Fazendo um paralelo com o que se observa entre os estudantes do IFBA, percebi que eles são levados a pesquisar por conta própria, ou seja, são levados a realizar todas as ações citadas pelo autor. Com isso, quero dizer que, após passarem por todos esses processos no ensino médio, os estudantes do IFBA que conseguem chegar ao terceiro ano podem ter uma entrada mais tranquila na universidade.

De acordo com os diálogos estabelecidos e após ter presenciado diversos debates em algumas aulas que visitei, percebi que há um estímulo para que o estudante tenha opinião e a expresse de maneira livre e ao mesmo tempo articulada com os conteúdos que estão sendo abordados. Essa prática é semelhante à tarefa que o universitário deve adquirir tal qual Paivandi (2012) apresenta no seu texto.

Carlos destacou, em sua entrevista, que observa uma grande dificuldade entre os seus colegas universitários para compreender as regras da universidade, coisa que ele próprio não sente, já que está mais adaptado ao modo como a universidade trabalha. “Não vejo nenhuma surpresa com relação ao assunto. Com relação a comportamento também eu não vi tanta diferença do IFBA para a Universidade não” (Carlos). O exemplo que Daniela apresenta também segue nesse mesmo sentido. “Vejo que o pessoal fica esperando o professor dizer qual vai ser o livro, qual a matéria que vai cair na prova, que parte eles devem estudar, isso não existe no IFBA, assim como não existe na faculdade” (Daniela).

Com relação aos estudantes que ainda estão no IFBA, a expectativa é que não terão dificuldades de ingressarem no ensino superior. “É uma certa proximidade com o que eu estudo aqui, inclusive eu vou usar isso no superior” (Roberto).

Assim, abro uma discussão sobre a real importância do IFBA hoje diante da sua missão, pois há evidências de que a instituição pode servir como uma espécie de pré-universidade, sem, contudo, dar conta daquilo que ela propõe que é uma

educação verticalizada, com formação em diversos níveis, modalidades e formas de ensino.

Quando se trata dos estudantes que concluem o curso técnico integrado, há também uma questão que lhes favorece: eles ingressam no ensino superior com uma noção maior de questões relacionadas ao mundo do trabalho, pois todos eles realizam estágio curricular e/ou trabalho de conclusão de curso, fazendo com que a passagem para a universidade seja menos impactante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação desenvolveu-se a partir do olhar comprometido com questões profissionais que me acompanham diariamente nas diversas indagações sobre o papel do IFBA na formação de jovens. Em muitas situações, deparei-me com questões relativas ao jovem estudante do IFBA e o seu interesse na formação integrada que obtém na instituição. Ouve-se que este não está interessado na formação técnica, e sim em uma formação que lhe permita acessar o ensino superior. Esse argumento parte do corpo docente, de alguns dos servidores técnicos administrativos e também dos próprios estudantes.

Diante disso, resolvi ir à busca da visão dos jovens estudantes para compreender que conceitos eles têm sobre a escola e, essencialmente, como estão preparando sua caminhada para o ensino superior. No processo de busca, interessei-me pelas suas histórias escolares, a fim de reconhecer a relação que estes desenvolveram com o saber escolar e os saberes em geral. A metodologia escolhida para essa investigação permitiu-me estar com esses jovens em momentos oportunos, para, através de um olhar etnográfico, capturar as possibilidades de reflexão sobre a temática.

A partir dessa aventura em um universo que, inicialmente, parecia-me familiar, descobri muitas situações nunca antes a mim reveladas, pois, como explica Laplantine (2004), eu estava tão acostumada a elas que achava tudo natural. Somente após o contato investigativo pude compreender que as relações estabelecidas entre os jovens e instituição estão ligadas às questões históricas e, por isso, são construções culturais.

Antes de iniciar a investigação dessas questões, já possuía algumas informações a respeito do universo dos jovens, e, em alguma medida, já tinha algumas noções das estratégias que estes usavam para chegar até o ensino superior, mas não me prendi a nenhuma hipótese, tentando, dessa forma, fazer uma exploração menos preconcebida. No início da investigação, tive problemas com a definição do meu objeto de pesquisa. Havia um emaranhado de situações que orbitavam o problema, em virtude do meu envolvimento com o universo pesquisado, e eu não sabia exatamente como olhar para aquele universo. Fui, aos poucos, delimitando a minha ansiedade. Para conseguir uma visão menos embotada, mergulhei na compreensão das teorias que me serviram de plano de fundo. Pude,

então, aproximar-me da noção de relação com o saber, da etnometodologia, da etnografia e, com essas lentes, pude enxergar melhor o problema que gostaria de investigar.

As considerações sobre o que vi e ouvi nesta investigação são feitas a partir de um olhar sobre uma parcela representativa de jovens que cursam o ensino médio integrado no IFBA, os quais estiveram dispostos a mostrar seus etnométodos para progredir nos estudos e, ao mesmo tempo, dizer como vivem suas experiências dentro do Instituto.

Para não perder de vista os objetivos dessa investigação, os retomarei aqui a fim de refletir sobre quais deles pude alcançar. O primeiro e maior deles era investigar quais as estratégias que os estudantes do ensino médio do IFBA utilizam para chegar ao ensino superior. Em seguida, busquei reconhecer a ideia que os estudantes têm sobre a instituição à qual estão vinculados; observar quais as experiências dos indivíduos que influenciam na escolha da instituição para cursar o ensino superior; reconhecer como se processa a relação com o saber destes estudantes e, por último, identificar as ações dentro do Instituto que levam, ou não, o estudante a optar por uma determinada instituição de nível superior. Todos esses objetivos estão ligados ao fato de querer saber se há alguma relação entre a escolha da instituição para cursar o ensino médio e o interesse de seguir carreira no ensino superior.

Os objetivos supracitados foram perseguidos observando-se os motivos que levam esses jovens a escolherem a Instituição, e como eles se preparam para sair dela. Pude reconhecer, a partir daí, as intenções implícitas nas estratégias desses jovens para chegarem até o ensino superior.

As trajetórias escolares dos estudantes participantes revelam uma preocupação das famílias desde cedo com as questões ligadas aos saberes escolares e também sobre a importância da escola como um meio para se obter uma vida melhor. Cada jovem demonstra que sua chegada ao Instituto Federal foi permeada por relações parentais de incentivo e apoio e, somente a partir desse auxílio, cada um conseguiu estabelecer uma relação com o mundo escolarizado. Na maioria dos casos, pode-se dizer que houve estratégias para uma conquista exitosa dentro da instituição escolar, uma vez que o desejo dos jovens e das suas famílias constrói um sentido para essa inserção no universo. Conforme Charlot (2000), os indivíduos que conseguem estabelecer um sentido com o mundo do saber é porque

percebem nele a realização de algum desejo, e foi exatamente o que se configurou em cada relato.

O estudante do IFBA reconhece a instituição como uma primeira oportunidade de demonstrar suas habilidades escolares ao ser aprovado no processo seletivo. Uma característica comum a todos é o desejo de aprovação, enquanto que as questões subjetivas aparecem na medida em que cada jovem é mobilizado por uma questão particular. Para uns, ingressar no IFBA é um caminho optativo para chegar onde se quer; para outros, configura-se como um caminho único, a “tábua de salvação”.

Quando chegam à instituição, encontram situações novas e que demandam deles uma série de aprendizagens para identificarem os marcadores acadêmicos com os quais interpretam as situações-problema comuns no universo estudantil (COULON, 2008). Na minha visão, esses estudantes que conseguem afiliar-se e, conseqüentemente, ter êxito na escola, passam a dominar certos códigos do universo acadêmico com os quais fará uma passagem mais tranquila para a universidade. O estudante do IFBA tem mais facilidade de se inserir na universidade quando comparado a outros estudantes de escolas públicas e particulares.

Uma das provas de que o estudante conseguiu afiliar-se ao IFBA é quando ele demonstra autonomia para desenvolver seus projetos dentro deste universo estudantil, quer evidenciando que domina as regras institucionais, quer comprovando habilidades na execução do trabalho intelectual. A autonomia aparece nos relatos dos estudantes como uma autogestão e/ou autodisciplina. Por exemplo, quem está afiliado ao Instituto sabe que pode entrar e sair da sala de aula quando quiser, entretanto precisa ter domínio sobre isso, pois a sua ausência às aulas será convertida em não aprendizagem e a não gerência sobre a sua liberdade lhe trará futuros problemas. Sabe também que o modo de se relacionar com os docentes no IFBA é diferente daquele ao qual estava habituado no ensino fundamental e, além disso, que ele precisará desenvolver novas maneiras de estudar para dar conta do extenso conteúdo que um curso integrado possui.

Durante a investigação, notei que os jovens possuem alguns etnométodos para dar conta da extensa atividade que desenvolvem enquanto estudantes. Dentre esses etnométodos estão: manter uma relação de cordialidade com os docentes, após perceberem que estes são os “detentores do poder” dentro do Instituto; elaborar estratégias de estudos, algumas vezes, não convencionais para estar em

dia com o conteúdo apresentado; detectar rapidamente quais são as disciplinas com as quais terão maiores dificuldades para dedicar o maior tempo possível para elas, inclusive abrindo mão de frequentar aulas daquelas que consideram mais fáceis; descobrir quem são os colegas mais envolvidos com cada disciplina para juntar-se a eles em momentos de grande necessidade; abrir mão de comparecer aos eventos com os familiares e com os amigos que não sejam do convívio escolar para estudar e realizar atividades do Instituto. Enfim, são diversas as maneiras que eles empreendem para garantir o êxito do qual necessitam para ir adiante.

Este estudo mostrou também que há diversas relações com o saber convivendo no mesmo ambiente e que este é um fator preponderante na identificação dos caminhos que esses jovens traçam para chegar até o ensino superior. Há, entre os jovens entrevistados, aqueles que desenvolvem uma perspectiva compreensiva com a aprendizagem dos saberes escolares. Há também os que desenvolvem uma perspectiva performance, baseado no quadro em que Paivandi (2012) apresenta na sua discussão sobre os modos como os jovens se relacionam com o aprender. Poucos jovens demonstram uma perspectiva desimplicada e minimalista, mas subentendo que há jovens com essas características no primeiro ano, ao passo em que muitos não conseguem avançar para as séries seguintes. Em outras palavras, os jovens que chegam ao terceiro e quarto anos estão em uma perspectiva mais próxima do que a instituição define no seu currículo.

Essa relação com o aprender discutida por Paivandi (2012), assim como a relação com o saber discutida por Charlot (2000, 2001, 2005), coloca em evidência a importância que o jovem dá ao ambiente no qual está inserido, ou seja, a questão do sentido de estar nesse espaço escolar terá marcas nas relações com os docentes e com os colegas. De acordo com Coulon (1995b), as relações de conflito que surgem na escola são necessárias para a manutenção da ordem escolar e, por isso, geram uma etnografia constitutiva na sala de aula, com a qual o estudante aprende o momento de falar e também o momento de calar.

A descrição dos modos como os estudantes se relacionam com o mundo escolar, serve de suporte para enxergarmos as maneiras como traçam suas estratégias para chegar ao ensino superior, ou seja, tudo o que foi dito até aqui tem a intenção de trazer à tona as maneiras que estes jovens elaboraram para alcançar uma oportunidade no mundo universitário. Essa descrição é, na verdade, a própria

compreensão dessas estratégias e, assim, percebo que há, sim, entre os jovens do IFBA, uma intenção de chegar até a universidade. Dentre os entrevistados há algumas tendências de como seguirão para o ensino superior, às quais destacamos nesse estudo e, a partir das quais levantamos algumas situações problemas acerca da importância do IFBA enquanto uma instituição que oferta educação em vários níveis de ensino.

Há, entre os estudantes dos cursos integrados, aqueles que não estão interessados em concluir a formação técnica que o Instituto promove, porém aproveitam ao máximo o período que passam na instituição para obter uma formação que lhes permita ingressar no ensino superior. Também foi possível destacar, dentro dessa investigação, que a UFBA, o ITA, a UFRJ e a UNICAMP são os destinos mais cobiçados pelos estudantes do ensino médio integrado do IFBA. Dentro dessa realidade, os jovens e suas famílias têm conseguido seguir nessa direção. Como conclusão deste trabalho, destaquei que a maior estratégia para alcançar o ensino superior, no caso dos jovens do IFBA, é ingressar nessa instituição onde eles entrarão em contato não só com um universo institucional próximo do que eles irão viver na academia, como também estarão em contato com atividades intelectuais que se assemelham às desenvolvidas na universidade.

De acordo com tudo o que foi exposto, digo que, embora não seja explícito, o IFBA trabalha na perspectiva de mandar seus estudantes para o ensino superior, havendo, portanto, uma forte tendência de todos os estudantes seguir carreira universitária, embora não na própria instituição. O que aparece como algo mais problemático é o fato de que boa parte dos jovens que ingressa no ensino técnico integrado no IFBA, hoje, não o conclui. Apesar de a instituição manter uma estrutura que permite uma verticalização de formação, isto é, a possibilidade de o estudante passar de um nível de ensino a outro, a sua cultura escolar ainda não conseguiu romper com a valorização apenas da tradicional oferta de cursos técnicos de nível médio. Logo, os jovens desconhecem o potencial que o Instituto possui em sua formação. É óbvio que não há nenhum problema no interesse desse jovem de seguir carreira acadêmica. Não é disso que se trata. O que quero dizer é que se o jovem inicia um curso de formação técnica e o abandona, é preciso refletir sobre as estratégias que a instituição precisa dispor para garantir que haja a formação de nível técnico, pois, ainda hoje, os jovens estão buscando na instituição uma formação de nível médio de qualidade referenciada. Com a realidade que tem hoje,

o IFBA não garante a sua verticalização de ensino defendida no seu Projeto Político Institucional, pois os jovens que não concluem o ensino técnico também não se interessam pelo ensino superior do IFBA.

Diversos fatores observados na investigação podem estar resultando na situação. Primeiro: a instituição não tem um programa de discussão da integração entre o ensino médio e o ensino superior, não fazendo, por exemplo, investimentos na divulgação dos cursos do ensino superior entre os seus estudantes do ensino médio. Segundo: os estudantes que vêm fazer o ensino médio no IFBA constroem seus planos de futuro a partir de uma relação estreita com o interesse de chegar às grandes instituições universitárias do Brasil, ou seja, já ingressam no ensino médio do IFBA com suas estratégias traçadas. Terceiro: os jovens que desejam seguir carreira técnica de nível médio experimentam o desejo pelo ensino superior na própria instituição embora a ideia de como vão prosseguir seus estudos ainda não esteja clara para eles.

Ainda que em alguns casos os jovens se interessem em concluir seus cursos técnicos e/ou seguir um dos cursos de nível superior no próprio IFBA, há um fator que causa descompasso em relação ao formato dos cursos integrados no IFBA e o tempo em que esses jovens desejam ingressar no ensino superior. Quatro anos dedicados a uma formação de ensino médio integrado, numa conjuntura nacional em que o ensino médio está se tornando facultativo é, sobremaneira, visto como uma perda de tempo por parte desses jovens. O desenho curricular dos cursos técnicos integrados está em defasagem com a realidade educacional do país. Enquanto os cursos técnicos tiverem a duração de quatro anos, haverá uma grande possibilidade de os estudantes não completarem sua formação de nível técnico. É lógico que há muitas outras questões nessa discussão que eu não daria conta aqui, embora sejam passíveis de revisão. Saliento que, apesar de haver muitos debates dentro do próprio Instituto sobre esse problema que vem se agravando, serão necessárias outras escritas dentro deste propósito, pois o debate é complexo.

REFERÊNCIAS

BARBILLON, Enrick; LE ROY, Jeanne. **Pequeno Manual Metodológico de entrevista de pesquisa : da problemática à análise**. Tradução de: Petit Manuel Méthodologique de l'entretien de Recherche: de la problématique à l'analyse. Paris: Enrick, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei federal nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília,: MTE. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%20196.htm>. Acesso em: <15 nov.2011>.

_____. Congresso nacional. Lei federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: MTE, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: <15 nov.2011>.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF .Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: <01 dez.2011>.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível Tecnológico**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/010602proj.pdf> >. Acesso em:< 19 out. 2011>.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: <08 dez. 2011>.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF Disponível em: <http://www.idep.ac.gov.br/docs/leg_fed/dec5154_04.pdf>. Acesso em:< 08 dez. 2011>.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacaoprofissional.pdf>. Acesso em: < 15 nov. 2011>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA – PROEJA.** Documento Base, Brasília, ago. 2007.

_____. 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. **Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>

CARIA, Telmo. Conferência sobre Culturas Profissionais. In: Colóquio Internacional sobre Grupos Profissionais: Educação, Trabalho e Conhecimento, 5; Colóquio Nacional: Questões de Método nas Pesquisas sobre Conhecimento e Culturas Profissionais, 2013, Salvador. **Anais...** Faced: UFBA, 2013. CD-ROM.

CARNEIRO, Ava da Silva Carvalho. **Caminhos universitários: a permanência de estudantes de origem popular em cursos de alto prestígio.** 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

CASTRO, Cláudio de Moura. Oficinas mecânicas para formarem advogados? **Veja**, n.1520, p.142. 1997.

_____. MEDICI, André; TEJADA, Jorge. **O ensino profissionalizante sai do estado de coma.** Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/6pdf/proep.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2012>.

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

_____. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Prefácio. In: COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: Edufba, 2008. p 9-13.

_____. Professores, Alunos, Escola, Saber: relações atravessadas pela contradição. Entrevistadora: Helena Beatriz Mascarenhas de Souza. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.39, p.15 - 35, maio/ago. 2011.
COULON, Alain. **Etnometodologia.** Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. **Etnometodologia e educação.** Petrópolis: Vozes, 1995b.

_____. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio – ago. 2000a.

_____. **O ensino profissional da irradiação do industrialismo.** São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000b.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Tradução: Neide Luzia de Rezende **Cadernos de Pesquisa**, local, n. 119, p. jul. 2003.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>, acesso em: <24 fev. 2014>.

_____. As desigualdades multiplicadas. Tradução CADIS, EHESS. **Revista Brasileira de Educação** São Paulo. Université Sagalen, Bourdeaux, France., Paris, France.. Tradução Maria do Carmo Duffles Teixeira. Mio-agosto, número 017, associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil, PP. 5 -19.

ESCOLA TÉCNICA DE SALVADOR. **O aprendiz:** órgão dos alunos da ETS. Salvador:ETS , a. 8, n.3, maio 1946.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro:Nova Fronteira, 1996.

FERRETI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas. n. 59, ago. 1997.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: SENAI; DN;DPEA, v.5, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17>> Acesso em: <24 fev. 2014>

GARFINKEL, Harold; SACKS, Harvey. On Formal Structures of Pratical Action. In: McKINNEY, J.C.; TIRYAKIAN, E.A. (eds.) **Theoretical Sociology.** Nova York: Appleton Century Crofts, 1970. p. 338-366.

GERIBELLO, W. P. **Anísio Teixeira:** análise e sistematização de sua obra. São Paulo: Atlas, 1977.

IFBA. **Histórico da Instituição.** Disponível em: <<http://www.portal.ifba.edu.br/centenario/historia.html>>. Acesso em: <19 out. 2011>.

KAUFMANN, Jean-Claude (1996). **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.

KRÜGER, Edelbert; TAMBARA, Elomar. O perfil dos alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS – durante a vigência do Decreto 2.208/97. **UNirevista**, v.1, n.2, abr. 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Kruger_e_Tambara.pdf>. Acesso em: <16 set. 2012>.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. Famílias e filhos na construção de percursos escolares pouco prováveis. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). **Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e cultura universitárias**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 87-129.

LAPLANTINE, François. **A descrição etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LEAL, Maria das Graças de Andrade. **A arte de ter um ofício: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia – 1872 -1972**. 1995. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

LESSA, José Silva. **CEFET- BA – uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica**. Salvador: CCS/CEFET-BA., 2002.

MAGALHÃES, A. L. F.; LORDÊLO, J. A. C. **Instituições Públicas de ensino superior da Bahia: problemas, impasses e transformações**. Salvador: FAGED, 2002.

MANFREDI, Sílvia Maria. **A educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEHAN, Hugh. **Learning Lessons: Social Organization in the classroom**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

MILITÃO, Maria Nadir de Sales do A. **Novos rumos para o ensino técnico: impactos e perspectivas (o caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG)**. 1998. Tese (Doutorado em Serviço Social) – PUC, São Paulo, 2000.

MORAES, Carmen Sylvia V. et al. **Diagnóstico da formação profissional: ramo metalúrgico**. São Paulo: CNM/Rede Unitrabalho, 1999.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf>. Acesso em: <15 nov. 2011>.

PEREIRA, Luiz Carlos Caldas. **A rede Federal de Educação Profissional e o desenvolvimento local**. 2003. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) Universidade Cândido Mendes, Campos dos Goytacazes. Disponível em: < http://www.ucampos.br/ucamcidades/dissertacoes-1/dissertacoes-2003/Luiz_Carlos_C_Pereira.pdf>. Acesso em: <01 nov. 2011>.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Temas Portugueses. 3. ed. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 2003.

PAIVANDI, Saeed. **A qualidade da aprendizagem dos estudantes e a pedagogia na universidade**. Salvador: EDUFBA, 2012.

RIBEIRO, Ricardo Torres. **A reforma do ensino profissionalizante no Brasil (1995-2002): o caso do CEFET- BA**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007.

ROCHEX, Jean Yves. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. Educ. Pesquisa, São Paulo, v.32 n.3. Sept.-Dec. 2006. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a14v32n3.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

SANTOS. Georgina Gonçalves dos. **Récits d'éducateurs: un regard sur la politique et la pratique de prise en charge d'enfants ayant l'expérience de la rue à Salvador**, Bahia Brésil. Thèse (Doctorale em Sciences de L'education) - Universite de Paris VIII, U.P. VIII, France, 2007 . 401 p.

SANTOS, Maria do Carmo dos. **Sob a égide do conflito: a reforma da educação profissional no CEFET-BA**. 2005 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador: 2005.

SILVA, Veleida Anahi da. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, Aracaju, v. 13 n. 37, p 150-190, jan./abr. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/13.pdf>>, acesso em: <out. 2013>.

TEIXEIRA, A. S. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista para Discentes do IFBA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
 PROFESSOR MILTON SANTOS



Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre Universidade - EISU

Roteiro de Entrevista para Discentes do IFBA

Nome: _____ Idade: _____
 Curso: Automação e Controle Industrial _____ Turno: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____

Perfil Socioeconômico
1. Nível de Escolaridade dos seus pais:

() Ensino Fundamental () Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Superior Incompleto () Ensino Superior Completo () Pós-graduação

2. Como você se considera?

() pardo
 () branco
 () negro
 () outra: _____

3. Renda familiar

() menos de 1 salário mínimo
 () de 1 a 2 salários mínimos
 () de 3 a 4 salários mínimos
 () mais de 5 salários mínimos

4. Você ingressou no IFBA através do sistema de reserva de vagas?

() SIM () NÃO

5. Onde você estudava antes de vir para o IFBA?**6. Você trabalha? Onde?**

7. Quem sustenta sua família?

8. Quantas pessoas residem na sua casa?
9. Além da escola, você está inserido em outros grupos sociais? Quais?
10. Como você aproveita os seus finais de semana?

Sobre a experiência no IFBA e a ideia de ir para o ensino superior

1. Como você conheceu o IFBA?
2. Por que decidiu estudar neste Instituto?
3. Você recebeu orientação de alguém para estudar nesta escola? Em caso afirmativo, de quem?
4. Qual a participação da sua família nos seus estudos?
5. Quando você escolheu vir para esta escola, tinha ideia que faria uma formação profissional, além de ingressar no ensino médio?
6. Você sabe o que é curso integrado?
7. O que mais atraiu você na instituição: o ensino médio ou a formação profissional? Justifique
8. Você percebe diferença entre esta escola e as demais onde você estudou no passado? Quais?
9. Na sua casa há ambientes propícios para a concentração e estudos?
10. Quanto tempo você passa na escola diariamente?
11. Quais as recordações que você tem do seu primeiro ano nesta instituição?
12. Durante seu percurso nesta instituição, você se sentiu incentivada pelos profissionais a continuar seus estudos em nível superior? Fale sobre isso.
13. Você deseja continuar seus estudos em nível superior? Por quê?
14. Em quais as instituições; você deseja cursar o ensino superior?
15. Quais as informações que você tem sobre essa(s) instituição(ões)?
16. Você pretende concluir o ensino médio nesta instituição? Por quê?
17. Você conhece outras formas de obter a certificação do ensino médio? Você já pensou em utilizá-las?
18. Você pretende dar continuidade aos seus estudos na área em que você está inserido hoje? Justifique
19. Quais as suas expectativas para o ensino superior?
20. Que curso pretende fazer no ensino superior?
21. Quais as suas estratégias para conseguir ingressar no ensino superior?
22. Caso você não pretenda ir para o ensino superior, o que pretende fazer?
23. Você já pensou na possibilidade de fazer o ensino superior no próprio IFBA? Por quê?
24. Você tem informações acerca do ensino superior no IFBA?
25. Em sua opinião, para que serve o ensino técnico de nível médio?

26. Em sua opinião, para que serve o ensino superior?
27. Sobre a instituição, quais eram as suas expectativas antes de ingressar nela?
28. Após algum tempo estudando no IFBA, suas expectativas foram atendidas? Por quê?
29. Como você descreveria esta instituição hoje?
30. Quais os aspectos que você considera positivos nesta instituição?
31. Quais os aspectos que você considera negativos nesta instituição?
32. Descreva com suas palavras os sentimentos que você vivenciou ou vivencia na instituição.

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista para Egressos do IFBA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROFESSOR MILTON SANTOS



Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre Universidade - EISU

Roteiro de Entrevista para Egressos do IFBA

Nome: _____ Idade: _____
Curso: _____ Turno: _____
Bairro: _____ Cidade: _____

1. Você está estudando atualmente? Onde?
2. Quais as estratégias utilizadas por você para conclusão do ensino médio?
3. Quais foram as suas estratégias para continuar seus estudos após a conclusão do ensino médio?
4. Qual a importância do Instituto Federal para a sua vida escolar atual?
5. Você considera importante que o estudante do IFBA faça um curso de nível superior após a conclusão do ensino médio integrado ao ensino técnico? Por quê?
6. A área que você estuda atualmente tem alguma ligação com o curso técnico que você fazia no IFBA? Qual?
7. Você concluiu o curso técnico do IFBA?
8. Você, em algum momento, pensou em fazer o seu curso de nível superior no IFBA? Por quê?
9. Atualmente, você tem encontrado dificuldades para estudar? Justifique.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE
 UNIVERSIDADE



OBSERVATÓRIO DA
 VIDA ESTUDANTIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “Estratégias estudantis para alcançar o ensino superior: o caso do IFBA”. Você foi selecionado aleatoriamente e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Os objetivos deste estudo são:

- Compreender qual a visão dos estudantes sobre ensino superior;
- Conhecer a ideia que os estudantes têm sobre a instituição à qual estão vinculados;
- Reconhecer quais os perfis dos estudantes que desejam ir para a UFBA, para o IFBA ou que pretendem encerrar os estudos no ensino médio;
- Observar quais as experiências dos indivíduos que influenciam na escolha da instituição para cursar o ensino superior;
- Reconhecer qual a relação com o saber destes estudantes;
- Identificar as ações dentro do Instituto que levam, ou não, o estudante a optar por um determinado curso de nível superior.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em relatar suas estratégias pessoais de estudos e o modo como se prepara para ir para o ensino superior e as situações do seu dia-a-dia na instituição que te motivam, ou não, a continuar estudando.

Não há nenhum risco para os sujeitos participantes dessa pesquisa.

Os benefícios relacionados com a sua participação são: uma melhor compreensão do modo como os estudantes vivenciam sua passagem do ensino médio para o ensino superior, visando a reflexão sobre essas práticas e construindo estudos representativos sobre essa população na instituição.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma que não possibilite a sua identificação, pois utilizaremos nomes fictícios e evitaremos expor, no corpo do texto, informações que possam revelar sua identidade.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

 Nome e assinatura do pesquisador

Endereço e telefone institucional do Pesquisador Principal: Rua Emídio dos Santos, s/nº, Barbalho, CEP: 40301-015 Salvador – Bahia. Tel: 2102-9461.

Endereço e telefone do CEP: Rua Emídio dos Santos, s/nº, Barbalho, CEP: 40301-015 Salvador – Bahia. Tel: 2102-9506.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

 Sujeito da pesquisa

ANEXOS

ANEXO A – Indicadores Acadêmicos de 2010 a 2012

Quadro AN.1 – Fluxo e desempenho dos estudantes do IFBA, campus Salvador, em 2010

Indicadores Acadêmicos – 2010 1º Ano											
Cursos	Turmas	Matrícula		Não concluintes		Aprovados		Aprovados por CC		Reprovados	
		Inicial	Final	N	%	N	%	N	%	N	%
		N	N								
Automação	5811	37	34	3	8,11	15	44,12	2	5,88	17	50,00
	5812	35	32	3	8,57	20	62,50	6	18,75	6	18,75
	Total	72	66	6	8,33	35	53,03	8	12,12	23	34,84
Edificações	1811	36	32	4	11,11	10	31,25	5	15,63	17	53,13
	1812	38	31	7	18,42	17	54,84	3	9,68	11	35,48
	Total	74	63	11	14,86	27	42,85	8	12,69	28	44,44
Eletrotécnica	2811	38	32	6	15,79	20	62,50	4	12,50	8	25,00
	2812	39	36	3	7,69	15	41,67	6	16,67	15	41,67
	Total	77	68	9	11,68	35	51,47	10	14,70	23	33,82
Eletrônica	9811	36	32	4	11,11	10	31,25	5	15,63	17	53,13
	9812	38	31	7	18,42	17	54,84	3	9,68	11	35,48
	Total	74	63	11	14,86	27	42,85	8	12,69	28	44,44
Geologia	10811	43	37	6	13,95	4	10,81	12	32,43	21	56,76
Mecânica	6811	37	29	8	21,62	12	41,38	9	31,03	8	27,59
	6812	37	36	1	2,70	22	61,11	11	30,56	3	8,33
	Total	74	65	9	12,16	34	52,30	20	30,76	11	16,92
Química	8811	35	32	3	8,57	16	50,00	3	9,38	13	40,63
	8812	39	34	5	12,82	18	52,94	6	17,65	10	29,41
	8813	39	32	7	17,95	19	59,38	9	28,13	4	12,50
	8814	35	30	5	14,29	19	63,33	4	13,33	7	23,33
	Total	148	128	20	13,51	72	56,25	22	17,18	11	8,59
Refrigeração	11811	36	30	6	16,67	18	60,00	6	20,00	6	20,00
	11812	38	33	5	13,16	18	54,55	10	30,30	5	15,15
	Total	74	63	11	14,86	36	57,14	16	25,39	11	17,46
Hospedagem	12811	10	8	2	20,00	2	25,00	6	75,00	0	0,00
Total Geral		646	561	85	13,16	272	48,48	110	19,61	179	31,91

Fonte: Elaborado pela Diretoria Adjunta Pedagógica de Atenção ao Estudante (DEPAE) com base nas informações da Gerência de Registros Acadêmicos (GRA);IFBA

Quadro AN. 2 – Fluxo e desempenho dos estudantes do IFBA, campus Salvador, em 2011

Curso	Turma	Matrícula		Não concluintes		Aprovados		Aprovados por CC		Reprovados	
		Inicial	Final	N	%	N	%	N	%	N	%
		N	N								
Automação	5811	41	34	7	17,10	21	61,80	5	14,70	8	23,50
	5812	44	38	6	13,60	12	31,60	10	26,30	16	42,10
	Total	85	72	13	15,29	33	45,83	15	20,83	24	33,33
Geologia	10811	42	30	12	28,60	5	16,70	10	33,30	15	50,00
Mecânica	6811	40	35	5	12,50	21	60,00	4	11,40	10	28,60
	6812	42	39	3	7,10	11	28,20	8	20,50	20	51,30
	Total	82	74	8	9,75	32	43,24	12	16,21	30	40,54
Refrigeração	11811	42	35	7	16,70	3	8,60	8	22,90	24	68,60
	11812	42	36	6	14,30	9	25,00	12	33,30	15	41,70
	Total	84	71	13	15,47	12	16,90	20	28,16	39	54,92
Edificações	1811	41	37	4	9,80	23	62,20	8	21,60	6	16,20
	1812	41	37	4	9,80	25	67,60	10	27,00	2	5,40
	Total	82	74	8	9,75	48	64,86	18	24,32	8	10,81
Química	8811	41	35	6	14,60	19	54,30	3	8,60	13	37,10
	8812	39	36	3	7,70	21	58,30	7	19,40	8	22,20
	8813	43	38	5	11,60	14	36,80	11	28,90	13	34,20
	8814	41	35	6	14,60	11	31,40	11	31,40	13	37,10
	Total	164	144	20	12,19	65	45,13	32	22,22	47	32,63
Eletrônica	9811	42	35	7	16,70	14	40,00	10	28,60	11	31,40
	9812	43	36	7	16,30	20	55,60	10	27,80	6	16,70
	Total	85	71	14	16,47	34	47,88	20	28,16	17	23,94
Eletrotécnica	2811	40	36	4	10,00	11	30,60	8	22,20	17	47,20
	2812	39	37	2	5,10	7	18,90	16	43,20	14	37,80
	Total	79	73	6	7,59	18	24,65	24	32,87	31	42,46
Total Geral		703	609	94	13,40	247	40,60	151	24,80	211	34,60

Fonte: Elaborado pela Diretoria Adjunta Pedagógica de Atenção ao Estudante (DEPAE) com base nas informações da Gerência de Registros Acadêmicos (GRA);IFBA

Quadro AN. 3 – Fluxo e desempenho dos estudantes do IFBA, campus Salvador, em 2012

Cursos	Turmas	Matrícula		Não concluintes		Aprovados		Aprovados por CC		Reprovados	
		Inicial	Final	N	%	N	%	N	%	N	%
		N	N								
Automação	5811	39	29	10	25,6	7	24,1	11	37,9	11	37,9
	5812	40	32	8	20,0	13	40,6	6	18,8	13	40,6
	Total	79	61	18	22,8	20	32,8	17	27,9	24	39,3
Edificações	1811	37	29	8	21,6	21	72,4	3	10,3	5	17,2
	1812	36	32	4	11,1	15	46,9	11	34,4	6	18,8
	Total	73	61	12	16,4	36	59,0	14	23,0	11	18,0
Eletrotécnica	2811	44	43	1	2,3	12	27,9	10	23,3	21	48,8
	2812	43	39	4	9,3	13	33,3	7	17,9	19	48,7
	Total	87	82	5	5,7	25	30,5	17	20,7	40	48,8
Eletrônica	9811	37	35	2	5,4	12	34,3	4	11,4	19	54,3
	9812	37	32	5	13,5	11	34,4	8	25,0	13	40,6
	Total	74	67	7	9,5	23	34,3	12	17,9	32	47,8
Geologia	10811	40	30	10	25,0	12	40,0	5	16,7	13	43,3
Mecânica	6811	43	38	5	11,6	20	52,6	15	39,5	3	7,9
	6812	43	35	8	18,6	12	34,3	12	34,3	11	31,4
	Total	86	73	13	15,1	32	43,8	27	37,0	14	19,2
Química	8811	42	38	4	9,5	16	42,1	7	18,4	15	39,5
	8812	42	41	1	2,4	7	17,1	9	22,0	25	61,0
	8813	41	33	8	19,5	12	36,4	6	18,2	15	45,5
	8814	41	40	1	2,4	19	47,5	9	22,5	12	30,0
	Total	166	152	14	8,4	54	35,5	31	20,4	67	44,1
Refrigeração	11811	44	37	7	15,9	10	27,0	10	27,0	17	45,9
	11812	44	38	6	13,6	13	34,2	11	28,9	14	36,8
	Total	88	75	13	14,8	23	30,7	21	28,0	31	41,3
Total Geral		693	601	92	13,3	225	37,4	144	24,0	232	38,6

Fonte: Elaborado pela Diretoria Adjunta Pedagógica de Atenção ao Estudante (DEPAE) com base nas informações da Gerência de Registros Acadêmicos (GRA);IFBA

(*) Evasão / Abandono / Reprovado por falta / Transferência / Trancamento

Quadro AN. 4 – Fluxo e desempenho, por série, dos estudantes do Curso de Automação, IFBA, campus Salvador, em 2010

Série	Turma	Matrícula		Não concluintes*		Aprovados		Aprovados por CC		Reprovados	
		Inicial	Final	N	%	N	%	N	%	N	%
		N	N								
1º ano	5811	37	34	3	8,11	15	44,12	2	5,88	17	50,00
	5812	35	32	3	8,57	20	62,50	6	18,75	6	18,75
	Total	72	66	6	8,33	35	53,93	8	12,12	23	34,84
2º ano	5821	29	25	4	13,79	19	76,00	3	12,00	3	12,00
	5822	26	26	0	----	18	69,23	8	30,77	0	----
	Total	55	51	4	7,27	37	72,54	11	21,56	3	5,88
3º ano	5831	45	42	3	6,67	23	54,76	15	35,71	4	9,52
4º ano	5841	38	38	0	----	36	94,74	0	----	2	5,26
Total Geral		210	197	13	6,19	131	66,49	34	17,25	32	16,24

Fonte: Elaborado pela Diretoria Adjunta Pedagógica de Atenção ao Estudante (DEPAE) com base nas informações da Gerência de Registros Acadêmicos (GRA);IFBA

(*) Evasão / Abandono / Reprovado por falta / Transferência / Trancamento

Quadro AN.5– Fluxo e desempenho, por série, dos estudantes do Curso de Automação e Controle Industrial, IFBA, campus Salvador, em 2011

Série	Turma	Matrícula		Não Concluintes*		Aprovados		Aprovados por CC		Reprovados	
		Inicial	Final	N	%	Nº.	%	N.	%	N.	%
		N	Nº								
1º Ano	5811	41	34	7	17,1	21	61,8	5	14,7	8	23,5
	5812	44	38	6	13,6	12	31,6	10	26,3	16	42,1
		85	72	13	15,29	33	45,83	15	20,83%	24	33,33
2º Ano	5821	19	19	0	0,0	16	84,2	2	10,5	1	5,3
	5822	26	24	2	7,7	15	62,5	8	33,3	1	4,2
		45	43	2	4,44	31	72,09	10	23,,25	2	4,44
3º Ano	5831	28	27	1	3,6	12	44,4	13	48,1	2	7,4
	5832	24	19	5	20,8	13	68,4	6	31,6	0	0,0
		52	46	6	11,53	25	54,34	19	41,30	2	4,34
4º Ano	5841	40	38	2	5,0	24	63,2	14	36,8	0	0,0
Total Geral		222	199	23	10,4	113	56,8	58	29,1	28	14,1

Fonte: Elaborado pela Diretoria Adjunta Pedagógica de Atenção ao Estudante (DEPAE) com base nas informações da Gerência de Registros Acadêmicos (GRA);IFBA

(*) Evasão / Abandono / Reprovado por falta / Transferência / Trancamento

Quadro AN.6– Fluxo e desempenho, por série, dos estudantes do Curso de Automação e Controle Industrial, IFBA, campus Salvador, em 2012

Série	Turma	Matrícula		Não concluintes*		Aprovados		Aprovados por CC		Reprovados	
		Inicial	Final	N	%	N	%	N	%	N	%
		N	N								
1º ano	5811	39	29	10	25,64	7	24,13	11	37,93	11	37,93
	5812	40	32	8	20	13	40,62	6	18,75	13	40,62
	Total	79	61	18	22,78	20	32,78	17	27,86	24	39,34
2º ano	5821	27	27	0	0	10	37,03	10	37,03	7	25,92
	5822	23	21	2	8,69	13	61,90	4	19,04	4	19,04
	Total	50	48	2	4	23	47,91	14	29,16	11	22,91
3º ano	5831	25	25	0	0	16	64	8	32	1	4
	5832	21	19	2	9,52	10	52,63	5	26,31	4	21,05
	Total	46	44	2	4,34	26	59,09	13	29,54	5	11,36
4º ano	5841	21	20	1	4,76	19	95	1	4,76	0	0
	5842	23	21	2	8,69	16	76,19	4	19,04%	1	4,76
	Total	44	41	3	6,81	35	85,36	5	12,19	1	2,43
Total Geral		219	194	25	11,41	104	53,60	49	25,25%	41	21,13

Fonte: Elaborado pela Diretoria Adjunta Pedagógica de Atenção ao Estudante (DEPAE) com base nas informações da Gerência de Registros Acadêmicos (GRA);IFBA

(*) Evasão / Abandono / Reprovado por falta / Transferência / Trancamento