



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCÍLIA BATISTA DE SANTA ROSA

**Dificuldades de Permanência de Alunos vinculados à
Assistência Estudantil no IFBA de Jacobina.**

Salvador

2014

LUCÍLIA BATISTA DE SANTA ROSA

**Dificuldades de Permanência de Alunos vinculados à
Assistência Estudantil no IFBA de Jacobina**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Virgínia Machado Dazzani

Salvador

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

LUCÍLIA BATISTA DE SANTA ROSA

Dificuldades de Permanência de Alunos vinculados à Assistência Estudantil no IFBA de Jacobina

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 14 de agosto de 2014.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Maria Virgínia Machado Dazzani
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. Matheus Batalha Moreira Nery
Universidade Tiradentes – UNIT

Prof.^a Dr.^a. Olívia Maria Costa Silveira
Universidade Federal da Bahia - UFBA

AGRADECIMENTOS

A Deus: era sempre a Ele a quem eu primeiro recorria, nos momentos em que pensava que não conseguiria “dar conta”.

A meus filhos, Camile, Edu, Polli por quem tenho amor incondicional e a quem desejo ser exemplo de perseverança: vocês me trouxeram até aqui.

À minha “irmãe” Hilanita Santa Rosa: nela, como sempre, encontrei todo tipo de apoio de que precisei nesta conquista.

À Profa. Virgínia Dazzani: não só por ter aceitado o desafio de me orientar, mas, principalmente, pela maneira atenciosa como o fez.

A Olívia Silveira, pelas observações preciosas na qualificação, que deram novo direcionamento e fôlego ao meu trabalho.

Ao Prof. Matheus Batalha por ter aceitado o convite para fazer parte da banca. Muito obrigada.

À Profa. Bonilla, pelo profissionalismo, pelo apoio e pela forma atenciosa como sempre nos atende.

À Profa. Dora Leal: por quem tenho imensa admiração e a quem sou grata por ter dispensado seu precioso tempo para conversarmos sobre minha pesquisa.

A meu querido amigo e irmão Ramon Gomes: esse foi um presente que o Mestrado me deu e a quem sou grata por tudo, absolutamente tudo que ele fez por mim.

À minha mestra-mãe e queridíssima amiga Cecília Barbosa que, durante anos, me motivou ao desafio do mestrado e me presenteou com a revisão de linguagem.

Aos meus amigos-irmãos Saulo Campos e Ivo Chaves e minhas amigas-irmãs Sahadia Grimaldi, Ruth Machado e Claudete Blatt: obrigada por terem me emprestado ouvidos, olhares, ombros, palavras de conforto e, principalmente, sorrisos e bons momentos por meses e meses e meses. Amo vocês demais.

Ao querido amigo Prof. Dr. Tércio Graciano que dispensou horas e horas em cuidadosas “leituras e releituras” do texto.

A Jane e Letícia, que me acolheram com palavras e gestos de carinho.

Aos queridos amigos Beto Cabral e Binha Santos: por terem partilhado comigo a energia que me manteve de pé. Essa dupla é muito especial para mim.

“A causa da derrota não se encontra no obstáculo ou no rigor das circunstâncias; está no retrocesso na determinação e na desistência da própria pessoa.” *Daisaku Ikeda*

RESUMO

ROSA, L. B. de S. **Dificuldades de Permanência de Alunos vinculados à Assistência Estudantil no IFBA de Jacobina** 109 f. 2014. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2014.

O percurso acadêmico entre o ingresso no ensino médio até a sua conclusão, geralmente em três anos, é marcado por obstáculos de natureza social, econômica, estrutural, dentre outras. Para os estudantes de classes populares, essa trajetória é um fardo ainda maior, devido às dificuldades básicas por que passam diariamente. Nesse contexto, estão inseridos os estudantes de classes populares que escolheram o Instituto Federal da Bahia, o IFBA, para cursar o ensino médio profissionalizante com vistas à inserção imediata no mercado de trabalho ao fim do curso. Porém, logo no primeiro ano do curso, os problemas começam a aparecer e, com isso, surgem as primeiras dificuldades em lidar com o novo contexto acadêmico. Da matrícula aos primeiros meses de aula, tudo é diferente da experiência educacional vivida anteriormente: a dinâmica das disciplinas, a carga horária, a autonomia dos alunos, a diversidade entre os colegas etc. Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar as dificuldades de permanência dos alunos do ensino médio profissionalizante do IFBA do *campus* de Jacobina vinculados ao programa de assistência e apoio ao estudante. Para tanto, foram mapeados os principais desafios vividos pelos estudantes, bem como as possíveis mudanças de trajetória a partir da entrada no PAAE. Os participantes foram quatro estudantes do segundo ano do ensino médio profissionalizante do IFBA em estado de vulnerabilidade social e, por essa razão, vinculados ao PAAE. A abordagem ao tema foi qualitativa e optou-se pelo estudo de casos múltiplos como método para analisar, a partir da entrevista narrativa, o discurso dos participantes e tentar perceber como eles lidam com as dificuldades de permanência em sua trajetória acadêmica. Os estudantes relataram as dificuldades que enfrentam em suas rotinas como problemas financeiros, familiares, cognitivos, dentre outros. Desse modo, esta pesquisa poderá alavancar discussões relevantes para a criação de políticas públicas que garantam a trajetória acadêmica dos estudantes do acesso à permanência nos institutos federais.

Palavras-chave: Trajetória Acadêmica. Permanência. Assistência Social.

ABSTRACT

ROSA, L. B. de S. **Difficulties of Residence for Students Career of the IFBA de Jacobina** - linked to the SASP. 109 F. 2014. Master's Thesis – Pos-graduation Program in Education, Federal University of Bahia, Salvador - BA, 2014.

The academic path from initial enrollment in secondary education through to completion, usually within three years, is marked by social, economic, structural and other obstacles. For poorer students this is an even greater burden given the basic difficulties they experience daily. Such is the case of many students at the Federal Institute of Bahia (IFBA), who undertake vocational training with a view to immediate participation in the labor market at the end of the course. Problems in dealing with the new academic environment start to appear in the first year of study. Both the enrollment and the first few months of study are very different from the students' previous educational experience, in terms of the internal dynamics of the subjects, the workload, student autonomy, peer diversity, etc. This study investigates the ongoing difficulties of students in vocational high school at the IFBA Jacobina campus who also participated in the student support program (PAAE). The study maps the main challenges faced by students and possible changes in trajectory after entry in the PAAE. The participants were four socially vulnerable second-year IFBA students who for that reason were PAAE participants. The approach was qualitative and multiple case studies were used to obtain the narrative interviews, which then served as a basis for a discourse analysis of the informants with a view to understanding how they deal with the challenges of maintaining their academic progress. Students identified the difficulties they face in their routines as financial, familial, cognitive, etc. This study can stimulate discussion of new public policies that could ensure the successful academic careers of students in these federal institutions.

Keywords: Academic trajectory. Permanence. Social Assistance.

LISTA DE QUADROS E APÊNDICE

Quadro 1: Número de Alunos Matriculados na Modalidade Integrada – <i>campus</i> Jacobina.....	27
Apêndice A: Termo de Autorização Institucional	99
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	100
Apêndice C: Roteiro da Entrevista Semiestruturada.....	102
Apêndice D: Termo de Consentimento dos Pais ou Responsáveis para os Estudantes Menores de Idade Participantes da Pesquisa.	103
Apêndice E: Ficha de Dados Sociodemográficos.	105
Apêndice F: Termo de Concordância com o Projeto de Pesquisa.....	107
Apêndice G: Termo de Confidencialidade.....	108
Apêndice H: Declaração de Coleta de Dados.....	109

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEFET – Centro Federal de Educação

CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONSUP – Conselho Superior do IFBA

GG – Geologia Geral

IFBA – Instituto Federal de Educação da Bahia

ITM – Introdução ao Tratamento de Minério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PAAE – Programa de Assistência e Apoio ao Estudante

PAP – Programa de Acompanhamento Pedagógico

PED – Programa de Educação para a Diversidade

PIFC – Programa de Incentivo à Formação de Cidadania

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROAP – Pró-Reitoria de Administração e Planejamento

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SO – Sistemas Operacionais

TC – Termo de Confidencialidade

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TI – Tecnologia da Informação

UE – Unidades de Ensino

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE QUADROS E APÊNDICE

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

INTRODUÇÃO	13
1 O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA E APOIO AO ESTUDANTE – (PAAE) COMO PARTE DAS AÇÕES DE PERMANÊNCIA	18
1.1 DIRETRIZES PARA AS POLÍTICAS DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA E APOIO AO ESTUDANTE (PAAE) DO IFBA	21
1.1.1 Delineamento e Aplicação dos Auxílios do PAAE	25
2 ALGUMAS BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE PERMANÊNCIA	30
2.1 O INGRESSO DO ESTUDANTE OU "TEMPO DE ESTRANHAMENTO"	31
2.2 DEPOIS DA ENTRADA, É "TEMPO DE APRENDIZAGEM"	33
2.3 A META ALCANÇADA: É CHEGADO O "TEMPO DA AFILIAÇÃO"	34
2.1.3 Tudo pelo social: teorias que se cruzam	38
3 FRACASSO ESCOLAR E SEU REFLEXO NA PERMANÊNCIA	41
3.1 FRACASSO ESCOLAR E CAPITAL CULTURAL: INTERFACE DESSES SEGMENTOS NA PERMANÊNCIA ESCOLAR	45
3.1.1 – Condições Socioeconômicas no Apoio à Permanência	49
3.2 DESLOCANDO O PROBLEMA DE FRACASSO E EVASÃO ESCOLAR PARA OS PROBLEMAS DE PERMANÊNCIA	51
4 MÉTODO	57
4.1 PARTICIPANTES	60
4.2 DELINEAMENTOS E PROCEDIMENTOS	61
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	64
5.2 PERMANÊNCIA E AFILIAÇÃO: "AÍ, ME SINTO ACOLHIDA".....	70
5.2.1 A instituição enquanto espaço de interação e acolhimento	72
5.2.2 Aprender para permanecer: o processo ensino-aprendizagem	75

5.3 APOIO FINANCEIRO – “NÃO POSSO PERDER ESSA, NÃO POSSO”	80
5.4 PERTENCIMENTO E FAMÍLIA – “EU AGRADEÇO A DEUS PELAS COISAS QUE ELA FEZ POR MIM”	83
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	99

INTRODUÇÃO

O encanto faz parte de nossas vidas, é motivador, nos impulsiona ao futuro. Porém, encantar-se com algo, ou com alguém não é algo que acontece da noite para o dia. Encantar-se pelos estudos, enxergar o aprendizado como um bem necessário, sentir-se seduzido pelo universo acadêmico e nele poder mergulhar com fins de obter conhecimento, se não o é, deveria ser o sentimento dos estudantes que ingressam em nossas instituições de ensino. Enquanto isso, todos nós, educadores, facilitadores da aprendizagem, temos nossa parcela de contribuição nesse processo. Nas palavras de Rubem Alves (2000, p.29), “a tarefa primordial do professor é seduzir o aluno para que ele deseje, e desejando, aprenda”. E, para que esse aprendizado aconteça, é preciso que o estudante permaneça na instituição e conclua seus estudos. A escola é o espaço social garantido, constitucionalmente, a todos os brasileiros. Ela representa, por lei, o local onde se tem o direito de estar para viver o processo de escolarização. Entretanto, muitas vezes, ela apresenta obstáculos que, direta ou indiretamente, dificultam a permanência do aluno.

A rotina institucional estudantil de adolescentes no ensino médio profissionalizante é uma realidade marcada por processos intra e interpessoais que tornam a experiência de escolarização um desafio. Nesse sentido, é necessário que uma rede de apoio seja constituída e colocada a serviço da facilitação da transição do estudante do mundo acadêmico para o mundo do trabalho por meio de ação de educadores, instituição, poder público, da família e dos próprios discentes. Mergulhar nesse desafio e trabalhar para que centenas de jovens que ingressam em uma instituição pública de ensino possam e tenham o direito de nela permanecer até a conclusão de seus estudos é a tarefa de profissionais responsáveis pela formação para a cidadania. Nesse contexto, encontram-se jovens oriundos de realidades socioeconômicas diversas, mas que têm em comum o sonho de se tornarem profissionais de sucesso. Das instituições citadas, espera-se das três primeiras a responsabilidade política e social de transformar o sonho inicial dos estudantes em um projeto de vida perfeitamente factível; da família, o apoio durante a trajetória acadêmica que dê sustentação ao processo de permanência e dos discentes, o interesse e a disposição de transformar seus sonhos em realidade, pois o ambiente escolar precisa ser vivido e percebido como significativo.

A decisão de pesquisar a trajetória de escolarização e permanência de estudantes vinculados ao Instituto Federal da Bahia - IFBA se deu a partir da minha experiência como Professora nesta instituição, há 18 anos e, mais recentemente, como Diretora de Ensino no *campus* Jacobina. Desse contexto, surgiu a necessidade de compreender as dificuldades específicas vivenciadas por jovens estudantes do segundo ano dos cursos técnicos profissionalizantes de nível médio. A convivência diária com os alunos do Instituto, tanto no âmbito administrativo-acadêmico como em sala de aula, fez-me debruçar sobre o problema da permanência com o objetivo de compreender quais dificuldades se apresentam na vida acadêmica desses estudantes.

Movida por essa inquietação, iniciei a pesquisa sobre a Permanência dos alunos do ensino médio dos cursos técnicos profissionalizantes de Informática, Mineração e Eletromecânica do Instituto Federal da Bahia, *campus* Jacobina, que resultou nesta dissertação de mestrado. O motivo principal que me levou a explorar os estudos na área de permanência foi o fato de, na condição de Diretora de Ensino, conviver, frequentemente, com a situação de alunos que desistiram dos seus respectivos cursos ainda no primeiro ano do ensino médio. Entendi que era preciso investigar o fenômeno da dificuldade de permanência a fim de obter mais conhecimentos que possam funcionar como ferramentas na proposição de projetos de intervenção preventiva. Se existe um senso comum que defende que a educação é o caminho para o sucesso profissional e para a realização pessoal dos jovens, então é imperativo que haja uma mobilização por parte dos responsáveis pela educação não formal, que sempre ocupou um papel fundamental na sociedade, pois é ela que norteia o bom relacionamento entre os indivíduos, e, bem assim, pela educação formal, que possui a função de preparar o indivíduo para atuar efetivamente junto à sociedade através da transmissão de conhecimento científico, para oferecer condições a fim de que esse sucesso seja alcançado.

A educação é um tema que está em permanente discussão em nossa sociedade, pois ela é a base de todo e qualquer processo de formação em nossas vidas. Por ser amplo, o tema abre um leque de possibilidades e abordagens de estudo e, nesse sentido, cabe aqui pensar em uma das vertentes que impacta diretamente sobre os alunos: o da permanência escolar.

No presente trabalho, o termo permanência tem como base o inciso I do Artigo 206, da Constituição Federal de 1988, reforçado na LDB 9394/96 em seu Art.

3º, inciso I, o qual afirma que o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**¹. Foi esse princípio legal que norteou, teórica e metodologicamente, a presente pesquisa. Foram analisadas as propostas apresentadas pelo Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) do governo federal, além das discussões sociopolíticas que têm permeado o direito à permanência escolar. O termo “permanência”, aqui assumido, é utilizado no sentido de continuidade nos estudos, como indicado no Eixo III da Conferência Nacional de Educação – CONAE, de 2010, item 117, que defende que a educação, como processo democrático, precisa garantir que todos os que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso.

O olhar lançado para as questões políticas, sociais e educacionais direciona a uma reflexão sobre as estratégias utilizadas pelos alunos para conseguirem permanecer estudando. Sob essa perspectiva, a permanência é percebida como uma dimensão paradoxal: cada ano que o estudante **permanece** significa um **movimento** em relação à conclusão dos estudos. A permanência, nesse sentido, representa o caminhar em direção à finalização dos estudos e ao futuro profissional. Entretanto, se esse percurso não for acompanhado de forma responsável pelos envolvidos no processo, os obstáculos surgidos na trajetória escolar podem frustrar o **ato de permanecer**. Como consequência, o estudante corre o risco de abandonar os estudos. Mas, quais seriam esses obstáculos?

A partir da assunção de que permanecer, de acordo com Coulon (2008), deve ser sinônimo de filiação e pertencimento – no sentido de ser parte do universo acadêmico – e, principalmente, do direito legal garantido em nossa Carta Magna, é que este trabalho se propôs a discutir as dificuldades de permanência experienciadas pelos estudantes beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio ao Estudante, o PAAE, no *campus* Jacobina.

Um problema recorrente a quem se propõe a trabalhar com esse tema é aquele apontado pelas pesquisadoras do Instituto Federal de Minas Gerais, Dore e Lüscher (2011, p.3), ao denunciarem a “escassez de informações teóricas e empíricas sobre o problema, bem como as dificuldades para construir indicadores adequados à sua investigação”. Apesar disso, o tema da permanência tem sido objeto de interesse, sobretudo, para aqueles que se debruçam sobre os diversos obstáculos enfrentados pelos estudantes durante a trajetória acadêmica, que

¹ Grifo nosso

compreende a passagem do ensino fundamental para o ensino médio e do ensino médio para o ensino superior.

A discussão sobre permanência está ancorada, nesta pesquisa, na Teoria de Afiliação proposta por Coulon (2008). Procurou-se refletir sobre as demandas socioeducacionais que fazem parte do contexto escolar, o lugar da família, e a responsabilidade da instituição escolar e do Estado sobre o processo de escolarização de crianças e jovens de nosso país.

Segundo Dore e Lüscher (2011), os estudos sobre permanência, de modo geral, não tratam especificamente da trajetória de estudantes de ensino médio. Geralmente, eles se debruçam sobre estudantes que ingressam no ensino superior ou sobre aqueles que estejam cursando o ensino fundamental. Assim, esta pesquisa pretende contribuir com esses estudos e, para isso, tem como objetivo discutir as dificuldades de permanência enfrentadas pelos estudantes do ensino técnico profissionalizante de nível médio do Instituto Federal da Bahia do *campus* Jacobina beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE).

O trabalho foi desenvolvido em seis capítulos, organizados da seguinte forma:

O primeiro capítulo situa o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) no contexto da pesquisa abordando aspectos relacionados às ações de permanência. A análise discutiu as diretrizes políticas do programa e a efetividade na aplicação dos auxílios e bolsas disponibilizados aos alunos a ele vinculado.

O segundo capítulo debruçou-se sobre algumas considerações teóricas do conceito de permanência. Nessa abordagem, a partir da revisão de literatura, foi discutida, além de questões conceituais, a trajetória do estudante e as dificuldades pertinentes a essa trajetória. Por conseguinte, foram destacados os fatores relacionados ao processo de afiliação estudantil, tendo como base a Teoria de Afiliação de Coulon (2008), bem como os aspectos socioeconômicos atrelados à permanência.

No terceiro capítulo, foi feita uma abordagem crítica sobre o fracasso escolar e seu reflexo na educação. A discussão incluiu o debate sobre a interface presente entre fracasso escolar e capital cultural construído pela convivência social e familiar do sujeito e qual o reflexo na permanência escolar.

A partir de uma abordagem qualitativa, o quarto capítulo dedicou-se ao delineamento metodológico que norteou o desenvolvimento da presente pesquisa.

Neste capítulo, foi traçado um breve perfil dos participantes e apontados os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados, bem como foram apresentados os objetivos, geral e específicos, que orientaram os trabalhos.

O quinto capítulo aprofundou-se na descrição e análise dos resultados da pesquisa. Nele, foi detalhado, primeiramente, o contexto em que a pesquisa ocorreu e, em seguida, foi desenvolvida a análise dos dados coletados. A partir dos fatores relacionados à permanência na instituição, os relatos foram organizados em três temas: Permanência e Afiliação (fatores relacionais); Apoio Financeiro (fatores econômicos) e Pertencimento e Família (fatores familiares).

No último capítulo, foram feitas as considerações finais do estudo, retomando os referenciais teórico-metodológicos que nortearam a discussão sobre permanência. Foi feita uma análise crítica do panorama investigado e as possíveis contribuições desta pesquisa para a comunidade acadêmica.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possibilitem a compreensão de como os estudantes beneficiados pelo PAAE negociam suas dificuldades para permanecerem na Instituição, atentando para o papel do programa nesse processo. Além disso, este estudo poderá contribuir para a discussão e elaboração de novas políticas de permanência que beneficiem estudantes do ensino médio profissionalizante dos diversos Institutos Federais distribuídos pelo país.

1 O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA E APOIO AO ESTUDANTE (PAAE) COMO PARTE DAS AÇÕES DE PERMANÊNCIA.

Os primeiros passos rumo aos estudos sobre permanência foi a análise do Programa Nacional e Assistência Estudantil (PNAES), que serviu de base para a criação da Política de Assistência Estudantil do IFBA, documento implantado em 26 de outubro de 2010, após aprovação pelo Conselho Superior do IFBA (CONSUP) - órgão máximo da instituição, de caráter consultivo e deliberativo. Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer as diretrizes dessa política de assistência, para, em seguida, contextualizar a vinculação dos estudantes ao programa e, dessa forma, justificar o motivo do recorte dado nesta pesquisa.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil, o PNAES, foi criado em 19 de julho de 2010, por meio do Decreto nº 7.234, e executado no âmbito do Ministério da Educação. Esse programa configura-se como uma política pública do governo federal de apoio à permanência. O Decreto determina que as ações de assistência estudantil devam priorizar a igualdade de tratamento entre os estudantes, além de contribuir para o desempenho acadêmico dos mesmos. Afirma, também, em seu parágrafo único, que essas ações devem ter cunho preventivo no que diz respeito à permanência e evasão decorrente de insuficiência de condições financeiras. Esse documento é delineado como uma política pública do governo federal de apoio à permanência. Além do Decreto, o outro documento que serviu de esteio na concepção das diretrizes políticas de apoio ao estudante foi o “Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica: por uma profissionalização sustentável”². Ambos os documentos discutem a inclusão social e a diminuição da situação de vulnerabilidade social dos estudantes oriundos de classes populares. Essa discussão é relevante em um país marcado pela desigualdade social devido à má distribuição de renda. A afirmação de que existe uma desigualdade social pode ser comprovada pelo próprio Decreto nº 7.234, quando estabelece que os estudantes que terão direito à assistência estudantil são aqueles cujas famílias têm renda de até um salário mínimo e meio per capita.

² Proposta de agenda mínima, elaborada em 2004, no então Governo Lula, pactuada entre MEC/SETEC – CONCEFET – CONDAF – CONDETUF – SINASEFE.

Apesar de a Política de Assistência Estudantil do IFBA ter sido aprovada em outubro de 2010, a discussão para construção dos parâmetros das políticas de assistência começaram um ano antes, em novembro de 2009, amparada pela portaria nº 1291, quando foi criada a comissão de elaboração da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal da Bahia. Essa iniciativa surgiu frente à necessidade, por parte da Instituição, de atender a demanda social e econômica dos alunos provenientes de famílias de baixa renda. Portanto, era preciso encontrar uma forma de suprir o baixo investimento, por parte do governo, em programas que visassem garantir o acesso e a permanência estudantil dos alunos do ensino médio profissionalizante da rede federal.

A justificativa para a criação dessa política por parte do IFBA está pautada no próprio Projeto Pedagógico Institucional (PPI), onde consta que um dos princípios do instituto é o de desenvolver uma política de assistência aos estudantes em situação de vulnerabilidade social. A criação de um projeto de permanência está ancorada na importância da função social inerente a todas as instituições de ensino, bem como na democratização do acesso e permanência por meio da ampliação da oferta de vagas e redução das taxas de evasão. Nessa perspectiva, a implantação de uma política estudantil foi fundamental por contribuir na discussão sobre os altos índices de evasão escolar entre alunos oriundos de classes populares. O trabalho do grupo teve como propósito, a partir das diretrizes do programa ministerial de assistência estudantil, apresentar ações que viabilizassem a permanência e êxito do aluno na instituição. Essas ações balizaram as premissas para a criação do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), dentro da Política de Assistência Estudantil do IFBA, o que é analisado na presente pesquisa.

O PAAE aborda as diretrizes para a política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Seu objetivo principal é disponibilizar os recursos federais voltados ao apoio de estudantes em estado de vulnerabilidade social.

Como ponto de partida para os estudos sobre permanência, a análise das diretrizes do PAAE começa pela autonomia administrativa e financeira dos *campi*. Para ter autonomia financeira, todo *campus* precisa ter, segundo a legislação brasileira, um Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica – CNPJ e só quem pode providenciar tal registro é um servidor da área de contabilidade (nível técnico ou superior) e, por ser um órgão federal, o contador deve ser aprovado em concurso,

removido ou cedido por outro *campus*. Além do contador, outra exigência para implantação do programa é que a instituição tenha, ao menos, uma assistente social concursada. Ou seja, para os *campi* novos, oferecer aos seus alunos esse direito legalmente adquirido pode ser burocrático e difícil.

Outro item analisado no documento foi aquele que tratava das regras para divisão das verbas destinadas à Assistência Estudantil. Segundo o texto, 80% (oitenta por cento) do orçamento anual do IFBA destinados à Assistência Estudantil devem ser distribuídos entre os *campi*, e, ainda, que esta distribuição deve ser proporcional à quantidade de estudantes matriculados. Os 20% (vinte por cento) restantes, respeitando o princípio da equidade no atendimento, devem ser distribuídos qualitativamente entre os *campi*, considerando a divisão estabelecida pelo Colégio de Dirigentes³, ao final de cada ano.

No que diz respeito, especificamente, ao *campus* de Jacobina, em relação aos itens analisados, pôde-se observar que a implantação do PAAE foi permeada por alguns obstáculos. O primeiro diz respeito à questão financeira: a) embora haja, no quadro técnico, uma assistente social desde 2011 no *campus*, não há, até o momento, um profissional da área de contabilidade. Este fato impede que o *campus* tenha autonomia financeira, sendo os recursos destinados ao PAAE administrados pela Pró-Reitoria de Administração e Planejamento – PROAP, o que traz, como consequência, o atraso no atendimento às necessidades básicas dos alunos, como fardamento, alimentação, dentre outros. Mesmo com as dificuldades apresentadas, nos meses de março e abril de 2012, foi feita a primeira seleção dos bolsistas entre os alunos ingressantes naquele ano, sendo esse processo repetido nos anos seguintes; b) sobre o item que trata da distribuição de verbas, foi observado que o valor destinado ao *campus* não chega a atender metade dos alunos que precisam do auxílio para permanecer na Instituição. Foi verificado que das seis primeiras turmas da modalidade integrada que ingressaram em março de 2012, com um total de 240 alunos matriculados, somente 60 (sessenta) receberam o benefício. Ou seja, feita a proporcionalidade entre os *campi*, o valor destinado aos novos não consegue dar conta de metade dos alunos, cujas famílias são de classe popular e possuem baixa renda. Além disso, o critério para a “distribuição qualitativa” proposta para a

³ Conselho dirigido pela Reitoria da Instituição e composto pelos Pró-Reitores e Diretores Gerais dos *campi*.

divisão dos 20% restantes da verba, por ser demasiadamente subjetivo, não deixam claras as condições legítimas de acesso ao recurso.

1.1 DIRETRIZES PARA AS POLÍTICAS DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA E APOIO AO ESTUDANTE (PAAE) DO IFBA

A comissão para discussão e elaboração das Políticas de Assistência Estudantil em que o PAAE está incluso foi formada por nove assistentes sociais e mais treze representantes da Instituição, dentre eles, professores, alunos, psicólogo e pedagogos. O encontro teve como ponto norteador a elaboração de um documento cujas diretrizes tivessem como foco ações que garantissem o acesso, a permanência e a conclusão de curso. Uma das preocupações da comissão foi a de que a Política Assistencial a ser implementada pudesse garantir a formação plena dos estudantes, ou seja, uma política que garantisse a inclusão por meio da melhoria do desempenho acadêmico e, ao mesmo tempo, do bem-estar biopsicossocial.

Apresentada a proposta, as políticas para a assistência estudantil foram definidas a partir de nove princípios norteadores. São eles:

- I. A afirmação da educação profissionalizante (ensino técnico e superior) como uma política de Estado;
- II. Gratuidade do ensino de qualidade;
- III. Igualdade de condições e equidade no acesso, permanência e conclusão de curso;
- IV. Formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes;
- V. Garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil;
- VI. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- VII. Orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania;

VIII. Defesa em favor da justiça social e eliminação de todas as formas de preconceitos e/ou discriminação por questões de inserção de classe social, gênero, etnia/cor, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição física.

IX. Pluralismo de ideias e reconhecimento da liberdade como valor ético central.

Na análise da política estudantil, foi percebido que os princípios que a norteia podem (e devem) ser utilizados para todo e qualquer contexto de educação, independente de estar, o estudante, na condição de vulnerabilidade social. A problemática discutida pela comissão, e que levou à consecução de tal documento, foi o investimento, por parte do governo, em recursos que pudessem garantir o acesso e a permanência dos estudantes provenientes de famílias de baixa renda. Em relação aos demais pontos do documento, observou-se que questões como a gratuidade aos estudos, o direito à profissionalização, à liberdade de pensamento, dentre outros, são elementos aos quais todos os estudantes, independente da classe social, têm direito.

A Política de Assistência Estudantil do IFBA é composta pelos seguintes programas:

1. Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes;
2. Programa de Educação para Diversidade;
3. Programa de Apoio a Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Específicas;
4. Programa de Assistência à Saúde;
5. Programa de Acompanhamento Psicológico;
6. Programa de Acompanhamento Pedagógico;
7. Programa de Incentivo à Educação Física e Lazer;
8. Programa de Incentivo à Educação Artística e Cultural;
9. Programa de Incentivo à Formação de Cidadania.

Dentre os nove programas oferecidos, estão implantados na unidade de Jacobina o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), o Programa de Acompanhamento Pedagógico (PAP), o Programa de Educação para Diversidade (PED) e o Programa de Incentivo à Formação de Cidadania (PIFC). Alguns programas ainda não foram implantados porque dependem da contratação de profissionais específicos para esse fim e/ou dependem de infraestrutura adequada. São eles: o Programa de Acompanhamento Psicológico, o Programa de Apoio a

Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Específicas, o Programa de Incentivo à Educação Física e Lazer; o Programa de Incentivo à Educação Artística e Cultural e o Programa de Assistência à Saúde. No entanto, esta pesquisa só irá detalhar o PAAE por estar nesse programa a discussão sobre permanência que interessa ao presente estudo.

Pautada nos princípios norteadores da Política de Assistência Estudantil, a comissão discutiu os objetivos do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante. São eles:

- I. Promover a formação do cidadão histórico-crítico oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país;
- II. Promover o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes do IFBA com vistas à inclusão social e democratização do ensino;
- III. Assegurar aos estudantes igualdade de oportunidade no exercício das atividades acadêmicas;
- IV. Proporcionar ao estudante com necessidades educativas específicas as condições necessárias para o seu desenvolvimento acadêmico, conforme legislação vigente;
- V. Contribuir para a promoção do bem-estar biopsicossocial dos estudantes;
- VI. Contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, buscando minimizar a reprovação e a evasão escolar;
- VII. Promover e ampliar a formação integral dos estudantes, estimulando e desenvolvendo a criatividade, a reflexão crítica, as atividades e os intercâmbios cultural, esportivo, artístico, político, científico e tecnológico;
- VIII. Preservar e difundir os valores éticos de liberdade, igualdade, democracia e solidariedade;
- IX. Assegurar a prestação de serviços com igualdade e/ou equidade considerando as diferenças de classe social, gênero, etnia/cor, religião, orientação sexual, idade e condição física.

Um olhar sobre os objetivos levou à percepção de que o item II dos princípios e o item II dos objetivos dialogam entre si, uma vez que reiteram a ideia da promoção do acesso, permanência e conclusão do curso. Em maior ou menor grau, todos os itens elencados representam ações que têm como fim a permanência e

êxito dos alunos. O item IV, por sua vez, refere-se aos estudantes portadores de algum tipo de deficiência física ou cognitiva, mas que também pela legislação vigente, têm garantido o direito à educação.

Definidos princípios e objetivos, a questão crucial enfrentada pela comissão foi pensar em como executar o projeto. Isso porque, todo processo envolvia verba federal atrelada ao número de alunos que ingressam e concluem o curso, além da preocupação com a rubrica própria para cada gasto. Ou seja, o valor da verba necessária para atender aos alunos em vulnerabilidade social é diretamente proporcional à relação entre alunos ingressantes e alunos concluintes. O que se pôde observar, a partir da leitura do documento, foi que o investimento em um programa de permanência estudantil não nasce apenas da discussão de custo social. Para além de um projeto social de inclusão, é financeiramente viável que ingresse o maior número de alunos possível e que, igualmente, o maior número possível conclua os estudos, pois o sucesso acadêmico dos estudantes também tem representação financeira para a Instituição. Quanto maior é o número de alunos que chega ao final do curso, maior será a verba para investimento em ações socioeducativas. Ganham ambos os lados: os egressos que conseguem terminar o curso profissionalizante e seguir para um novo desafio rumo ao mercado de trabalho e a Instituição, que garante recursos para investir nos alunos que precisam do apoio estudantil para, igualmente, concluírem seus cursos.

Elaborados os princípios e objetivos do PAAE, a etapa seguinte da comissão foi discutir as propostas para consecução do projeto, tendo em vista a garantia da igualdade e equidade no acesso, na permanência e êxito na conclusão do curso. Dentre as propostas apresentadas, três merecem destaque e, por isso, serão analisadas mais detalhadamente no subitem a seguir. São elas:

I. Estabelecer e ampliar programas e projetos referentes à alimentação; saúde física e mental; serviço psicossociopedagógico, orientação profissional; auxílio moradia; intercâmbio, cultura, esporte e lazer, dentre outros;

II. Estabelecer ou ampliar programas de bolsas: permanência, transporte, extensão, monitoria, iniciação científica, estágio e outros;

III. Desenvolver mecanismos que garantam o conhecimento do perfil de estudantes ingressantes, visando o planejamento de ações e atividades, sob uma visão multidisciplinar.

1.1.1 Delineamento e Aplicação dos Auxílios do PAAE

O Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes (PAAE) é o responsável pela seleção dos alunos que se inscrevem para concorrer a uma das diversas modalidades de bolsas e/ou auxílios existentes e disponíveis. Essa seleção, no *campus* Jacobina, dura, em média, dois meses. Ela é composta por três etapas: 1ª- Preenchimento do questionário socioeconômico; 2ª – Entrevista com o estudante; 3ª – Visita à residência do estudante. Das três etapas, a última é a única que só é cumprida se a assistente social considerar que se faz realmente necessária. Os fatores que interferem nas visitas são o limite de tempo, a dificuldade de acesso ao local de moradia (há estudantes que moram em outros municípios ou povoados, distantes até 40 quilômetros do Instituto) e a falta de mais profissionais da área.

No que diz respeito aos auxílios disponíveis no PAAE, eles se dividem em quatro modalidades:

- **Transporte:** Tem como objetivo disponibilizar auxílio financeiro para custeio do deslocamento do estudante no trajeto domicílio – Instituição de Ensino, bem como buscar parcerias junto às Redes Municipal e Estadual com vistas à garantia de acesso ao transporte público. O valor do auxílio financeiro corresponde, para os residentes no mesmo município do *campus*, a 20% (vinte por cento) do salário mínimo e, em municípios ou distritos diferentes a 30% (trinta por cento) do salário mínimo vigente, sendo fornecido mensalmente durante o período letivo, comprovada distância mínima de 3 km (três quilômetros) no referido trajeto. O estudante que tem condições de acesso garantidas por ações oriundas de iniciativas municipais ou estatais não podem ser beneficiados por esse auxílio.

- **Moradia:** Objetiva assegurar auxílio financeiro para contribuir com despesas mensais referentes à moradia do estudante oriundo de outros municípios e/ou que sejam naturais do município onde se localiza o *campus*, mas não possuem vínculos familiares, oferecendo acompanhamento em todo o processo. O estudante deve comprovar, mensalmente, os gastos referentes à moradia, via recibos ou notas, além de apresentar contrato de aluguel ou afim

no ato de inclusão nesta modalidade. O valor desse auxílio é igual ou inferior a meio salário mínimo vigente e não, necessariamente, tem a função de cobrir o valor total dos gastos com moradia. O estudante adolescente tem, por obrigatoriedade, de apresentar termo de responsabilidade devidamente assinado pelos pais e/ou responsáveis no ato de inclusão neste benefício.

- **Aquisições e Viagens:** Visam oferecer auxílio financeiro para custeio de material escolar, aquisições e ajuda de custo para viagens acadêmicas que contribuam para melhor desenvolvimento das atividades acadêmicas do estudante. A autorização para compra do material e/ou aquisição a ser custeada pelo IFBA está sujeita a uma análise que leva em consideração as necessidades do estudante e outras específicas do seu curso. Os gastos devem ser comprovados por meio de notas e/ou recibos. A autorização para liberação de ajuda de custo para viagens acadêmicas está vinculada à solicitação do estudante e/ou professor, com comprovação da realização do evento, com aval da Coordenação do Curso e da Direção de Ensino. Posteriormente, o aluno deve apresentar certificação de participação no evento acadêmico. O programa tem como incentivo priorizar ajuda de custo para viagem com apresentação de trabalhos acadêmicos vinculados à Instituição.
- **Cópia e impressão:** Visa atender os estudantes que necessitam de apoio para cópias e impressões de materiais didáticos específicos do seu curso, independente dos textos e materiais já disponibilizados em cada disciplina. Os estudantes têm direito a 50 (cinquenta) unidades de cópias e 20 (vinte) unidades de folhas impressas mensalmente, durante o período de 1 (um) ano letivo.

Dos 281 (duzentos e oitenta e um) alunos matriculados na modalidade integrada do *campus* de Jacobina, em 2013, 61 (sessenta e um) contavam com auxílios com fins de apoio à permanência, distribuídos da seguinte forma: a) 37 (trinta e sete) bolsistas são beneficiados com o auxílio transporte no valor de 20% do salário mínimo e 4 (quatro) com o auxílio de 30% do salário mínimo; b) 2 (dois) bolsistas beneficiados com o auxílio moradia, que corresponde a 50% do salário mínimo; c) 18 são beneficiados com bolsa de estudos, correspondente a 50% do

salário mínimo e d) todos têm direito a fardamento completo e material de desenho. Vale esclarecer que, o total de alunos beneficiado é de 61 (sessenta e um), mas alguns acumulam mais de uma bolsa. Ou seja, quem recebe auxílio transporte, auxílio moradia ou bolsa de estudo também tem direito a bolsa alimentação e a receber material de desenho e fardamento completo. O quadro a seguir, ilustra os itens anteriormente listados:

QUADRO 1: Número de Alunos Beneficiados pelo PAAE* – campus Jacobina.

INTEGRADO					
Auxílio Transporte de 20%	Auxílio Transporte de 30%	Auxílio Moradia	Bolsa de Estudo	Bolsa Alimentação	Material de Desenho e Fardamento
37 bolsistas	04 bolsistas	02 bolsistas	18 bolsistas	61 bolsistas	61 bolsistas
TOTAL: 61 bolsistas do integrado – dentro desse número, alguns alunos acumulam auxílio alimentação e material de desenho com outro auxílio ou bolsa.					

*(Consulta feita em março de 2013, nos arquivos do PAAE)

- **Bolsa Alimentação:** Visa oferecer condições para o atendimento das necessidades de alimentação básica dos estudantes do IFBA, de modo a contribuir para sua permanência e conclusão de curso nesta instituição. No caso do *campus* Jacobina, todos os alunos do PAAE recebem um lanche pela manhã, no horário do intervalo. O programa não contempla a primeira refeição do dia (café da manhã) e, em virtude de o Instituto não possuir refeitório, nem nutricionista, nem verba para licitação de refeições por uma empresa terceirizada, ainda não está sendo oferecido o almoço. Esse problema tem consequências no processo de aprendizagem e reflete, por sua vez, na permanência dos alunos na instituição no período vespertino - turno regular de aula dos cursos de Eletromecânica e Mineração e de horário de atendimento de todos os alunos do integrado. Vale ressaltar que a matriz curricular dos cursos citados é composta por uma carga horária de 30h/a no período da manhã e mais 4 a 10h/a horas no período da tarde.

- **Bolsa de Estudos:** Objetiva conceder bolsa de estudo com vistas a contribuir para um melhor desenvolvimento das atividades acadêmicas do estudante. As bolsas de estudo são oriundas de convênios firmados pelo IFBA com outras Instituições e de auxílios financeiros próprios.

Além dos auxílios e bolsas apresentados, há ainda uma verba destinada, anualmente, a Intercâmbio Cultural. Podem participar do intercâmbio estudantes selecionados pelo Programa de Assistência e Apoio ao Estudante, referenciado pela Política de Assistência Estudantil. Os estudantes pertencentes ao PAAE estão aptos a participar do Intercâmbio desde que existam vagas e recursos disponíveis, ficando a seleção a critério da assistente social, considerando a frequência do aluno e seu interesse e participação na atividade. No *campus* Jacobina, os alunos participam de intercâmbio, como previsto no programa, entre as diversas unidades de ensino do IFBA na Bahia. As unidades mais visitadas são as de Salvador, Paulo Afonso, Porto Seguro e Simões Filhos por serem as mais antigas e oferecerem maior infraestrutura de ensino, pesquisa e extensão.

Os benefícios de alimentação, auxílio moradia e intercâmbio envolvem verba pública disponibilizada em forma de bolsa de estudo e ações sociopedagógicas acompanhadas por profissionais especializados, como pedagogos, assistentes sociais, dentre outros. O limite de cada bolsa ou auxílio a ser disponibilizados aos alunos do Programa varia de acordo com a verba advinda do resultado de alunos matriculados. Outra ação é o monitoramento das bolsas e auxílios concedidos aos beneficiados por meio do acompanhamento da frequência mínima do estudante: caso comprovado a frequência inferior a 15% (quinze), no período de participação no Programa, o estudante é advertido e pode ser desligado do programa. Além disso, consta ainda no texto do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) que aqueles que fazem parte do programa “deverão participar das atividades planejadas e desenvolvidas pelo Serviço Social em cada *campus* a fim de suscitar reflexões e compreensões sobre Assistência Estudantil” (PAAE, p. 11). No caso do *campus* Jacobina, os estudantes que fazem parte do programa precisam frequentar os horários de atendimento de disciplinas que acontecem no contraturno e dos projetos desenvolvidos pelo Programa de Apoio Pedagógico (PAP).

Das bolsas e auxílios que fazem parte do PAAE, os alunos podem acumular, de acordo com seleção socioeconômica e comprovada situação de vulnerabilidade,

uma das modalidades de bolsa ou auxílio com a bolsa alimentação e cota de cópias e impressão. Para isso, é necessário um parecer da assistência social.

No PAAE, foi encontrado o cenário ideal para selecionar, por acessibilidade, os sujeitos da pesquisa sobre permanência escolar, por ser um programa que traz em sua concepção o objetivo de inclusão social por meio do acesso e permanência estudantil. Isso porque, os alunos do *campus* Jacobina que fazem parte do programa são oriundos de classes populares, cujos pais, quando encontram emprego, ou são trabalhadores do pequeno comércio local ou (no caso das mães ou responsáveis femininas) são empregadas domésticas ou, ainda, são trabalhadores da zona rural. Zona esta que tem sido castigada pela seca nos últimos dois anos, e o reflexo disso é o elevado índice de desemprego.

Aos jovens de classes populares que ingressaram no IFBA, resta a esperança de mudança de vida por meio da qualificação profissional. Esses sujeitos já representam uma minoria dentro da realidade jacobinense, dado o processo seletivo por que passaram para ingressar na Instituição. Assim sendo, o PAAE tem um compromisso social relevante no que diz respeito à permanência e êxito no processo educacional desses estudantes.

Se for analisada a efetividade do PAAE para o *campus* Jacobina, é possível observar-se que muito há o que se construir para que a meta do programa, que é a de atingir os alunos em estado de vulnerabilidade socioeconômica, seja alcançada. Um exemplo está na leitura e interpretação do número de alunos beneficiados. Os dados mostram que, dos 281 (duzentos e oitenta e um) alunos matriculados na instituição em outubro de 2013, apenas 61 (sessenta e um) receberam algum tipo de benefício, o que é muito pouco dada a realidade em que vivem os estudantes. As cotas de impressão não foram implantadas por falta de estrutura e as fotocópias, até o momento da pesquisa, ainda não tinham sido liberadas.

Dentro do contexto apresentado, parece pertinente questionar como o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) tem ajudado os alunos vinculados ao programa a enfrentarem as dificuldades de permanência. Porém, antes de adentrar-se na discussão relacionada ao objeto desta pesquisa, é relevante trazer a reflexão sobre o aporte teórico que embasa o presente trabalho e sua relação com o atual contexto estudado.

Como aporte teórico para compreender as dificuldades de permanência dos estudantes do ensino médio profissionalizante do IFBA, vinculados ao PAAE, optou-se pela Teoria de Afiliação de Coulon (2008).

2 ALGUMAS BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE PERMANÊNCIA

Preocupado com as questões de permanência, Coulon (2008), através da sua Teoria da Afiliação, vê a universidade como um espaço no qual o sujeito (por ele denominado demandante) realiza, ao ingressar, a sua primeira tarefa: aprender o ofício de estudante, para tornar-se estudante profissional. Ser estudante profissional não significa finalizar os estudos ou alongar a passagem na vida universitária, mas considerar este novo *status* como uma nova profissão a ser exercida. Os estudos de Coulon (2008) fazem parte de uma pesquisa realizada na Universidade de Paris 8, na França . A partir das experiências dos alunos matriculados nas UE (unidades de ensino acumuladas para cumprir o currículo), o sociólogo apresenta hipótese de que:

os estudantes que não podem mostrar que eles incorporaram, ao longo dos primeiros meses após sua chegada à universidade, os traços distintivos de sua afiliação ao “ofício de estudante” são, impiedosamente, eliminados (fracasso) ou se autoeliminam (abandono). (COULON, 2008, pg.43)

Sua pesquisa envolveu o uso de diários, nos quais os alunos narravam suas experiências na Universidade, além de entrevistas abertas. Para ele, a entrada na vida universitária é vista como uma passagem. Em sua proposta, o autor divide essa passagem em três tempos os quais apresentam certas particularidades relacionadas a determinados ritos de iniciação. São eles:

- O tempo do estranhamento: constitui o tempo ao longo do qual o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar;
- O tempo da aprendizagem: é quando o estudante se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz;
- O tempo da afiliação: é o tempo no qual há o manejo relativo das regras, identificado especialmente pela capacidade de o estudante interpretá-las ou transgredi-las.

O “**tempo de estranhamento**” seria aquele momento de passagem no qual o estudante perde as referências anteriores devido à diferença fundamental entre as condições do ensino médio e as condições oferecidas pela universidade. A separação da família, muitas vezes, é um dos eventos característicos desta fase, segundo o autor. A segunda fase, nomeada de “**tempo de aprendizagem**”, é aquela na qual o estudante, tendo perdido certos referenciais do passado, entra em uma zona de aprendizagem que, supostamente, deverá ajudá-lo na passagem para a vida universitária. A terceira e última fase é chamada de “**tempo de afiliação**”. Ela se constitui enquanto um momento de admissão na vida universitária, quando o estudante se torna um veterano e tem consciência de que não corre o risco de abandonar os estudos acadêmicos.

Para dominar os códigos que os levam de uma fase a outra, é preciso que o estudante se torne um membro nativo da cultura universitária. Coulon (2008) chama isso de **aprendizagem do senso comum**, ou seja, é a noção de membro que designa o domínio da linguagem natural do grupo ou de sua organização. Isso permite que o estudante compreenda a necessidade e as condições de passagem para o status de nativo. Assim, passar a ser membro, não se resume a se tornar nativo da organização universitária, mas, sobretudo, mostrar aos pares que agora domina as competências, que possui os etnométodos de uma cultura. Isso inclui, necessariamente, o domínio da rotina universitária e possui naturalidade autêntica para circular nos esquemas universitários. Para entender melhor a Teoria da Afiliação de Coulon (2008), serão explorados cada um dos tempos que compõem as três fases de passagem por que passam os estudantes.

2.1 O INGRESSO DO ESTUDANTE OU “TEMPO DE ESTRANHAMENTO”

A primeira proposta de Coulon (2008) para esta fase é a de que se considere o ingresso do estudante na universidade como provisória, em vez de concebê-la como um ato normal, corriqueiro, inquestionável, colocando este ato como um acontecimento natural a todos os que se propõem a obter um título de “*baccalauréat*” (diploma equivalente ao de bacharel, no Brasil).

O autor entende que esse novo *status* não é conquistado de forma automática, mas sim por meio de um processo de aprendizagem, cuja construção depende das dificuldades encontradas pelo “demandante ao ensino superior”, que varia com o tipo de Instituição frequentada, com o capital cultural do sujeito, com os estudos empreendidos, dentre outros fatores.

No caso específico da Universidade Paris 8, caracterizada pelo sociólogo como “universidade da última chance”, o público é bastante diversificado. Além dos estudantes de “perfil tradicional”, ou seja, estudantes que vêm de um ensino médio regular, sem histórico de repetência, há uma grande aceitação, por parte da Universidade, de alunos estrangeiros, estudantes que fracassaram em outras universidades ou em escolas privadas de ensino superior e ainda os que retomam os estudos em busca de empregos. Assim, para a maior parte desse público, o **tempo de estranhamento** é demarcado pelo surgimento de diversas novidades na experiência de escolarização, a saber:

- Novas terminologias: São utilizados novos termos que precisam ser compreendidos pelos estudantes que ingressam no novo universo acadêmico: UE (unidades de ensino), em vez de matéria/disciplina; estudante, no lugar de aluno; obra, em vez de livro; além da dificuldade em compreender o vocabulário utilizado nos textos acadêmicos e científicos.
- As dificuldades para matrícula: Em sua pesquisa, o autor identificou, no discurso dos estudantes entrevistados, o que ele chamou de quatro tempos lógicos que correspondem a dificuldades encontradas pelos

estudantes para a formalização da matrícula: “‘é claro’ (esta não era a fila certa); ‘evidentemente’ (não havia nenhum cartaz indicando o local de atendimento); ‘outra vez’ (necessário retornar no dia seguinte para preencher os formulários) e ‘tudo bem’ (o sistema caiu)” (COULON, 2008, p. 75).

- Caça às UEs (Unidades de Ensino): passadas as dificuldades com a parte administrativa da matrícula, é necessário fazer a matrícula pedagógica; para isso, o estudante precisa assistir a um fórum, ser entrevistado por um professor, escolher as disciplinas, além de inscrever-se numa lista de espera porque algumas matérias têm vagas limitadas.
- Dificuldade na construção dos horários: por serem ingressantes, os estudantes não compreendem o currículo e não conseguem decifrar as siglas utilizadas pelas disciplinas e, conseqüentemente, isso impacta na organização dos horários e na escolha das matérias.
- Estrutura da Universidade: quadro de funcionário insuficiente para atender e orientar os alunos, salas superlotadas (é comum, aleatoriamente, o aluno ser excluído da disciplina devido ao excesso de matriculados) e dificuldade em circular em um *campus* universitário, dada a sua amplitude e complexidade.

Mesmo com todos esses empecilhos, a entrada para a vida universitária é sempre a realização de um projeto e, assim sendo, por mais paradoxal que pareça, o autor chega à conclusão de que esse ato sempre é vivenciado, pelos estudantes, como positivo. Ele representa o começo de um novo trecho da vida onde o ingressante “imagina ter a chance de descobrir seu próprio caminho e, finalmente, virar uma primeira página: a do ensino médio (COULON, 2008, p.77)”.

Estar matriculado na universidade representa penetrar em um novo universo, é a aquisição de uma nova identidade, a de estudante, o que demonstra que, verdadeiramente, “o mundo da universidade não é o mundo de todo mundo, o que prova que é um ofício” (COULON, 2008, p. 99).

2.2 DEPOIS DA ENTRADA, É “TEMPO DE APRENDIZAGEM”

Passado o Tempo de Estranhamento, conhecidos os trâmites pedagógicos e administrativos da instituição, após uma série de rupturas e mudanças de códigos, é chegado o Tempo de Aprendizagem. Esta fase é considerada intermediária, pois agora o estudante (e não mais demandante) rompeu com as referências do passado (do ensino médio), porém ainda não está seguro quanto ao futuro. Coulon (2008, p.147) caracteriza o Tempo de Aprendizagem como fase da ambiguidade porque, segundo ele, “consiste em aprender os rudimentos do ofício: de debutante, o estudante se torna aprendiz”. É quando o sujeito se torna um membro competente da comunidade universitária, uma vez que, dentre várias ações, domina os códigos locais, lida com os trabalhos intelectuais e consegue dar conta do currículo, adotando estratégias na escolha das disciplinas.

A aprendizagem é um anúncio à afiliação, é quando o estudante já se identifica com seu par no ambiente universitário, escuta as declarações dos veteranos, aprende com eles. Toda a pesquisa é mostrada por meio das entrevistas e diários dos estudantes, onde Coulon (2008) detalha o domínio que eles demonstram ter do currículo e avalia como as escolhas dos estudantes já levam em conta os limites institucionais, probabilidades futuras, o ritmo de estudos, etc.

O Tempo da Aprendizagem se dá também quando da superação das dificuldades ante os trabalhos intelectuais. É um processo inerente ao ofício de estudante; é quando ele adquire a competência de administrar a demanda de trabalhos intelectuais, quando a rotina, ainda que precise ser vigiada, consegue ser internalizada. Ao final do tempo da aprendizagem, os estudantes revelam que começam a assimilar o saber-fazer: “saber exhibir sua competência é a manifestação de que o ‘ofício começa’” (COULON, 2008, p. 188).

2.3 A META ALCANÇADA: É CHEGADO O “TEMPO DA AFILIAÇÃO!”

Esta é a fase em que o estudante se torna, efetivamente, um membro. Mas vale ressaltar que apesar de Coulon (2008) chamar de **Período de Afiliação**, não significa que o estudante esteja pronto, mas que ele compreende seu novo papel de “ser estudante”, começa a familiarizar-se com o novo ambiente, e já sabe lidar, de forma segura, com as regras que fazem parte da vida social e intelectual do universo acadêmico. Enfim, aquele ambiente hostil do **Tempo do Estranhamento** já não mais existe para ele. Coulon (2008) situa essa fase em torno do final do primeiro semestre, ou seja, o tempo do estranhamento à afiliação acontece em seis meses que vão do ingresso na universidade, passando pela matrícula até o final do semestre letivo (tempo de estranhamento e aprendizagem) e continua, no mínimo, por mais um semestre seguinte (tempo de afiliação). Nesta fase (afiliação), segundo o autor, o estudante está duplamente filiado: tanto no plano institucional, por dominar as regras e dispositivos institucionais, como no plano intelectual, pois sabe o que se espera dele e mostra sua competência. Assim, navega com facilidade na organização, exposição e utilização adequada dos saberes.

Com o passar dos anos, o processo de afiliação torna-se parte do estudante e já é possível perceber, nas suas atitudes, o que Coulon (2008) chama de **Marcadores de Afiliação**. O que significa exatamente isso? Para o autor, tanto o discurso acadêmico quanto o trabalho intelectual são marcados por códigos “dissimulados”, implícitos, mas que devem ser identificados e interpretados de forma instantânea pelos estudantes para que realizem suas atividades acadêmicas com êxito, como, por exemplo, o uso competente de uma biblioteca universitária (afiliação intelectual). De acordo com a Teoria da Afiliação, esses sinais invisíveis, porém marcantes, presentes no discurso acadêmico e no trabalho intelectual, são os marcadores de afiliação – naturalmente identificados e utilizados de forma ordinária e natural pelos estudantes: não se trata de uma análise da atitude do estudante, “mas de um trabalho de análise mais ou menos semiótica das situações e dos discursos universitários” (COULON, 2008, p. 252).

Coulon (2008) considera a entrevista de orientação realizada no final do primeiro semestre, com os alunos que não abandonaram a Instituição, um ritual de consagração. Na verdade, é o momento em que ele verifica se as regras para a construção do currículo para o semestre seguinte foram mesmo internalizadas. Para todas as instâncias da Instituição, a entrevista, ação meramente burocrática, algo semelhante a uma cerimônia simbólica do ponto de vista da administração, pode ser

um bom indicador da evasão observada durante o semestre. Do ponto de vista dos professores, a entrevista parece ser uma formalidade tediosa e não cumpre, de fato, a sua função que é a de orientar os estudantes. Assim, o que se pode depreender é que a entrevista marca uma das partes do rito de passagem; “ela consagra os estudantes que demonstram ter aprendido o manejo, ainda que elementar, das ferramentas institucionais e intelectuais necessárias ao exercício do **Ofício de Estudante**” (COULON, 2008, p. 258).

Apresentada a Teoria da Afiliação de Coulon (2008), cabe esclarecer como essa perspectiva teórica apoia a discussão sobre as dificuldades de permanência entre os alunos vinculados ao PAAE do ensino médio do IFBA. Guardadas as devidas particularidades, os desafios vivenciados por estudantes que ingressam no ensino superior se assemelham àqueles experienciados por estudantes que ingressam no ensino médio de nível técnico.

E por que é pertinente a analogia com as três fases propostas por Coulon (2008) - no que diz respeito aos ritos de afiliação - no processo de escolarização dos estudantes dos institutos federais? A resposta a esse questionamento se apresenta a partir do momento em que os estudantes que optam por ingressar no ensino médio profissionalizante do IFBA vivenciam, de forma similar, a seleção para o ingresso nos cursos profissionalizantes. Esse processo de entrada implica certo estranhamento quanto à dinâmica institucional, além das dificuldades de adaptação, especialmente no seu primeiro ano.

A entrada no ensino médio profissionalizante do IFBA equivaleria ao tempo de estranhamento, citado por Coulon (2008), uma vez que se dá por meio de processo seletivo tradicional (prova escrita), e, igualmente, possui códigos e regras que necessitam ser rapidamente internalizados. A instituição, como espaço de troca e aquisição de conhecimento e como espaço simbólico de socialização, de interação, também possui estruturas específicas que precisam ser compreendidas para que o ingressante possa transitar com propriedade no universo acadêmico, daí a dificuldade de adaptação a essa nova realidade. Por esta razão, a entrada em um curso técnico profissionalizante remete às diversas dificuldades de afiliação citadas por Coulon (2008), quando trata do ingresso de estudantes no ensino público superior.

Em seus estudos, o autor aponta que o ingresso em uma instituição de nível superior é marcado por várias rupturas simultaneamente, como, por exemplo: (a)

nas condições de existência, o que pode levar o estudante ao fracasso e ao baixo desempenho acadêmico, por gerar nele um sentimento de ansiedade ante a nova realidade acadêmica; (b) na necessidade de desenvolver autonomia, devido ao abandono da suposta segurança da vida afetiva próxima à família, no caso dos que precisam deixar sua cidade natal; (c) ou, ainda, pelo que o autor chama de “ruptura pedagógica”, ou seja, conviver com o tempo do anonimato onde o estudante tem que aprender a lidar com a relação pedagógica professor/aluno (que se distingue, por sua vez, da relação anteriormente estabelecida no ensino fundamental). De modo geral, no ensino médio profissionalizante dos institutos federais de educação, os ingressantes vivenciam uma nova realidade relacionada à estrutura e dinâmica da vida acadêmica (currículo que integra curso profissionalizante agregado ao ensino médio básico/regular, maior número de disciplinas e professores, relação professor-aluno mais distanciada, maior exigência da autonomia estudantil etc.).

Os desafios enfrentados pelos estudantes do IFBA de Jacobina, nessa nova etapa de suas vidas, envolvem a aprendizagem desses códigos e o enfrentamento de diversas barreiras de acesso (econômicas, sociais, familiares, dentre outros), que os levam do tempo do estranhamento ao tempo de afiliação. Lidar com a liberdade de ir e vir, ser responsável direto por seu desempenho acadêmico, compreender a linguagem de professores preocupados em ministrar, integralmente, o conteúdo programático são parte desses desafios. No que diz respeito ao contexto socioeconômico, a maioria mora em municípios distantes da cidade-sede do Instituto e, por serem de classes populares, enfrentam dificuldade para chegar à instituição. Dominar os códigos, sentirem-se membros desse contexto (após os primeiros meses do curso), dialogarem com colegas veteranos, que compreendem as disciplinas e as siglas que as compõem (para o curso de mineração do campus Jacobina, por exemplo, é um desafio conhecer disciplinas a partir de siglas tais como GG, ITM, SO, dentre outros)⁴ são alguns dos aspectos que os estudantes do IFBA vivenciam no tempo da aprendizagem.

Também, por se tratar de ensino médio integrado ao técnico, os marcadores de afiliação estão presentes nesse contexto. É necessário o domínio subjetivo do discurso para apreender os marcadores intelectuais que revelam a praticabilidade da regra do trabalho intelectual – apesar de que, para o autor:

⁴ Siglas utilizadas para as disciplinas: Geologia Geral, Introdução ao Tratamento de Minério, Sistemas Operacionais.

Promover esta descoberta deveria estar no centro do trabalho pedagógico de afiliação acadêmica que consistiria apenas em tornar visíveis, para os novos estudantes, os marcadores intelectuais das situações acadêmicas sobre as quais se funda a competência para exercer o ofício de estudante (COULON, 2008, p. 252).

A Teoria de Afiliação, defendida por Coulon (2008), colabora com a reflexão necessária sobre as estratégias utilizadas pelos estudantes do IFBA, vinculados ao PAAE, para permanência e êxito nos seus estudos. Coulon (2008), na construção de sua teoria, remete ao conceito de *habitus* utilizado por Bourdieu. Esse conceito se coloca como pertinente para esta pesquisa, especialmente nas discussões sobre a questão socioeconômica que envolve os estudantes do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante. É justamente a articulação entre as questões socioeconômicas e os conceitos de *habitus* bourdieuriano e afiliação de Coulon que serão apresentados a seguir.

2.1.3 Tudo pelo Social: Teorias que se Cruzam

Em uma conferência realizada em maio de 2012, no II Colóquio Internacional da Vida Estudantil na Universidade Federal do Recôncavo (UFRB), Coulon (2008) inaugurou seu discurso falando sobre a colaboração que Bourdieu e Passeron (1998) nos deixaram por meio das pesquisas realizadas ao longo de vários anos na área de educação. Nessa perspectiva, falar de Pierre Bourdieu (1998) remete-nos, obrigatoriamente, ao seu conceito de *habitus*, amplamente utilizado pelos que se dedicam à pesquisa social em educação.

Segundo Setton (2002), o conceito de *habitus* é uma noção filosófica que remonta, originalmente, às raízes aristotélicas de *hexis*, elaborada na doutrina de Aristóteles sobre a virtude, para representar um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta os nossos sentimentos, desejos e conduta em determinadas situações. Esse conceito foi recuperado depois da década de 1960, por Pierre Bourdieu (1998) a fim de tratar de disposições adquiridas (socialmente constituídas) pela experiência e, portanto, variáveis de acordo com o lugar e o comportamento do agente (denominação bourdieuriana para sujeito).

O *habitus* é, ao mesmo tempo, coletivo e individual, e sua incorporação no agente se dá de tal forma que o próprio agente reproduz nele, internamente, as estruturas externas do mundo. Por essa via, o *habitus* contribui, de forma significativa, para a reprodução da ordem social, “na medida em que esta não pode se dar sem adesão, o reconhecimento e mesmo a ação dos agentes e instituições envolvidas” (GONÇALVES e GONÇALVES, 2011, p.51).

O conceito sociológico do *habitus* é relevante no sentido de desvendar o funcionamento da sociedade, visando contribuir para que os agentes, ao tomarem consciência desses mecanismos, possam lutar por mudanças sociais, por meio de questionamentos e participação social ativa e consciente. O *habitus* mantém uma relação cotidiana com o mundo, a partir de uma lógica prática, e é o que Bourdieu define como “causalidade provável”:

A constituição do *habitus* implica uma relação dialética entre ele e as significações prováveis percebidas pelo agente, no sentido de que este tenderá a observar na realidade de elementos que reconhece e pensa compreender, resultando em práticas que reforçam essa visão de mundo (GONÇALVES e GONÇALVES, 2011, p. 53).

Para Bourdieu (1998), o todo está presente em cada um de nós, a sociedade está presente em nós, na educação e na língua e, nesse sentido, tudo que somos é incorporação, é *habitus*. A constituição dialética do *habitus* nos é apresentada na oposição existente no sistema de classe, quando caracterizamos comportamento. Para ele, todo sistema de adjetivos é um sistema de classes, de oposição – de um lado, tudo que é único, ímpar, individual, inimitável, singular, original é considerado bom; por outro lado, tudo que é comum, coletivo, banal, ordinário é considerado ruim.

O conceito de *habitus* é utilizado por Coulon (2008) em suas pesquisas na tentativa de compreender o atual modelo de socialização e sua implicação na construção das identidades dos sujeitos a partir das constantes mudanças estruturais e, sobretudo, no caso da permanência escolar, institucionais. O *habitus* “é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital, o *habitus*, a *hexis* indica a disposição incorporada, quase postural” (BOURDIEU, 2012, p.61). Em sua Teoria da Afiliação, Coulon (2008) afirma que o colégio e a universidade não possuem a mesma comunidade de *habitus*. No primeiro ano de universidade, principalmente nos primeiros meses, ou ainda, nas primeiras semanas (tempo de

estranhamento), exige-se que se passe de uma comunidade à outra. Essa passagem, segundo ele, vai além do trabalho intelectual relacionado à universidade, demanda tempo e faz parte de uma aprendizagem verdadeira a fim de que o demandante ao ensino superior se torne membro e passe à condição de estudante:

Reconhecer a competência de um membro é identificar aquilo que ele exibe do domínio que tem das rotinas, admitirem nele uma naturalidade autêntica que lhe permite realizar certo número de coisas sem pensar nelas, obedecendo a alguns esquemas de pensamento ou de ação, o que Pierre Bourdieu chamou de *habitus*, que, como conjunto de pensamentos e práticas incorporadas, gera novas atitudes e facilita novas aquisições (COULON, 2008, p. 43).

Coulon (2008) ressalta que essa apreensão e domínio dos novos conhecimentos dos quais nos tornamos membros não estão ancorados sobre um *habitus* constituído de forma imediata, infalível. Essa apreensão é produzida a partir de um *habitus* que se renova constantemente, que se enriquece de experiências novas que são construídas sobre as experiências já existentes. Ainda que, por conta do processo de afiliação, essa transição seja imposta, de forma direta ou indireta, a todos os estudantes (de escolas públicas e privadas), para os jovens estudantes de origem popular, o ingresso em uma instituição pública federal pode vir acompanhado de situações adversas e desafios específicos relacionados à sua condição de vida.

A afiliação proposta por Coulon (2008) é aqui utilizada como suporte teórico para refletir como os estudantes do *campus* Jacobina, filiados ao PAAE, forjam para si um *habitus* de estudante na transformação do estranho universo acadêmico. A reflexão é feita no sentido de compreender se (ou como) os estudantes incorporam as práticas e os funcionamentos do *campus* para se tornarem um membro competente da comunidade, transpondo, inclusive, as barreiras socioeconômicas inerentes à sua condição, “deixando para trás a sensação de estranhamento e desorientação que experimentam na fase inicial de seus estudos” (COULON, 2008, p. 118).

Em um país democrático, os programas assistenciais podem se configurar como possibilidade de acesso e permanência para uma boa parte da população que pretende cursar o ensino técnico de nível profissionalizante. Bazzo et al. (2008) reiteram esta ideia quando afirmam que é preciso pensar em investimentos voltados ao preparo acadêmico dos alunos que se encontram em estado de vulnerabilidade social para que eles possam permanecer estudando na Rede Federal de Educação

Profissional, uma vez que, conforme os autores, é notório que a educação tecnológica requer alguns ajustes e novas reflexões sobre os resultados e aplicações de seus efeitos, que tanto podem nos deslumbrar em relação às suas utilidades.

Alguns dos aspectos teóricos desenvolvidos por Coulon (2008) fazem uma interface entre os problemas de permanência com o tema do fracasso escolar. Por essa razão, o próximo capítulo é destinado a essa discussão, por meio da análise do fracasso escolar e seu reflexo na educação técnica profissionalizante, tomando como referência a Lei de Diretrizes de Base da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

3 FRACASSO ESCOLAR E SEU REFLEXO NA PERMANÊNCIA

Em nossa sociedade, a importância de se investir na permanência daqueles que ingressam em uma instituição pública de ensino deveria ser uma prioridade. O poder público precisaria destinar mais investimentos. Na contramão da discussão sobre permanência, estão os estudos sobre evasão e fracasso escolar. Estas duas vertentes, durante anos, foram (e ainda são) discutidas por muitos autores, principalmente em se tratando das séries iniciais; dentre eles, podem ser citados Patto (1988; 1990; 1992), Marchesi e Gil (2004), Spozati (2000), Arroyo (1997) dentre outros.

Entender o percurso dos estudantes brasileiros na escola é um dos meios de reflexão sobre a efetividade do papel da educação brasileira. Sobre esses estudos, Patto (1990) é um nome de referência, pois formula questionamentos importantes sobre a condição do estudante. Dentre alguns de seus estudos sobre fracasso escolar citados na presente pesquisa, o destaque maior será dado ao trabalho realizado em uma escola pública de primeiro grau num bairro periférico paulistano. Esse estudo traz, ainda, um panorama histórico da educação no Brasil. A autora se debruça sobre as dificuldades de aprendizagem escolar manifestadas por sujeitos provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população. Segundo ela, o objetivo de seu estudo foi:

[...] reunir informações que nos permitam ao menos vislumbrar a filiação histórica das ideias – quer assumam a forma de crenças, quer a de certezas cientificamente fundadas – sobre a pobreza e seus reveses, entre os quais se inclui a dificuldade de escolarizar-se (PATTO, 1990, p. 28).

O termo fracasso escolar, segundo Marchesi e Pérez (2004), é objeto de discussão por três motivos: por transmitir a ideia de que o aluno “fracassado” não progrediu pedagogicamente, socialmente e pessoalmente nos anos dedicados aos estudos. De acordo com os autores, isso não corresponde à realidade. Em outras palavras, é impossível frequentar o ambiente escolar por anos seguidos e não ter apreendido absolutamente nada nem ter sofrido nenhuma influência cultural ou social do meio vivido. O segundo motivo advém da semântica inerente à palavra fracasso, por ela oferecer uma imagem negativa do aluno, o que afeta sua autoestima e sua confiança em investir nos estudos, a fim de obter melhores rendimentos. Por fim, quando se fala em “fracasso escolar”, é comum centrar o problema do fracasso no aluno, deixando de fora a responsabilidade de outros agentes como as condições sociais, a família e a própria instituição de ensino.

Há ainda acepções diferentes para a questão do fracasso, de acordo com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE⁵ que diz respeito a três abordagens: a) aos alunos com baixo rendimento escolar (não alcançaram um nível mínimo de conhecimento); b) aos que abandonam ou concluem seus estudos sem o título correspondente ou, ainda, c) aos que permaneceram, mas não concluíram o curso com conhecimentos e habilidades necessários para obterem êxito profissional ou darem continuidade a seus estudos.

Na concepção de Ferraro (2004), os conceitos de exclusão e de fracasso se sobrepõem. Esses conceitos representam dois olhares sobre os mesmos fatos ou situações popularmente conhecidos por outros nomes como analfabetismo, reprovação, não acesso à escola, repetência, evasão, defasagem nos estudos etc. Para ele, todas essas acepções trazem em sua essência a ideia de fracasso escolar.

O conceito de fracasso escolar como referência aos jovens que não completam o período de escolaridade obrigatória ou que não conseguem alcançar certo nível acadêmico estabelecido e esperado pela escola, segundo Rovira (2004),

⁵ É uma organização internacional, composta por 34 países e com sede em Paris, França. A OCDE tem por objetivo promover políticas que visem o desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo. O Brasil não é um país membro da OCDE, mas tem a distinção de membro pleno, com participação em algumas reuniões e plena cooperação em diálogos e negociações sobre o desenvolvimento das economias mundiais.

é demasiado simplista. Isso porque, segundo seu raciocínio, esse conceito está impregnado de certo rótulo que não deixa espaço para nuances, já que nem todos os fracassos acontecem da mesma forma. Não existe aquele que fracassa de todo e em tudo. Ademais, às vezes, o fracasso esconde esforços muito valiosos na tentativa de se obter êxito. Rovira (2004) defende que a questão não está na palavra, mas sim na realidade que ela designa. Para ele, o problema é muito mais sério porque o conceito cria uma credencial negativa que pesará na vida social do indivíduo. Segundo ele, “um sujeito com o rótulo de fracassado escolar está a caminho de ser uma pessoa biograficamente fracassada” (ROVIRA, 2004, p. 83).

Nesse sentido, Marchesi e Pérez (2004) defendem a ideia de que criticar o conceito não resolve o problema do estigma inerente à expressão “fracasso escolar”, porém, independente do significado dado à terminologia, a conclusão a que se chega é a de que os altos índices do fracasso escolar provocam graves consequências, tanto para os alunos quanto para a sociedade.

Em Patto (1990), não foi encontrada uma definição metalinguística de Fracasso Escolar, mas um amplo estudo que analisa o tema sob diversos ângulos (político, social, histórico, psicológico etc.). Na presente pesquisa, serão utilizadas referências aos estudos de Patto (1990) voltados às questões sociais. Sobre esse aspecto, a autora chama a atenção para a existência de uma crença, na história do pensamento educacional brasileiro, de que aqueles que fazem parte das classes populares são “lesados do ponto de vista das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais” (PATTO, 1988, p.72). O problema apontado pela autora é o de que esse raciocínio, além de reforçar o enraizamento cultural desse pensamento, dissemina entre os educadores (ou órgãos sociais competentes) a crença de que o ideal para resolver o problema do fracasso escolar é separar os alunos carentes dos demais. Para isso, tomam-se medidas visando “melhorar” a qualidade do ensino com reformas educacionais baseadas na diminuição do ritmo de ensino, separação dos alunos por classes de rendimento, cuja consequência final é a segregação dos alunos pobres. O resultado de ações como essas nos levam a refletir que:

O máximo que se conseguiu em termos de superação dessa ruptura foi afirmar que a escola é inadequada para as crianças pobres, ou seja, uma escola supostamente adequada às crianças das “classes favorecidas” estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças “culturalmente deficientes” ou “diferentes” (PATTO, 1990, p.75).

No cotejo entre origem social e sucesso escolar, há mecanismos sociais que parecem manter essa relação de desigualdade entre crianças pobres e escola de qualidade. Em outras palavras, geralmente aqueles chamados de “fracassados” são, essencialmente, “os que erraram o objetivo que lhes fora socialmente atribuído pelo ‘projeto’ inscrito na trajetória dos pais e no futuro que ela implicava” (BOURDIEU, 2013, p.233). Nesse contexto, a questão do fracasso escolar não se restringe unicamente a um problema educacional, mas, sobretudo, tem repercussões individuais e sociais. Segundo Marchesi e Pérez (2004), os alunos tendem a se agrupar com seus pares socialmente correspondentes; assim, a tendência de grupos que vivem em piores condições sociais é a de se situar com grupos de alunos com avaliações mais baixas.

Desde o período chamado Primeira República (final do século XIX e início do século XX), o processo de escolarização das crianças das classes populares não apresenta grandes avanços; o que temos, nessa época, é uma política voltada para elites e, conseqüentemente, a formação escolar não era acessível a todos. A Escola Nova, projeto criado por Dewey, nos Estados Unidos, e trazido ao Brasil por Anísio Teixeira, pretendia fazer da escola um espaço de socialização do conhecimento. Entretanto, esse projeto não foi forte o suficiente para ocupar o lugar do ensino tradicional e derrubar as barreiras sociais e econômicas, que impediam o acesso das crianças de classes populares. Por ter exercido forte influência em nosso país até a década de 70, alguns autores vinculados ao movimento escolanovista foram responsáveis por um dos primeiros estudos sobre fracasso escolar: “a nova pedagogia’ localizava as causas da dificuldade de aprendizagem nos métodos de ensino, não no aprendiz” (PATTO, 1990, p. 84). É o passo rumo aos estudos sobre as causas do fracasso escolar nas séries iniciais, onde o olhar inovador fica por conta de situar o papel da escola também como responsável pelo fracasso escolar do aluno e não exclusivamente a sua condição social. Patto (1990) destaca um dos aspectos positivos da teoria escolanovista que era o de não localizar as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino. Ela afirma ainda que uma das premissas da Escola Nova era a de que “a estrutura e o funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades da aprendizagem” (PATTO, 1990, p. 69).

Há uma transformação progressiva do discurso presente na escola quando esta se dá conta da insuficiência dos meios utilizados no enfrentamento do fracasso

escolar. Por isso, Coulon (2008, p. 220) destaca que ainda é preciso reformar a “lógica de um sistema globalmente deficiente”.

Se existe o fracasso escolar, conseqüentemente existe ineficiência por parte da escola, devido, provavelmente, à falta de prática escolar efetiva, além de omissão por parte de seus dirigentes. Os velhos diagnósticos da precariedade da escola pública do ensino fundamental I continuam a reforçar o discurso de que, por influências externas à escola, “as crianças pobres são portadoras de dificuldades escolares que lhes são inerentes” (PATTO, 1990, p.55).

Assim sendo, a escola, enquanto instituição sociopolítica cujo papel é a democratização e socialização do conhecimento, não pode se colocar à margem dessa discussão, desviando o foco do problema do fracasso escolar tão-somente para fatores extraescolares ou individuais.

O fracasso e a evasão escolar, tão comum nas escolas de ensino fundamental I e II em nosso país, fazem pensar nos trajetos de permanência. Quais são as estratégias utilizadas por aqueles que permanecem? O capital cultural de estudantes oriundos de famílias de classes populares será objeto dessa discussão na seção seguinte. Para tanto, foram utilizadas algumas reflexões trazidas por Coulon (2008).

3.1 FRACASSO ESCOLAR E CAPITAL CULTURAL: INTERFACE DESSES SEGMENTOS NA PERMANÊNCIA ESCOLAR

Até que ponto o “nível cultural” e o educacional de famílias oriundas de classes populares refletem no desempenho escolar dos filhos? Em seus estudos, Bourdieu (1979) afirmou que o capital cultural pode apresentar-se de três formas: no estado incorporado, isto é, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, aquele que conhecemos sob a forma de bens culturais como livros, realização de teorias, quadros etc. e, finalmente, no estado institucionalizado, ou seja, é a objetivação do capital cultural por meios oficiais como, por exemplo, o certificado escolar. Em seu estado institucionalizado, o diploma representa o certificado de competência cultural que confere ao aluno um conhecimento de valor juridicamente reconhecido e publicamente aceito. A objetivação do capital cultural,

por meio do diploma, está cercada por uma “magia performática do poder de instituir, poder de fazer ver e de fazer crer, ou, numa só palavra, de fazer reconhecer” (BOURDIEU, 2012, p. 78).

Em relação à herança cultural, Bernard Lahire (1997) faz sua análise do desempenho escolar dos estudantes de classe populares a partir do conceito de capital cultural incorporado de Bourdieu (1979) e conclui que, já que o “capital cultural” está fadado a viver em estado incorporado, a transmissão desse capital, a transmissão dessa “herança”, está relacionada diretamente à situação de seus portadores, ou seja:

De sua relação com o filho, de sua capacidade, (socialmente constituída) de cuidar de sua educação, de sua presença a seu lado, ou, finalmente, de sua disponibilidade de transmitir à criança certas disposições culturais ou acompanhá-los na construção dessas disposições (LAHIRE, 1997, p.19).

O conceito de capital, frequente na área econômica, foi ampliado por Bourdieu (1979) para uma análise nas áreas social e cultural. Eles utilizaram o termo para aprofundar os estudos empíricos sobre as desigualdades escolares, partindo do princípio das vantagens culturais e sociais dentro das famílias, estabelecendo a relação entre origem socioeconômica e rendimento escolar. Para Bourdieu (2004), desigualdades sociais e origem social do agente (no caso, o aluno) têm uma relação objetiva de causa e efeito na reprodução de um sistema de dominação, onde o capital econômico⁶ é fortalecido pela interação com o capital cultural e o social⁷.

A relação entre o capital cultural e a condição socioeconômica dos alunos de classes populares parece ter reflexo até na escolha do curso pretendido pelo sujeito. Em suas pesquisas com alunos da Universidade Paris 8, Coulon (2008) observou, por exemplo, que a escolha do curso, por parte dos alunos, está diretamente relacionada à sua condição social: alunos de classes populares tendem a escolher cursos de menor prestígio por não se considerarem aptos a frequentar um curso como Direito, por exemplo. Nessa escolha, entra em jogo o que Bourdieu (1998) define como oposição objetivismo/subjetivismo presente no conceito de *habitus*, no sentido do rompimento com a dualidade de senso comum entre indivíduo e

⁶ Também conhecido como fatores de produção de modo e de bens, este capital, para Bourdieu (1998), é a base e o móvel pelos quais os agentes e grupos mobilizam estratégias distintas de conservação, expansão, reconversão ou apropriação.

⁷ Bourdieu (1998) define capital social como um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento.

sociedade. Os alunos de Paris 8, no momento da escolha do curso, pensam, sentem, agem de modo determinado, guiados por solicitações de seu meio social, perpetuando, em vez de romper, o comportamento advindo do senso comum.

Coulon (2008) avalia que essa ideia é o reflexo de uma representação de cunho imaginário, forjada a partir do que eles ouvem no último ano do ensino médio, no meio familiar, no meio cultural onde vivem etc. Segundo ele:

As observações precedentes nos levam a pensar que as estratégias de estudos, as carreiras universitárias que os estudantes buscam construir dependem amplamente de elementos imaginários, dos rumores que circulam entre os jovens e de uma autoavaliação pessoal fundada sobre o *habitus* (COULON, 2008, p. 159).

Na verdade, é preciso que as escolas passem a considerar a diversidade cultural nos processos pedagógicos, como orienta Gisi (2006), de modo a possibilitar a permanência e evitar a evasão. É que o legado cultural adquirido na história de vida do aluno passa pela vivência na família, na comunidade e na escola.

Lidar com a desigualdade cultural (seja por questões sociais e/ou econômicas) presente na sala de aula implica a reflexão de como ela é percebida por professores e alunos. Dessa percepção, decorre a queixa dos opositoristas às políticas públicas de ação afirmativa. Essas políticas são, geralmente, dirigidas a cursos concebidos como “de prestígio social” (Coulon, 2008) tais como Direito e Medicina, por exemplo. Esta análise foi sinalizada por Gisi (2006):

Esta desigualdade se faz sentir desde o início da educação básica, quando os alunos já chegam em condições desiguais, em decorrência das oportunidades que tiveram. Quanto menores estas oportunidades, menor capital cultural possuem. Reconhecer esta desigualdade deve ser o ponto de partida quando se fala em uma escola de qualidade, caso contrário tem-se o que Bourdieu (2001) chama de “os excluídos do interior”. O aluno se encontra incluído no sistema escolar, mas sem que se efetive a sua aprendizagem (GISI, 2006, p.13).

Sob a vertente da práxis pedagógica, o abismo social que permeia a realidade brasileira afeta sobremaneira a aquisição de capital cultural e essa desigualdade influencia nas estratégias de permanência dos estudantes oriundos das classes populares. Vale lembrar que a condição social se estende à família, à escola e, conseqüentemente, ao desempenho do aluno. Bourdieu considera que:

[...] o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos)

aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los (BOURDIEU, 2012, p.297).

Capital cultural, condição social da família e escola são elementos indissociáveis. Para Lahire (1997), por exemplo, é em famílias com posição profissional qualificada que incide a possibilidade de haver explicação para o “sucesso” escolar dos filhos, devido ao capital cultural conquistado ou adquirido pelos pais. De acordo com Nogueira (2008), a família e a escola são espaços principais de socialização das novas gerações e é onde os jovens constroem os valores que vão direcioná-los à vida adulta e, conseqüentemente, à vida profissional. Mas ela também entende que, da perspectiva dos modos de socialização, existe um abismo na relação entre a instituição escolar e as famílias das classes populares. Esse abismo é caracterizado por um confronto que ela chama de desigual, tenso e constituído por dificuldades que afetam tanto os professores como as famílias:

Por não possuírem (ou não sentirem que possuem) as condições culturais necessárias para compreender o universo pedagógico e para monitorar a escolaridade dos filhos – como fazem, com regularidade, as classes médias –, as atenções e atitudes parentais concentram-se nos resultados escolares imediatos: a nota, a promoção de uma série ou de um ciclo a outro, etc. (NOGUEIRA, 2008, p.33-34).

A discussão sobre o capital cultural do aluno remete à tentativa de compreender, a partir de uma concepção empírica, se a condição social dos alunos advindos de famílias de baixa renda interfere na sua permanência, com base nos seguintes questionamentos: é possível que esses estudantes não possuam o mesmo capital cultural dos seus pares oriundos da classe média ou alta? Se sim, qual o reflexo nas estratégias de permanência? Para Zago (2005, p.9), “a presença crescente dessa camada social em diferentes níveis do sistema escolar não oculta (...) as reais diferenças sociais entre os alunos”. O poder coercitivo do capital econômico, junto com as restrições impostas pelo capital social e pelo cultural, tende a produzir diferenças tanto objetivas quanto subjetivas marcadas pelo *habitus* dos estudantes.

Para Bourdieu (2013), a relação entre a escola e as classes sociais é pertinente, uma vez que as estruturas objetivas da escola produzem não só o que ele chama de *habitus* de classe como também as disposições e predisposições que

concebem as classes populares. Para Patto (1992), entretanto, é histórica a ideia de que crianças oriundas de segmentos populares, e conseqüentemente mais empobrecidos, têm dificuldade de aprendizagem. Essa afirmação leva a refletir em mudanças comportamentais, por parte da escola, no sentido de não estigmatizar a capacidade cognitiva dos estudantes de acordo com classe social, uma vez que o comportamento de um sujeito não é a reprodução direta de seu meio familiar. É possível que o problema se amplie na Instituição de Ensino quando esta se atém a reproduzir o conteúdo dito da cultura dominante, a cultura da elite, a cultura que reproduz o legado hegemônico do mundo acadêmico. Nesse contexto, parece ser reduzido o espaço para o capital cultural dos alunos oriundos de classes populares. Por isso, permanecer, nessa perspectiva, é um problema para aqueles que não têm acesso a um ensino gratuito de qualidade.

3.1.1 Condições Socioeconômicas no Apoio à Permanência

Segundo Zago (2006), estudantes originários de famílias de classes populares, cujos pais fazem parte da população de baixa renda, têm dificuldades em financiar seus estudos, já que contam com um pequeno apoio familiar para esse fim. Permanecer, para esses alunos, é uma luta travada a cada semestre.

Peregrino (2010) sinaliza que, no Brasil, parte significativa da população jovem de classes populares sofre um tipo de descarte social, pela falta de políticas públicas – tanto as chamadas políticas compensatórias como as emergenciais. Se o desafio de permanecer perpassa por conflitos socioeconômicos engendrados por determinada despotencialização da ação política, então é preciso que a discussão dessa desigualdade estrutural seja potencializada dentro das instituições de ensino tendo em vista o direito do aluno a concluir sua trajetória escolar com êxito.

Para uma melhor discussão sobre a questão da permanência sob a ótica da condição social do aluno, vale lembrar que “a condição socioeconômica do estudante é considerada a principal responsável pela evasão e/ou outras modalidades de fracasso escolar, em todos os níveis de ensino” (DORE e LÜSCHER, 2011, p. 783). Acesso e condições de permanência adequadas à

diversidade socioeconômica e cultural são subsídios colocados em sua pesquisa para definição do conceito e das dimensões mínimas comuns da qualidade da educação. Nesse sentido, colocar como ação principal para permanência a revisão nas disciplinas básicas é reduzir o problema à questão de conteúdo, quando, na verdade, pode ser que a questão socioeconômica tenha papel relevante no contexto.

Silva (2011) verificou, por meio de pesquisa realizada no IFBA, no *campus* Eunápolis, que os alunos evadidos relataram terem se afastado da escola em função das dificuldades enfrentadas com o deslocamento/transporte, da situação econômica e da necessidade de trabalhar. Esses fatores refletem uns sobre os outros, formando o que se pode chamar de mosaico da condição socioeconômica. Assim, a dificuldade de permanecer surge da dificuldade que o aluno tem para se manter na escola, por não poder bancar os custos de um ensino técnico profissionalizante de nível médio. Saviani (2011) tece severas críticas ao governo quando este coloca que o Estado atrofia a política social a partir do momento em que a subordina à política econômica. Para ele, as políticas adotadas pelo governo para resolver a questão da educação nas camadas populares padecem de incapacidade congênita. Falta ao governo vontade política para direcionar investimentos na educação e romper o círculo vicioso que a mantém em estado de completa letargia. A inação do governo reverbera na formação dos jovens de classe pobre que, historicamente, ingressam no mercado de trabalho em detrimento da dedicação aos estudos: “As crianças pobres teriam êxito na escola se não precisassem trabalhar; mas elas precisam trabalhar exatamente porque são pobres” (SAVIANI, 2011, p.5).

Diferente das esferas estadual e municipal, o ensino público federal não tem política de gratuidade para fardamento e alimentação, não oferece transporte nos municípios localizados no interior da Bahia, nem distribui os livros técnicos utilizados no curso (só algumas das matérias chamadas de disciplinas do núcleo comum, como português, matemática, história, dentre outras.). Aliado a esse contexto, com oferta mínima de 10 (dez) disciplinas por ano, para completar a carga horária, as aulas são distribuídas em dois turnos (matutino/vespertino ou vespertino/noturno). Isto implica obrigatoriedade da presença do aluno em, no mínimo, dois turnos na Instituição. Além disso, os sábados são incorporados ao período de aulas a partir do 3º ano.

A situação econômica e apoio da família, ainda que em níveis diferentes, têm reflexo na permanência estudantil: o estudante com vulnerabilidade social precisa contar com apoio de pais e demais familiares para garantir sua permanência na instituição. Essa questão tem se mostrado cada vez mais relevante nas pesquisas sobre permanência, como, por exemplo, os estudos de Portes (2006) que tiveram como objetivo tentar compreender se as condições materiais do estudante interferiam em sua trajetória acadêmica. O debate sobre a condição socioeconômica do aluno muito se aproxima da discussão bourdieiriana sobre o capital cultural de estudantes oriundos de classes populares – principalmente por não colocar a condição social como determinante do sucesso ou do fracasso do sujeito, sob pena de o aluno, uma vez estigmatizado, ser colocado numa condição de inferioridade:

Se a condição econômica não é determinante das ações e práticas do estudante pobre – em um passado e em um presente –, ela é um componente real, atuante, mobilizador de sentimentos que comumente produzem sofrimento neste tipo de estudante e ameaçam sua permanência na instituição (PORTES, 2006, p. 227).

Em se tratando, especificamente, dos alunos do IFBA, do *campus* Jacobina, os cursos profissionalizantes que são oferecidos, por sua natureza, terminam por significar altos custos para o discente. Nesta perspectiva, a desigualdade socioeconômica é vista como um problema real e que, conseqüentemente, impacta na permanência do estudante. Nesse contexto, é provável que a solução esteja no investimento de capital financeiro por parte do Estado e em políticas públicas que auxiliem na sobrevivência da população e, principalmente, que essas políticas sejam ampliadas às cidades do interior para que o Plano de Expansão do governo federal seja aplicado de forma efetiva nos diversos *campi* do IFBA.

A discussão teórica sobre a condição socioeconômica do aluno e seu capital cultural foi um parêntese aberto neste estudo para tentar compreender aspectos que interferem no percurso que segue do fracasso/evasão à permanência. Esse percurso será analisado no próximo item, direcionando a reflexão para os alunos do PAAE do *campus* Jacobina.

3.2 DESLOCANDO O PROBLEMA DE FRACASSO E EVASÃO ESCOLAR PARA OS PROBLEMAS DE PERMANÊNCIA

Historicamente, os estudos relacionados à evasão⁸ e fracasso escolar priorizam, de modo geral, o ensino fundamental. Dentre os autores preocupados com essa temática estão Carvalho (2004) e Crahay (2007).

A pesquisa de Carvalho (2004) foi realizada em uma escola pública de 1ª a 4ª séries, em São Paulo, e teve como objetivo compreender, segundo a autora, as formas cotidianas de produção do fracasso escolar nas séries iniciais de crianças negras, do sexo masculino, geralmente provenientes de famílias de classes populares. Desenvolvida nos anos de 2002 e 2003, a pesquisa traz dados importantes, como, por exemplo, a análise de fatores que levam a comunidade acadêmica a ter conceitos negativos perante estudantes negros de baixa renda. De uma média de 200 crianças entrevistadas, Carvalho (2004) procurou investigar quem eram os alunos que, em algum momento do ano letivo de 2002, haviam sido indicados para o reforço (incluindo as atividades especiais desenvolvidas junto às 1as e às 4as séries), bem como aquelas que apresentavam problemas de comportamento, além de pesquisar, no livro de ocorrência da escola, o quantitativo de alunos que foram punidos por indisciplina. O resultado da pesquisa levou a autora a concluir que era preciso discutir a cultura escolar, pois entendeu que, nessa faixa etária, desobediência e indisciplina são compreensíveis, mas há comportamentos culturalmente aceitos conforme gênero, raça e classe, o que geram estereótipos e discriminações.

Crahay (2007) é categórico em afirmar que repetir o ano em nada ajuda na resolução das dificuldades dos alunos. Em sua pesquisa sobre qual a pedagogia mais adequada para alunos em dificuldade escolar, o autor reitera que os alunos que repetem o ano progridem menos que aqueles que são promovidos e acredita que a repetência é ineficaz como meio de aprendizagem. Seus estudos mostram que, apesar de os repetentes começarem o ano com um nível escolar superior ao de seus colegas, essa suposta vantagem desaparece ao longo do tempo e é inexistente ao final do ano letivo. Entretanto, ele não defende a aprovação automática ou irresponsável, mas sim a tomada de algumas ações como, por exemplo, salas de aulas com um número menor de alunos – uma média de 15 (quinze) estudantes por

⁸ Para a LDB nº 9.394/96, a evasão é caracterizada quando o estudante matricula-se na instituição pública e não inicia seus estudos, já abandono se dá quando o aluno se matricula, começa a frequentar, mas desiste no meio do processo de concluir os estudos.

sala – ou uso de métodos diferentes de aprendizagem, para alunos que apresentem maior dificuldade de aprendizagem, não tratando a todos de forma homogênea.

Deslocando a realidade encontrada no ensino fundamental para o contexto dos estudantes do ensino médio profissionalizante, o sistema educacional brasileiro, por meio de políticas públicas, tem desenvolvido diversas ações para o enfrentamento da evasão, fracasso e permanência escolar. As políticas de ações afirmativas são um exemplo de ação voltada à inclusão do estudante no sistema público de ensino federal, porém, esta última nasceu voltada para os ingressantes do ensino superior, e só a partir de dezembro de 2008, com a mudança dos Centros Federais de Educação – CEFET para Institutos Federais de Educação – IFBA é que se passou a aplicar, também para o ensino médio, as políticas de ação afirmativa aprovadas pelo governo federal em 26/05/2006 para o ensino superior. A inclusão por meio das políticas de cotas, fez com que as instituições começassem a pensar em ações que garantissem a permanência desses novos alunos e, de algumas iniciativas institucionais, nasceram programas como o Programa Permanecer, na UFBA, e o Programa de Apoio a Permanência Estudantil, do IFBA.

Para que haja um deslocamento da evasão à permanência no ensino médio profissionalizante, esta deve se configurar como meta do governo federal, através de programas e ações em nível municipal, estadual e federal de ensino. As ações que visam a permanência na escola devem ser pensadas pela esfera política, com o compromisso direto dos governantes; nesse sentido, o desafio da permanência tem que ser trabalhado de forma conjunta, tanto pelo ângulo externo - políticas públicas - como internamente. Em outras palavras:

É indispensável que a atual política educacional para o ensino técnico, ao desenvolver suas estratégias de expansão, considere a evasão escolar e suas principais causas, de forma a evitar o risco de decisões equivocadas e onerosas (DORE e LÜSCHER, 2011, p.786).

As autoras destacam que não se deve colocar em segundo plano a análise dos fatores intraescolares que intervêm nos processos de evasão. Segundo elas, no processo de implementação das políticas públicas para o ensino técnico, em qualquer uma das esferas políticas (federal, estadual ou municipal), a definição de áreas ou de eixos tecnológicos para a oferta de cursos técnicos precisa ser feita de forma criteriosa por ser decisiva para a permanência de estudantes nas escolas técnicas.

Outra esfera nos remete de volta a Coulon (2008), que é a da afiliação, o acolhimento para que o aluno sinta-se parte da instituição e passe a ter a consciência de que poderá concluir os seus estudos, pois nesta fase já tem autonomia para lidar com os códigos inerentes a essa nova realidade escolar. Desta afiliação, faz parte também a instituição, incluindo aí tanto a parte administrativa quanto a acadêmica, esta última com forte influência no estudante por ser responsável pelo que o autor chama de “ruptura pedagógica”.

Santos e Silva (2011) apresentam uma interessante análise semântica da palavra evasão e do significado oposto. Segundo as pesquisadoras, originalmente, a palavra evasão é sinônimo de fuga, evitação e desvio. Assim sendo, o sentido oposto quer dizer continuar, ficar, estar cativo, aprisionado, prisioneiro. É justamente esse deslocamento proposto: da evasão ao caminho da permanência, mas não semanticamente, e sim por meios de ações concretas voltadas, sobretudo, ao ensino profissionalizante.

Campos e Oliveira (2003) trabalham com o conceito de infrequência, para remeter à questão da evasão. Neste caso, infrequência é tratado como o processo que leva o estudante a deixar de frequentar a escola, mas não o faz de forma definitiva, pois nutre a expectativa do retorno a qualquer momento; e, nesse sentido, as autoras fazem um paralelo com o conceito de evasão, relacionando esta ao abandono por determinado tempo. Por outro lado, Silva (2011) vê a infrequência como elemento estatístico para servir como fator preventivo de ação para a permanência. Como os conceitos parecem interligados, a pergunta pertinente a esse contexto é: seria possível falar de permanência sem falar de fracasso e evasão escolar?

A resposta viria a partir da reflexão de que talvez exista a ideia equivocada de que evasão e fracasso escolar são sinônimos. Entretanto, devemos pensar em ambos como fenômenos distintos que se relacionam entre si, considerando, ainda, um terceiro fenômeno: a permanência. Em sua pesquisa sobre evasão escolar, Silva (2011) critica o fato de que, para a categoria “evasão escolar”, é comum o uso da expressão “fracasso escolar”. O que podemos observar é que apesar de esses conceitos, muitas vezes, serem tomados como semelhantes, “evasão” e “fracasso”, embora relacionados, são conceitos distintos e devem ser discutidos e analisados, considerando as suas especificidades. Já a permanência entra nesse cenário como elemento que nos remete a outra discussão: a de pensar nas dificuldades

enfrentadas pelos estudantes para concluírem seus cursos. Apesar de a evasão e o fracasso manterem uma relação mútua e contínua no processo de escolarização, o foco desta pesquisa está na dificuldade de permanência no percurso escolar dos estudantes do ensino médio profissional.

Na esteira da discussão sobre dificuldade de permanência, dois novos conceitos são apresentados nos estudos de Coulon (2008), quais sejam, eliminação e abandono. Há no significado desses termos dois fenômenos diferentes:

[...] eliminação, quando os estudantes, em função de fracasso, repetido ou não, interrompem o curso que fazem e abandono (autoeliminação), que ocorre por iniciativa do estudante, após um período onde ele, sem ter atingido sua afiliação intelectual ou institucional, desiste tanto do curso como da universidade (COULON, 2008, p.85).

O autor afirma que o primeiro ano, após o ingresso na Instituição, é o mais crítico de todos na tomada de decisão do estudante. Numa relação dialética, antagonista e protagonista, evadir e permanecer dialogam em um mesmo contexto. Ações que tivessem como prioridade garantir a permanência escolar teriam como consequência a diminuição da saída dos alunos, ou seja, diminuição do fenômeno de autoeliminação por parte dos estudantes. Se o aluno abandona seus estudos em função do fracasso escolar, esse abandono, segundo Coulon (2008), é reflexo das experiências vividas no primeiro ano de ingresso em uma instituição pública de ensino.

Para os alunos do IFBA do *campus* Jacobina, permanência também se configura num desafio e, como tal, deve ser um aspecto a ser considerado e avaliado permanentemente pela Instituição. As ações relacionadas à permanência devem ser pensadas em todas as etapas do processo de escolarização pelas quais atravessa o estudante do IFBA. Elas devem ter início desde o momento da oferta de cursos, até a metodologia aplicada pelos docentes no ambiente escolar, levando em conta a realidade socioeconômica dos discentes.

Muitas são as dificuldades encontradas pelo ingressante no ensino técnico profissionalizante em virtude do impacto sentido em relação ao contexto anterior de ensino, centralizado nas disciplinas de formação geral. Por isso, a diversidade na oferta de cursos, por exemplo, precisa ser uma demanda discutida na comunidade, já que os IFs, em todo Brasil, têm por natureza trabalhar com cursos técnicos profissionalizantes. Se pensarmos que o *campus* Jacobina está instalado em uma

área que tem como destaque o turismo e a mineração, quanto menor a oferta variada de cursos, maior a dificuldade de o estudante fazer uma escolha por paixão, o que pode refletir na passagem do rito de estranhamento até o de afiliação.

Dore e Lüscher (2011) propõem que os estudos realizados sobre evasão tenham como foco a prevenção e, para tanto, uma vez identificado um problema, é preciso que haja um acompanhamento diferenciado do aluno. Segundo elas, os estudantes que conseguem ultrapassar todas as barreiras e realizar matrícula em um curso técnico ainda precisam superar o desafio de permanecer na escola dadas as condições nem sempre favoráveis à permanência.

É preciso pensar em ações que tenham como fim a permanência do aluno. Uma delas pode ser um maior investimento em ações extracurriculares; isso porque, também “a participação em eventos não diretamente relacionados às aprendizagens acadêmicas é importante nesse percurso que leva da admissão ao diploma” (SANTOS e SILVA, 2011, p.257); em outras palavras, não só as atividades ligadas ao contexto acadêmico estão relacionadas à permanência (se entendermos o contexto acadêmico como atividades relacionadas à matriz curricular do curso), mas também aquelas que estimulam a participação do aluno na vida da instituição como a participação em grêmios, liderança de turma, organização de eventos acadêmicos, dentre outras.

4 MÉTODO

Segundo Oliveira (1999), um método é um conjunto de processos pelos quais se torna possível conhecer uma determinada realidade, produzir determinado objeto ou desenvolver certos procedimentos ou comportamentos. É o caminho que o pesquisador utiliza para tentar acessar e analisar a realidade. Isto envolve a articulação entre concepções teóricas e um conjunto de técnicas e deve ser sempre objeto de reflexão de quem conduz uma pesquisa. Ele se expressa como um desenho que apresenta a maneira que o pesquisador encontra para olhar e escutar um fenômeno.

A pesquisa qualitativa é caracterizada, muitas vezes, pela observação do mundo externo, fora de ambientes específicos, controlados, como os laboratórios, com a finalidade de estudar os fenômenos sociais por meio da análise de experiências de indivíduos ou grupos. Além disso, ela “emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coletas, análise e interpretação de dados” (CRESWELL, 2010, p. 206). Assim, infere-se que o primeiro momento na escolha da abordagem ideal é conhecer bem seu objeto de estudo, investigar o contexto em que a pesquisa será desenvolvida, examinar os dados disponíveis, bem como experiências anteriores. **Desta forma, o objetivo geral e os específicos elencados a seguir foram os norteadores da presente pesquisa:**

Objetivo Geral:

Investigar as dificuldades de permanência dos alunos do ensino médio profissionalizante do IFBA do *campus* de Jacobina vinculados ao Programa de Assistência e Apoio ao Estudante, o PAAE.

Objetivos Específicos:

- Identificar os principais desafios vividos pelos estudantes vinculados ao Programa de Assistência e Apoio ao Estudante do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *campus* Jacobina, durante os anos de escolarização na Instituição;
- Identificar as possíveis mudanças na trajetória acadêmica dos estudantes, decorrentes da entrada no Programa de Assistência e Apoio ao Estudante;
- Identificar as dificuldades de permanência enfrentadas pelos estudantes vinculados ao Programa de Assistência e Apoio ao Estudante do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *campus* Jacobina, durante os anos de escolarização na instituição;
- Investigar, por meio do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante, como as condições socioeconômicas dos estudantes atuam no processo de permanência estudantil.

Para os objetivos específicos propostos, optou-se pela abordagem qualitativa. As abordagens qualitativa e quantitativa estão intimamente ligadas às escolhas epistemológicas e às diferentes formas de representação da realidade. Percebe-se, então, que não se pode concluir sobre a supremacia de uma abordagem sobre a de outra, mas deve-se optar por uma ou pela outra ou pela combinação das mesmas, em função dessas características. Utilizado há mais tempo na área de Educação, segundo Campomar (1991), o uso de caso em pesquisas ainda é visto com restrições e certo preconceito pelos que defendem o método quantitativo. O autor reconhece que isso ocorre não só porque as técnicas quantitativas tornaram-se

acessíveis devido à moderna tecnologia de processamento eletrônico dos dados, mas, principalmente, pelo desconhecimento do método.

Campomar (1991) afirma, ainda, que tanto os métodos qualitativos quanto os quantitativos apresentam limitações em seu uso e reitera que as limitações encontradas devem ser claramente mencionadas na publicação dos trabalhos científicos. Assim, optou-se, nesta pesquisa, pelo estudo de caso, por oferecer as condições necessárias à pesquisa: a observação direta dos eventos estudados e entrevistas diretas dos sujeitos envolvidos no evento. Segundo Yin (2010), a escolha pelo estudo de caso é pertinente, na atualidade, desde quando os comportamentos relevantes não estejam sujeitos à manipulação. Para o autor, o estudo de caso permite, empiricamente, a investigação de um fenômeno contemporâneo em profundidade e, acima de tudo, em seu real contexto.

Nesse aspecto, Coulon (2008) alerta para o cuidado na utilização do método, principalmente na contextualização do ambiente de pesquisa. Como a escolha desta abordagem tem a ver com o fato de a pesquisa ser realizada no local de convivência e vida profissional da pesquisadora, o cuidado em relação ao contexto é um fator que não pode ser colocado como elemento secundário.

Por se tratar de um método qualitativo, partimos da crença segundo a qual “nem mesmo a distância assegurada por um método científico poderia controlar a influência da subjetividade própria do ser humano” (BRITO e LEONARDOS, 2001, p.8). Isso, porque a subjetividade se faz presente durante todo processo de pesquisa, desde a escolha do objeto, até a análise e interpretação dos dados.

Ao se fazer investigação empírica, o pesquisador deve vigiar-se ao direcionar seu olhar ao objeto de modo a buscar a maior imparcialidade possível. E foi justamente esse o foco adotado durante a pesquisa realizada no IFBA de Jacobina, uma vez que os atores envolvidos (pesquisadora e participantes) têm convivência cotidiana.

Para isso, vários elementos foram considerados na coleta de dados deste estudo: o estado emocional da pesquisadora, por esta fazer parte da gestão do Instituto; reconhecer-se preparada para ir a campo, despir-se, obrigatoriamente, das ideias preconcebidas do objeto de pesquisa e ter a capacidade de coletar dados de forma sistemática, pois é no ato de escrever que os dados coletados são interpretados e servem para fundamentar o trabalho.

Oliveira (1998) sinaliza que, no ato de ouvir, o pesquisador, ainda que pretenda a neutralidade, exerce o que ele chama de “poder extraordinário” sobre o participante. Embora seja relevante a afirmação do antropólogo sobre a responsabilidade do pesquisador, ele acena para a possibilidade de essa situação ser atenuada por meio de uma relação dialógica entre pesquisador e participante, sugerindo que o pesquisador transforme seu participante em interlocutor. Com isso, é possível haver interação entre ambos, sendo esta a alma do estudo de caso, ou seja, criar um espaço semântico partilhado por ambos interlocutores, graças ao qual pode ocorrer uma certa “fusão de horizontes”.

Essa fusão ocorre desde que o pesquisador tenha a habilidade de ouvir, de forma mais imparcial possível, seu participante e por ele ser igualmente ouvido, criando aí um diálogo entre “iguais”. Essa preocupação se deve ao fato de ser importante trabalhar para que o estudo possa ser realizado sem o receio de o pesquisador estar contaminando o discurso do participante com elementos de seu próprio discurso.

Apesar de o rigor na pesquisa qualitativa exigir a imparcialidade e distanciamento entre participante(s) e pesquisador, Angrosino (2009) defende a ideia de que os pesquisadores tendem cada vez mais a considerar seus participantes como “parceiros” de pesquisa ou “colaboradores” em vez de “objetos”. E, nesse sentido, cabe ao pesquisador saber relativizar a posição de poder, e lidar, de forma consciente, com o grau de subjetividade pertinente a esse tipo de pesquisa:

Tradicionalmente, o papel do investigador definia-se por uma crença em sua capacidade de investigação distanciada. Hoje em dia, até mesmo os pesquisadores na área das ciências exatas reconhecem que a objetividade absoluta e uma ciência livre de valores são ideais impossíveis de serem atingidos na prática (BRITO e LEONARDOS, 2001, p.19).

Portanto, foram consideradas as trajetórias de escolarização e permanência de estudantes do ensino médio profissionalizante vinculado ao Programa de Assistência e Apoio ao Estudante do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *campus* Jacobina, a partir da perspectiva social e cultural dos seus agentes.

4.1 PARTICIPANTES

Os participantes foram escolhidos a partir de um universo de 61 (sessenta e um) bolsistas, em 2013, pertencentes às 09 (nove) turmas da modalidade integrada do IFBA, havendo uma média de 6 (seis) bolsistas por turma. Como uma das estratégias foi escolher, por acessibilidade, optou-se pelos alunos do 2º ano. Dentre eles havia disponível para a fase de entrevistas uma média de 15 (quinze) alunos, egressos de escolas estaduais. Alguns deles já possuíam o ensino médio ou optaram por retomar a fase inicial dos estudos por terem sido aprovados no processo seletivo do IFBA. Ao fim do processo, atendendo as premissas do Estudo de Caso, foram selecionados 04 (quatro) estudantes do ensino técnico profissionalizante de nível médio (Eletromecânica, Informática e Mineração) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), no *campus* Jacobina, com faixa etária entre 16 e 18 anos de idade, vinculados ao Programa de Assistência e Apoio ao Estudante.

Em conformidade com o Termo de Confidencialidade, os procedimentos éticos usuais de proteção aos participantes foram respeitados e garantidos. Assim, os participantes tiveram suas identidades preservadas por meio do uso de nomes fictícios. Uma breve descrição dos participantes, a partir do questionário sociodemográfico, foi levantada para que fosse possível contextualizá-los melhor na pesquisa:

Pedro: Estudante do 2º ano do curso de Informática, 19 anos, cristão (Adventista), natural de Jacobina.

Lua: Estudante do 2º ano do curso de Informática, 17 anos, católica, naturalidade não declarada.

Moisés: Estudante do 2º ano do curso de Eletromecânica, 17 anos, católico, natural de Jacobina.

Esperança: Estudante do 2º ano do curso de Mineração, 20 anos, católica, natural de Santa Cruz (povoado de Jacobina).

Por fazerem parte do PAAE, os participantes têm em comum o fato de serem oriundos de classes populares, cujas famílias se encontram em estado de vulnerabilidade social. Todos são oriundos de escolas públicas estaduais. Pedro mora em um pensionato, porque sua família mora em um povoado a 60km de Jacobina. Moisés reside com a família biológica. Lua vive com os padrinhos e

Esperança mora com a família que a acolheu como filha, por seus pais não morarem em Jacobina e não terem condições financeiras para manter a filha na cidade. Pedro e Esperança iam começar a cursar, em 2012, o 3º ano do ensino médio, quando foram aprovados no processo seletivo do IFBA e optaram por recomeçar os estudos em busca de uma formação profissional. Moisés e Lua haviam concluído o ensino fundamental, estavam matriculados em uma escola pública local para dar início ao 1º ano, mas preferiram iniciar seus estudos no IFBA.

Mesmo considerando que o objetivo da pesquisa foi investigar as dificuldades de permanência entre os alunos do ensino médio profissionalizante na sua trajetória escolar, a abordagem do tema não perdeu de vista os diversos elementos relacionados aos aspectos sociais, econômicos e culturais presentes na história de vida dos participantes.

4.2 DELINEAMENTOS E PROCEDIMENTOS

O primeiro contato para início da coleta e produção de dados se deu com a assistente social do IFBA de Jacobina, com o intuito de conhecer a estrutura e funcionamento do PAAE. Nessa conversa, buscaram-se informações sobre o número de alunos beneficiados pelo programa, os critérios de seleção etc. Em seguida, foi entregue à Direção Geral do IFBA uma Declaração da Instituição Sediadora que apresentava a proposta geral do estudo. Aos participantes foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, que foi assinado em duas vias – uma via ficou com a pesquisadora e a outra foi entregue a cada participante.

Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, todas elas realizadas na sala da assistente social, por ser um local que permitia mais privacidade. A entrevista contou com o apoio de um relator⁹, que atuou fazendo anotações durante a gravação de áudio.

⁹ O relator era um membro voluntário do mesmo grupo de pesquisa da pesquisadora.

A finalidade da pesquisa qualitativa não é a de uma mera contagem de opiniões, ou de pessoas, mas a de explorar as diversidades presentes nas representações feitas no tema abordado. Assim, “devido ao fato de o número de entrevistados serem necessariamente pequeno, o pesquisador deve usar sua imaginação social científica para montar a seleção dos respondentes” (BAUER; GASKELL, 2011, p.70). Nessa perspectiva, portanto, uma das possibilidades seria a de se trabalhar com o que Bauer e Gaskell (2011) chamam de grupos “naturais”, ou seja, um grupo formado por pessoas que interagem conjuntamente, que partilha um passado ou um futuro comum.

O roteiro de questões utilizado para as entrevistas teve como base os estudos de Bauer e Gaskell (2011). Segundo os autores, a entrevista qualitativa cumpre a função de nortear e compreender o mundo da vida dos participantes; é a porta para a compreensão das narrativas dos atores no âmbito mais conceitual, ou seja, “a entrevista qualitativa, pois fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (BAUER; GASKELL, 2011, p.65).

O processo de tematização das entrevistas para análise dos dados teve como referência os trabalhos de Bardin (2011) e Franco (2012).

Cada entrevista durou em média 30 minutos. Após transcritas, as entrevistas foram cuidadosamente analisadas. Foram selecionados alguns temas principais, posteriormente analisados, de acordo com os objetivos do estudo. Embora tivesse sido utilizado Bardin (2011) e Franco, os dados foram organizados em unidades temáticas e não em categorias fechadas.

Na perspectiva de Bardin (2011), tal como o inquérito sociológico, a análise de conteúdo organiza-se em torno da pré-análise, de exploração do material e do tratamento dos resultados. Assim, a organização da análise dos dados coletados nas entrevistas seguiu, primeiramente, os critérios da pré-análise, ou seja, da organização propriamente dita do material, norteadas pelas ideias iniciais da pesquisa. Na concepção de Franco (2012) o que está registrado deve ser o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito ou latente. Segundo a autora, a análise dos conteúdos deve ser contextualizada de forma a garantir a relevância dos sentidos atribuídos ao discurso dos participantes. Dessa forma, a segunda ação realizada foi uma leitura cuidadosa e exaustiva das entrevistas, para conhecimento profundo do texto e apreensão do discurso dos agentes envolvidos.

Por fim, a partir da análise temática, foi feita uma organização dos conteúdos em núcleos de sentidos e, em seguida, a separação em unidades temáticas que surgiram a partir dos relatos dos participantes.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, *campus* Jacobina, localiza-se em uma região do extremo norte da Chapada Diamantina e conta com uma população, segundo o IBGE/ 2013, de 79.247 habitantes, distribuída em área territorial rica em ouro e propícia para a atividade turística. Jacobina está cercada por serras, cachoeiras, montanhas, grutas e rios. A sua força econômica atual é a mineração aurífera (por isso a implantação do curso de Mineração) e o turismo ecológico.

Como parte integrante do histórico do IFBA, em 29 de dezembro de 2008, na gestão do Presidente Lula, foi sancionada a lei nº 11.892, responsável pelo processo de expansão das unidades federais de ensino em todo país. A partir desse plano de expansão, que trouxe à Bahia oito novas unidades, foi criada a unidade de Jacobina, inaugurada em 12 de setembro de 2011 com o Curso Técnico de Informática, subsequente ao Ensino Médio, com duração de dois anos.

No primeiro semestre de 2012 foram iniciados os primeiros cursos técnicos de nível médio, na modalidade integrada (ensino médio agregado a ensino profissionalizante, com duração de quatro anos): mineração, eletromecânica e informática. Todos eles foram formados por duas turmas de 40 alunos por curso. No segundo semestre do mesmo ano, tiveram início os cursos técnicos em meio ambiente, mineração e eletromecânica, na modalidade subsequente ao ensino médio, compostos por turmas de 40 alunos cada.

A política de expansão dos cursos profissionalizantes nos institutos federais, iniciada no Governo Lula e em voga no atual governo da presidenta Dilma Roussef, oportunizou a educação de jovens e promoveu a qualificação para o trabalho. Entretanto, o que se pôde observar durante a pesquisa é que a expansão deveria vir associada ao planejamento de estratégias de permanência dos seus ingressantes, conforme indicado no inciso I do Artigo 206, da Constituição Federal de 1988, onde reza que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

No Brasil, o Ensino Técnico Profissionalizante vem sofrendo mudanças significativas ao longo dos anos. A criação de cursos tecnológicos no Brasil data do início do século XX, quando, segundo o Ministério da Educação, o Presidente Nilo Peçanha criou as escolas de Aprendizes e Artífices. Segundo Sampaio e Almeida (2009), essas escolas tinham como função primeira a qualificação técnica, com fins à inserção dos jovens de classes populares no mercado de trabalho. Não havia, por parte da instituição, nenhum compromisso com a formação teórica (educação integral) que era passada para os alunos.

Na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 transforma os antigos CEFETs em instituições comparada às universidades, ofertando educação profissional técnica de nível médio, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; formação inicial e continuada de trabalhadores, nas áreas da educação

profissional e tecnológica; cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado, engenharia, aperfeiçoamento, pós-graduação lato sensu (especialização) e pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), nos campi da capital e do interior.

Esta última mudança trouxe à comunidade baiana o recente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. Os IFs, como visto anteriormente, agregam diversas ofertas e modalidades de curso, além de ter como propósito a expansão na maior parte do território baiano por meio dos *campi* espalhados pelo interior da Bahia.

É nesse contexto do panorama histórico do ensino profissionalizante na Bahia, que está inserido o *campus* Jacobina. Ou seja, embora a Instituição seja nova, ela traz consigo a herança de mais de 100 anos de ensino público profissionalizante. É possível que cada uma das mudanças, ao longo da sua história, tenha fragilizado a ideia de pertencimento institucional dos “calouros”, uma vez que cada mudança trouxe novos paradigmas, nova metodologia de ensino, nova proposta pedagógica e até novo perfil do egresso.

O ensino médio profissionalizante é responsável em desenvolver no alunado as condições necessárias para o mundo do trabalho. O ingresso no IFBA significa, para muitos, essa possibilidade:

[...] o domínio das diferentes linguagens, (...) o raciocínio lógico e a capacidade de usar conhecimentos científicos, tecnológicos e sociohistóricos para compreender e intervir na vida social e produtiva de forma crítica e criativa, construindo identidades autônomas intelectual e eticamente capazes de continuar aprendendo ao longo de suas vidas (KUENZER, Acácia, 2009, p. 76).

A rigor, é possível observar que desde a LDB nº 4.024/61 já havia a preocupação no reconhecimento de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico; houve, com a promulgação da nova Lei, a integração entre ensino profissional e o sistema regular de ensino. Acredita-se que os ingressantes dos diversos cursos técnicos oferecidos pelo IFBA, em princípio, têm consciência sobre as suas escolhas, conhecem a especificidade de cada curso e planejam sua vida profissional futura a partir desse ingresso. Entretanto, os estudantes que ingressam no IFBA desconhecem as especificidades de cada curso, a estrutura organizacional,

a lógica e dinâmica institucional e, sobretudo, as dificuldades comuns vivenciadas pelos seus diversos atores.

Em se tratando de um *campus* novo, localizado no interior da Bahia, esse cenário é agravado por diversas variantes que foram observadas durante o trabalho de campo realizado durante esta pesquisa. Dos três cursos profissionalizantes, o único que conta com laboratório é o curso de informática; os outros dois cursos (eletromecânica e mineração) ainda estão em fase de montagem de laboratórios. Os alunos dos três cursos contam com a estrutura do laboratório de química e com uma parte do laboratório de física, este também em processo de montagem.

A estrutura disciplinar para o ano de 2012, segundo a Proposta de Diretrizes para a Matriz Básica dos Cursos Técnicos de Nível Médio da IFBA, na Modalidade Integrada ao Ensino Médio, aprovada pela Resolução nº 84 do Conselho Superior – CONSUP em 22/12/2010 e constante na organização didática de todos os *campi* seria a seguinte: todos os cursos do ensino médio integrado ao técnico deveriam contar com quatorze disciplinas cada, divididas em núcleos¹⁰ totalizando uma carga horária máxima, para o primeiro ano, de 30 horas/aulas semanais. Para o ano de 2013, deveriam ser oferecidas dezoito disciplinas, com carga horária máxima de 36h/a semanais. Porém a realidade encontrada pelos alunos foi outra: no primeiro ano dos três cursos, por falta de professores concursados, não foram oferecidas as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Para amenizar o problema com o horário vago, foi antecipada a disciplina de inglês.

Outro problema foi a falta de estrutura para as aulas de educação física: sem quadra nem ginásio até o presente momento, a disciplina está pautada em conteúdo teórico, o que é motivo de intensa queixa dos alunos. No que diz respeito às disciplinas do núcleo profissionalizante para os cursos de eletromecânica e mineração, no ano de 2012, ano de ingresso da primeira turma, não foi oferecida a carga horária mínima, igualmente por problemas com ausência de professores da área – no caso desses dois cursos, especificamente, não houve professor aprovado para Engenharia Elétrica. Os aprovados em Engenharia Mecânica e de Minas, por outro lado, só assumiram no 2º semestre de 2012.

¹⁰ Núcleo comum – diz respeito às disciplinas na área de humanidades com carga horária obrigatória de 19h/a para o 1º ano, 24h/a para o 2º ano, 22h/a para o 3º ano e 6h/a para o 4º ano; núcleo diversificado – composto por disciplinas de formação geral com carga horária obrigatória de 6h/a para o 1º ano, 2h/a para o 2º ano, 2h/a para o 3º ano e 6h/a para o 4º ano; núcleo profissionalizante – composto por, no máximo, 40h/a por ano.

Devido à carência de professores em 2012, o ano de 2013 foi extremamente difícil para os alunos de mineração e eletromecânica que tiveram que repor as disciplinas do núcleo comum e específico para que a matriz chegasse no 3º ano já ajustada. Em outras palavras, isso significou uma média de 15 h/a a mais no ano. Todos os alunos tiveram o acréscimo de 1h/a nas disciplinas de sociologia e filosofia, além das 6 a 8h/a na área específica. Dessa forma, além das 30h/a semanais no turno matutino, eles tiveram que cumprir de 10 a 12h/a no turno vespertino, o que significou ter que ficar na Instituição em tempo integral pelo menos três vezes por semana. Ainda em relação às disciplinas, há um outro problema: a instabilidade dos professores. Por ser um *campus* localizado a 400 Km da capital, muitos candidatos prestam o concurso para professor no intuito de serem removidos para unidades mais próximas, como Camaçari, Simões Filho, Catu (Ibbaiano), Feira de Santana e Salvador. Prestar concurso para unidades onde a concorrência é mais baixa, onde não se exige alta qualificação tem sido a escolha da maioria dos docentes recém-formados. O problema é que, além de terem como foco a remoção, a quase totalidade deles, assim que ingressa no Instituto, inicia o mestrado/doutorado. Isso, por sua vez, implica na redução e/ou adequação da carga horária semanal. Como consequência, os alunos ficam sem professores e sem aula. Alguns professores conseguem remoção para outros municípios e a chegada de substitutos pode levar de dois a três meses. A reposição das aulas é quase sempre realizada no turno vespertino, o que sobrecarrega os estudantes. Um último problema detectado que afetou os alunos no que diz respeito à carga horária e falta de professor foi concurso para professor temporário ou substituto realizado a qualquer tempo para complementar o quadro de docentes que ainda é escasso.

O *campus*, no que diz respeito às instalações físicas, segue o mesmo padrão de todos os *campi* do Plano de Expansão do governo federal. O *campus* de Jacobina possui dez salas de aula, duas salas com pranchetas para aulas desenho, dois laboratórios de informática, com 20 computadores, cada; uma biblioteca, uma sala de videoconferência, um auditório com 200 lugares, uma secretaria de alunos, além de salas destinadas à administração. Como podemos observar, só no turno matutino são nove turmas do integrado, ou seja, só há uma sala vaga. No turno da tarde, com o funcionamento do PRONATEC desde o segundo semestre de 2012, as reposições, aulas de atendimento, monitoria e aulas regulares passaram a ser um problema, devido à falta de espaço físico.

A ausência de refeitório, ainda em processo de licitação, passou a ser uma reclamação recorrente entre os discentes. Embora alguns estudantes recebessem bolsa-auxílio do PAEE, não tinham acesso fácil a nenhum restaurante ou lanchonete disponível nas proximidades do IFBA. A partir do segundo semestre de 2012 passou a funcionar uma cantina privada, o que resolveu em parte as questões inerentes à alimentação.

No IFBA, diversos alunos vivem em cidades circunvizinhas, tais como: Miguel Calmon, Saúde, Mirangaba, Paraíso, Serrolândia, Várzea do Poço, Várzea Nova, Orolândia, dentre outras. A média de distância dessas cidades para Jacobina é 30 km. Isso significa dizer que o custo com o deslocamento é alto, pois nem todas as prefeituras fornecem o transporte escolar. Aquelas prefeituras que fornecem transporte (Miguel Calmon, por exemplo), disponibilizam poucos horários de saída e chegada à cidade. Com este cenário é possível perceber a dificuldade enfrentada cotidianamente pelos estudantes. Permanecer na Instituição é uma luta diária.

Todas essas dificuldades apontadas no *campus* Jacobina não significam dizer que essa é uma Instituição ou unidade isolada do contexto político, social e histórico que permeia a educação profissionalizante no Brasil. As políticas públicas devem acompanhar a expansão proposta pelo governo, uma vez que a democratização do Ensino Médio não se resolve por meio de uma simples ampliação de vagas. A democratização e popularização do ensino deveriam ser acompanhadas de excelência acadêmica, de investimentos em espaços físicos, de bibliotecas (há disciplinas que não têm um único exemplar na estante), laboratórios devidamente equipados e, acima de tudo, professores concursados e qualificados. A excelência acadêmica e a infraestrutura adequada permitiriam o verdadeiro acesso às condições de ensino garantidas pela Constituição. Segundo Kuenzer (2009, p.35), uma nova concepção de ensino “só será plenamente possível em uma sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos”.

Durante a realização da pesquisa, um novo cenário se colocou diante daquele anteriormente imaginado pela pesquisadora. A condição socioeconômica dos alunos que fazem parte do PAEE foi um elemento surpresa. Como gestora, todos os esforços estiveram voltados às questões acadêmicas. Permanecer, na perspectiva da pesquisadora, era uma questão institucional interna, relacionada exclusivamente

com o contexto ensino-aprendizagem e que poderia ser resolvida com aulas de monitoria e reforço.

Os alunos vinculados ao PAAE apontaram para a expectativa e necessidade de começarem a trabalhar como técnicos. Além de sonharem em contribuir com a renda familiar, desejam abandonar o trabalho que realizam no comércio (lojas, padarias, restaurantes, dentre outros). Eles afirmaram que conciliar o trabalho e o estudo tem sido difícil, dado o nível de exigência do IFBA.

Como lidar com os entraves que servem de obstáculos à permanência dos sujeitos? De que forma a compreensão das dificuldades de permanência poderia contribuir para o planejamento de ações que promovessem a permanência?

Na análise das respostas obtidas nas entrevistas individuais, foram encontrados três grandes eixos organizados nos seguintes temas: a) Permanência e Afiliação (fatores relacionais); b) Apoio Financeiro (fatores econômicos) e c) Pertencimento e Família (fatores familiares).

Os temas não foram criados *a priori*, mas sim emergiram da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas (FRANCO, 2012). Cada um deles foi criado à medida que surgiram nos relatos dos participantes e depois foram explicados à luz da Teoria de Afiliação de Coulon (2008).

Vale ressaltar que esses temas não se apresentam de forma isolada, eles interagem constantemente entre si, pois fazem parte de um mesmo contexto sociohistórico que permeia a vida social dos estudantes de classes populares.

5.2 PERMANÊNCIA E AFILIAÇÃO – “AÍ, ME SINTO ACOLHIDA HOJE AQUI”

Coulon, a partir de um olhar sociológico, defende que o ingresso em uma instituição “não pode deixar de considerar a composição e a especificidade dos diferentes públicos estudantis” (COULON, 2008, p.61).

O primeiro aspecto em comum no relato dos sujeitos foi a completa falta de informação em relação “àquela construção” que estava se erguendo à beira de uma estrada federal. A localização, fora do centro da cidade, atrelada à falta de investimento na mídia local para informar sobre a chegada do Instituto resultou na reduzida procura pela comunidade pelos cursos oferecidos pelo novo *campus*. Em

decorrência disso, e ainda por se tratar da oferta de uma nova modalidade de ensino profissionalizante público e gratuito completamente naquela região, houve poucas inscrições se comparadas a outros *campi*. Essa falta de informação é exemplificada na fala do participante:

Eu passei em frente, aqui, e vi a construção; aí, me informei o que era; me disseram que era um colégio que daria certificado, no caso, do curso médio e técnico. Aí procurei saber, não tinha muita informação lá na época... tinha internet, assim, mas não tinha o interesse, [...] porque ninguém comentava na rua, não tinha espalhado [...] então era meio aquela coisa... ah... sabe? (Pedro)

Pedro por, “curiosidade”, foi se informar sobre o que era “aquela construção” que estava se erguendo ali na BR e ficou sabendo que seria um colégio que “daria” certificado do curso médio e técnico. Seu relato também demonstra a dificuldade de se obter informação tanto no local onde o prédio do IFBA estava sendo construído, quanto nas demais possíveis fontes de informação, incluindo o meio mais acessado pela juventude que é a internet.

Apesar de o IFBA ser uma instituição centenária, no contexto onde o *campus* está inserido ele não partilhava do mesmo *status* que as unidades presentes em cidades do interior como Simões Filho, Porto Seguro, dentre outras, partilham por já terem mais tempo na comunidade onde estão inseridas.

A participante Lua, por exemplo, morava e estudava na mesma área onde o IFBA estava sendo construído, mas nada sabia sobre aquela instituição de ensino:

Antes eu estudava num colégio aqui no bairro vizinho em Jacobina II que se chama YEDA, aí quando começaram as construções por aqui, e eu morava também nesse bairro daqui, vizinho. Só que eu... não sei, eu nunca tinha ouvido falar sobre o IFBA nem nada... (Lua)

Toda mudança de ciclo de estudos faz parte da vida estudantil. Porém, se essa mudança for agregada a um contexto completamente novo, as dificuldades de afiliação aumentam. Assim, o fato de o IFBA ser uma Instituição “desconhecida” para a população de Jacobina, potencializa as dificuldades de afiliação por parte do estudante.

As dificuldades de permanência enfrentadas pelos estudantes não são as mesmas para todos, não têm regras definidas ou um manual que se possa seguir. No caso específico do IFBA, da inscrição no processo seletivo à aprovação, houve um percurso subjetivo que permeou a escolha do estudante de Jacobina e região: abrir mão de cursar o ensino médio em uma unidade escolar já conhecida na cidade

ou enfrentar o desafio de uma realidade completamente nova? Dar continuidade aos estudos ou voltar ao 1º ano do ensino médio?

O participante Pedro, por exemplo, em um dos seus relatos, declarou que ao ser aprovado apareceu o primeiro “entrave” que foi o fato de estar cursando o 2º ano do ensino médio em uma escola pública local. Por essa razão ele teve que escolher entre cursar o 3º ano ou reiniciar o ensino médio no IFBA. Lidar com essa decisão significava concluir o ensino médio em um ano ou atrasar em três anos a saída do ensino médio já que no IFBA, pelo fato de o ensino médio ser integrado ao ensino profissionalizante, a conclusão do curso só se dá em, no mínimo, quatro anos

A busca pelas respostas aos questionamentos traduz um cenário para um debate fértil. Os estudantes se veem diante da dúvida entre enfrentar o desconhecido ou se manter na atual zona de conforto. Além de não ser uma decisão simples a ser tomada, ela traz implicações tais como a vivência de uma nova realidade atrelada ao atraso na conclusão do ensino médio. Essas implicações merecem ser discutidas, pois tem impacto na permanência dos estudantes e, conseqüentemente, no processo de afiliação, como exemplificado no caso da participante Esperança:

E em relação aqui ao instituto eu sempre penso cada dia melhor, que eu tô no lugar certo, não me arrependo de ter voltado, eu voltei no segundo ano, não me arrependo, minha vida depende daqui como eu já falei. (Esperança)

A participante Esperança também resolveu reiniciar os estudos, quando poderia ter concluído o ensino médio após mais um ano de estudo. Enquanto Pedro em um momento de seu relato demonstrou dúvidas quanto à entrada no IFBA, por ter que retomar os estudos no 1º ano de ensino médio, a estudante Esperança demonstra determinação em seu discurso quando afirma não ter se arrependido de sua decisão.

e depois que eu passei, aí, veio o primeiro entrave porque eu já tinha, eu já tava cursando o ensino médio aí eu fiz êta vou ter que voltar esses dois anos que eu já cursei o ensino médio, porque quando eu fiz a prova eu tava no segundo e eu passei, no caso, no próximo ano eu ia cursar o terceiro, aí eu fiz êta vou ter que escolher entre o terceiro no estadual e o primeiro no IFBA (Pedro).

5.2.1 A instituição enquanto espaço de interação e acolhimento

A dificuldade de interação com novos colegas nas primeiras semanas de aula também emergiu na voz dos participantes da pesquisa como mais um desafio a ser vencido. A estrutura física dos novos *campi* até que colaborava para que, espacialmente, os ingressantes se sentissem acolhidos, por ser um *campus* construído para receber poucos alunos – no máximo 240 por ano. Mas a observação mostrou que o estranhamento aconteceu nos primeiros contatos em sala:

[...] e... aí... eu fiquei, tipo no começo, meio assim, deslocada, porque eu não conhecia quase ninguém que “tinha passado”¹¹ na minha sala, só conhecia Lucas; 39 pessoas, 38 pessoas estranhas que eu nunca tinha visto na vida, mas com o tempo eu fui gostando do colégio (Lua).

O enfrentamento com o desconhecido não foi uma experiência vivida somente por Lua; a participante Esperança também teve que criar estratégias para se entrosar no novo ambiente:

[...] mas as pessoas que já se passaram pelo modo do IFBA, CEFET, e outras instituições, falaram que isso é uma questão de tempo, é uma questão de adaptação mesmo, que a pessoa tem lá fora e com aqui dentro (Esperança).

Esperança foi aconselhada a permanecer por outros colegas que já haviam vivenciados momentos de adaptação em outras instituições, e esse aspecto foi relevante na sua decisão. Sentir-se perdido em um primeiro momento, debater-se com o novo, transitar na nova estrutura, conhecer novos colegas, internalizar nova forma de sistematização acadêmica etc. foram demandas de enfrentamento experienciadas pelos jovens ingressantes. E nem sempre o lugar de pertencimento do estudante na recente trajetória acadêmica acontece no primeiro ano, como relata Moisés:

Até o presente momento eu não sei muito de estar no IFBA, mas em muitos momentos também teve os impasses, que ano passado eu pensei muitas vezes em desistir do IFBA e esse ano também eu pensei (Moisés).

O que pôde ser depreendido, a partir da interpretação dos relatos dos participantes, é que parece não ter havido, por parte da Instituição, nenhum processo de acolhimento aos ingressantes. Tornar-se membro da instituição, sentir-

¹¹ Expressão usada pela estudante para se referir a colegas aprovados no processo seletivo do IFBA, ou seja, das 40 pessoas aprovadas (incluindo a estudante) ela só conhecia uma.

se parte do contexto acadêmico é um processo que deve envolver a instituição, o corpo docente, os alunos e seus familiares.

Então basicamente é isso incentivo, incentivo, não só por parte do PAAE, mas também por parte da minha família, alguns colegas de sala, professores, meus amigos que eu consegui conhecer aqui no IFBA (Pedro).

A observação pertinente aos fatores de permanência na fala do participante Pedro emerge quando ele se refere às relações internas entre colegas, professores e na interação com a família. Há aí uma percepção subjetiva que passa também pela forma como os estudantes situam a relação deles com o outro. O que se pôde observar foi que, apesar das barreiras iniciais, os estudantes conseguem criar certa identificação com o meio frequentado diariamente.

Essa transição de olhar o IFBA enquanto espaço de interação aparece em dois momentos da participante Lua. Em um primeiro relato é possível perceber que o processo de afiliação passou pela dificuldade que ela tinha em se relacionar com os colegas. Ela não tinha facilidade em se adaptar a uma turma que “conversa demais”; e isso a levou a se afastar, inicialmente, dos seus pares, inclusive por ter percebido atitudes que remetiam ao *bullying* na sala. A participante descreveu o estado de constrangimento porque passou na sala de aula e abordou a dificuldade que tinha em interagir com os demais colegas da turma. A mesma não se sentia à vontade para tirar dúvidas, pois temia as críticas advindas dos colegas. A junção das turmas oriundas do primeiro ano foi um fator negativo para ela, pois a entrada de novos estudantes gerou a formação de grupos que contribuiu ainda mais para seu isolamento:

[...] E aí às vezes fica muita conversa no fundo da sala, tem muita intriga, muita intriga, eu vejo muito bullying na sala; aí tipo às vezes tem essa desunião e como eu fico isolada lá, às vezes eu tenho alguma dificuldade e tenho vergonha de perguntar pro professor, porque lá na sala acontece muito de alguém tirar uma dúvida e as pessoas ridicularizarem elas, por tirarem dúvida, e aí, às vezes, eu fico com vergonha... (Lua).

A forma de superação da participante veio do âmbito externo do IFBA. Lua relatou que, embora tenha tido dificuldade no relacionamento com a turma inicialmente, a convivência com os outros atores como professores, funcionários etc., a ajudou a superar as primeiras dificuldades e a perceber um IFBA além da sala de aula. Atualmente ela demonstrou ter desenvolvido outro tipo de relação com a Instituição, conforme relata:

E aí as pessoas daqui também são boas, os funcionários são todos competentes no que fazem, são gentis. Aqui é como se fosse minha segunda casa, eu brincava antes de começar aqui, eu dizia que ia dormir nos banquinho que tinha ali (Lua).

Há aí um questionamento que não se pode deixar de levantar. Sendo a sala de aula o principal espaço de aquisição de conhecimento e troca de experiências com os colegas, como a convivência externa pode ser vista como interação e acolhimento? Os relatos não trazem indicativos de mudanças na conduta de Lua, ou da turma, que denotassem uma aproximação nesse sentido. Porém, no que diz respeito a uma parte da condição de pertencimento, parece que a participante encontrou no âmbito externo da Instituição.

Pela observação do relato de Pedro pôde-se observar que o caso de Lua não é único. Para ele, também, atores externos e internos ao contexto acadêmico influenciaram na construção de um ambiente favorável à interação entre os pares, ao contexto acadêmico, à instituição etc. Os conselhos dados pelos colegas, professores, técnicos, família foram o esteio que os levaram a seguir com o desafio de permanecer no instituto e concluir os estudos. O envolvimento na rotina da Instituição, o ato de trocar ideias, conversar, aconselhar e ser aconselhado são ações que, em princípio, podem ser consideradas marginais; entretanto podem construir um importante elemento de afiliação. Por vezes, a afiliação também se dá através da aprendizagem da autonomia, pela participação ativa em tarefas coletivas; enfim, na convivência diária com colegas, professores, funcionários. De fato, o mundo institucional, que, inicialmente, parecia estranho para eles, passou a ser visto como um universo familiar e assim a ser identificado pela prática de “atitudes naturais” (Coulon, 2008). Então, afiliar-se é, nesse contexto, naturalizar-se, incorporando as rotinas da Instituição para se tornar um membro competente da comunidade como relatado abaixo:

[...] E o IFBA, ele, tipo que incentiva; você recebe apoio de professor, você recebe apoio da biblioteca, você recebe apoio de todos os profissionais (...), entendeu? Então, você vai sair por que, né? Aqui no IFBA tem um diálogo que na minha antiga escola eu não tinha com os funcionários porque parecem que eles estavam lá por tá, entendeu? (Pedro).

A análise da entrevista revela que as estratégias de permanência passam por algumas etapas: permanecer, em um primeiro momento, é criar meios de superar as dificuldades que se apresentam nos contatos iniciais com a Instituição, que vai desde a falta de informação sobre o Instituto, passando pelas dificuldades de cunho

intelectual e chegando até o momento em que as ações atitudes do sujeito passam a ser “atitudes naturais” (Coulon 2008) e ele compreende o que representa o “ofício de estudante”, e se percebe como membro da Instituição.

5.2.2. Aprender para permanecer: o processo ensino-aprendizagem

No relato dos estudantes sobre as dificuldades apresentadas no processo ensino-aprendizagem, pôde-se perceber que lidar com as disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos foi uma variante comum entre eles. Segundo os participantes entrevistados, o fato de serem egressos de escolas municipais ou estaduais interferiu, e ainda interfere, para alguns, na aquisição do conhecimento para alcançar o rendimento mínimo necessário à aprovação nas primeiras unidades dos cursos, como é possível perceber no relato abaixo:

aí chega no primeiro ano aí você recebe aquele baque: aquela cálculo de física que você nunca viu, aquele assunto de matemática que você não sabia que existia, entendeu? Então você fica naquele medo, sabe, aí você fala: “não sei se vou conseguir”, entendeu, mas é só no início, assim, quando você chega (Pedro).

Pedro relatou que o “baque” inicial aconteceu quando percebeu que existiam conteúdos nunca vistos antes em disciplinas já lecionadas. O aspecto a ser observado neste contexto está no fato de um aluno que já estava prestes a concluir o ensino médio, descobrir que pouco sabia e, por isso, sentia-se inseguro diante do novo desafio.

A dificuldade nem sempre emergiu na forma de aquisição de novos conteúdos, mas também na adaptação dos estudantes à nova dinâmica de estudos. O participante Moisés, por exemplo, não só deixou claras as dificuldades que teve em lidar com as disciplinas, a carga horária, a adaptação à nova metodologia de ensino, como afirmou que teve que criar para si estratégias que o ajudassem a vencer as dificuldades de aprendizagem, já que na sua fala ele explicita as ações necessárias para superar tais dificuldades:

Às vezes, ano passado, eu tinha muita preguiça, digamos assim. Tinha muita preguiça de estudar porque no colégio municipal basicamente era só a gente prestar bastante atenção na aula, a gente conseguia captar várias coisas, chegar na prova,

fazer uma boa prova, revisar o assunto e fazer uma boa prova, mas aqui eu vi que era muito diferente, pois você tinha que chegar em casa, estudar, pegar no livro, ler, reler, era bastante pesado. Eu consegui é... superar algumas dificuldades, assim, chegar em casa final de semana, pegar, fazer as atividades, tudo e tal. Então, foi basicamente assim que eu consegui superar algumas dificuldades (Moisés).

A tentativa da pesquisa estava em compreender que dado deixou de aparecer na primeira entrevista que sinalizou a fronteira que Moisés precisava atravessar para sentir-se membro da Instituição. Infelizmente, ao retornar na Instituição no início da Unidade IV, para verificar a situação de Moisés e marcar uma nova entrevista, tive a informação de que ele havia abandonado as aulas ao receber as notas da Unidade III, por entender que seria melhor repetir o ano.

Na primeira entrevista, o participante Moisés revelou que, por haver muitas aulas à tarde, vários eram os momentos em que ele ficava sem tempo para estudar. O mesmo já havia sinalizado algumas vezes que pensava em desistir no final do ano, quando percebeu que tinha muitas dificuldades em lidar com as disciplinas do ensino médio ministradas no IFBA. A principal delas era matemática, seguida por português. Ainda assim, o mesmo disse ter superado algumas dificuldades nas disciplinas básicas, mas não o suficiente para conseguir aprovação.

O reflexo da adaptação a essa nova dinâmica de estudos emerge, igualmente, na fala da participante Esperança:

Assim, o período aqui do IFBA, inicialmente, é como uma pessoa que tivesse bastante assustada no mundo, ou seja, o nível do ensino aqui é ótimo, então eu tive bastante dificuldade em relação ao ritmo daqui pela questão do ensino que eu tinha e o que eu tenho agora, as dificuldades nas matérias, inclusive, já sabia que eu poderia ter alguma... algum momento que eu iria estranhar o jeito do ensino daqui, porque eles¹² já me falaram que seria muito puxado (Esperança).

Esperança, por sua vez, retratou o cenário de pânico que foi para ela o primeiro contato com o IFBA, mesmo sendo avisada de que essas dificuldades iriam acontecer em virtude do modelo de ensino da Instituição. Mesmo assim, ela relatou que atualmente se sente segura por ter conseguido se adaptar com o novo processo. Reconheceu, também, que toda dificuldade vinha do fato de não gostar muito de estudar.

¹² A estudante refere-se aos professores do IFBA do *campus* de Jacobina

O que se pôde perceber foi que, além da dificuldade em apreender o conteúdo ministrado, o estudante precisa internalizar a dinâmica da rotina do processo de aprendizagem que parece ser específico do IFBA. Pela dinâmica do sistema de unidades adotado, o ano letivo é dividido em quatro unidades composta por recuperações paralelas¹³. São oferecidos dez pontos por unidade e ao fim do ano letivo o aluno deve ter um mínimo de 24 pontos (média seis por unidade) para conseguir aprovação. Como não há, ao fim do ano, uma recuperação final, com os conteúdos ministrados durante as quatro unidades letivas, ao fim da terceira unidade o estudante já sabe se há ou não condições de aprovação no ano letivo. Foi esse contexto que (des)motivou o estudante Moisés e o levou a abandonar as aulas antes da conclusão do ano letivo.

Por seu turno, parece que a Instituição não dispõe de algum tipo de programa direcionado a dar suporte pedagógico aos estudantes do PAAE que, egressos de escolas públicas locais, mostraram em seus relatos as dificuldades em adaptar-se ao novo contexto acadêmico. Segundo o relato dos participantes, por fazerem parte do PAAE, todos são obrigados a frequentar as aulas de atendimento, que são encontros semanais de 02 (duas) horas/aula ministrados pelos docentes de cada disciplina. O problema está no fato de esse atendimento ser ministrado a todos os discentes da instituição e, na maioria das vezes, as disciplinas mais procuradas como matemática, física e química transformam-se em verdadeiros “aulões”, descaracterizando o objetivo principal do atendimento, que é o de prestar atendimento individual.

Os próprios professores atribuem, muitas vezes, as dificuldades apresentadas pelos estudantes ao baixo conhecimento adquirido anteriormente por eles, sem considerar que o nível intelectual do sujeito - construído a partir de seu capital cultural e das vivências escolares anteriores - faz com que ele consiga, em maior ou menor grau, criar estratégias para se inserir na realidade da nova Instituição em que ingressou. Reitera-se, ainda, que, se essa “falta de nível” existe, isso se deve ao fato de as exigências da Instituição que eles ingressaram – tais como inclusão de disciplinas profissionalizantes no ensino médio com conseqüente aumento da carga horária semanal - serem diferentes das exigências das suas instituições de origem, como relatado por Moisés:

¹³ Pelo sistema de recuperação paralela, o aluno tem direito a fazer todas as avaliações da unidade em que teve rendimento abaixo de 60%

[...] mesmo no ano passado, quando entramos, mesmo por não ter ainda as matérias técnicas, mesmo assim ainda tinha muitas aulas à tarde, muitas vezes ficava sem tempo pra estudar, e pelo costume que já vinha dos colégios que eu estudei, passava mais por dificuldade por conta das matérias nunca ser conhecida assim, no ensino médio e tal... então foi isso, mais impasses... até pensei em desistir no final do ano quando eu vi que minha dificuldade era muito grande com muitas matérias do ensino médio (Moisés).

No contexto da pesquisa, o que se pôde observar nos relatos dos estudantes é que a Instituição, principalmente por meio de seus docentes e corpo acadêmico, deve perceber seu papel no sentido de desenvolver estratégias que tenham como objetivo a permanência. Na verdade, toda responsabilidade do sucesso ou insucesso nos estudos parece recair sobre a capacidade individual que cada aluno desenvolve, cotidianamente, para se adaptar ao novo contexto acadêmico.

No cenário da pesquisa, a afiliação intelectual é um aspecto que impacta na permanência estudantil por promover uma mudança brusca no processo educativo do sujeito. Isto porque, além de se deparar com vários conteúdos não vistos de disciplinas já cursadas no início do ensino médio na escola estadual de origem, os estudantes ainda têm o desafio de lidar com o lado tecnicista dos institutos federais, por meio das disciplinas profissionalizantes, e com os trabalhos de pesquisa e extensão, que são a base acadêmica dos institutos.

Percebe-se que há necessidade de se traçar um percurso entre o processo educativo e sua relação com a herança social, cultural e trajetória provável dos estudantes. Embora eles possuam senso comum constituído na convivência familiar, podem sofrer mudanças em sua trajetória de vida, devido às condições de momento de sua inculcação. Essas mudanças podem parecer, aos estudantes, as mais difíceis de serem alcançadas, porque os valores e “certezas” estabelecidos em sua trajetória de vida não de lhe parecer naturais e vão significar o mundo, por muito tempo. Porém, esse processo segue linearmente até que surjam outros elementos, ou elementos novos ou diferentes daqueles de origem, que comecem a subsidiar questionamentos e busca de explicações para o mundo e, acima de tudo, para seu lugar no mundo. Por outro lado, por essa trajetória ser “provável”, a depender do ambiente em que cresça e viva, o estudante pode não ter contato com elementos novos, encontrando somente situações e explicações que reiterem suas concepções iniciais, suas certezas, ou o senso comum local.

Por se tratar de alunos cujas famílias são oriundas de classes populares, o olhar crítico sobre a questão da afiliação intelectual envolve os meios que o sistema escolar utiliza na avaliação do desempenho dos alunos. A depender do ângulo em que se coloque o trato com as dificuldades cognitivas dos estudantes de famílias pobres, mais prejudicados eles serão; por exemplo, partindo do princípio da “igualdade”, o sistema de ensino contribui para legitimar as diferenças de origem social e cultural.

Tendo em vista o contexto pesquisado, o receio é de que o problema da permanência seja analisado pela Instituição de forma equivocada. E, de fato, o que se espera da instituição de ensino? Se o projeto de apoio e assistência estudantil já existe, ainda que não em sua totalidade no *campus* de Jacobina, espera-se que a gestão local trabalhe no sentido de tornar efetiva a proposta institucional presente na missão do IFBA que é a de formar cidadãos histórico-críticos, para o desenvolvimento sustentável do país. Para isso, é preciso fortalecer, por meio de políticas públicas, ações que garantam a permanência estudantil.

5.3 APOIO FINANCEIRO – “NÃO POSSO PERDER ESSA, NÃO POSSO”

No que diz respeito à vulnerabilidade socioeconômica, o apoio financeiro advindo do PAAE, segundo os participantes, tem sido o incentivo maior para os alunos selecionados permanecerem na instituição. A condição socioeconômica do estudante mostrou ser o fator predominante para que eles pudessem dar continuidade aos estudos. Sem dinheiro, chegar até a Instituição é difícil; sem dinheiro, a alimentação mínima necessária para assistir às aulas no turno vespertino acaba sendo inviabilizada. Esse é a realidade vivida pelos estudantes de classes populares, que precisam, obrigatoriamente, passar o dia inteiro na Instituição, a partir do segundo ano dos estudos, por isso os auxílios disponibilizados pelo PAAE são relevantes para eles. Essa é a realidade que cerca os alunos que vivem em

regiões próximas à cidade de Jacobina e que criaram expectativas em relação ao IFBA. Esses estudantes esperam oportunidades para se inserirem no mundo do trabalho. Foi essa a realidade observada na voz da participante Esperança:

Esse ano, no caso, tem a bolsa estudo, tem o auxílio alimentação, auxílio moradia, e isso já é um incentivo para que o aluno permaneça no instituto. A questão da bolsa de estudo pode tá incluído no financeiro, dinheiro, alimentação, transporte. E a moradia pra aquelas pessoas que têm a dificuldade em ficar aqui e já ter direito a um lugar, e fazendo com que as pessoas possam cada dia mais interagir com o instituto, no sentido de ficar no instituto, permanecer no instituto. (Esperança).

A fala da aluna Esperança remete à da realidade daqueles que, sem o apoio financeiro, não teriam como dar continuidade aos estudos no IFBA, devido à extensa carga horária dos cursos. Estar incluída no PAAE trouxe para essa jovem a possibilidade de não precisar trabalhar, ainda que meio turno, para manter as suas necessidades básicas como alimentação, transporte, auxílio para se manter na casa de terceiros, dentre outras:

ano passado eu trabalhei um turno, foi pela tarde, mas esse ano eu não pude porque esse ano eu tenho aula integrado mesmo, de manhã e de tarde, então através do dinheiro da bolsa eu fico aqui na cidade pra questão da alimentação do transporte, às vezes até pra ficar em algum local, algo desse tipo (Esperança).

Se a função do ensino público e gratuito é promover condições para inclusão social dos excluídos, à Instituição cabe fazer com que os alunos de famílias de baixa renda vivenciem um conjunto de experiências culturais e sociais que lhes assegurem o acompanhamento do curso em iguais condições a dos demais estudantes. O acesso ao conhecimento sistematizado, às condições materiais favoráveis ao bom desempenho acadêmico, o estabelecimento das relações internas na Instituição, dentre outros, devem ser viabilizados do início ao fim da trajetória escolar. Esse conjunto de ações aparece, claramente, na fala do participante Pedro:

Você recebe a quantia em dinheiro pra aquele determinado problema, digamos, claro, financeiro, nesse caso. E já tem muita gente que disse que ia sair e não saiu – só que teve uma colega que não conseguiu a bolsa, aí ela disse que ia sair do colégio porque não tava aguentando a carga, tal... aí ela disse que se pelo menos ela fosse bolsista ela ia tentar continuar no colégio (Pedro).

Pedro ressalta a importância do apoio financeiro na permanência e continuidade não só de seus estudos, mas do de outros colegas em iguais

condições socioeconômicas. Aqueles que não conseguem a bolsa, como relata, tendem a desistir pelas dificuldades em se manter na Instituição. As dificuldades apresentadas pelo participante fazem parte da realidade da parcela da população que precisa lutar, e muito, na busca de suas conquistas. Pois o sucesso escolar nos meios populares depende de condições econômicas de existência específicas, para que a trajetória de estudantes do segmento em estudo possa desenvolver-se efetivamente.

Nas cidades do interior, a mobilidade urbana é limitada pelo baixo número de transporte público. O IFBA está localizado em uma BR longe do centro da cidade, o que agrava o problema do deslocamento. Foi no auxílio transporte disponibilizado pelo PAAE que os estudantes puderam regularizar sua frequência às aulas, como relatado por Moisés:

[...] em termos de transporte, por que por eu ter uma ajuda financeira eu consegui mais chegar a tempo nas minhas aulas, entendeu, porque muitas vezes eu chegava muito atrasado, entendeu. Aí logo após o PAAE eu consegui vim a todas as aulas, muitas vezes eu faltava por não ter o transporte, ano passado nós passamos dificuldades por transporte também, passamos praticamente seis meses indo e vindo andando e tal, mas quando eu consegui o PAAE eu até consegui mais um transporte e tal (Moisés).

O problema é que ele, antes do apoio do PAAE, chegava muito depois do horário do início da primeira aula da manhã, ou às vezes nem tinha recurso para se deslocar. Vale ressaltar que nesse relato aparece somente um recorte do problema, já que as turmas de Eletromecânica têm aulas regulares à tarde e seria necessário recurso de transporte para ir almoçar e retornar para as aulas da tarde. Esse contexto inviabilizou seus estudos e, conseqüentemente, o reflexo se deu no processo ensino-aprendizagem por meio da reprovação ao final do ano letivo. Ao final da segunda unidade, quando foi aceito pelo programa, Moisés superou o problema da assiduidade e da pontualidade e melhorou seu rendimento, mas não o suficiente para recuperar, quantitativamente, a média mínima para aprovação.

A dificuldade de permanência apresentada pela participante Lua, no que diz respeito à condição socioeconômica, foi a questão da alimentação. Segundo a participante, mesmo com a entrada para o PAAE nem todos os problemas foram resolvidos, pois a verba recebida precisava ser dividida entre alimentação, transporte:

[...] tinha dia aqui que antes do PAAE que eu ficava com fome, e tipo, tinha um desempenho menor também por conta de má alimentação e tudo mais, às vezes... teve um dia que eu estava muito fraca, não comia direito e aí como é longe, às vezes não dava pra ir em casa, tinha que ficar aqui, aí se tivesse dinheiro comprava almoço, se não tivesse ficava com fome; às vezes, na hora do lanche mesmo, tinha pessoas que, mesmo ganhando o benefício do PAAE, não comiam pra economizar ou pra gastar com o transporte e outras coisas assim (Lua).

Os problemas relatados pelos participantes revelam que, sem as condições materiais favoráveis não há como ter aprendido e, sem aprendizado, não há estímulo para permanecer. Os relatos podem parecer, à primeira vista, que estão relacionados somente à questão financeira. De algum modo, não há como dissociar o fator econômico das condições sociais vivenciadas por esses estudantes. Essa parece ser a consequência de se submeter desiguais a tratamentos iguais. Não ter uma política pública que garanta aos estudantes em estado de vulnerabilidade social o direito a transporte nem alimentação adequada aumenta o abismo social a que os jovens estudantes de classe popular estão expostos. Esse contexto é fruto de uma sociedade que constrói mecanismos que mascaram as relações de dominação operantes na totalidade das dimensões sociais. Por isso, é preciso estar atento ao que seria socialmente visto como uma condição natural do sujeito, pois a construção de uma sociedade de iguais passa pela percepção efetiva da igualdade na dimensão da vida cotidiana. É no âmbito das sociedades periféricas que se dissemina o vírus da desigualdade social em todas as suas dimensões. A “naturalização da desigualdade”, proveniente da aceitação da situação de precariedade tida socialmente não só como legítima, mas também como justa, é a responsável pela construção do obscurecimento das causas desse desnível socioeconômicos a que esses estudantes estão submetidos (SOUZA, 2012).

A discussão sobre a naturalização da desigualdade problematiza a questão de se voltar um olhar crítico para o lugar social do estudante de classe pobre. É um lugar subjetivo onde se percebe a inação, por parte do governo, em políticas públicas que possam dar condições reais para atender às demandas individuais e sociais dos estudantes das famílias de baixa renda, para que eles tenham iguais condições de estudo. Ou seja, a dificuldade financeira apresentada pelos participantes da pesquisa é reflexo do apagamento a que estão submetidos devido à sua condição social.

As limitações sociais e econômicas a que estão submetidos os estudantes que fazem parte do PAAE foram sinalizadas na voz dos participantes desta

pesquisa. Nesse contexto, uma Instituição democrática de ensino deve trabalhar no sentido de promover mediações para que os alunos oriundos de famílias populares estejam em condições de igualdade entre seus pares. O objetivo é que eles tenham condições de suprir as dificuldades de permanência, ao longo de sua trajetória acadêmica, para poder concluir seus estudos com êxito.

5.4 PERTENCIMENTO E FAMÍLIA – “EU AGRADEÇO A DEUS PELAS COISAS QUE ELA FEZ POR MIM”

Os primeiros estudos sobre a presença das famílias de camadas populares na escolarização dos filhos nascem a partir da noção de “mobilização”, importada das Ciências Políticas para as Ciências Sociais a fim de explicar, estatisticamente, os casos improváveis de sucesso escolar nos meios populares. Aos poucos, a noção de “mobilização escolar familiar” foi sendo estendida “para identificar e descrever atitudes e intervenções práticas das famílias, voltadas sistemática e intencionalmente para o rendimento escolar dos filhos”.

Essa análise está associada a alguns pontos discutidos ao longo da pesquisa que se debruçam na interface Pertencimento e Família. Não seria possível dissociar os problemas sociais, econômicos, culturais, dentre outros, pelos quais passam os jovens estudantes de classes populares de seu contexto familiar. Segundo Souza (2012), a desigualdade social se dá tanto na escola quanto na família, por meio de um processo primário de introjeção “naturalizada” de critérios legitimadores da desigualdade. Para ele, isso ocorre não só em relação ao conteúdo ensinado explicitamente, mas, antes de tudo, nos jogos implícitos presentes nas instituições de ensino. Lahire (1997) fala do desejo que os pais têm e o esforço que empreendem para que os filhos, por meio dos estudos, possam ter condições de vida melhores do que aquela que eles tiveram. É possível que o IFBA tenha sido visto, por essas famílias, como meio de trazer à nova geração de Jacobina outras oportunidades de emprego.

Inicialmente, é preciso esclarecer que a reflexão sobre a influência da família na escolaridade dos jovens pertencentes às classes populares se deu a partir das

vozes dos participantes. Dos quatro participantes, somente um deles foi criado pelo núcleo parental formado pelos pais biológicos. Essa situação parece comum em famílias de cidades interioranas devido a algumas cidades menores não oferecem condições favoráveis de ensino. Por essa razão, algumas famílias mandam seus filhos para casa de parentes ou conhecidos que moram em regiões com mais infraestrutura (como foi o caso da vinda de Lua e Esperança, ambas “apadrinhadas” por famílias que não tiveram filhos) ou, ainda, mantêm seus filhos em pensionatos ou em casas alugadas com a ajuda de custo do PAAE. Muitas vezes, as famílias não têm condições financeiras para arcar com as despesas dos estudos dos filhos fora do povoado em que vivem.

Essa discussão pode ser atualizada na realidade vivida pelas famílias de classes populares da região de Jacobina, região atingida pela seca, que enfrentam, diariamente, dificuldades para garantir a sobrevivência dos filhos. O reflexo das dificuldades aqui discutidas aparece na fala da participante Esperança:

Minha vida, tipo social em relação a minha família não é bem favorável, meus pais não moram juntos. É... e em relação às pessoas que me ajudam, tem uma moça, uma senhora que desde os meus 4 anos ela me acompanha, que eu fazia parte de um grupo de uma comunidade, e ela fazia doações de sopa essas coisas, e ela sempre teve vontade de ter um filho, só que devido a questão dela, ela não pode ter filho, ela sempre teve vontade de adotar, e tipo, eu não fui adotada, exatamente adotada, mas ela sempre me ajudava (Esperança).

O relato de Esperança vem marcado pelas dificuldades de quem precisou, e ainda precisa atravessar condições difíceis de sobrevivência para, primeiro, ter oportunidade de estudar e, depois, poder dar continuidade aos estudos. De família pobre, moradora de um povoado próximo a Jacobina, ela não encontrou nos pais a orientação para os estudos, como relatado na entrevista, devido às dificuldades financeiras de sua família:

Porque minha mãe é uma pessoa que não pode trabalhar pela questão do problema que ela tem, ela é doente mental e minhas irmãs por conta de ter filho cedo, por não ter tido uma estrutura como deveria ser, uma orientação no caso de mãe pra filha. E a questão de meus pais, meus pais, eu não me lembro muito bem mas eu creio que o problema que minha mãe tem tenha sido por sofrer violência doméstica. Hoje ela se encontra num povoado aqui perto, e eu fico aqui em Jacobina na casa dessa pessoa que me ajuda sempre me deu esse apoio, por conta da dificuldade do transporte e a questão do dinheiro.

Ele relatou que a família que a “adotou”, na infância, sempre lhe deu o suporte básico para que pudesse se manter como roupas, comida, etc. Pelo convívio

extenso, ao chegar à adolescência, foi trazida para morar em Jacobina e incentivada ao estudo. Matriculada em uma escola pública estadual, resolveu fazer a seleção para o IFBA e, mesmo fora da faixa idade/série regular decidiu, aos 18 anos de idade, reiniciar os estudos e investir em um curso técnico profissionalizante. Esperança declarou que até hoje é grata à sua “mãe adotiva”, pois reconhece que a família que a acolheu trouxe-lhe uma nova perspectiva de vida. A participante deposita no IFBA o sonho de um futuro melhor e deseja ser exemplo para sua família. Ela está cursando o fim do 3º ano do ensino médio do curso de Mineração e apresentou em sua fala uma trajetória de muita luta e sofrimento, pois teve que trabalhar desde cedo, sendo a única que se dedicou aos estudos e que não engravidou na adolescência:

(...) ela [a mãe] recebe um salário mínimo pra dividir entre as minhas irmãs e eu, que são 6 filhas no caso, e também tem os netos, os pais das crianças não assumiram e a responsabilidade no caso ficou maior para as mães e pra minha mãe dividir o dinheiro que ela tem, que é um auxílio, que não é uma coisa que é pra sempre. E eu pretendo muito me formar aqui [no IFBA], ter um trabalho, um emprego, ajudar minha mãe, minha família, mostrar também o que eu posso dar de melhor pra elas, que é através dos meus estudos (Esperança).

O outro exemplo da interdependência entre posição social ocupada pela família e seu modo de vida aparece na fala de Lua:

Que ela [a madrinha] é assim, tipo, ela não tem filhos, aí ela me toma como uma neta dela, eu sou a querida dela, ela sempre faz as coisas por mim. Eu fiquei muito feliz por ter respondido às expectativas da minha madrinha, e ela superfeliz, meu padrinho também, meu pai não deu muita importância porque ele não sabia o que era o IFBA de verdade e ele não mora aqui em Jacobina, só vem de 15 em 15 dias; aí minha mãe também não deu muita importância, mas meus padrinhos ficaram muito felizes comigo e aí eu achei que foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida (Lua).

Lua, de modo semelhante, encontrou nos padrinhos o incentivo para traçar o seu percurso escolar. Longe da convivência parental, ela foi criada com os padrinhos. E foram eles que a motivaram a participar e a se preparar para o processo seletivo do IFBA. As expectativas dos padrinhos em relação ao futuro de Lua atuaram significativamente para a sua permanência na Instituição, pois neles ela encontrou o apoio familiar que serviu de aporte para o enfrentamento das dificuldades para permanecer. Ou seja, tanto no caso de Esperança quanto no de Lua outros assumem funções de parentalidade como figuras substitutivas dos pais biológicos na função de suporte à escolarização.

A chegada de uma Instituição Federal de Ensino a Jacobina foi uma novidade para a região. A população local não sabia exatamente qual modalidade de ensino seria oferecida naquele instituto, mas a construção de uma nova unidade voltada ao ensino médio profissionalizante foi o que despertou a “curiosidade” das famílias locais. É o que se percebe no relato abaixo:

Aí minha madrinha sempre: “Ah, Lua, tu vai estudar aqui, tu vai estudar aí”. Aí eu lembro que todo dia: “Lua, vá estudar, vá estudar, Lua, você vai estudar naquele colégio, estou orando todo dia, você vai estudar naquele colégio” (Lua).

O apoio para Lua estudar no IFBA veio exclusivamente dos padrinhos, mas o interessante é compreender o que motivo sua madrinha a credibilizar o IFBA como local de desejo de estudos para a afilhada. A participante relatou que a motivação por parte de sua madrinha veio somente do fato de o IFBA ser uma instituição federal. Ao buscar informações *in loco*, sua madrinha entrou em contato com os vigilantes, únicos presentes naquele momento. Por eles, foi informada de que ali estava sendo construída uma instituição federal que iria oferecer cursos profissionalizantes gratuitos para jovens.

No caso de Pedro, foi por meio do pai, que lecionava no mesmo local onde ele cursava o 1º ano do ensino médio, que se deu o acesso à informação sobre o processo seletivo do IFBA. Seu pai tomou conhecimento do IFBA por meio de um folder publicitário deixado na escola. A divulgação nas escolas da região ocorreu, segundo Pedro, há poucas semanas do exame e ele teve pouco tempo para decidir sobre participar ou não da seleção:

Aí eu recebi o panfletinho na escola; não tive muito tempo. Acho que recebi na última semana, aí meu pai falou - que meu pai também trabalha na escola, no Estado - : “você quer fazer, faça”. Aí já fiz a inscrição, ele teve que pagar, porque só tinha aquela semana (Pedro).

No caso específico de Pedro, o pai deixou a critério do próprio participante a decisão de ingressar ou não no instituto. Dos quatro entrevistados, Pedro era o único em cuja família há um dos membros que atua diretamente na área de educação, o que é um diferencial dentro do contexto da pesquisa. Em relação aos outros participantes, o nível de escolarização dos pais acompanha a média da realidade das famílias de classes populares que é o ensino fundamental e, em alguns casos, como no exemplo dos pais de Esperança, incompleto. Porém, não ter concluído o ensino médio e muito menos ter chegado à universidade não coloca

essas famílias à margem do processo da trajetória escolar de seus filhos. Nenhuma família é totalmente desprovida de quaisquer objetos culturais; eles podem, muitas vezes, permanecer latentes e emergirem na “vivência familiar” (LAHIRE, 1997). Para o autor, até mesmo as famílias fracamente dotadas de capital escolar ou até aquelas cujos pais não possuem nenhum tipo de instrução (analfabetos), exercem grande papel simbólico na educação dos filhos. Assim, cada participante trazem, de forma latente, os traços de formação cultural advindos da convivência familiar, que emergem como incentivo ao enfrentamento das dificuldades de permanência.

O que se pôde perceber, pela voz dos participantes, foi que houve diferentes meios de “participação” familiar na escolha do IFBA como local de formação de seus filhos. No caso de Pedro, não houve um diálogo sobre a instituição entre ele e o pai, sobre que curso escolher, ou qualquer outra ação que desse a ideia de que foi uma decisão consciente e planejada. No caso Esperança, a construção da trajetória escolar se deu de forma atípica, segundo as oportunidades apresentadas. A sua escolha foi marcada pela ausência de um planejamento de escolarização por parte da família. A escolha de Moisés, igualmente, não partiu de uma decisão planejada em família. O IFBA foi apresentado pela professora do ensino fundamental e nem mesmo ele acreditava que conseguiria a provação:

(...) quando eu estudava no colégio municipal, uma professora minha de Geografia, começou a nos apresentar o IFBA e incentivou pra que a gente fizesse a prova do processo seletivo de 2012, então muitas pessoas do colégio se interessaram e fizeram a prova, e aí eu até pensei que eu não fosse passar, por eu não acreditar na minha capacidade, mas, enfim... eu fui, aí quando veio o resultado vi que eu tinha passado (Moisés).

Dentre os participantes, as orações da madrinha de Lua pela sua aprovação foi o traço simbólico mais aparente no sentido de participação familiar na vida escolar dos “filhos”. No processo de escolarização dos participantes houve uma significativa marca de “imprevisibilidade”, ou seja, da trajetória do ensino fundamental até a situação atual não houve ações intencionalmente planejadas, e sim trajetos marcados por certa aleatoriedade. O incentivo dado pelo pai de Pedro ou as orações da madrinha de Lua ou, ainda, a determinação pela busca de um futuro melhor por parte de Esperança são um exemplo disso.

A família, por meio de ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos. A instabilidade e a precariedade nas condições de vida têm um peso importante sobre o percurso e as formas de investimento escolar

(ZAGO, 2003). Por serem de famílias de classes populares e estarem sujeitos a um quadro social tipicamente marcado pelas dificuldades da baixa condição financeira, nem sempre é tarefa fácil, para os pais dos participantes da pesquisa, pensarem na orientação escolar adequada de seus filhos. A existência do caráter não determinista das relações entre a condição socioeconômica e a escolaridade desses participantes marca a sua trajetória acadêmica. Assim, o que não se pode ignorar é que a situação escolar deles está associada a um contexto que precisa ser cuidadosamente repensado por impactar na dificuldade de permanecer. Dos quatro participantes, três apresentaram instabilidade no contexto familiar pelo afastamento da convivência com os pais biológicos e, conseqüentemente, esses fatores impactam na continuidade de seus estudos (dificuldade de permanência). Foi a partir dessa percepção que surgiu a tentativa de observar se os alunos atrelados ao PAAE têm, necessariamente, devido a sua condição socioeconômica, aspirações estritamente limitadas pelas oportunidades objetivas, como pondera Bourdieu (2011). O que os estudos indicaram foi que a questão da “imprevisibilidade” que marca o processo de escolarização dos alunos pertencentes a famílias populares não anula os seus projetos de vida. Há, na voz dos participantes, uma autodeterminação na conquista de um horizonte porvir a partir da dedicação aos estudos, como demonstrado o relato abaixo:

No sentido, tipo através do estudo eu vou adquirir uma profissão e através da minha profissão eu vou ser empregada e através do conhecimento do estudo a pessoa ter mais capacidade de adquirir um trabalho melhor (Esperança).

A fala de Esperança expressa sua autodeterminação na busca de um futuro promissor, por meio dos estudos. Ela pretende se formar pelo IFBA, ter uma profissão e, através da realização profissional, acredita que irá dar a seus familiares a condição de vida a que ela não teve acesso. Essa noção de autodeterminação na trajetória escolar dos filhos oriundos de famílias de classes populares não se dá por acaso. Ela pressupõe um querer e uma autodeterminação dos filhos, condição *sine qua non* de produção de sobrevida escolar em meios populares. O que poderia se contrapor a essa autodeterminação seria uma *planificação* dos estudos em longo prazo. Por essa razão, as etapas intermediárias do processo são de extrema importância por se configurarem em momentos de produção e de realização dessa autodeterminação (VIANA, 2003).

Nesse contexto, algumas estratégias estão relacionadas a fatores que permeiam a relação família-escola, uma vez que a relação da família com a escola é mediada por determinantes macroestruturais - que seriam, no nosso caso, aqueles relacionados às perspectivas quanto à inserção no mercado de trabalho - e, também, a fatores de cunho microestrutural, que diz respeito, justamente, à unidade doméstica e, acima de tudo, aos sentidos e significados que a organização familiar atribui à escolarização de seus filhos (ROMANELLI, 2003).

Em seu artigo IV, inciso 4.5.3 - Integração da família ao processo educativo – o regimento do PAAE se propõe a promover diálogos temáticos com as famílias dos estudantes, bem como inseri-las no contexto acadêmico dos filhos a partir de atividades planejadas para esse público. Apresenta também, como diretriz, contatar e atender as famílias dos estudantes, quando tal procedimento for necessário, para a eficácia do acompanhamento do aluno. Nesse tópico, também, está proposta a realização de visitas domiciliares, para fins específicos, juntamente a profissionais de outras categorias. Questionados sobre a efetivação dessas ações, os participantes disseram nunca terem recebido qualquer tipo de apoio nesse sentido. Ausência de ações por parte da assistência estudantil às famílias é um dado lamentável, dada a constatação da indissociabilidade entre trajetória escolar dos estudantes e participação da família, de forma direta ou indireta, nesse processo de escolarização, com vistas à permanência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como principal objetivo investigar as dificuldades de permanência enfrentadas pelos alunos do IFBA vinculados ao PAAE. Procurou, também, identificar os principais desafios vividos por esses estudantes durante o processo de escolarização e investigar as possíveis mudanças na trajetória acadêmica decorrida das dificuldades enfrentadas por eles. Para tanto, o método qualitativo utilizado na orientação dos estudos foi estudo de casos múltiplos e a entrevista narrativa realizada com os estudantes do PAAE recém-ingressados no Instituto.

A reflexão de base teórica do presente trabalho se deu a partir de uma extensa revisão de literatura que versava, mais especificamente, sobre as questões sociológicas pertinentes ao contexto ensino-aprendizagem. As leituras sobre permanência no ensino médio profissionalizante direcionaram a discussão para questões marginais como evasão e abandono, permanência e êxito. Naturalmente, os diálogos entre essas interfaces emergiam, a cada leitura, permeados por

questões socioeconômicas, influência familiar e capital cultural. Todo esse debate convergiu para os estudos sobre a Teoria da Afiliação de Coulon (2008), principal base teórica da pesquisa.

A discussão teórica sobre permanência desenvolvida nesta dissertação, direcionada a compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos do IFBA, debruçou-se sobre autores que voltaram seu olhar aos filhos oriundos de famílias populares.

A análise dos dados trouxe aspectos relevantes como a abordagem crítica a respeito da necessidade de se implementar políticas públicas que sejam imperativas na contribuição da permanência de estudantes em estados de vulnerabilidade social. Foi percebido que, subjetivamente, os sujeitos pertencentes a famílias de classe populares são estigmatizados socialmente, chegando, eles próprios, a terem dificuldade de desenvolver o sentimento de pertença em relação ao meio acadêmico do qual fazem parte.

O olhar voltado na análise das entrevistas procurou captar todos os elementos subjetivos ou objetivos que, a seu turno, apareciam como obstáculo à permanência estudantil.

Dos elementos subjetivos da pesquisa, está a própria condição da pesquisadora. Com 18 anos atuando ativamente como professora e, atualmente, como Diretora de Ensino, foi tarefa das mais árduas manter o distanciamento necessário para o bom andamento do objeto investigado. Por outro lado, o trânsito diário no meio do público investigado e o conhecimento das normas acadêmicas da Instituição, contribuíram para que as entrevistas se dessem da forma mais espontânea possível.

Outro elemento encontrado foi a própria inserção do IFBA na comunidade jacobinense. O fato de a Instituição escolhida para a pesquisa ter iniciado seus trabalhos há pouco menos de dois anos sinalizou para a possibilidade de essa nova Instituição instalada na cidade no início de 2011 – talvez por ser uma Instituição Federal – ter despertado no imaginário da comunidade a ideia de um futuro profissional melhor para seus filhos frente à demanda já oferecida pelas escolas estaduais da região (as escolas estaduais também oferecem ensino profissionalizante).

A análise do contexto socioeconômico associada aos relatos dos participantes sinalizou para a necessidade de ampliação de políticas públicas que

permitam aos estudantes a dedicação integral aos estudos. O fato de serem oriundos de classes populares e pela sua própria condição social e de seus familiares agrega à rotina dos estudantes a necessidade de exercerem uma atividade remunerada no turno oposto ao de aula. A análise do contexto socioeconômico demonstrou que, sem investimento por parte do governo, o futuro de jovens que buscam o êxito pelos estudos estará comprometido.

A crítica em relação à necessidade de políticas públicas voltadas à permanência estudantil, sobretudo para os estudantes de classes populares, não é de cunho exclusivamente epistemológico, mas essencialmente político, pois não é possível pensar a educação dissociando-a de seu papel social. Portanto, o panorama investigado demonstrou que há necessidade de se criar condições para o aluno priorizar os estudos, para permanecerem na Instituição.

Por meio do relato dos participantes, foi observado o quanto o processo de afiliação ao IFBA reflete na permanência dos estudantes. Os relatos eram carregados de significados em relação a seu (não) lugar de pertencimento na Instituição. Como o recorte feito envolveu os alunos do PAAE, esses demonstraram, inicialmente, que se sentiam à margem do contexto acadêmico. Além de todo o contexto ser novo, não havia homogeneidade entre seus pares e, por isso, eles não se reconheciam nas falas daqueles estudantes oriundos de outras esferas sociais.

A condição socioeconômica do sujeito em uma sociedade de iguais não seria empecilho para avançar nos estudos, se houvesse investimento em políticas públicas para esse fim. No âmbito institucional, a garantia dos direitos constitucionais básicos àqueles cujas famílias se encontram em estado de vulnerabilidade social, já deslocaria esses alunos para o seu lugar de direito: o direito ao transporte, à alimentação, à atendimento de saúde, à moradia etc.

No contexto institucional, faltaram atores que pudessem, por meio de práticas profissionais, colaborar na inserção dos ingressantes e mediar o diálogo deles com a nova realidade. A ausência de um psicólogo escolar, o fato de só haver uma assistente social, o quadro igualmente novo de docentes, dentre outros fatores humanísticos, integraram o cabedal de obstáculos que corroboraram para as dificuldades de permanência dos alunos.

Por seu turno, as famílias, que desempenham papel fundamental na formação de seus filhos, têm pouca inserção no caso do contexto estudado, por fatores externos à sua vontade. A maioria delas é moradora de regiões próximas a

Jacobina e, por serem famílias de baixa renda, não têm como acompanhar a trajetória escolar dos filhos delegando essa tarefa a terceiros, que nem sempre é um segundo familiar. Há casos de estudantes que moram sozinhos em pousadas simples e são seus próprios responsáveis diretos.

As dificuldades para permanecer e concluir os estudos com êxito existem e foram detectadas e discutidas ao longo da pesquisa. A percepção feita a partir das narrativas dos participantes foi a de que o problema está na inação por parte do governo e, também, da própria Instituição: esta porque não trabalha de forma proativa na construção de estratégias para lidar com as lacunas deixadas pela deficiência político-governamental e aquele por manter um discurso de que trabalha pela e para democracia quando, na verdade, a maior parte da população sofre com a perversa distribuição de renda, que a mantém na linha da pobreza.

Se cada segmento cumprisse o seu papel, as reflexões aqui seriam não das dificuldades de permanência, mas da construção coletiva de um espaço social mais justo e democrático, comprometido com ações políticas que garantissem a trajetória acadêmica de nossa juventude.

Nesse sentido, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para um debate, tanto na esfera acadêmica quanto na política, sobre a trajetória de permanência e êxito dos alunos que ingressam nos diversos Institutos Federais do país. O desejo é que este tema não se encerre com esta pesquisa, mas que a discussão aqui iniciada possa servir para outras reflexões que sirvam de suporte para pesquisas em Educação focadas na permanência e êxito dos jovens em idade escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A Alegria de Ensinar**. 3ed. São Paulo: Ars Poéticas Editora LTDA. São Paulo, 1994, p 52-56..

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: ARTMED, 2009, 138p.

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Ed.). *Para além do fracasso escolar*. São Paulo: Papyrus, 1997.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. SP: Edições 70, 2011, 279p.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. 9 ed, Petrópolis: Vozes, 2011, 516p.

BAZZO, Walter Antonio. Et al. **Educação tecnológica: enfoques para o ensino de engenharia**. 2. ed. Edufsc, Florianópolis, 2008, p. 159.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3-6. Traduzido por Magali de Castro.

_____. **Escritos em Educação**. 12 ed. RJ: Vozes, 1998, 247p.

_____. **O poder simbólico**. 16 ed. RJ: Bertrand Brasil, 2012, 302p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. 6ed. RJ: Vozes, 2013, 266p.

BRASIL, Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em maio de 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **EIXO III Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar**. In: _____. **CONAE - Conferência Nacional de Educação 2010**: Documento Referência. MEC: Brasília, 2008. p. 44-58.

BRASIL. Lei Federal 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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em maio de 2012.

BRASIL, Constituição da República Federativa de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em maio de 2012.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em maio de 2012.

BRASIL. Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em junho de 2012.

BRITO, Ângela Xavier de. ; LEONARDOS, Ana Cristina. **A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.113, p. 7- 38, 2001.

CAMPOMAR, M. C. (1991, Julho, setembro). **Do uso do “estudo de caso” em pesquisas para dissertações e teses em administração**. *Revista de Administração*. São Paulo (26) 3, p. 95-97, jul./set. 1991. Disponível em <http://www.pessoal.utfpr.edu.br/luizpeplow/disciplinas/metodologia/O%20uso%20de%20estudos%20de%20caso.pdf>. Acesso em outubro de 2011.

CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. **A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Quem são os meninos que fracassam na escola?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2010, 296p.

COULON, Alain. **II Colóquio Internacional da Vida Estudantil** – Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=J4phjex-vms>. Acesso em agosto 2012.

COULON, Alain. **A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008, 268p.

CRAHAY, Marcel. **Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo. v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.

DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zuleima. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais**. Caderno de Pesquisa, São Paulo. v.41, n.144, p 772 – 789, set/dez 2011.

FERRARO, A. R. **Escolarização no Brasil na Ótica da Exclusão**. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Org.). **Fracasso Escolar – Uma Perspectiva Multicultural**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. 4ed. Brasília: Liber Livro, 2012, 95p.

GISI, Maria Lourdes. **A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência**. Em: Revista Diálogo Educacional, vol. 6, n. 17, p. 1-16, janeiro-abril, 2006.

GONÇALVES, Nadia G. e GONÇALVES, Sandro A. **Pierre Bourdieu: Educação para além da reprodução**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2011, 118p

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Diretrizes para a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**. Disponível em: <http://www.portal.ifba.edu.br/institucional/politica-de-assistencia-estudantil-no-ifba.html>> Acesso em agosto de 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. Disponível em: <http://www.portal.ifba.edu.br/component/option/Itemid,category/>>. Acesso em agosto de 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. Disponível em: <http://www.portal.ifba.edu.br/institucional/historico.html>> Acesso em agosto de 2012.

KUENZER, Acacia (org). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6ed. SP: Cortez, 2009, 246p.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. SP: Ática, 1997, 367p.

LESSA, José Silva. **CEFET-BA – uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica**. Salvador, CCS/CEFET-BA, 2009. 100p.

MARCHESI, A.; GIL, C. H. **Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural**. ARTMED Editora, 2004. Tradução Ernani Rosa.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M. **A Compreensão do Fracasso Escolar**. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Org.). **Fracasso Escolar – Uma Perspectiva Multicultural**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; VIANA, Maria José Braga. **Abrigo de Tensões**. Revista Onda Jovem, Ano 4, nº 10, março/maio, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. SP: UNESP, 1999, p 17 – 34.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira. 1998.

PAREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, 328p.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção de fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. SP: Casa do Psicólogo, 1990.

_____. **O fracasso escolar como objeto de estudo – Caderno de Pesquisa SP (65) 72-77, maio 1988.**

_____. **A Família Pobre e a Escola Pública: Anotações sobre um Desencontro – Psicologia USP, S. Paulo, 3(1/2), p.107 - 121, 1992.**

PORTES, Écio Antônio. **Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG**. R. bras. Est. Pedag., Brasília, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/agosto, 2006.

ROMANELLI, G. **Paternidade em famílias de camadas médias**. Estudos e Pesquisas em Psicologia (UERJ), Rio de Janeiro, v. 2, p. 79-95, 2003.

ROVIRA, J. M. P. **Educação em Valores e Fracasso Escolar**. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Org.). **Fracasso Escolar – Uma Perspectiva Multicultural**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2004.

SANTOS, G. G. dos S.; SILVA, L. C. da. **A Evasão na Educação Superior: entre debate social e objeto de pesquisa**. In: SAMPAIO, S. M. R.. **Observatório da vida Estudantil**. Salvador: EDUFBA, 2011, 257p.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 4ed. Campinas: Autores Associados, 2011, 317p.

SETTON, M. da G. J. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdier: uma leitura contemporânea.** Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, Revista Brasileira de Educação, n. 20, p. 60-70, 2002.

SPOZATI, Aldaíza. **Exclusão Social e Fracasso Escolar.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1071/973>. Acesso em julho 2012.

SILVA, Wilney Fernando. **Evasão Escolar nos cursos Técnicos Integrados do IFBA campus Eunápolis.** In: *Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas - Programas e Trabalhos Completos.* XXV Simpósio Brasileiro, II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, USP/PUC - São Paulo/SP: Biblioteca Anpae, 2011. v. 11. p. 1-19.

SOUZA, Jessé. **A Construção Social da Subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica.** 2ed. Belo Horizonte: UFMG, 2012, 202p.

Yin, R. K. **Estudo de caso – Planejamento e Métodos.** 4 ed. Porto Alegre: Bookman. 2010, 248p.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006.

ZAGO, N. **A Condição do Estudante: estudo sobre o acesso e a permanência no ensino superior.** In: XII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2005. Belo Horizonte-MG. Sociedade Brasileira de Sociologia, 2005.

APÊNDICE

1. Apêndice A: TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA
BAHIA - CAMPUS JACOBINA

Jacobina, _____ de _____ de _____ .

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFBA
Campus de Jacobina

Eu, Epaminondas Silva Macedo, Diretor do Instituto de Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia do *campus* de Jacobina estou ciente e autorizo a pesquisadora Lucília Batista de Santa Rosa a desenvolver, nesta unidade de ensino, o projeto de pesquisa intitulado **Dificuldades de Permanência dos Alunos do Ensino Médio Profissionalizante do IFBA – *campus* Jacobina – vinculados ao PAAE** o qual será executado em consonância com as Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução 466/12/12. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é **co-responsável** pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos sujeitos de pesquisa.

.....
Epaminondas Silva Macedo
Diretor Geral
(carimbo e assinatura)

2. Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro (a) estudante, você está sendo **convidado (a)** a participar da pesquisa. **Dificuldades de Permanência dos Alunos do Ensino Médio Profissionalizante do IFBA – *campus* Jacobina – vinculados ao PAAE.**

A pesquisa tem como objetivo identificar as estratégias utilizadas pelos alunos do Ensino Médio Profissionalizante na modalidade Integrada do IFBA *campus* Jacobina para enfrentar as dificuldades de



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado

permanência, considerando o projeto de expansão da rede de ensino público federal do Ministério da Educação. Essa pesquisa tem importância porque existem poucos estudos que se dediquem a compreender quais são as estratégias utilizadas pelos estudantes do ensino médio profissionalizante para permanecerem na Instituição até a conclusão do curso.

No caso de concordar em participar da pesquisa, você responderá a um roteiro de entrevista narrativa em dois encontros, **com tempo máximo de 20min por encontro**. As questões buscarão informações sobre a sua trajetória no IFBA desde sua entrada até o momento presente, enfatizando as estratégias de permanência no curso escolhido. A participação na pesquisa se dará de forma **voluntária**, não havendo pagamento pela sua participação e sem qualquer despesa para você. Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma ética pela pesquisadora e **será mantido o sigilo de sua identidade, inclusive nas publicações**. As informações coletadas serão utilizadas eticamente apenas para os fins da pesquisa, bem como **a privacidade e o anonimato** dos participantes serão preservados. Os dados serão coletados por meio de **gravação de áudio e serão mantidos em poder da pesquisadora responsável**, Lucília Batista de Santa Rosa, **por um período de 5 anos**. Após este período, **os dados serão destruídos**. A pesquisadora conduzirá a pesquisa de forma a minimizar qualquer forma de constrangimento e/ou desconforto que possa surgir, **deixando-o(a) livre, inclusive, para manter-se em silêncio ou negar-se a responder quaisquer questionamentos**.

Em caso de dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com o Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFBA. Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que haja qualquer medida de penalidade pela desistência.

Pesquisador (a) responsável: Lucília Batista de Santa Rosa.

Telefone: (71) 9918-7604

Comitê de Ética na Pesquisa (CEP-IFBA) . **Endereço: Av Araújo Pinho, nº 39, Canela - Salvador/BA. Telefone: (71) 3221-0332.**

A sua assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constitui uma autorização para a análise das suas informações e para a divulgação pública dos resultados da pesquisa pelos responsáveis através de artigos científicos e de dissertação.

 Eu, _____, após informações recebidas pela pesquisadora, sinto-me suficientemente esclarecido(a) para concordar em participar da pesquisa **Dificuldades de Permanência dos Alunos do Ensino Médio Profissionalizante do IFBA – campus Jacobina**. Comunico, também, que **recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e que me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

Jacobina, _____ de _____ de _____

 Participante

 Lucília Batista de Santa Rosa
 (Orientanda)

 Profa. Dra. Maria Virgínia Machado Dazzani
 (Orientadora)

3. Apêndice C: Roteiro para Entrevista Semiestruturada



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro para Entrevista Semiestruturada

1. Gostaria que você agora voltasse um pouco no tempo e me falasse acerca de quando começou a pensar em entrar no IFBA, passando pela entrada na Instituição, até o momento presente. Quais memórias você guarda desse período? Conte-me tudo que você lembrar.
2. Como você tomou conhecimento do PAAE?

3. O que você acha do PAAE?
4. Após sua entrada no PAAE, alguma coisa mudou na sua vida escolar?
5. Você enfrentou dificuldades aqui?
6. Você acha que o PAAE contribui com a sua permanência no IFBA? Como?
7. Suas dificuldades foram superadas?
8. O que levou você a continuar seus estudos até aqui?
9. Você conhece outros colegas que fazem parte desse programa? Como é a relação entre vocês?
10. Você participou de alguma atividade dentro do projeto do PAAE?
11. Há algo mais que deseje contar?

4. Apêndice D: Termo de Consentimento dos Pais ou Responsáveis para os Estudantes Menores de Idade Participantes da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado

Termo de Consentimento dos Pais ou Responsáveis para os Estudantes Menores de Idade Participantes da Pesquisa

Caro(a) pai, mãe ou responsável pelo aluno(a) do IFBA do campus de Jacobina, eu, Lucília Batista de Santa Rosa, mestranda em Educação, estou realizando uma pesquisa acerca das **Dificuldades de Permanência dos Alunos do Ensino Médio Profissionalizante do IFBA – campus Jacobina – vinculados ao PAAE**. A pesquisa está sendo orientada pela professora Dr^a Maria Virgínia Machado Dazzani (UFBA), através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Entretanto, para a sua realização, gostaríamos de sua autorização para que seu filho(a) participe da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo identificar as estratégias utilizadas pelos alunos do Ensino Médio Profissionalizante na modalidade Integrada do IFBA *campus* Jacobina, para enfrentar as dificuldades de permanência, considerando o projeto de expansão da rede de ensino público federal do Ministério da Educação. Essa pesquisa tem importância porque existem poucos estudos que se dediquem a compreender quais são as estratégias utilizadas pelos estudantes do ensino médio profissionalizante para permanecerem na Instituição até a conclusão do curso.

Seu filho responderá a um roteiro de entrevista narrativa em dois encontros, **com tempo máximo de 20min por encontro**. As questões buscarão informações sobre a trajetória dele(a) no IFBA desde sua entrada até o momento presente, enfatizando as estratégias de permanência no curso escolhido por ele. A participação na pesquisa se dará de forma **voluntária**, não havendo pagamento pela participação de seu filho (a) e sem qualquer despesa para você ou para ele(a). Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma ética pela pesquisadora e **será mantido o sigilo da identidade do participante, inclusive nas publicações**. As informações coletadas serão utilizadas eticamente apenas para os fins da pesquisa, bem como a **privacidade e o anonimato** dos participantes serão preservados. Os dados serão coletados por meio de **gravação de áudio e serão mantidos em poder da pesquisadora responsável**, Lucília Batista de Santa Rosa, **por um período de 5 anos**. Após este período, **os dados serão destruídos**. A pesquisadora conduzirá a pesquisa de forma a minimizar qualquer forma de constrangimento e/ou desconforto que possa surgir, **deixando seu filho(a) livre, inclusive, para manter-se em silêncio ou negar-se a responder quaisquer questionamentos**.

Em caso de dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora. Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que haja qualquer medida de penalidade a seu filho(a) pela desistência.

Pesquisadora: Lucília Santa Rosa

Telefone: (71) 9918 7604

e-mail: luciliarosa@ifba.edu.br

Ao assinar este termo, o(a) Sr(a) consente a participação do seu filho(a), bem como a autorização para a análise das informações e para a divulgação pública dos

resultados da pesquisa pelos responsáveis através de artigos científicos e de dissertação.

 Eu, _____, após informações recebidas pela pesquisadora, sinto-me suficientemente esclarecido(a) para concordar com a participação de meu filho(a) na pesquisa **Dificuldades de Permanência dos Alunos do Ensino Médio Profissionalizante do IFBA – campus Jacobina**. Comunico, também, que **recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e que me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

Jacobina, _____ de _____ de _____

 Pai, Mãe ou Responsável

 Lucília Batista de Santa Rosa
 (Orientanda)

 Maria Virgínia Machado Dazzani
 (Orientadora)

5. Apêndice E: Ficha de Dados Sociodemográficos



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Nome do estudante
2. Quantos anos você tem?
3. Qual a data de seu nascimento?

4. Qual o seu local de nascimento?

5. Qual o seu endereço atual?

6. Qual(is) seu(s) telefone(s)?

7. Qual o seu e-mail?

8. Qual a sua religião?

9. Qual a sua escolaridade (em anos)?

10. Você queria estudar no IFBA?

11. Por que decidiu ingressar no IFBA?.....

12. Seus pais moram juntos?.....

13. Seus pais trabalham? O que fazem?

.....

.....

14. Até que série escolar seus pais estudaram?.....

15. Quantas pessoas moram em sua casa?.....

Grau de Parentesco	Idade

16. Qual a renda de sua família?

- Até 01 salário mínimo ()
 De 02 a 03 salários mínimos ()
 Mais de 04 salários mínimos ()

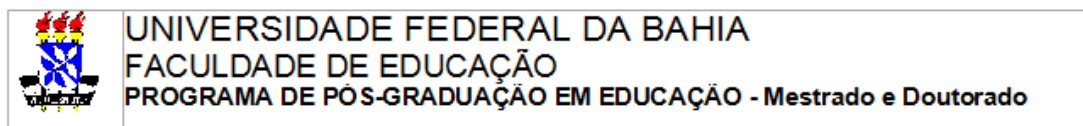
Alternativa de contato

(nome)

Telefones:

Local e data da entrevista:

6. Apêndice F: Termo de Concordância com o Projeto de Pesquisa



Salvador, _____ de _____ de _____.

Termo de Concordância com o Projeto de Pesquisa

Eu, Prof^a. Dr^a. Maria Virgínia Machado Dazzani , docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, declaro ser Orientadora da mestranda Lucília Batista de Santa Rosa no Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - PPGE. Assim, declaro estar em pleno acordo com o

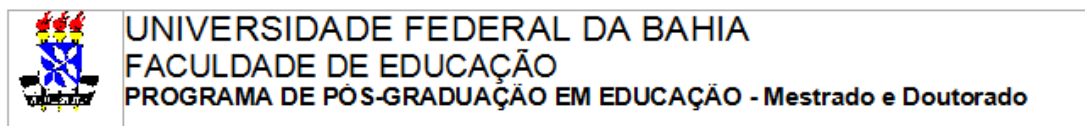
Projeto de Pesquisa intitulado “Dificuldades de Permanência dos Alunos do Ensino Médio Profissionalizante do IFBA – *campus* Jacobina – vinculados ao PAAE”.

Profa. Dra. Maria Virgínia Machado Dazzani.
(Orientadora)

Lucília Batista de Santa Rosa
(Orientanda)

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Av. Reitor Miguel Calmon, sn. Vale do Canela. CEP 40.110.100. Salvador. Bahia. Brasil. 3283-7272/7262. FAX. 3283-7292. E mail.pgedu@ufba.br.

7. Apêndice G: Termo de Confidencialidade



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Dificuldades de Permanência dos Alunos do Ensino Médio Profissionalizante do IFBA – *campus* Jacobina - vinculados ao PAAE.

Pesquisador responsável: Lucília Batista de Santa Rosa

Local da coleta de dados: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA – *campus* de Jacobina.

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação por áudio. Concorde, igualmente, que as informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As

informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder da pesquisadora responsável, Lucília Batista de Santa Rosa, por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

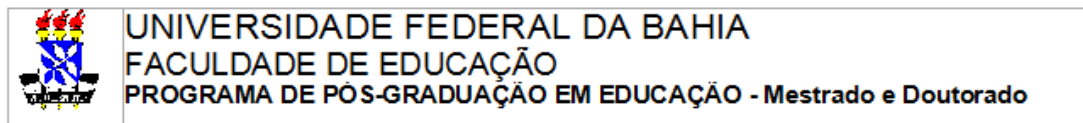
Salvador, _____ de _____ de _____.

Profa. Dra. Maria Virgínia Machado Dazzani
(Orientadora)

Lucília Batista de Santa Rosa
(Orientanda)

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Av. Reitor Miguel Calmon, sn. Vale do Canela. CEP 40.110.100. Salvador. Bahia. Brasil. 3283-7272/7262. FAX. 3283-7292. E mail.pgedu@ufba.br.

8. Apêndice H: Declaração de Coleta de Dados



Salvador, _____ de _____ de _____.

DECLARAÇÃO COLETA DE DADOS

Eu, Lucília Batista de Santa Rosa, mestrande e pesquisadora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, declaro que a coleta de dados da Pesquisa intitulada “**Dificuldades de Permanência dos Alunos do Ensino Médio Profissionalizante do IFBA – campus Jacobina – vinculados ao PAAE**” não foi iniciada. Na oportunidade, declaro,

também, que a pesquisa só será iniciada após a aprovação pelo Comitê de Ética na Pesquisa a que o presente projeto está submetido.

Lucília Batista de Santa Rosa
(Orientanda)

Profa. Dra. Maria Virgínia Machado Dazzani
(Orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Av. Reitor Miguel Calmon, sn. Vale do Canela. CEP 40.110.100. Salvador. Bahia. Brasil. 3283-7272/7262. FAX. 3283-7292. E mail.pgedu@ufba.br