



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Maria Leal Costa

**Permanência e êxito no ensino médio
integrado: um estudo de caso no
Instituto Federal de Alagoas**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Ana Maria Leal Costa

Permanência e êxito no ensino médio integrado:
um estudo de caso no Instituto Federal de
Alagoas

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação

**Área de especialização em Sociologia da Educação e
Políticas Educativas**

Trabalho realizado sob a orientação do

Professor Doutor José Augusto Branco Palhares

novembro de 2021

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

E mais, declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

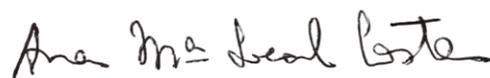
Mestranda: Ana Maria Leal Costa

e-mail: leal.amaria@gmail.com

Fone: +55 (82) 996408111

Identidade n.º: 2012907 SSP-PE

Universidade do Minho, 05 de dezembro de 2021.



.....
Assinatura da mestranda

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus, pela proteção e por ter me dado ânimo e coragem para chegar até aqui.

À minha mãe, aos seus 95 anos, por ter a tranquilidade de conviver com a filha estudante, e a lucidez de facilitar o meu dia a dia.

À minha filha e à minha sobrinha, que estiveram juntas comigo do início ao fim da jornada, motivando-me e auxiliando-me sempre quando necessário.

Ao meu irmão, pelas dicas assertivas e pontuais.

Aos amigos/as do mestrado, juntos encaramos este desafio, com os quais muito aprendi, compartilhamos dúvidas e conhecimentos, aos quais terei sempre carinho e gratidão.

Ao IFAL (Reitoria), espaço de trabalho, agradeço a oportunidade de participar do convênio estabelecido com a Universidade do Minho, em particular à Prof.^a Carla Real, a mentora desse projeto, na época ocupante da Coordenação de Relações Internacionais.

Ao IFAL (*Campus* Maceió), universo da pesquisa, onde diretores, professores, técnicos administrativos e discentes “abriram os braços” para receber-me, fornecendo todos os recursos necessários, ajuda e participação, contribuindo para o andamento deste estudo.

Aos Professores do Mestrado de Sociologia da Educação e Políticas Educativas, os quais compartilharam seus saberes com tão grande maestria, enriquecendo-nos de conhecimentos que não apenas facilitaram a materialização deste trabalho, mas fortaleceram minha jornada profissional.

Ao Prof. Doutor José Augusto Palhares, orientador desta dissertação e coordenador do mestrado, um agradecimento especial pela orientação, apoio, dedicação e confiança, estando sempre disposto a tirar dúvidas, conduzindo-me nas leituras, e auxiliando-me na utilização do Programa SPSS, ensinando-me o uso desse dispositivo, tenho enorme gratidão por ter estado comigo nesta caminhada.

E, por fim, gratidão a todos/as que diretamente e indiretamente contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

A permanência e o êxito no ensino médio dos jovens têm caracterizado fonte de estudos de diversos autores. No mesmo sentido, políticas públicas são adotadas na tentativa de diminuir a evasão e o abandono, frequentes no percurso acadêmico. O presente trabalho objetiva conhecer e relacionar os fatores relevantes para a permanência e êxito dos alunos nos cursos do ensino médio integrado do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *Campus Maceió*, através da caracterização sociológica dos percursos sociais e educativos. Seguindo a metodologia qualitativa e método analítico de estudo de caso, procuramos investigar quais fatores proporcionam a permanência e o sucesso escolar e o que há em comum entre os estudantes dos últimos anos que favorece atingir o êxito acadêmico. Indagar que relações existem entre os fatores investigados e o êxito nos estudos, assim como conhecer o que leva estudantes com o nível socioeconômico baixo a serem resilientes frente às adversidades na vivência do ambiente estudantil foram as vertentes da presente pesquisa. Cabe ressaltar que a pandemia causada pela covid-19 acarretou limitações no percurso da aplicação da pesquisa, sendo necessário fazer algumas adequações devido às condições sanitárias implantadas mundialmente. No intuito de compreender o fenômeno estudado, *lives* foram realizadas, falas de pessoas foram registradas, dados para embasamento foram pesquisados em documentos gerados pela instituição, conversas preliminares com a equipe pedagógica se efeturaram, reuniões on-line aconteceram. Os resultados revelam indícios na relação entre o capital cultural das famílias e o desempenho acadêmico, e apontam sinais da influência do convívio escolar na permanência dos discentes no IFAL. Entretanto, o produto desta pesquisa também revela a necessidade de modificar estratégias e metodologias referentes ao ensino e estruturação dos cursos, conduzindo a sugestão de direcionar as políticas educativas que favoreçam o aumento da renda das famílias dos alunos, como a expansão da concessão de bolsas de estudo. Tais ações poderão aumentar a possibilidade de efetivar maior número de alunos com vivência exitosa na instituição.

Palavras chave: Permanência na escola; êxito escolar; capital cultural; *habitus*.

ABSTRACT

The permanency and success of young people in high school have been the source of studies by several authors. In the same sense, public policies are adopted in an attempt to reduce dropout and abandonment, which are common in the academic path. The present work aims to know and relate the relevant factors regarding the permanence and success of students in integrated high school courses at the Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Maceió Campus, through the sociological characterization of their social and educational pathways. Following the qualitative methodology and analytical method of case study, we seek to investigate which factors provide the permanence and school success and what is in common among the students of the last years that supports achieving academic success. To investigate which relationships exist between the investigated factors and success in studies, as well as to know what leads students with a low socioeconomic level to be resilient when faced with adversities in the student environment were the strands of this research. It is worth mentioning that the pandemic caused by the covid-19 resulted in limitations in the course of the research application, being necessary to make some adjustments due to the sanitary conditions implemented worldwide. In order to understand the studied phenomenon, lives were performed, people's speeches were recorded, data to support the study were researched in documents generated by the institution, preliminary conversations with the pedagogical team were held, and online meetings were held. The results reveal evidence in the relationship between the cultural capital of families and academic performance, and point to signs of the influence of school interaction in the permanence of students in IFAL. However, the product of this research also reveals the need to modify strategies and methodologies regarding the teaching and structuring of courses, leading to the suggestion to direct educational policies that favor increasing the income of students' families, such as expanding the granting of scholarships. Such actions may increase the possibility of a larger number of students with a successful experience in the institution.

Keywords: School attendance; school success; cultural capital; *habitus*.

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iii
AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE GERAL.....	vii
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xii
ÍNDICE DE TABELAS	xiii
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I	19
Políticas públicas educacionais e o ensino médio integrado.....	19
1.1. A política educacional e a ordem neoliberal.....	19
1.2. Políticas públicas educacionais e o cenário brasileiro	25
1.3. As políticas públicas educacionais do Brasil frente a outros contextos.....	42
CAPÍTULO II	49
A meritocracia nos Institutos Federais e a escola como instituição de reprodução social	49
CAPÍTULO III	65
Das opções metodológicas à identificação do perfil sociológico dos estudantes do IFAL	65
3.1. Caminho metodológico possível frente à situação pandêmica.....	65
3.2. Realidade da permanência ao êxito dada por análise documental.....	68
3.3. Inquérito por questionário.....	82
3.3.1. Perfil dos estudantes da amostra (questões fechadas)	84
3.3.1.1. Caracterização pessoal e familiar.....	85
3.3.1.2. Situação socioeconômica	86
3.3.1.3. Trajetória escolar.....	87
3.3.1.4. Avaliação da escola	88
3.4.1.5. Aspirações e incentivos	89

3.4.1.6. Aprendizagem	89
3.4.1.7. Uso do tempo	90
3.4.1.8. Permanência e êxito do aluno no IFAL	92
CAPÍTULO IV	94
Resultados e discussão.....	94
4.1. O sucesso escolar e o processo de formação do <i>habitus</i> familiar	95
4.2. O nível socioeconômico baixo e a permanência no IFAL	97
4.3. Avaliação da escola e o capital simbólico	102
4.4. Permanência e êxito do aluno no IFAL e a subjetividade incutida	105
4.5. Revisão/Ressignificação do capital cultural	107
CAPÍTULO 5.....	113
Considerações finais.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
ANEXOS	140
Anexo 1 – Carta de anuência do Instituto Federal de Alagoas (IFAL)	140
Anexo 2 – Declaração de autorização do uso do nome da instituição na pesquisa	141
Anexo 3 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	142
APÊNDICES.....	146
Apêndice 1 – Inquérito por questionário.....	146
Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Maiores de 18 anos	175
Apêndice 3 – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (T.C.L.E.) - Pais/Responsável Legal....	178
Apêndice 4 – Transcrição das respostas: questões abertas	181

SIGLAS E ABREVIATURAS

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

BID – Banco Interamericano do Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CF – Constituição Federal

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DPE – Diretoria de Políticas Estudantis

EAF – Escola Agrotécnica Federal

EAG – *Education at a Glance*

EC – Emenda Constitucional

EFP – Ensino de Formação Profissional

EM – Ensino médio

E-MEC – Sistema do Ministério da Educação

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETF – Escola Técnica Federal

ETFAL – Escola Técnica Federal de Alagoas

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

EUA – Estados Unidos da América

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FIC – Formação Inicial Continuada

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IF – Instituto Federal

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NGP – Nova Gestão Pública

OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática da Escola Pública

OECD/OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PAE – Política de Assistência Estudantil

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PEIPEE – Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNP – Plataforma Nilo Peçanha

PPPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional

PRDI – Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

PROEN – Pró-Reitoria de Ensino

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

REDE CERTIFIC – Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

SISU – Sistema de Seleção Unificada

STF – Supremo Tribunal Federal

TALIS – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, tradução oficial do governo brasileiro de
Teaching and Learning International Survey

TCU – Tribunal de Contas da União

TEC NEP – Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas Portadoras de
Necessidades Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica

UE – União Europeia

UNDIME – União Nacional dos Diretores Municipais da Educação

UNED – Unidades Descentralizadas de Ensino

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos campi do IFAL	27
Figura 2 - Taxa de jovens fora do ensino médio no Brasil.....	38
Figura 3 - Taxas de IDH em vários países.....	42
Figura 4 - Evolução do PIB brasileiro (2010-2020)	43
Figura 5 - Percentual de mulheres concluintes do ensino médio nos países da AGE.....	44
Figura 6 - Percentual de desempregados de 18 a 24 anos nos países da AGE.....	45
Figura 7 - Gasto por aluno no ensino público nos países da AGE	46
Figura 8 - Tamanho médio das turmas da educação pública nos países da AGE	47

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Raça/cor dos alunos do ensino médio integrado do IFAL	41
Tabela 2 - Renda familiar dos alunos do ensino médio integrado do IFAL.....	41
Tabela 3 - Proeficiências dos países no PISA 2018.....	51
Tabela 4 - Alunos por quintil socioeconômico, etapa da escolarização e tipo de instituição no Brasil (2018)	79

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores de conclusão, retenção e evasão do IFAL em 2014.....	70
Quadro 2 – Causas da evasão nos cursos presenciais do eixo técnico-pedagógico.....	71
Quadro 3 - Causas de retenção e evasão nos cursos presenciais no eixo estrutura do campus	71
Quadro 4 – Causas que contribuíram para a evasão dos estudantes de acordo com a equipe técnica do IFAL	72
Quadro 5 – Causas para a permanência dos estudantes nos cursos presenciais	72
Quadro 6 – Alunos concluintes com êxito no IFAL, Campus Maceió.....	82
Quadro 7 - Distribuição por curso dos alunos da amostra.....	84
Quadro 8 - Perfil pessoal e familiar dos alunos do último ano do ensino médio integrado.....	85
Quadro 9 - Situação socioeconômica dos alunos do último ano do ensino médio integrado.....	86
Quadro 10 - Trajetória escolar dos alunos do último ano do ensino médio integrado.....	87
Quadro 11 - Avaliação do IFAL pelos alunos do último ano do ensino médio integrado.....	88
Quadro 12 – Aspirações e incentivos dos alunos do último ano do ensino médio integrado.....	89
Quadro 13 - Aspectos da aprendizagem dos alunos do último ano do ensino médio integrado	89
Quadro 14 - Uso do tempo dos alunos do último ano do ensino médio integrado.....	90
Quadro 15 - Aspectos que influenciam na permanência e êxito dos alunos do último ano do ensino médio integrado no IFAL.....	92

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Eficiência acadêmica dos concluintes (2015-2018)	73
Gráfico 2 - Eficiência acadêmica dos concluintes (2017-2019)	74
Gráfico 3 – Taxa de evasão proporcional total (2017)	75
Gráfico 4 - Taxa de evasão proporcional total (2018)	75
Gráfico 5 - Taxa de evasão (2015-2019)	76
Gráfico 6 - Taxa de retenção (2013-2019)	77
Gráfico 7 – Taxa de conclusão (2013-2019)	77
Gráfico 8 - Indicadores de ciclo: conclusão, retenção e evasão (2017-2019)	78
Gráfico 9 – Relação candidato/vaga no IFAL (2013-2019)	79
Gráfico 10 – Taxa de discentes atendidos pela assistência estudantil	80
Gráfico 11 - Renda média per capita, em reais, e taxas de pobreza por estado e região (2018).....	81
Gráfico 12 - Escolaridade dos pais dos participantes da pesquisa	96
Gráfico 13 - Escolaridade das mães dos participantes da pesquisa	96
Gráfico 14 – Renda mensal do grupo familiar dos participantes da pesquisa	98
Gráfico 15 – Quem custeia os estudos dos alunos participantes da pesquisa.....	98
Gráfico 16 - Renda familiar do grupo x Nota de desempenho.....	99
Gráfico 17 - Com quem mora x Quantas pessoas moram com os participantes da pesquisa	100
Gráfico 18 – Alunos que recebem alguma ajuda financeira do IFAL x Renda mensal do grupo familiar	102
Gráfico 19 - Os professores do IFAL são os melhores x O IFAL é a melhor escola em que estudou...	103
Gráfico 20 - O IFAL é a escola que mais gostou x Orgulho em estudar no IFAL	104
Gráfico 21 – De que forma seus pais incentivam com relação à profissão escolhida x Quem te incentiva nos estudos.....	104
Gráfico 22 – Relacionamento com colegas x Relacionamento com servidores.....	105
Gráfico 23 - Importância do certificado de formação em Instituição Federal	106
Gráfico 24 – Status por estudar no IFAL.....	106
Gráfico 25 – Acesso à internet x Pesquisa de conteúdos	108
Gráfico 26 – Meios de comunicação de massa possuídos pelos discentes.....	108

INTRODUÇÃO

*Ninguém educa ninguém,
ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo.*

Paulo Freire (1987, p.39)

O acesso ao ensino médio de qualidade para jovens das classes populares é marcado por grande desigualdade no Brasil e quando esses jovens ingressam neste nível de ensino a sua permanência torna-se uma questão preocupante. Estudos demonstraram a necessidade de políticas públicas de educação para assegurar a permanência dos estudantes na escola, mesmo tratando-se de instituições de ensino gratuito.

A evasão escolar é uma temática discutida mundialmente e tem sido estudada por pesquisadores, acadêmicos e órgãos nacionais e internacionais (Caldas, 2000; Caetano, 2005; OECD, 2019; INEP, 2019); tal situação gera altos custos e empecilhos para a melhora de indicadores educacionais, refletindo em dificuldades no crescimento da economia, mercado de trabalho, bem-estar social.

Essa dissertação tem como tema investigar qual o perfil do aluno do ensino médio integrado, que mesmo pertencente a condições sociais e culturais adversas consegue o acesso e a permanência no Instituto Federal de Alagoas – *Campus* Maceió e finaliza os estudos com êxito. O caminho traçado para a pesquisa buscou identificar que fatores são relevantes para este percurso (e a relação entre eles) e que estratégias são acionadas com o intuito de viabilizar a permanência dos alunos até a conclusão do curso.

A escolha do tema em muito se deveu ao fato da autora trabalhar na Assistência Estudantil e lidar com questões relativas à problemática.

Além da busca pelo perfil do aluno concluinte dos cursos de nível médio integrados, outras perguntas de partida são diretrizes: o que há em comum nestes alunos que possibilita a finalização com êxito? Haveria indícios na formação do *habitus* do estudante com o sucesso escolar? Como as políticas educativas aplicadas na instituição ajudam na permanência dos alunos de baixo nível socioeconômico? Como demonstrar o quanto a escola, tratando todos/as “por igual”, está legitimando as diferenças sociais e privilegiando quem já é privilegiado pelo seu capital cultural acumulado (Bourdieu & Passeron, 2012 [1970])?

Tendo por base os contributos da Sociologia da Educação, buscou-se compreender e problematizar as políticas educativas e ações encetadas no IFAL de maneira a esta instituição assegurar o êxito do ensino médio integrado. Estas preocupações investigativas apelaram, desde o início, a uma abordagem de pendor qualitativo e ao uso de técnicas mais adequadas à obtenção de respostas mais fundadas na realidade empírica. Porém, dadas as condições de isolamento exigidas pelo estado de calamidade pública decorrentes da pandemia Covid-19, este trabalho teve de sofrer ajustamentos do ponto de vista metodológico e, por conseguinte, fizemos apenas uma aproximação a um estudo de caso.

Seguindo as aludidas premissas, as políticas educativas foram abordadas no seu âmbito geral, e seus diferentes contextos, apresentando uma síntese da aplicação das políticas do Brasil, em diversos governos, dentro do contexto da escola de elites à escola de massas, e relatando as implicações quanto às funções da escola pública e compromisso do Estado frente às desigualdades sociais pertinentes aos aspectos da educação.

A meritocracia manteve-se em foco, dentro de um aporte onde a “violência simbólica” é mascarada pelas escolas públicas sob a primazia da busca pela excelência; nele encontraremos os diversos sistemas de avaliação, exames e indicadores da educação brasileira, visando a reflexão sobre a reprodução social e cultural velada por processos envolvendo uma pedagogia diferenciada com o suporte da cultura e organização escolar, em especial dos Institutos Federais.

Compõem o contexto bases teóricas na perspectiva da Sociologia da Educação contemporânea e os diversos caminhos de estudos expressivos do século XX e XXI, os quais levantam questionamentos acerca das razões para o sucesso e/ou fracasso das classes populares, envolvendo instituições sociais (família e escola) no processo de formação dos indivíduos para a inserção na sociedade e permanência exitosa da trajetória acadêmica. Ao tempo busca-se investigar como o capital cultural é influenciado pela tríade família-aluno-instituição e como o capital econômico pode interferir no desempenho acadêmico nos discentes da amostra.

O *design* metodológico foi inicialmente estruturado sob a forma de um estudo de caso, mas, face aos constrangimentos da aludida pandemia, evoluiu dentro das opções e possibilidades mais exequíveis com a distância física entre investigadora e os sujeitos da investigação. O nosso estudo privilegiou as seguintes etapas: análise documental, inquérito por questionário, recolha e tratamento de dados. Devido ao estado pandémico o inquérito por questionário foi apresentado ao público-alvo; nesse momento, o uso das novas tecnologias foi primordial, tendo o inquérito questionário sido construído por meio do formulário no *Google Forms* e as respostas foram transferidas para planilha em Excel, a

qual foi, posteriormente, exportada para o programa IBM SPSS Statistics (27.0), possibilitando o tratamento estatístico dos fatores relevantes presentes no inquérito.

Na sequência, os resultados, fruto das análises aplicadas dentro das linhas de pensamento delineadas, foram discutidos e analisados nos seguintes segmentos: o sucesso escolar e o processo de formação do *habitus* familiar; o nível socioeconômico baixo e a permanência no IFAL; a avaliação da escola e o capital simbólico e a permanência e êxito do aluno no IFAL e a subjetividade inculcada.

Finalmente, após o perfil do universo da amostra pode-se perceber indícios de que há uma relação entre a permanência e êxito escolar com o processo de formação do *habitus* do estudante, podendo este estar vinculado ao capital cultural decorrente de sua origem social. Pelas razões atrás apontadas, faz-se necessário estudos mais consistentes teórica e metodologicamente, atendendo ao carácter provisório e exploratório deste trabalho de iniciação à prática científica em Ciências da Educação. Contudo, resultados favoreceram indagações e recomendações acerca das políticas educativas aplicadas no IFAL, retratadas em sugestões presentes nas falas dos participantes. A investigação forneceu indícios que os estudantes com êxito podem vir a incorporar influências de seus agentes sociais, podendo ser coincidência meramente estatística e/ou sociologicamente construída, o que poderá ser objeto de estudos futuros.

CAPÍTULO I

Políticas públicas educacionais e o ensino médio integrado

1.1. A política educacional e a ordem neoliberal

Por um longo período a sociedade brasileira esteve estruturada sob o sistema político colonial e monarquista, em seus 200 anos iniciais foi a educação dos jesuítas que assegurou os princípios político, religioso e cultural, próprios da época, no Brasil. Conforme estudos de Setton (2005), a educação jesuítica atuou em três grandes frentes: uma dirigida para os nativos, voltada à educação técnica de ofícios da natureza; outra para crianças envolvendo o ensino das primeiras letras e o conhecimento de línguas; e por fim, a educação para as elites, referente à educação geral.

Após a Proclamação da Independência e fundação do Império cresce o anseio em promover a educação popular com a abertura do primeiro grupo escolar em São Paulo, no ano de 1893 (a escola primária), garantida pelo governo (Nunes, 2000).

Com o passar dos anos, mesmo com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, ainda permanece o ensino tradicional voltado para as elites; até os anos 50 é adotado o exame de admissão para acesso ao ensino secundário, aplicado posterior ao primário, constituindo uma barreira a ser ultrapassada (Nunes, 2000), o que aconteceu posteriormente aos anos 60. Após os anos 50, até os dias de hoje, o acesso à educação escolar tenta permear um trajeto democrático, fortalecido no século XX, apesar das ideias educativas seguirem claramente dois segmentos, de um lado defendem a democratização do acesso à escola, trata-se do segmento liberal; de outro, o segmento dos conservadores, o qual prima pela defesa da liberdade do ensino e apoiam a iniciativa privada.

Para Laval (2003) e Antunes (2019), referem-se a uma escola neoliberal que está sob a orientação dos organismos internacionais e adaptada ao capitalismo global de hoje, onde os princípios identificam-se com o mercado. Desta forma, segundo esse raciocínio, a escola deveria ser organizada e administrada como uma empresa, tornando a educação um produto, uma mercadoria.

Sob esta visão, Leher (1998) enfatiza que quando a educação deixa de ser pública para transformar-se em mercadoria ela é mercantilizada e o ocorre a imposição do capitalismo norte-sul, onde há a substituição da lógica do público pela lógica do privado. Nesse contexto, é possível distinguir dois enfoques no Brasil com relação às políticas educativas implementadas: de um lado, as de orientação “assistencial ou redistributiva”, que dependem da transferência de recursos de esferas superiores para o nível local; e de outro lado, as “descentralizadas” que impulsionam e criam mecanismos de desenvolvimento pela via da participação do cidadão. Entretanto, ambas constituem

dois polos de um mesmo processo, que exercem efeito dialético sobre a organização das políticas públicas e do espaço socioeducacional (Souza, 2013).

Na ótica de Setton (2005) a educação popular no Brasil precisa ser pensada como um bloco de cultura híbrida, marcada por influências da cultura escolar e midiática, produtora de *habitus/ethos*; porém esta permaneceu dualista e elitista ao longo do tempo. Setton (2005), no entanto, considera ter havido um crescimento gradativo da cultura da mídia, incorporando estas fortes características educativas, compondo o que é normalmente conhecido como “escola paralela”.

No movimento da Escola Nova no Brasil há uma figura emblemática para a educação brasileira e para mudanças ocorrida no século XX – Anísio Teixeira (1900-1971), bacharel em Direito, escritor, educador e pioneiro no projeto de escolas com qualidade, públicas e gratuitas para todos, em todos os níveis. Nasceu em Caetité (Bahia), filho de coronel nordestino, criado em ambiente de elites; inspirava-se nas ideias de John Dewey (1852-1952), de quem foi aluno quando cursou pós-graduação nos Estados Unidos. Então, sob a influência de Dewey (filósofo, idealizador da educação progressista), Teixeira idealizava “a educação em mudança permanente, em permanente reconstrução”; com os avanços tecnológicos o mundo mudou e “a escola teve que deixar de ser a instituição isolada, tranquila, para se impregnar do ritmo ambiente e assumir a consciência de suas funções” (Teixeira, 2000, p. 11). Como educador, propôs e executou medidas que conduziam o ensino brasileiro à democratização, o chamado Movimento Escola Nova, defendeu a experiência do aluno como base do aprendizado, e postulava que para construir uma sociedade democrática, a escola pública era o caminho (Teixeira, 2000).

Outro intelectual de grande importância foi Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro, grande influenciador da chamada pedagogia crítica, acreditava que alfabetização e conscientização caminhavam juntas, e só a conscientização da realidade conduziria à prática da liberdade. Com vistas nesta premissa escreveu a obra “Pedagogia do Oprimido” (1987), na qual faz crítica ao estilo de “educação bancária”, onde o aluno tem uma posição de passividade e o professor (o único possuidor do conhecimento) age como fonte transmissora do saber, sem a interação do diálogo. Utilizando uma pedagogia voltada para adultos, desenvolveu o método freiriano de ensinar, seus trabalhos iniciaram em Recife e tiveram enorme repercussão, por acreditar na educação transformadora, fundamento mor da Nova Escola. Porém, em 1964 foi exilado no Chile, ocasião da ditadura militar, onde permaneceu até o término dela. Regressou ao Brasil em 1980, beneficiado pela Lei da Anistia (Lei nº6.683, sancionada pelo Presidente João Batista Figueiredo), com o objetivo de dar continuidade à educação popular voltada para adultos. Deixou-nos um imenso legado mais de 40 obras

escritas, além do seu método freiriano de ensinar, cuja grande marca é ter proporcionado a alfabetização de inúmeros adultos oriundos de camadas desfavorecidas através do estabelecimento de uma relação entre o ensino e as experiências pessoais dos estudantes em sua realidade.

Nos anos 80, a teoria neoliberal começou a ser posta em prática nos Estados Unidos e em diversos países do norte da Europa. Os países do sul da Europa, por sua vez, aderiram ao neoliberalismo por pressão do mercado financeiro; a aplicação dessa hegemonia ideológica obteve êxito na redução da inflação, aumentando os lucros das empresas e reduzindo os salários, no entanto, não recuperou as taxas de crescimento (Bollmann, 2002).

Entretanto, na década de 90, reformas educacionais ocorreram atingindo, em especial, a educação básica e profissional, geradas em prol do processo de globalização. Um novo modelo de educação mundial surgiu, a “nova ordem educativa mundial” (Antunes, 2007), fruto de uma reestruturação do “novo estágio de desenvolvimento do capitalismo” (Oliveira, 1999), impulsionando a contenção de gastos sociais, respingando na educação e esferas sociais, além de garantir a mobilidade do capital e tornar possível a produção em qualquer parte do mundo, gerando uma nova organização do trabalho (Bernardo, 1991). Nesta época, na América Latina, o Chile foi o pioneiro a adotar o neoliberalismo; no entanto, na Ásia, a influência das ideias neoliberais foi sentida em menor proporção (Perry, 1995).

As ponderações de Dale e Gandin (2014) concluem que o capitalismo se autodestrói por ser incapaz de exercer controle e proteção de si mesmo, necessitando do Estado para estas funções; este por sua vez sofre transformações com o passar dos anos, passando a assemelhar-se à posição do mercado, tornando as escolas competitivas e sob a “nova gestão pública – NGP”, privatizando-as em seguida.

Neste preâmbulo, a política pode ser entendida como um fenômeno social e histórico que, por meio do exercício do poder, expressa os anseios de vários sujeitos, com base nos valores da sociedade a qual pertencem (Bobbio, 2004). Conforme esse referencial, várias políticas se desdobram: a política governamental, composta do conjunto de programas elaborados pelas instituições governamentais, sob o interesse dos gestores públicos, cuja demanda recai mais nos interesses de ordem econômica e política, menosprezando o caráter social; e a política pública, por sua vez, possuindo como característica a participação dos setores da sociedade que, de forma consensual, estabelecem em sua prática formas de regulação e consciência política.

Com foco na política educacional, a qual constitui a linha de pesquisa do trabalho nesta dissertação, é possível perceber que há fatores externos e internos que influenciam o seu andamento,

segundo Souza (2013). Os fatores externos englobam a educação mercantilizada e sob as regras do Banco Mundial – o que a tornou competitiva e globalizada –, em conjunto com as ideias neoliberais, que tornaram “saudáveis” as desigualdades provocadas pela livre concorrência. E os fatores internos também influenciam as políticas educacionais, fortalecendo as ideias neoliberais. Levando em conta a realidade brasileira, é possível destacar, primeiramente, a longa duração da ditadura militar, que acarretou grande desigualdade social e pouca vivência democrática; e, por outro lado, a diversidade cultural, que gera dificuldades em criar políticas públicas abrangentes.

Stephen Ball (2006), através de seus escritos, relata o quanto foi intensa a “transformação” ocorrida no Reino Unido, notoriamente no setor público; as condições das organizações públicas de “Bem-Estar-Social” foram reestruturadas seguindo as políticas ideológicas do neoliberalismo thatcherista.

No intuito de propiciar as condições necessárias para as transformações decorrentes desse processo de modernidade, em Jomtien, na Tailândia, acontece a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), onde os países participantes assumiram um compromisso internacional de oferecer “sem discriminação e com ética de equidade, uma educação básica de qualidade”, pacto este reiterado com a Declaração de Nova Delhi (1993); para Oliveira (2000), ambos tornaram-se marcos iniciais de reformas educacionais.

Na capital do Senegal, Dacar (2000) é realizada a Conferência Mundial de Educação, nela além de mais uma vez reafirmar o compromisso firmado há uma década atrás, são solicitadas propostas de políticas educacionais dirigidas aos países populosos e pobres (Brasil incluso), com a participação do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (Oliveira, 2000).

No Brasil, na atualidade, ocorre o enfraquecimento do Estado a partir de um governo sob influência militar, onde o neoliberalismo está configurado num projeto hegemônico, sobre o qual falaremos posteriormente. Neste interim, o Banco Mundial financia projetos com o objetivo de banir a pobreza e melhorar as condições de vida (focando na educação básica e continuada), entretanto, também com um viés neoliberal.

Para Oliveira, F. (1998, p.107), as experiências neoliberais dão sinais de “esgotamento”, sugerido um modelo posterior, situado entre o neoliberalismo e o socialismo, que possibilitaria a harmonia da justiça social, dos direitos humanos e da preservação ambiental com a situação político-econômica.

Souza (2013), enfatiza o quanto as mudanças de valores, de lógica e de identificação são desafios a serem alcançados diante das políticas públicas da educação, pois são construídas com a

participação de setores da sociedade e resultado de confrontos, interação e consenso de diversos seguimentos, assumindo configuração própria de onde será implantada e colocada em prática, conforme o estágio de desenvolvimento e consciência política.

Os anos passaram, e mais uma vez o Brasil participou da 4ª Reunião de Educação para Todos (2004), onde o Presidente Lula assume o compromisso de eliminação da pobreza e o esforço por uma educação para todos perante a Organização das Nações Unidas (ONU), ocasião que possibilitou avaliar as metas anteriores e referendar outras limitadas para 2015 (Daniel, 2019).

Porém, em 2008, ocorre a crise financeira, um marco forte no século XXI, a qual abalou, e ainda abala, todo o mundo. A recessão teve origem nos Estados Unidos da América (EUA) e iniciou-se devido ao colapso do sistema imobiliário resultando a quebra do banco americano Lehman Brothers e posteriormente a quebra da bolsa de valores mundiais. Como o sistema financeiro é interligado mundialmente, a baixa liquidez refletiu no Brasil (Daniel, 2019). Os países sob o regime capitalista entraram em crise atingindo diversas instâncias: a economia, a educação, a política, a saúde, o emprego e demais complexos sociais. Mézáros (2011) considera ser uma crise estrutural do capital, acarretando uma crise global. Essa crise do capital altera as relações com o mercado de trabalho, o modelo fordista transforma-se em empregabilidade, intensificando a competitividade, refletindo nos meios educacionais. O conceito empregabilidade, com égide no neoliberalismo, passa a ser disseminado por meio de instâncias como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a União Europeia (UE).

Além do exposto, os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), não respeitando as particularidades brasileiras (história, economia, realidade social e regionalidade), fizeram com que o governo, pressionado pelo Banco Mundial, congelasse os recursos orçamentários do poder executivo até 2036 (Proposta de Emenda Constituição - PEC 55/2016 – a PEC dos gastos públicos), comprometendo o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024 e precarizando ainda mais a educação pública, e despertando o interesse nacional e internacional pela privatização do ensino. Neste ínterim, com o processo de globalização em andamento e as transformações do Estado, torna-se mais evidente a ação da Nova Gestão Pública (NGP), vinculada ao modelo de Estado liberal, a qual introduz modelos de governança, na intenção de compor uma maior transparência, facilitando a prestação de contas e regulação, objetivando a análise de órgãos nacionais e internacionais.

Para Dale (2010), a aplicação da NGP resulta na transformação do Estado e da educação, não mais associada ao Estado-nação, mas às “divisões funcional e escolar do trabalho de governança educacional”(p. 1115). Com o advento da globalização ocorreu uma quebra na educação, e não uma continuidade; ao mudar a natureza do Estado, o entendimento acerca das “políticas educacionais” também mudou (Dale, 2010, p. 1118). Para melhor entender a produção de debate político-acadêmico sobre a agenda da educação foi criada a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE (Oliveira, 2017).

Em Portugal, desde 2013, a OCDE desenvolve intervenção na educação; hoje a educação e a europeização são processos indissociáveis, com abrangência nacional e multidimensional, que permitem compreender as políticas educativas como realidades dinâmicas com articulação múltiplas e diferentes dimensões (Antunes, 2019).

Ainda segundo Antunes (2019), o processo de europeização da educação, nessas duas décadas, possui dois direcionamentos: um com vistas ao reforço da centralidade político-econômica da educação, formação e aprendizagem em ações como a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), e o desenvolvimento dos Programas *Education First 2010 e 2020*, no âmbito da Estratégia Lisboa (2010) e da Estratégia UE (2020).

O Tratado de Bolonha (processo de cooperação internacional voltado ao ensino superior, envolvendo 47 países do continente europeu, em 1999) e o Tratado de Copenhague (conjunto estratégico de regras visando melhorar o desempenho, a qualidade e a atratividade do Ensino de Formação Profissional [EFP] à nível europeu – 2002) vão construindo um espaço europeu da educação dotado de instrumentos reguladores: sistemas de créditos, graus, níveis de qualificações, e garantias de qualidade (Antunes, 2016). Segundo Antunes (2016), o processo de europeização das políticas educativas ocorre no desenrolar de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (Dale, 2010) e do oferecimento da imposição de novos modelos educacionais de âmbito mundial (Laval, 2003), preconizando “metamorfoses” (Antunes, 2016, p.16).

A globalização, por meio de instituições governamentais reconhecidas, gera condições que viabilizam a transnacionalização do capital, mudando a forma anterior de produção (o trabalho jurídico e politicamente organizado) por outra com maior mobilidade do capital de maneira que o desenvolvimento da produção seja possível em qualquer lugar do mundo (Bernardo, 1991).

No Brasil, como acontece em todo o mundo, a educação nos moldes do sistema capitalista volta-se para os interesses de tal sistema, atendendo a formação do capital humano com fins à “concepção produtiva de educação” (Saviani, 2002, p. 22). Conduzindo ao preparo do profissional que

suprirá ao mercado cada vez mais exigente, porém precarizado, requisitando do trabalhador múltiplos conhecimentos, e não oferecendo garantias de emprego.

1.2. Políticas públicas educacionais e o cenário brasileiro

As políticas públicas, sob um aspecto geral, são critérios tomados com intuito de solucionar adversidades pertinentes à sociedade de modo geral, envolvendo ações voltadas para saúde, educação, segurança, infraestrutura, entre outros. Deste modo, as políticas públicas educacionais constituem-se em planos e atos voltados ao ensino e aprendizagem, propostos por um governo específico.

Historicamente, a educação brasileira é marcada pela dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, buscando atender ao perfil de um trabalhador com formação geral sólida e básica, capaz de atender às mudanças e responder às exigências de uma formação continuada. Aqueles que conseguirem uma escolaridade de qualidade – ou seja, uma educação escolar voltada à redução das desigualdades sociais – poderão habilitar-se para o mercado de trabalho. Os demais, porém, sofrem com as grandes desigualdades socioeconômicas, acarretando um cenário de severa divisão de classes (Frigotto & Ciavatta, 2000).

Para Saviani (2008), as ações educativas sempre foram direcionadas mais para um processo de construção individual e elitista do que para o coletivo e democrático, gerando uma separação entre ricos e pobres, onde os ricos são preparados para as funções e ações de liderança, enquanto os pobres para as funções e ações de subordinação, podendo ocasionar uma repressão ao incentivo à emancipação intelectual. Essa situação é evidente no que refere ao ensino médio, o qual tem sido atingido por conflitos que são reflexos da dicotomia estrutural de uma sociedade regida pela hegemonia do modo de produção capitalista (Frigotto, 2005).

Ao longo da história, a educação profissional brasileira demonstra um caráter polissêmico. Seu marco inicial foi instituído no início do século XX, quando o Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, do presidente Nilo Peçanha, criou a rede federal profissionalizante. Dessa forma, em cada capital dos estados do Brasil passaria a existir uma Escola de Aprendizes Artífices, com o objetivo de ofertar o ensino profissionalizante gratuito, sendo seu público os “desfavorecidos da fortuna” (Decreto nº 7.566/1909).

Kuenzer (2000) menciona a importância das dezenove Escolas de Artes e Ofícios, cuja função era a formação do caráter de órfãos pobres e desvalidos, através do trabalho, nos ensinos técnicos

federais e estaduais, sob a égide do avanço industrial. Nota-se que a educação profissional já estava marcada pela reprodução da divisão de classes sociais e preocupada com os “desvalidos”, no sentido destes não se transformarem em “marginais”. A rede profissional de educação passa a formar mão de obra meramente executora e reprodutora, sem a preocupação com uma formação integral que propulsione a emancipação dos sujeitos, assumindo um papel de instrumento do governo para uma política de caráter moral-assistencialista.

Entretanto, a concepção de uma educação profissional, diante da realidade contemporânea brasileira, segue na perspectiva de um saber integrado às facetas emancipatórias na intenção da construção do pensamento crítico, como pontua Pacheco (2011):

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana deve ser um dos fundantes dos Institutos. Sua orientação pedagógica recusará o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico e na formação profissional mais abrangente e flexível voltada para o mundo do trabalho e menos para a formação de ofícios, um profissionalizar-se mais amplo que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo (Pacheco, 2011, p. 2).

Nesse contexto, nascem os Institutos Federais (IF), com a tarefa de formar cidadãos trabalhadores e conhecedores de seus direitos e deveres, integrando a formação geral e profissional, na busca pela formação omnilateral, objetivo amplamente esmiuçado, por exemplo, no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAL (PDI/IFAL 2019-2023).

Há um conjunto de políticas estudantis, no PDI, composto por ações e programas regulamentados com fins de favorecer as condições de permanência com qualidade aos discentes, possibilitando a inclusão social e educação inclusiva, e permitindo a melhoria da qualidade de vida e do desempenho acadêmico dos alunos. Nesse contexto, convém lembrar que esta dissertação se direciona aos estudantes dos cursos da educação profissional técnica do nível médio integrado e propõe analisar o que contribui para o sucesso e insucesso escolar desses estudantes na instituição.

Existe nos Institutos Federais (IF), mais especificamente na Reitoria, a Diretoria de Políticas Estudantis (DPE), cuja função é propor e acompanhar ações preventivas com intuito de aprimorar o rendimento acadêmico e assegurar a conclusão com êxito dos alunos ingressos anualmente por meio de processo seletivo. Essas ações estão descritas na Política de Assistência Estudantil (PAE), ficando a DPE responsável por sua gestão, planejamento e execução orçamentária.

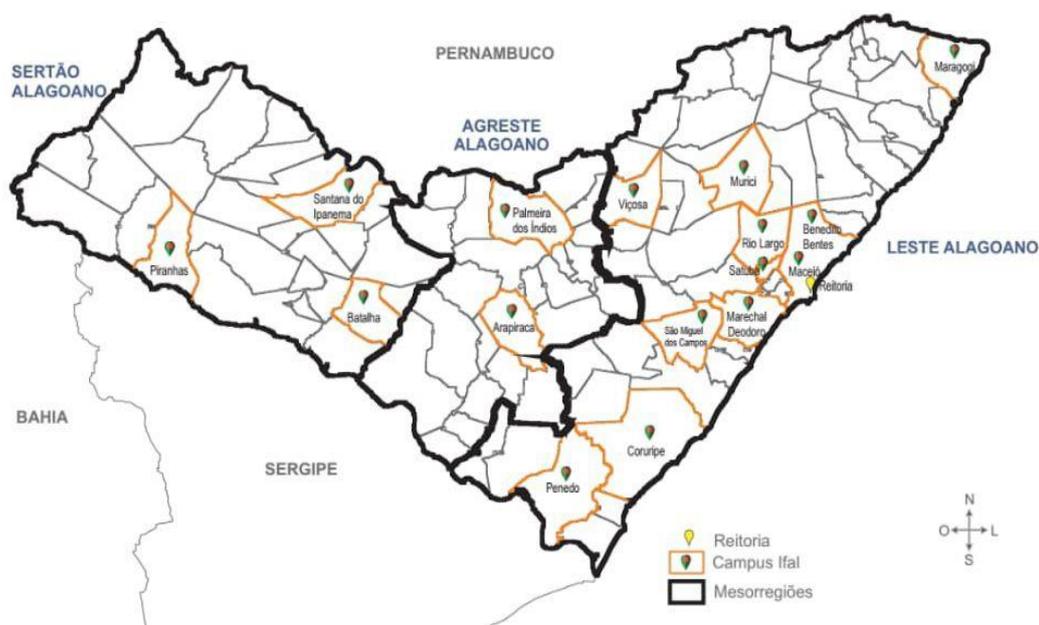
É importante observar como essas ações preventivas, em sua maioria, estão presentes no inquérito de perguntas (instrumento de coleta de dados dessa pesquisa), momento no qual poderemos avaliar o quanto essas medidas podem contribuir para a permanência e êxito da amostra em questão.

Cada *campus* do IFAL (dezesseis ao todo, com uma Reitoria) possui o Setor de Assistência Estudantil, composto de equipe multiprofissional responsável pela gestão, planejamento e execução orçamentária das políticas de assistência estudantis em cada unidade. Distribuídos por regiões, temos os seguintes *campi*:

- No leste alagoano: Maragogi, Murici, Benedito Bentes, Satuba, Rio Largo, Maceió, Viçosa, São Miguel dos Campos, Marechal Deodoro, Coruripe, Penedo e Reitoria (sediada na capital).
- No agreste alagoano: Palmeira dos Índios e Arapiraca.
- No sertão alagoano: Batalha, Santana do Ipanema e Piranhas.

A seguir, a Figura 1 detalha a localização dos espaços acadêmicos. Porém, é necessário ressaltar que esta pesquisa se limita apenas ao *Campus Maceió*, não tendo analisado as demais localidades ao redor do estado de Alagoas, Brasil.

Figura 1 - Distribuição dos campi do IFAL



O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) tem como intenção a “ampliação do acesso aos seus cursos” e “a permanência com sucesso dos estudantes na instituição e a sua efetiva aprendizagem” (PDI 2019-2023, p.115). Suas metas estão alinhadas às diretrizes do Governo Federal, sendo elas “a democratização do acesso, a garantia de permanência, a apropriação e a produção do conhecimento” (PDI 2019-2023, p. 115), além de estarem em sintonia com as exigências do mundo globalizado.

Cabe ressaltar, em diálogo com Kuenzer (2005), que as transformações ocorridas no mundo do trabalho acarretaram uma nova pedagogia das competências, na qual a educação continuada faz parte da realidade atual, tornando ainda mais desafiadora a permanência e o êxito dos estudantes no IFAL frente à verticalização do ensino.

Realizando um breve caminho histórico no que diz respeito a legislação referente ao ensino médio e educação profissional no Brasil, em 1971 a Lei nº 5.692 traça as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, de modo a tornar compulsória a formação profissional atrelada ao antigo 2º grau (atual ensino médio). Com a Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, a educação profissional compulsória tornou-se flexível pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 75/76, ou seja, passou a ser possível o ensino propedêutico (preparatório para o ensino superior). Na década de 1990, no governo do presidente Fernando Collor de Mello, o antigo ensino secundário recebeu a denominação de ensino médio, tornando-se não obrigatório e sendo dirigido aos jovens com idades entre 15 e 17 anos, vindos do ensino fundamental.

Na passagem do século XX para o XXI, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, novos desafios emergem. Nesta ocasião foi criado o Decreto nº 2.208 de 19 de abril de 1997, regulamentando a educação profissional com base na Lei nº 9.394 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), e “teve como principal proposta a separação entre o ensino médio e a educação profissional que, desde então, passaram a percorrer trajetórias separadas e não equivalentes” (Kuenzer, 2010, p. 256). Posteriormente, surge a Lei nº 9.649/98, proibindo a criação de novas escolas técnicas na esfera federal.

No ano de 2000, ainda durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorre a retomada do crescimento econômico, trazendo consigo a recuperação dos setores produtivos e de serviços, e produzindo a necessidade de atendimento da demanda dirigida à Educação Profissional e Tecnológica, suprida pelas antigas Escolas Técnicas Federais. Neste contexto nascem os Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologia, sob a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco na formação omnilateral do aluno, unindo ensino, pesquisa e extensão, à luz da visão de que a

educação não deve qualificar apenas o mercado, como aponta István Mészáros (2008). Para Mészáros (2008, p. 10) “a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para espaços públicos e se abrir para o mundo”. Sob este viés, os Institutos Federais (IF), fundamentalmente no seu ensino médio integrado, têm como objetivo interpretar o mundo e transformá-lo.

Dessa maneira, focados na formação geral e polivalente, direcionada para a aquisição de saberes e de competências básicas, os IF buscam preparar os jovens para a vida. Seguindo esta tendência, no ano de 2000 é introduzido o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio e o Projeto Escola Jovem, com apoio financeiro do Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID). Buscou-se implementar a reforma curricular e estrutural, expandir vagas e melhorar a qualidade do ensino médio no país por meio das unidades federadas, garantindo maior qualidade e inclusão social (Ministério de Educação [MEC], 2000).

Na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a política de educação profissional dos IF foi bastante polêmica diante do conflito entre os setores progressistas e conservadores da sociedade. Esse embate resultou no Decreto nº 5.154 de 2004, o qual trata da regulamentação da educação profissional, e na revogação do Decreto nº 2.208/97, passando o ensino médio a ser integrado novamente, proporcionando a incorporação da educação propedêutica à educação profissional. A partir de então, investimentos realizados pelo Governo Lula foram responsáveis pela expansão da rede, como também pela formação omnilateral dos estudantes.

No entanto, o Decreto nº 5.154 não contou com o apoio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do MEC, o qual homologou o Parecer nº 39/2004 da Câmara de Educação Básica e a Resolução nº 01/2005, atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) vigentes, substituindo o Parecer nº 15/1998. Entretanto, o Parecer nº 39/2004 abona que, para integrar o ensino médio com a educação profissional, é fundamental atualizar a concepção político-pedagógica existente, permitindo a simultaneidade e não a independência entre os cursos.

A solução encontrada foi a Resolução nº 01/2005, que aponta a possibilidade de o ensino médio preparar para o exercício de profissões, em articulação com a educação profissional e não sob dependência dela, acarretando uma maior distância entre a formação cidadã e a formação para o trabalho (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2005).

Nesse período, diversas trocas ocorreram no Ministério da Educação (MEC)¹. Ainda no ano de 2005, assume a pasta Fernando Haddad, a qual teve grande importância para a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Durante sua permanência no Ministério foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, tendo em sua composição 52 ações presentes no Plano de Ação Plurianual 2008/2011. Também em 2007, Haddad implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação por meio do Decreto nº 6.094/2007, possibilitando a realização de convênios e acordos de colaboração entre União e Municípios, Distrito Federal e Estados (Melo & Duarte, 2011).

Em 29 de dezembro de 2008, o Presidente Lula assina a Lei nº 11.892/08, aprovando proposta com ênfase na inclusão social, desenvolvimento sustentável e equidade, buscando a socialização do conhecimento científico e o uso de soluções tecnológicas. Essa medida incorporou 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uned), 39 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), 7 Escolas Técnicas Federais (ETF), e 8 escolas vinculadas às universidades, no total de 314 *campi* distribuídos pelo Brasil, dando origem ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (Lei nº 11.892/08). Tal ação objetivou colaborar com o desenvolvimento local e regional nos arredores de cada *campus*, por meio das ofertas de cursos tecnológicos e profissionalizantes, contribuindo para a consolidação e fortalecimento de arranjos produtivos, sociais e culturais, além de fomentar o desenvolvimento socioeconômico e, conseqüentemente, proporcionar a busca da redução das desigualdades sociais (Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAL [PDI] 2019-2023).

Para o MEC, em seu site oficial (portal.mec.gov.br), a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) proporciona, além do aumento da diversidade de cursos e da ampliação do número de vagas, o interesse pelo desenvolvimento de ações de pesquisa e inovação, acarretando a pesquisa aplicada e a qualificação de recursos humanos, beneficiando a competitividade e produtividade como expressões das políticas públicas do Governo Federal.

Nessa vertente, os IF buscam atender à perspectiva humanista, a qual almeja uma formação integral, permitindo que seus discentes, futuros trabalhadores, sejam preparados não apenas para a compreensão sobre o mundo do trabalho, mas para a vida social em sua plenitude. Foi seguindo essas diretrizes, adotadas pelos outros institutos federais ao redor do país, que o IFAL elaborou o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 e o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI).

¹ No Brasil, o Ministério da Educação passou por diversos desmembramentos, reformulações e mudanças de nome. A sigla MEC, mantida até hoje, vem da época que o Ministério reunia as pastas de Educação e Cultura.

No PDI constam como princípios norteadores: educação como transformação da realidade, redução das desigualdades sociais, preparação para a vida cidadã, inserção social participativa, integração entre formação geral e profissional, formação crítica, humanizada e emancipadora, desenvolvimento socioeconômico, e vinculação à educação básica e pública de qualidade social (PDI IFAL 2019-2023).

O IFAL busca fundamentar suas ações em práticas acadêmicas visando o trabalho como princípio educativo; a educação como estratégia de inclusão social, gestão democrática e participativa; e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (PDI 2019-2023, p. 63). O instituto oferta cursos voltados à educação básica e educação superior, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, podendo também oferecer:

- Formação inicial e continuada de trabalhadores;
- Educação profissional técnica de nível médio: integrado, concomitante, subsequente;
- Educação de jovens e adultos;
- Educação superior: cursos superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduações;
- Educação à distância.

Continuando a escalada da educação no solo brasileiro, a partir de 2005, programas voltados para a juventude foram iniciados. Neste período foram criados a Secretaria e o Conselho Nacional de Juventude (2005); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação comunitária – PROJOVEM (2006); o Programa Universidade para Todos – PROUNI (2005); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Em 2014, através da Lei nº 13.005, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), assinado por Dilma Rousseff, presidenta na época, composto de vinte metas a serem realizadas no decênio entre 2014 e 2024. Esse plano teve sua finalidade inviabilizada com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, assinada pelo sucessor presidente Michel Temer, que congelou por vinte anos os gastos federais com educação, fixando-os no patamar dos valores do ano de 2017.

Entre as metas existentes no PNE, a vigésima faz referência à ampliação do valor do investimento em educação para 10% do produto interno bruto (PIB) no último ano do período; todavia, essa meta fica atrelada à Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 e à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55/2016, alterando o teto dos gastos públicos. Contudo, houve o investimento em programas de incentivo e facilitação do acesso à educação profissional, tais como:

- a) Escola de Fábrica: formação profissional no ambiente de trabalho, que promoveu parcerias entre empresas e governos municipais, melhorando a escolaridade desses trabalhadores;
- b) Brasil profissionalizado: ampliação e reforma de escolas públicas estaduais, aquisição de equipamentos, compra de livros, criação de laboratórios, capacitação de professores;
- c) E- Tec Brasil: Educação à distância, favorecendo a conclusão da educação básica;
- d) PROEJA: programa voltado para a educação de jovens e adultos com a integração da educação básica e profissional;
- e) Criação do Sistema Nacional de Informações de Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), possibilitando informações sobre escolas públicas e privadas que ofertam cursos técnicos de nível médio com certificação reconhecida;
- f) Criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific);
- g) Acordos com Sistema S: ampliação das ofertas de cursos técnicos gratuitos em 70% das matrículas;
- h) Políticas para a pesca, com programa de formação para o setor pesqueiro;
- i) Tec Nep: inclusão das pessoas com necessidades específicas em cursos de rede federal;
- j) Lei do Estágio (Lei nº 11.741/08): inclusão da Educação Profissional e Tecnologia, e da Educação de Jovens e Adultos;
- k) Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec): inclusão de jovens e trabalhadores na formação profissional (Melo & Duarte, 2011).

As ações acima fizeram parte dos governos Lula e Dilma, compreendendo o período entre 2003 e 2016. Após oito anos de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e com a expansão dos IF em andamento, em 2011 é empossada a presidenta Dilma Rousseff. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado durante o seu governo, favorecendo o acesso aos IF, às bolsas em escolas privadas, e ao financiamento estudantil.

Após cinco anos e duzentos e quarenta e três dias na presidência, Dilma sofre um processo de *impeachment*, conduzido pelo Congresso Nacional em agosto de 2016, sob a acusação do crime de

responsabilidade fiscal. O conflito acarretou mudanças no panorama político brasileiro, o qual era orientado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) desde 2003.

No dia 31 de agosto de 2016 assume definitivamente a presidência Michel Temer, vice-presidente no governo Dilma. Seu primeiro ato é a assinatura da Emenda Constitucional 95/2016, chamada “PEC dos Gastos”, sancionada quando ainda ocupava interinamente a função, em 12 de maio de 2016. Tal emenda limita os gastos públicos por 20 anos – ou seja, até 2036 – e congela despesas classificadas como primárias (água, telefone, internet, luz, segurança, vigilância, limpeza, material de consumo, terceirizados, equipamentos, pagamentos de salários, entre outros gastos). Sua repercussão traz impactos sérios às políticas públicas, especialmente as educacionais, interferindo profundamente nas metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, as quais são dependentes das diretrizes orçamentárias federais, dada a necessidade de investimentos e recursos para alcançar seu cumprimento.

Em 2017 ocorre a proposta de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, sob a alegação dos baixos resultados das escolas brasileiras no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). É sugerida a troca da base propedêutica por outra que atenda aos anseios da sociedade moderno-industrial e digital.

Ainda no mesmo ano, é promulgada a Lei Federal nº 13.415/17, introduzindo itinerários formativos, ampliando a carga horária e provocando implicações na formação dos professores com a questão do “notório saber” (possibilidade de professores sem formação acadêmica), com base no Parecer CNE/CES nº 296/97. A justificativa é que a educação deve ser mais atrativa ao jovem, o qual poderá optar pelos estudos conforme suas aptidões. No entanto, a lei obstaculiza mais uma vez o acesso das camadas populares à educação geral (básica). O objetivo de formar cidadãos em sua totalidade, tarefa dos IF, é limitado por uma flexibilização integral, em contrassenso com a bandeira das políticas educacionais dos governos Lula e Dilma.

A respeito desse modelo, Saviani (2008) salienta o quanto as ações educacionais sempre estiveram dirigidas para um processo de construção individual e elitista, cerceando a emancipação intelectual. Para Frigotto & Motta (2017), por sua vez, os itinerários curriculares impedem o consolidar de uma formação integral.

Essa nova reforma do ensino médio, com molde no modelo americano, possibilita a “escolha” dos conteúdos para a construção de competências supostamente alinhadas às aptidões individuais do aluno. Assim, 60% da carga horária total seria dedicada ao ensino médio comum e 40% direcionada à

base flexível dentro dos itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais, ou a opção pela Formação Técnica Profissional). É interessante ressaltar que a escolha dar-se-á precocemente, pois compreenderá jovens com idade de quinze a dezessete anos (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

No entendimento de Aguiar (2018), a inclusão de professores com “notório saber” (professores sem licenciatura) finda o compromisso com a formação do docente; ainda conforme o autor, a reforma do ensino médio não foi discutida em profundidade com a sociedade brasileira, apesar de ter sido disponibilizada uma plataforma online para sugestões, conferindo ao MEC um “caráter gerencialista” pautado em princípios de eficácia e eficiência. Por sua vez, em novembro de 2017, o Banco Mundial divulga um documento intitulado “Um ajuste justo”, reforçando a política de redução de gastos e respaldando a expansão do setor privado em prol da retração dos investimentos públicos (WORLD BANK, 2017).

Todavia, a crise financeira iniciada em 2008, aliada às ações do Ministério da Educação, têm acarretado efeitos de austeridade com campo das políticas de Estado, de modo a repercutir na educação e, por tabela, nos profissionais da área. Este é o caso da Emenda Constitucional nº 103/2019, estabelecendo mecanismos para a aposentadoria, prologando a idade mínima destinada aos docentes – de 50 para 57 anos –, sendo necessário o exercício da função por pelo menos 25 anos para fazer jus à aposentadoria com salário correspondente a 60% da média de contribuições. Trata-se da reforma trabalhista (Leis nº 13.429 de 31 de março de 2017, e nº 13.467 de 13 de julho de 2017) elaborada pelo governo Temer, que possibilita ainda a contratação de docentes sem concurso público (Castro & Santos, 2021). Tais medidas precarizaram em demasia o segmento educacional, principalmente a educação pública, além de retirarem conquistas relevantes do direito trabalhista, (Oliveira, 2017). Observa-se que o período de 31 de agosto de 2016 a 31 de dezembro de 2018, compreendendo o governo do presidente Temer, é repleto de retrocessos sociais e trabalhistas.

Após dois anos e cento e vinte e três dias de gestão, Michel Temer transfere a presidência para Jair Bolsonaro, ex-militar eleito pela maioria do povo brasileiro, que assume o poder em 01 de janeiro de 2019. A partir de então, emergem ideias ultraliberais no campo econômico, e ultraconservadoras no campo dos costumes. Em seu plano de governo, intitulado *O Caminho da Prosperidade*, o novo presidente expõe sua crença de que o país estaria supostamente dominado por “comunistas”: “Nos últimos 30 anos o marxismo cultural e suas derivações com o gramscismo se uniu às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira” (Bolsonaro, 2018).

O fato é que, durante o governo Bolsonaro, observa-se um certo desdém para com a educação, causando condições de incerteza. Durante sua gestão, três Ministros da Educação ocuparam a função, entre janeiro de 2019 e dezembro de 2021: Vélez Rodríguez, Abraham Weintraub e Milton Ribeiro. O economista Carlos Decotelli chegou a ser nomeado para o cargo, mas renunciou antes mesmo de assumir. Entre junho e julho de 2020, o Ministério da Educação (MEC) ficou sem comando durante quase um mês.

Nesta conjuntura, o MEC deixa de ser protagonista na elaboração e promoção de políticas públicas, para praticar atos como a nomeação de reitores *pro tempore*, sem representação política interna nos institutos federais. Além da guerra declarada contra a “ideologia de gênero” e a educação sexual nas escolas, são notáveis a negação da ciência, das ideias pedagógicas de Paulo Freire, assim como a omissão de esforços para conservar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores (FUNDEB), tendo este sido aprovado em virtude de forte mobilização parlamentar no Congresso; foi também mantida a aprovação da EC nº 108/2020, contrariando as forças pró-austeridade.

Omissão de maior extensão, no entanto, existiu na falta de coordenação de ações para tentar minimizar os efeitos da pandemia de coronavírus no país, em relação ao campo educacional e à vida de milhões de estudantes. A iniciativa foi assumida por secretários estaduais e municipais (CONSED, UNDIME); associações de dirigentes de instituições de ensino superior (ANDIFES, CONIF e outros); Conselhos Nacionais de Educação (CNE) e pesquisadores.

A educação experimenta atualmente, em decorrência das ações do governo Bolsonaro, cortes anuais dos recursos destinados às universidades e institutos federais. Desta forma, se torna necessária a busca de alternativas para organizar relações contra hegemônicas, com fins de garantir a educação como um direito para todos.

Se retrocessos das políticas educacionais já haviam sido experimentados nas ações do governo Michel Temer, no governo Bolsonaro vivenciamos o agravamento desse declínio. Esses impactos são intensificados pela reforma da previdência; ingerência nos IF; programas de ampliação das escolas militares; bloqueios de verbas para a educação; pelo Projeto Escola sem Partido (Projeto de Lei [PL] nº 246/19); e pelo Future-se, programa idealizado pelo MEC, cujo objetivo é estimular as universidades e institutos federais para a captação de recursos próprios e fomentar o empreendedorismo, possibilitando “maior autonomia” (Projeto de Lei nº 3.076/2020).

O Projeto Escola sem Partido (Projeto de Lei nº 246/19), também chamado de “lei da mordaza”, foi inspirado no Movimento Escola sem Partido, que é fruto da iniciativa de um advogado,

Miguel Nagib, em 2004. Tal movimento surgiu da alegação de que alguns professores substituíam o processo educativo pela disseminação de propaganda partidária em sala de aula. Após grande repercussão, e com mais de sessenta versões, o Escola sem Partido foi arquivado: o Supremo Tribunal Federal (STF) concluiu por unanimidade sobre a inconstitucionalidade do projeto (cf. portal.stf.jus.br – maio/2020).

Outra meta do Governo Bolsonaro refere-se à educação domiciliar (*homeschooling*), a qual consiste em realizar o processo de educação em casa, restando à família assumir a responsabilidade de educar, sem envolver uma instituição de ensino. Em 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) aponta a inexistência de legislação específica como único impedimento para implementar o *homeschooling* no Brasil. Atualmente, encontra-se em tramitação na Câmara de Deputados o Projeto de Lei nº 2.401/19, versando sobre a regulamentação do ensino domiciliar, o que tem gerado polêmicas nos meios acadêmicos, políticos e em ambientes de comunicação.

Contudo, o presidente Jair Bolsonaro assina em 11 de abril de 2019 o Projeto de Lei (PL) nº 3.262, o qual trata da modalidade de ensino em domicílio – de autoria inicial do deputado federal, Eduardo Bolsonaro, seu filho, com o PL nº 3.261/2015 – e autoriza o *homeschooling* na educação básica (educação infantil), no ensino fundamental e no ensino médio aos menores de 18 anos. Para tanto, alguns dispositivos da LDNEN 9.394/96 necessitaram ser alterados.

Tal projeto passou por diversas alterações, foi arquivado, e em 2019 teve o seu desarquivamento fundamentado na experiência dessa modalidade de ensino em países como Estados Unidos, Inglaterra, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, França, Finlândia, Austrália, Portugal, Noruega, África do Sul, Itália, Nova Zelândia, Israel, Rússia entre outros (PL nº 2.401/19).

O *homeschooling* foi autorizado em Portugal há alguns anos e inspira-se em valores diferentes da organização escolar, onde famílias se isolam de uma relação sistêmica com a sociedade, provocando uma “despersonalização pedagógica” e um “sedentarismo intelectual” (Ribeiro, 2010). Conforme Ribeiro & Palhares (2017, p. 57), pesquisadores portugueses, o “ensino doméstico parece ser contrário aos horizontes formativos da criança segundo o interesse da sociedade, sendo omissos sobre o seu papel na emancipação dos sujeitos”. A construção do conhecimento fica atrelada às normas e regras familiares com apoio de tecnologias da informação e comunicação, é partilhada entre a criança e os pais, sendo a criança o centro; a aprendizagem ocorre em diferentes graus de (in)formalidade, e exames nacionais são realizados no término de cada etapa. Os acadêmicos sugerem ter ocorrido um aumento da escolha por este tipo de ensino devido à política de austeridade do governo português, formalizada no chamado “Memorando de Entendimento” (FMI, Banco Central

Europeu e União Europeia), acarretando a perda do poder aquisitivo da classe média e a diminuição do investimento público em políticas educacionais e sociais. Tais pesquisadores concluem que a adesão se faz por pais cujas profissões pertencem ao grupo dos especialistas intelectuais e científicos, cabendo a responsabilidade à mãe, a qual tendencialmente renuncia à atividade profissional em prol da educação e aprendizado dos filhos. Entretanto, para as disciplinas de cálculo e língua estrangeira, a família contrata conhecedores do assunto; ponderam, também, que princípios religiosos não interferem na escolha, e finalizam por considerar o ensino domiciliar uma incógnita (Ribeiro & Palhares, 2017).

No que concerne ao Brasil, segundo Alves (2020), os estudantes em ensino domiciliar precisarão obter uma certificação de aprendizagem após serem avaliados anualmente; por sua vez os pais ficam obrigados a realizar uma matrícula em uma plataforma virtual do MEC, devendo ser renovada todo ano. Atualmente, no Brasil, é considerado abandono intelectual de vulnerável a criança entre 4 e 17 anos não matriculada na escola, e os pais respondem criminalmente, com a possibilidade de prisão (EC nº 59/2009). Diversos educadores entendem que, em virtude das desigualdades sociais, o *homeschooling* não se adequa ao modelo de cultura e sociedade brasileira (Abreu, 2018). Franco (2020), adverte que os grupos adeptos à educação domiciliar tendem a fechar-se na busca de um refúgio com bases religiosas. Para Alves (2020) os seguidores do *homeschooling* têm aumentado significativamente, segundos dados da Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned).

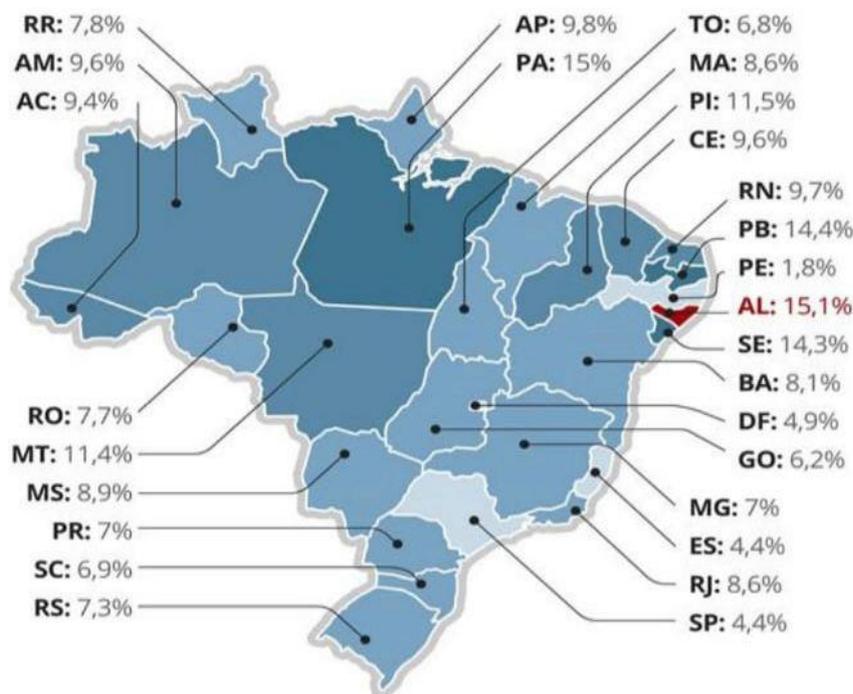
Outrossim, foi criado também no governo Bolsonaro, o Future-se (Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Projeto Lei nº 3.076/2020), atualmente tramitando no Congresso Nacional, trazendo a proposta da captação de recursos próprios nas instituições educacionais. Para tanto, as diretrizes do programa apontam três caminhos: pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; empreendedorismo; e internacionalização.

Entretanto, mesmo diante de questões governamentais, o cenário internacional aflora a necessidade de tornar o Brasil um país mais competitivo. Porém, é grande o número de jovens fora da escola e o estado de Alagoas, onde se localiza o IFAL, amarga o maior percentual de adolescentes ausentes do ambiente educacional. Conforme mostra o Censo Escolar 2016, Alagoas tem um índice de 15.1% de abandono escolar, maior taxa do país). Esses motivos fundamentaram a ampliação dos institutos federais no governo anterior, como também representaram um fator importante a ser investigado nesta dissertação, frente ao universo da amostra trabalhada (vide Figura 2).

Figura 2 - Taxa de jovens fora do ensino médio no Brasil

Taxa de abandono no Ensino Médio

Alagoas possui a maior taxa do país



Fonte: Censo Escolar 2016 / INEP

Infográfico elaborado em: 17/05/2018

Fonte: Censo Escolar 2016 / INEP.

Em 2018 foi criada a Plataforma Nilo Peçanha, onde estão contidas as informações anuais de 647 unidades de ensinos federais do Brasil, 23 universidades, 2 centros federais de educação tecnológica (CEFETs), e o Colégio Pedro II. Através de seus dados é possível observar que, na passagem dos anos de 2017 para 2018, houve queda da taxa de evasão anual em 4,7 pontos percentuais na Rede Federal, significando uma redução de 23,3% para 18%. Tal decréscimo torna oportuno indagar quais fatores primam pela permanência e efetivação do sucesso escolar, objetivo principal desta dissertação. Essa plataforma mostra, através de sua atualização anual, o quanto os discentes das instituições federais de ensino são, em sua maioria, oriundos de famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo, demonstrando a necessidade da introdução de políticas públicas educacionais na busca de favorecer o ingresso e continuidade desses estudantes na escola, possibilitando a conclusão dos estudos com êxito.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registram o fato de grande parte dos jovens entre as idades de 14 a 29 anos, na sua maioria de cor preta e parda, abandonarem a escola por necessidade de trabalhar ou por falta de interesse, no caso dos discentes do gênero masculino; para o gênero feminino, a gravidez e as tarefas domésticas constituem os principais motivos para o abandono (Dore & Luscher, 2011).

Consoante as ideias de Dore & Luscher (2011), não há uma definição universal para o termo “evasão”, estando o seu significado ligado a diferentes interpretações. O MEC, por sua vez, define evasão como “saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (LDB nº 9.475/1997).

Oliveira (2017) pontua a questão da escolaridade da população brasileira ser baixa: mais da metade da população com 25 anos ou mais só concluiu o ensino fundamental e, entre os jovens de 18 a 24 anos, apenas 21,3% estão matriculados na educação superior. O autor enfatiza a premissa de que “aos mais pobres são oferecidas escolas mais pobres” (Oliveira, 2017, p. 518) – ou seja, aqueles que estão em situação de pobreza frequentam as escolas menos estruturadas. Tal cenário acentua as desigualdades (sociais, raciais, regionais e educacionais) e aumenta o fosso entre ricos e pobres. O autor adverte ainda que é preciso assegurar a autonomia universitária e as condições de trabalho com estabilidade (ameaçadas com a proposta de reforma administrativa) para garantir a continuidade das linhas de políticas públicas em educação. Faz-se necessário, portanto, um engajamento para a aplicação de novas formas de interação e o uso da inteligência artificial no trabalho do professor para proporcionar resultados positivos.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revela queda na taxa de evasão de 5% para 4,3% entre os anos de 2016 e 2017. No mesmo período passou de 11,1% para 9,1% com relação ao ensino médio. A taxa de repetência de 7,4% em 2014, passou para 7,1% em 2016 (Portal INEP).

Vários estudiosos retratam a questão da evasão escolar como sendo resultante do desinteresse do aluno, os quais não percebem a importância dos conteúdos para o seu futuro, como afirmam Ribeiro (1991) e Bobbio (2004). Outros estudiosos no assunto, como Silva (2000), ressaltam o esforço dos professores para manter o aluno na escola, a busca em tentar minimizar suas dificuldades, mesmo com extensa carga horária.

Arroyo (1997, p. 23), na base dos seus estudos, conclui que “na maioria das causas da evasão escolar, a escola tem a responsabilidade de atribuir à desestruturação familiar, e o aluno não tem responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra”. Por sua vez, Oliveira (1999)

ênfatiza o quanto é importante que a escola ofereça atividades extraclasse e busque novos recursos e tecnologias para tornar o ensino mais dinâmico e inovador, lembrando que não cabe à escola apenas a tarefa de ensinar a ler, contar e escrever, mas formar cidadãos críticos e preparados para a empregabilidade, na busca de melhor equidade social.

Para Arbache (2001, p. 67), “a cada ano os índices de evasão escolar têm crescido em todos os estados do Brasil, tornando-se estas instituições despreparadas, pois se sabe que a educação está dentro de um processo dialético e transformador”. É ressaltada a importância da autonomia para a escola e para o professor, tal como a necessidade da existência de políticas públicas que viabilizam ações de planejamento. Percebe-se, a olhos vistos, a pouca estrutura física das escolas públicas, em especial as da rede estadual e municipal (salas quentes, espaço físico pequeno e pouco atraente, falta de laboratórios e de bibliotecas).

Embora o processo de universalização e democratização tenha iniciado nos anos de 1990, ele ainda não se tornou efetivo e os desafios permanecem. Persistem como questões a serem solucionadas a redução das desigualdades regionais, de sexo, de cor/raça; a geração de iguais oportunidades educacionais; a igualdade de conteúdos; a igualdade de formação e remuneração dos docentes; as condições de infraestrutura e gestão escolar adequadas, entre outros fatores.

Observa-se o quanto a atenção do ensino brasileiro é voltada para preparação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e/ou mercado de trabalho. O ENEM, criado em 1998, passou por uma reestruturação entre os anos de 2009 e 2010, tornando-se um modo de ingresso unificado para as universidades federais no Brasil.

Na visão de Krawczyk (2011, p. 756), o Brasil “está diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, mas com muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar”. Sob esse prisma, esta dissertação busca dados que apontem o nível de aspiração desses jovens, como também identificar a qual perfil de família pertencem, e que influência estes exercem sobre seus projetos de vida.

Com dados obtidos através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas do Ifal (Sigaa), no ato da matrícula, observa-se que dentre um total de 6.574 alunos matriculados no ensino médio integrado, a maioria se diz de cor branca e parda, conforme a Tabela 1. Em relação a renda familiar, a maior parte dos discentes optou por não informar (55,02%); 28,40% informaram ter renda de até 1,5 salários mínimos; e 11,08% entre 1,5 e 3 salários mínimos, vide Tabelas 1 e 2:

Tabela 1 - Raça/cor dos alunos do ensino médio integrado do IFAL

Raça e cor dos alunos do ensino médio Integrado do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – Campus Maceió		
RAÇA/COR	QUANTIDADE	PERCENTUAL
BRANCA	3.339	50,79%
PARDA	2.279	34,67%
PRETA	365	5,55%
AMARELA	60	0,91%
INDÍGENA	17	0,26%
NÃO DECLARADA	514	7,82%
TOTAIS	6.574 alunos	

FONTE: Sistema acadêmico do Ifal (SIGAA) / 2020

Tabela 2 - Renda familiar dos alunos do ensino médio integrado do IFAL

Renda familiar dos alunos do ensino médio Integrado do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – Campus Maceió		
RENDA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
ATÉ 1,5 SALÁRIOS MÍNIMOS	1.867	28,40%
ENTRE 1,5 E 3 SALÁRIOS MÍNIMOS	729	11,08%
DE 3 A 4 SALÁRIOS MÍNIMOS	147	2,23%
ACIMA DE 4 SALÁRIOS MÍNIMOS	214	0,91%
NÃO INFORMADO	3.617	55,02%
TOTAL	6.754 alunos	

FONTE: Sistema acadêmico do Ifal (SIGAA) / 2020

Todavia, num horizonte mais amplo, pode-se dizer que o Brasil melhorou no sentido de estabelecer políticas públicas que visam universalizar a educação de nível médio e garantir o direito ao acesso e permanência dos estudantes. Entretanto, ainda se observam baixos índices de conclusão dessa modalidade.

No panorama atual, há duas formas de transmitir conhecimento (cultura): a midiática e a institucional, por meio da escola. Nas contingências vividas durante a pandemia da covid-19 as escolas aceleraram o processo do uso dos recursos tecnológicos, fato experienciado em todas as regiões do Brasil, e que também revelou o quão as desigualdades separam os cidadãos, visto que nem todos os alunos tinham amplo acesso ao meio digital.

A pesquisa em questão busca retratar como as políticas educativas do IFAL atendem aos discentes que as utilizam, qual o perfil do aluno concluinte, como essas políticas amenizam as

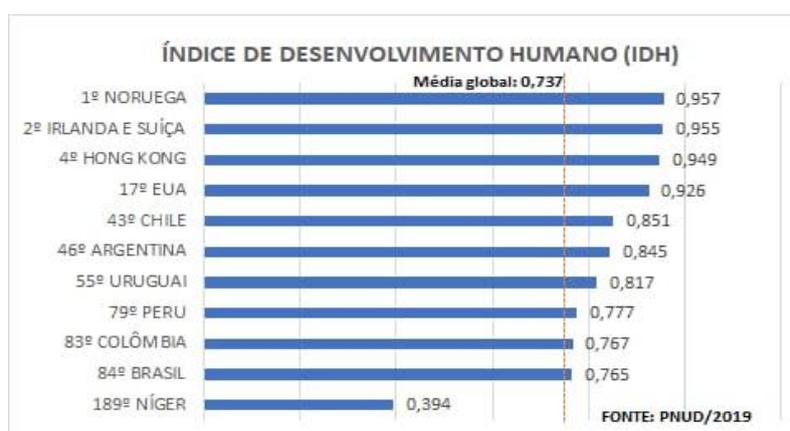
desigualdades do público alvo, e de que forma contribuem para a redução da evasão do ensino médio integrado ofertado pela instituição.

1.3. As políticas públicas educacionais do Brasil frente a outros contextos

De modo geral, as diferentes políticas educacionais devem-se aos diferentes contextos culturais e socioeconômicos, como também às diferentes vontades políticas. Em termos pedagógicos, há diferenças de grade interdisciplinar, tal como entre as atividades curriculares e extracurriculares desenvolvidas.

Relatórios anuais produzidos através do Programa para as Nações Unidas de Desenvolvimento Humano (PNUD) informam os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) de diversos países, os quais direcionam orientações vindas dos órgãos internacionais ligados à ONU, demonstrando o desenvolvimento econômico mundial (ver Figura 3).

Figura 3 - Taxas de IDH em vários países

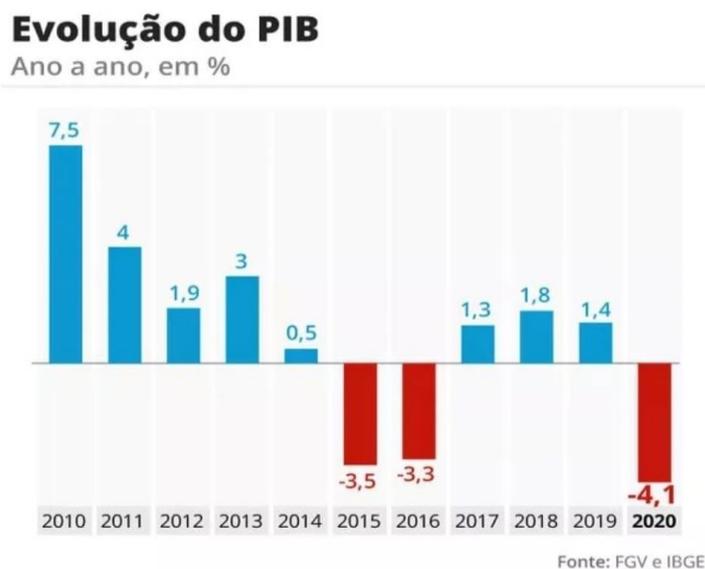


Fonte: PNUD/2019, elaboração da autora

Ao observar a Figura 3, verifica-se que o Brasil ocupa a 84ª posição em relação ao restante do mundo no ano de 2019 e, em 2018, ocupava o 79º lugar. O IDH acompanha os resultados de 189 países monitorados pelo PNUD. Em relação à América do Sul, o Brasil ocupa a 6ª posição dentre os países do continente, ficando abaixo do Chile, Argentina, Uruguai, Peru e Colômbia (PNUD, 2019).

A partir do Governo Temer e de seu sucessor, o presidente Jair Bolsonaro, observou-se uma queda acentuada do Produto Interno Bruto (PIB), situação a qual retirou o Brasil do grupo que reúne as 10 maiores economias mundiais (vide Figura 4).

Figura 4 - Evolução do PIB brasileiro (2010-2020)



Fonte: FGV e IBGE, 2020.

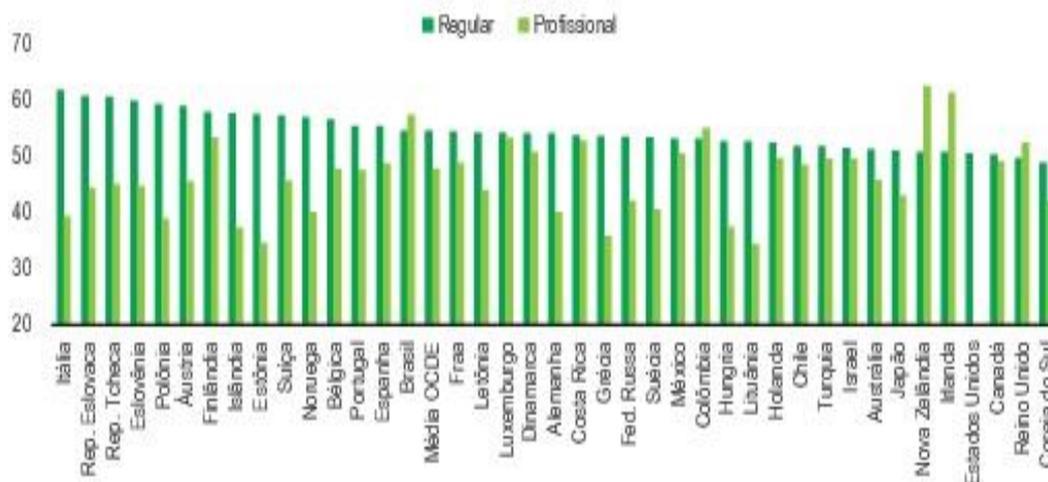
Mesmo não pertencendo à OCDE, desde 1996 o Brasil participa do projeto Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES), o qual tem a finalidade de produzir indicadores educacionais internacionais confiáveis, cruzando diferentes dados. Participam do projeto diversos países da Europa, Ásia, Américas, Oriente Médio e demais regiões, totalizando 33 países que se unem em cooperação através do preenchimento de planilhas e questionários encaminhados pela OCDE, compartilhando informações. Tais dados resultam no *Indicators of Education at a Glance* – EAG (Observatório de Educação, 2019).

No Brasil, a responsabilidade pelo preenchimento é do Instituto Nacional de Pesquisa (INEP), com dados coletados no Censo da Educação Básica, do Curso da Educação Superior, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O objetivo do INES é oferecer informações de embasamento para projetos educacionais e/ou melhoria dos existentes, tendo uma amplitude internacional no campo da política educacional.

O relatório da *Education at a Glance* (AGE, 2019) fornece importantes indicadores que permitem traçar um perfil do ensino técnico de nível médio no Brasil: entre os 9% dos estudantes que estão vinculados ao ensino integrado, apenas 8% concluem, sendo a média da OCDE de 40%. Entre os brasileiros que estudam essa modalidade, 57% são do sexo feminino, quando a média da OCDE é de 48%, deixando o Brasil entre os cinco países com maior participação do público feminino, estando à

frente do Reino Unido (52%) e Colômbia (55%) e atrás da Islândia (61%) e Nova Zelândia (63%), vide Figura 5:

Figura 5 - Percentual de mulheres concluintes do ensino médio nos países da AGE



PERCENTUAL DE MULHERES ENTRE OS CONCLUINTEs DO ENSINO MÉDIO, POR ORIENTAÇÃO DO PROGRAMA (2017)

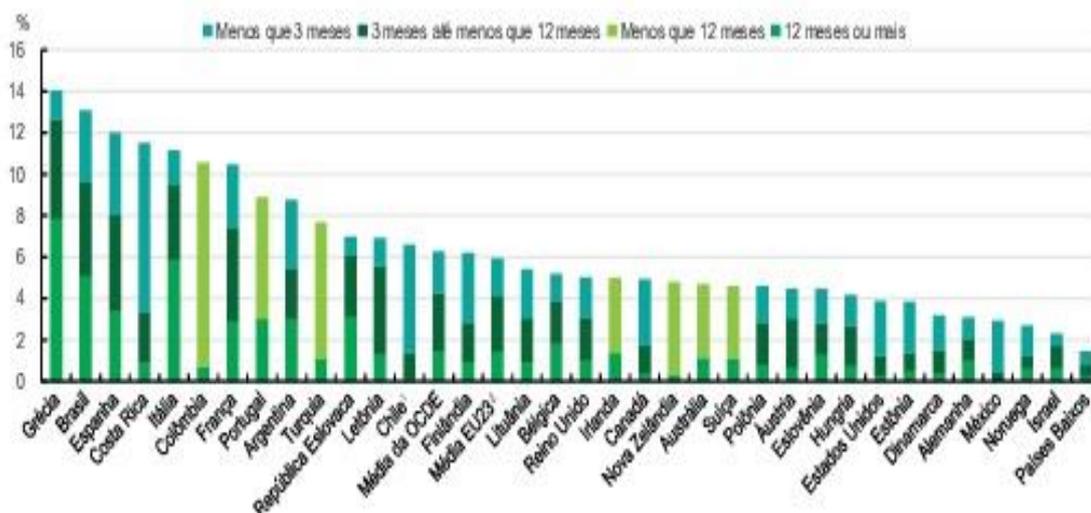
Fonte: OECD (2019), banco de dados da publicação *Education at a Glance* (<http://stats.oecd.org>). Veja a seção Fonte para mais informações e Anexo 3 para notas (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2019-36-en>).

Nota: Os países são classificados em ordem decrescente de participação das mulheres nos programas regulares do ensino médio.

Fonte: OECD, 2019.

O Brasil possui a segunda maior taxa de desempregados (13%), jovens na faixa de 18 a 24 anos e não estudantes, entre os países participantes do AGE, sendo superado apenas pela Grécia (14%), conforme observa-se na Figura 6:

Figura 6 - Percentual de desempregados de 18 a 24 anos nos países da AGE



PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 18 A 24 ANOS DE IDADE DESEMPREGADA QUE NÃO ESTUDA, POR DURAÇÃO DO DESEMPREGO (2018)

Fonte: OECD (2019), Tabela A2.3. Veja a seção Fonte para mais informações e Anexo 3 para notas (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2019-36-en>).

Notas: A distribuição da duração do desemprego pode não corresponder à percentagem de desempregados, uma vez que estes dados foram coletados separadamente.

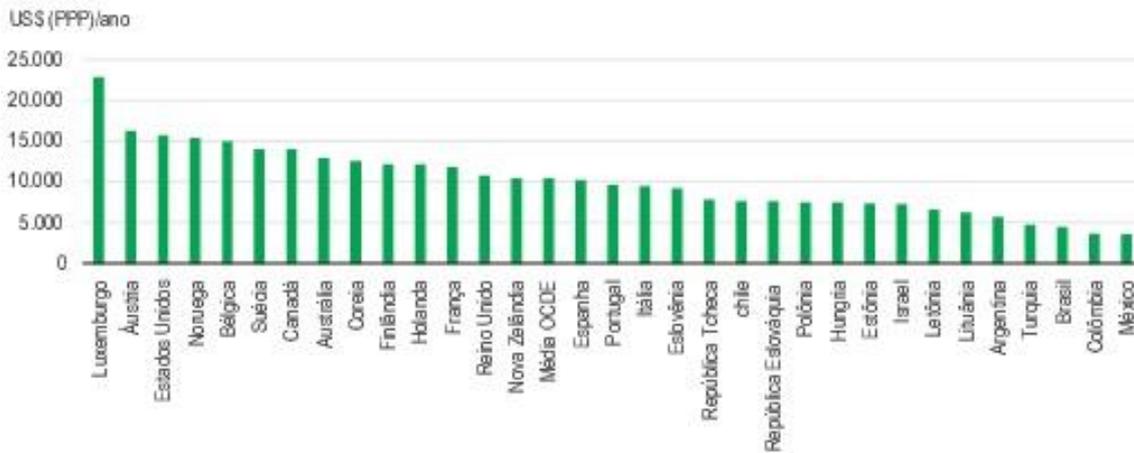
Os países são classificados em ordem decrescente da percentagem de desempregados entre 18 e 24 anos.

Fonte: OECD, 2019.

Ramires & Gasparelo (2018) enfatizam, com base no INES dos anos 2018 e 2019, ser o investimento do Brasil em educação uma parcela inferior do seu Produto Interno Bruto (PIB – 5,6%), menor que outros países participantes da OCDE como Suécia (5,8%), Bélgica (5,7%), Irlanda (5,7%), Finlândia (5,8%) e Noruega (7,2%); porém, a média dos países participantes representa 4,4% do PIB.

Ainda com base no EAG 2019, o gasto do Brasil por alunos nas instituições públicas chega a U\$ 4.500,00 anuais, quando a média da OCDE é de U\$ 10.400,00 anuais; entre os 33 países participantes o Brasil ocupa a posição 21^a, estando entre os três que menos gastam com educação (Brasil, Colômbia e México); se considerarmos a América Latina, está abaixo da Argentina e Chile (vide Figura 7).

Figura 7 - Gasto por aluno no ensino público nos países da AGE



GASTO POR ALUNO NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS BRASILEIRAS, DO ENSINO FUNDAMENTAL AO SUPERIOR (2016)

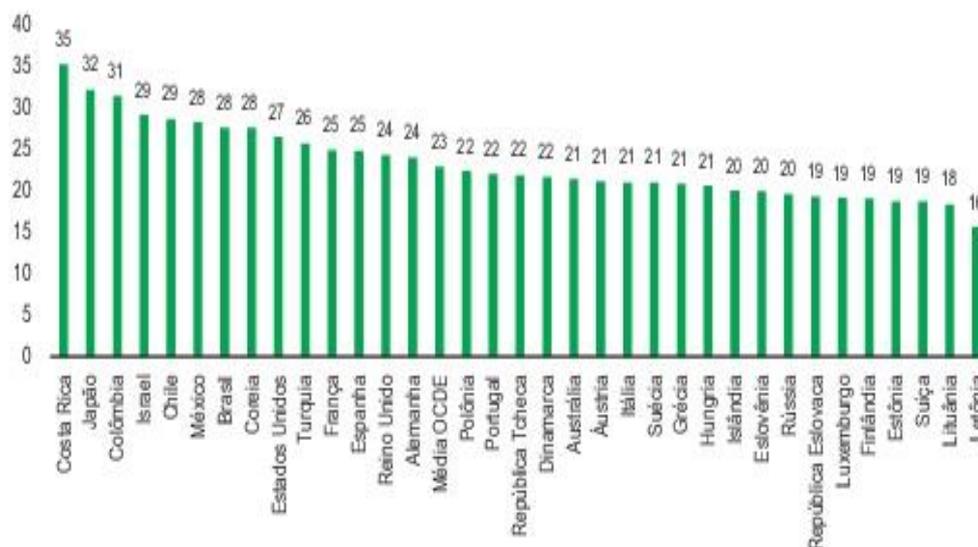
Fonte: OECD (2019), Tabela c1.5 (on-line). Veja a seção Fonte para mais informações e Anexo 3 para notas (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2019-36-en>).

Nota: Os países são classificados em ordem decrescente do gasto por aluno nas instituições públicas.

Fonte: OECD, 2019.

A realidade brasileira apresenta um predomínio da educação básica no setor público; porém, nos cursos superiores, há o predomínio do setor privado (IBGE). Por fim, o tamanho das turmas do ensino fundamental e médio no Brasil (28 alunos) é superior à média dos países da OCDE (23 alunos), conforme o EAG 2019 (vide Figura 8):

Figura 8 - Tamanho médio das turmas da educação pública nos países da AGE



TAMANHO MÉDIO DAS TURMAS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS QUE OFERTAM ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (2017)

Fonte: OECD (2019), Tabela D2.1. Veja a seção Fonte para mais informações e Anexo 3 para notas (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2019-36-en>).

Fonte: OECD, 2019.

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis), executada pela OCDE em 2013, indicou que 20% da hora docente é perdida com indisciplina em sala de aula no Brasil, quando a média mundial é 13%. Docentes brasileiros consomem mais de 12% de horas-aula em tarefas administrativas, e trabalham 6 horas a mais que a média internacional. Revela-se também o fato dos alunos serem nativos digitais e os professores utilizarem lousa em sala de aula, tornando as aulas pouco atraentes. Segundo Vechia (2014), as escolas públicas brasileiras são pouco equipadas, 49% dos alunos evadem, e apenas 24% concluem o ensino fundamental.

Vale ponderar o quanto, na situação atual, o ensino remoto emergencial (decorrente da Pandemia Covid-19), pode ter equilibrado o uso de recursos digitais entre alunos e professores no processo de ensino, e pesquisas futuras poderão trazer importantes informações sobre o impacto dessas medidas.

É importante atentar para a avaliação contida na análise dos dados sobre a educação, que permite a classificação dessas informações em dois seguimentos: dados quantitativos e dados

qualitativos. Como quantitativos, classificam-se o Censo Escolar, a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad), o *Education at a Glance/INES* e o Censo da Educação Superior. Os qualitativos dizem respeito ao ENEM e SAEB. Cabe salientar, contudo, como este jogo de comparações traz distorções. Comparar escolas que atendem perfis de alunos diferentes, em especial economicamente, conduz a interpretações erradas de que uma escola é melhor que outra. No entanto, a competição entre elas pode favorecer a melhoria de práticas educacionais.

Com este olhar, buscou-se nessa pesquisa indicadores que possibilitem reflexões frente ao perfil dos alunos da amostra em estudo. Estariam os IF democratizando o ensino ou aprimorando a naturalização das desigualdades? Os recursos aplicados atendem aos alunos em situação desigual? No ensino médio integrado o sexo feminino é maioria? Estes são caminhos da investigação nesta dissertação.

CAPÍTULO II

A meritocracia nos Institutos Federais e a escola como instituição de reprodução social

Programas federais foram implantados na área das políticas educacionais com intuito de democratizar e garantir a inclusão do ensino. No entanto, devido a fatores internos (conflitos políticos) e fatores externos (hegemonia globalizada, segundo Antunes, 2019), essas iniciativas tornaram-se meios de naturalização das desigualdades atuais através da divisão social de classes (Silva & Santos, 2009).

Em 1991, o MEC estabeleceu a sistemática da avaliação do ensino fundamental e médio em esfera nacional, criando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o objetivo de acompanhar a qualidade da educação e o desempenho escolar. São também analisados o perfil dos alunos, professores e diretores, além das condições físicas e equipamentos de escolas nas zonas rural e urbana do 6º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Os dados colhidos auxiliam a estabelecer os fundamentos das políticas educacionais com fins de melhorar a qualidade e produtividade do ensino, medidos pelo índice de repetência e evasão escolar (Souza, 2003). Segundo Bonamino & Sousa (2012), a aplicação do SAEB, feita a cada dois anos, tem estimulado a competição entre as escolas em vez de fortalecer a autonomia pedagógica e didática sem demarcar conhecimento e instigar premiação. Com o decorrer dos anos, o uso do SAEB foi ficando limitado e novas necessidades surgiram.

Em 2005, foi implementada a Prova Brasil para incrementar a busca por especificidades dos municípios e escolas. Como é aplicada a cada dois anos, em 2007 os resultados da Prova Brasil passaram a integrar o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb), tornando-se o principal indicador do Governo Federal para referenciar propósitos de escolas e redes de ensino.

Com importância similar, foi introduzido o Censo Escolar nas instituições de ensino das redes públicas e privadas, anualmente, por meio de questionário padronizado. Desta forma, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) atualiza o Cadastro Nacional de Escolas. Nele estão contidas informações relativas à movimentação (transferência ou abandono) e ao rendimento (aprovação ou reprovação) referentes à educação básica e servindo de base para programas de transferência direta de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tal instrumento visa estabelecer políticas relacionadas às diferenças regionais e à promoção de igualdade na oferta do ensino público (Portaria nº 316, 4 de abril de 2007). A estruturação pelo censo permite a análise por estado e por rede (pública e privada).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, tinha como objetivo inicial avaliar o desempenho dos discentes concluintes da educação básica, sendo opcional a adesão.

Visando estimular a participação do estudante, desde 2004 é destinado também ao ingresso no ensino superior e em outros programas do Ministério da Educação. Sua periodicidade é anual e seus resultados em âmbito nacional podem ser extraídos por estado, município, escola da rede pública e privada. O ENEM provoca alguns efeitos negativos, como o estímulo à competição entre as escolas, o estabelecimento de *rankings*, a privatização e consequente mercantilização da educação.

Outro instrumento de avaliação é a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad), feita sob a responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Divulgada anualmente, geralmente em setembro, permite o cruzamento dos dados educacionais com variáveis sociodemográficas, viabilizando informações importantes como o percentual de crianças fora da escola e sua faixa etária, a proporção de analfabetos da população adulta, entre outros dados de igual teor.

Temos ainda o Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP, contendo informações do cadastro do sistema E-MEC, onde são mantidos os registros de todas as instituições de ensino superior. O censo é divulgado no último semestre do ano, com dados do ano anterior, e através dele são obtidos dados como número de matrículas, número de professores e sua formação, cursos universitários oferecidos, entre outros.

A partir de 2002, é criado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), no qual jovens e adultos residentes no Brasil e exterior podem concluir seus estudos e obter a certificação do Ensino Fundamental e Ensino Médio (INEP, 2019).

Em 2007, com a introdução do IDEB, são combinados dados do fluxo escolar, contidos no Censo Escolar, com as médias de desempenho presentes no SAEB, proporcionando o acompanhamento das metas da educação. Por fim, os Indicadores Educacionais, elaborados pelo INEP, servem de parâmetro do processo de avaliação educacional, munindo o sistema com informações sobre o acesso, permanência e aprendizagem.

Todavia, é oportuno apontar que a existência desses sistemas de avaliação indica caminhos para políticas educacionais, mas instiga uma atmosfera competitiva. Na concepção de Afonso (2007, p. 14), as avaliações e exames constituem um “dispositivo de controle central por parte do Estado” o qual impulsiona “pressões competitivas” entre estabelecimentos públicos e privados. Segundo o autor, essa prática induz a criação de *rankings* e transforma a relação entre pais e escola, colocando-os na posição de clientes ou consumidores da educação.

Em âmbito internacional, o Brasil participa desde a primeira edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), inaugurado em 2000. Trata-se de um estudo comparativo realizado pela OCDE, onde participam estudantes concluintes da educação básica na faixa etária de 15 anos

(idade obrigatória para conclusão em diversos países), de forma amostral, sendo o INEP responsável pelo seu planejamento e operacionalização aqui no Brasil. O PISA avalia três domínios: leitura, matemática e ciências. Os resultados da edição 2018 revelaram o baixo desempenho brasileiro nas três áreas de conhecimento, com média geral de 413 pontos, e a pior média em matemática e ciências entre os países da América do Sul (ver Tabela 3).

Tabela 3 - Proeficiências dos países no PISA 2018

MÉDIAS, INTERVALOS DE CONFIANÇA E PERCENTIS DAS PROFICIÊNCIAS
DOS PAÍSES SELECIONADOS – LEITURA – PISA 2018

PAÍS	RANKING ¹	MÉDIA	EP ²	IC ³	INTERDECIL ⁴
Canadá	4-8	520	1,8	517-524	388-646
Finlândia	4-9	520	2,3	516-525	387-643
Coreia	6-11	514	2,9	508-520	377-640
Estados Unidos	10-20	505	3,6	498-512	361-643
Portugal	20-26	492	2,4	487-497	362-613
Média OCDE ⁵	--	487	0,4	486-488	354-614
Chile	42-44	452	2,6	447-457	331-572
Uruguai	46-52	427	2,8	422-433	299-552
Costa Rica	46-54	426	3,4	420-433	323-534
México	49-57	420	2,7	415-426	314-530
Brasil	55-59	413	2,1	409-417	286-548
Colômbia	54-61	412	3,3	406-419	300-532
Argentina	60-66	402	3,0	396-407	274-529
Peru	61-66	401	3,0	395-406	283-523
Panamá	70-72	377	3,0	371-383	265-493
República Dominicana	76-77	342	2,9	336-347	241-453
Espanha ⁶	--	--	--	--	--

FONTE: DAEB/INEP, 2018.

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep, com base em dados da OCDE.

Notas: 1. Ranking: intervalo no ranking considerando todos os países/economias participantes.

2. EP: estimativa de erro-padrão da média.

3. IC: intervalo de confiança da média.

4. Intervalo interdecil: intervalo em que o limite inferior é o percentil 10 e o superior, o percentil 90.

5. Média aritmética de todos os países membros da OCDE (e Colômbia), excluindo a Espanha.

6. Os resultados da Espanha em letramento em Leitura estavam embargados no momento da elaboração deste relatório.

O desempenho em leitura dos alunos brasileiros alcança a segunda pior média do continente sul-americano. Por sua vez, as escolas particulares e públicas de rede federal obtiveram melhores resultados que as escolas públicas estaduais e municipais. Já em termos regionais, o norte e nordeste

apresentaram resultados inferiores às outras regiões (INEP, 2019). Os dados encontrados indicam que estudantes com melhor nível social, cultural e econômico possuem mais oportunidades de acesso à educação. Alguns fatores negativos foram evidenciados, tais como a violência na escola – incidência de 29% de *bullying* – e o elevado tempo de hora-aula gasto com indisciplina. Diante desse cenário, o MEC adotou medidas de médio e longo prazo (Governo Bolsonaro), com intuito de mudar o panorama encontrado:

- a) Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: 54 escolas municipais e estaduais funcionarão a partir de 2020, com a pretensão de aumento para 216 escolas nesse modelo até 2023, com vista a diminuir a evasão escolar e índices de violência escolar;
- b) Ensino médio em tempo integral: ampliar a carga horária de 4 para 7 horas diárias, pretendendo a redução da evasão e diminuição da repetência. A intenção é criar 40 mil novas vagas e chegar ao universo de 1000 vagas;
- c) Ensino Fundamental em tempo integral: tornar as escolas de 6º ao 9º ano de tempo integral. Um projeto piloto foi iniciado em 2020 com 40 escolas;
- d) Novo Ensino Médio: a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proporcionando a escolha pelo estudante de itinerários curriculares, e a abertura de mais 200 mil novas vagas;
- e) Educação em Prática: programa de incentivo ao trabalho de cooperação de instituições do Ensino Superior com escolas de alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio, envolvendo professores e espaços com laboratórios, objetivando aliar a educação à prática;
- f) Educação conectada: criado para disponibilizar internet às escolas urbanas e rurais. Em março de 2020, o Brasil declara a Pandemia do COVID-19, como o restante do mundo, as aulas são suspensas e o governo estende a conexão aos alunos, criando o Projeto Alunos Conectados, disponibilizando internet móvel aos estudantes para possibilitar a continuidade dos estudos (Observatório da Democracia, 2020).

Ainda conforme informações do INEP, os resultados do PISA 2018 apontam que o Brasil (413 pontos) esteve à frente da Colômbia (412 pontos), da Argentina (402 pontos), do Peru (401 pontos), e da Arábia Saudita (399 pontos). O país obteve a 53ª posição na classificação geral, na qual participaram 79 países. A província chinesa Xangai foi a primeira colocada. Pequim, Xangai, Jiangsu e

Guangdong obtiveram 555 pontos, ou seja, a média máxima alcançada (INEP, 2019). A conclusão da OCDE é que os países do topo do *ranking* investiram em ações para dissolver as desigualdades socioeconômicas entre os alunos, e valorizaram a carreira do professor. A organização aponta também que a desenvoltura nos países como Alemanha, Bélgica, Estônia e Finlândia deve-se ao nível de bem-estar proporcionado por suas escolas, refletindo na diminuição das ausências, indisciplinas e redução da prática de *bullying*.

É importante destacar que o Brasil é o país não membro da OCDE a compor o Conselho Diretor do PISA, sendo permitida sua participação nas reuniões de implementação de cada edição do programa e colaboração na elaboração das questões da prova, as quais são aplicadas 100% em ambientes virtuais. O foco da edição de 2018 foi o domínio da leitura; para a ano de 2021 (transferido para 2022 em virtude da pandemia de COVID-19) será a matemática, e seguirá uma nova Matriz de Referência da Matemática, criada coletivamente pelos países que elaboram sua prova. (Inep)

Outro parâmetro comparativo de nível internacional é o *Education at a Glance*, também da OCDE, o qual no Brasil tem como base os Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES). O objetivo é investigar o envolvimento financeiro, o acesso à educação e a organização das escolas, todos no contexto da aprendizagem e dos benefícios econômicos propiciados pela educação básica e superior. Cabe enfatizar que há a participação apenas das nações desenvolvidas ou em desenvolvimento. Contudo, diante dos desafios da competitividade e *performance* econômica, não há meios da educação não estar direcionada às necessidades e problemas da Europa, uma vez que boa parte dos recursos financeiros são oriundos do Banco Mundial e/ou entidades internacionais (Lima, 2019).

No entanto, numa sociedade democrática, a escola é tida como símbolo de ações de igualdade, dando oportunidade de conquista por meio do esforço e mérito individual. Dubet (2004) questiona o que é uma escola justa: seria a promotora de competição entre estudantes desiguais ou aquela que procura ressarcir as desigualdades, oferecendo oportunidades? O mérito é aplicado na escola como critério de justiça: “ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial nele, em função de seu trabalho e de suas qualidades” (Dubet, 2004, p. 541). Entretanto, mesmo que o acesso à educação básica seja assegurado, não significa que diluir as desigualdades e diferenças determinará o sucesso ou fracasso escolar. Ainda segundo o autor:

O modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização: a competição não é perfeitamente justa. Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno,

maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido [...] (Dubet, 2004, p.543).

Deste modo, ao utilizar o critério meritocrático, o sistema de ensino estará oficializando as desigualdades sociais, tornando os “fracassados” responsáveis pelo seu “fracasso”.

O acesso à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sempre transcorreu através dos exames de seleção e vestibular, tornando o ingresso à rede um mérito acadêmico. Entretanto, tal acesso ao ensino público federal não é representado apenas pelo ingresso, mas também pela permanência e pela qualidade da formação do discente.

Silva e Veloso (2013) destacam que o ingresso é indicado pela vaga, formato seletivo; a permanência é assegurada pela matrícula, programas de fixação do estudante; e a qualidade de formação é efetivada na organização acadêmica (dedicação do corpo docente, participação discente e docente nas decisões, avaliação institucional, produção de pesquisa, escolha do curso, autonomia política pedagógica e financeira, entre outras). Os autores acrescentam que quando ocorre a ampliação de vagas – como a unificação do sistema de seleção (ENEM) – e o aumento de ações e programas ligados à assistência estudantil, a escola ainda estará favorecendo os melhores e excluindo os demais:

Há, pois, nessa equação a possibilidade de ingresso aparentemente favorável aos “excluídos”, mas que preserva o princípio de competência ou do mérito individual. Por sua vez, o filtro classificatório também vale para um contingente numeroso de estudantes, os que se submetem à competitiva seleção nas instituições federais e em estaduais renomadas. Portanto, o mérito renova o sentido de “captar os melhores” que, no reverso, representa a exclusão dos que “sobram”. Ao que está indicado, essa é a lógica fundante das políticas da educação superior no trato do ingresso do estudante (Silva & Veloso, 2013, p. 742).

A palavra “mérito” deriva do latim *meritum*, que tem significado homônimo, e o seu sufixo grego *-cracia* é traduzido como “poder”. A expressão “meritocracia” é de autoria de Michael Young, em seu livro *The Rise of Meritocracy Society* (1969), e sua tradução significa “poder do mérito”, dando a sugerir que com esforço e empenho o indivíduo obterá êxito (sucesso). Cabe ressaltar, porém, que falar em meritocracia num país como o Brasil inclui um discurso sobre indivíduos em condições de profunda desigualdade, no qual as oportunidades não são uniformes para todos os cidadãos.

Sob a perspectiva de Max Weber (1864-1920), sociólogo alemão, é a relação do indivíduo com o meio social que irá determinar os valores que serão socializados e internalizados de formas diferentes. Tal relacionamento resulta numa “ação social” – o indivíduo, ao praticar um ato, leva em consideração outros indivíduos; ocorre, portanto, a ação compreensiva, que tem a ver com o agir em

comunidade. Atuar dentro de um meio coletivo, por sua vez, gera expectativas decorrentes das normas sociais válidas. Todavia, a sociedade moderna, ao tornar-se mais especializada e produtiva, direciona-se para a riqueza material e ascensão socioeconômica, perdendo o seu caráter ético.

Tanto a *burocracia*, como a *meritocracia*, não consideram o meio onde o indivíduo está inserido, nem suas características como cor ou gênero, pois seguem o princípio da impessoalidade, que também é um princípio básico do direito administrativo. Ou seja, supostamente não há preferências ou aversões, e o único critério de distinção com relação à meritocracia é o próprio mérito.

Na visão weberiana só é possível falar do “homem concreto” se cogitarmos os seus contextos sociais e históricos, onde realiza suas ações sociais, desempenhando num papel ativo e reativo na sociedade, decorrente das ações diante de entendimentos sobre o mundo. Tais aspectos geram as estruturas sociais, que irão compor regras e princípios de convivência coletiva, os quais direcionam o indivíduo à burocracia (Weber, 2007).

Durkheim (1978) acreditava que para a sociologia crescer era necessário romper com ideologias sociais e políticas. A sua definição de sociedade não se limitava ao quantitativo de pessoas, mas ao sistema que representa a realidade vivenciada por estas pessoas; dessa forma, valorizava a relação estabelecida entre indivíduo e sociedade. Eis um breve resumo de suas ideias:

1. Para entender a sociedade seria preciso observar todas as atitudes de uma pessoa, indo de encontro à tradição filosófica da época;

2. Acreditava que a natureza humana é determinada pela sociedade, com sua forte influência sobre o comportamento das pessoas. Considerava a psicologia e a sociologia disciplinas separadas, pois em sociedade os fenômenos coletivos são diferentes dos fenômenos individualizados, cabendo à psicologia estudar o indivíduo, e à sociologia estudar o coletivo.

3. Discordou da ideia de que a sociedade é criada pela consciência das pessoas e enfatizava que a consciência humana é formada devido à pressão social, geralmente oriunda do processo de educação.

Contudo, para o pensamento durkheimiano, a educação não é o único instrumento de socialização – família, religião e o Estado também são agentes socializadores.

Na concepção durkheimiana a educação é “a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social” (Durkheim, 1978, p. 41). Nesse sentido, a educação é, portanto, uma “ação deliberada” de uma geração madura sobre outra ainda em amadurecimento. Na ação educativa, o indivíduo se humaniza. Não há um modelo ideal, ela é diversa como são diversos os componentes da sociedade e suas desigualdades geradas pela divisão do

trabalho, além das aptidões individuais próprias, afastada a condição de igualdade de oportunidades. A escola é responsável pelo preparo das novas gerações para a vida social diante das particularidades da divisão do trabalho, da variedade de valores e da individualidade de cada um.

Sendo assim, o processo educativo tem a função de homogeneizar, como também de diferenciar, estimulando a especialização, mas compartilhando elementos culturais. Durkheim distingue três fases da teoria e prática da educação, segundo Vares & Bortulucce (2014):

- Fase escolástica (do século XII à Renascença);
- Fase humanista (a partir da dissolução do cristianismo até o final do século XVIII);
- Fase realista (posterior as revoluções liberais, e as ideias seculares e científicas abarcam os escolares, chamado modelo republicano).

Por sua vez, Bourdieu (1979) não atribui a falta do mérito ao indivíduo, e sim ao sistema social que reforça a elite como merecedora, enquanto dificulta o crescimento do grupo menos favorecido, prejudicando-o. Em concordância, Freitas (2009) afirma que o Estado faz com que o sistema de ideologia do mérito atribua o fracasso à “falta de interesse” ou “falta de esforço”, especialmente no que diz respeito ao desempenho escolar da massa das classes mais pobres. Tal constatação nos faz perceber que a exclusão não se faz apenas economicamente, mas social e moralmente.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, fruto de um cenário pós-ditadura militar, buscou garantir direitos e garantias para todos, como consta em seu artigo 5º: “... todos são iguais perante a lei”. Com este olhar, em 2017 ocorre a ampliação dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias (IF), antigos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Segundo Aguiar e Pacheco (2017), a expansão trouxe a perspectiva da formação omnilateral do estudante, unindo ensino, pesquisa e extensão, passando a educação a ser compreendida como voltada para a vida e não apenas para o mercado de trabalho, em busca de uma formação integral. Portanto, as políticas públicas buscam em seu cerne a inclusão social, pelo que, na opinião de Aguiar e Pacheco (2017), a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (em 2008), através da Lei nº 11.892/2008:

Trata-se de um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar no mundo. Os Institutos Federais foram pensados para desempenhar um papel central e estratégico nessa nova política de educação profissional e tecnológica, com foco na promoção de justiça social, na equidade, no desenvolvimento sustentável com inclusão social, na busca por soluções tecnológicas e inovadoras e na socialização do conhecimento científico (Aguiar & Pacheco, 2017, p. 19).

Ferreti (1997) enfatiza outra importante característica dos IF que, além de serem unidades autônomas, são articuladores das políticas de desenvolvimento junto às comunidades onde estão situados. Neste papel, os institutos estimulam o desenvolvimento local com base nos aspectos da produção e cultura de cada lugar. Conseqüentemente, sua diversidade de cursos atende à formação técnica, tecnológica, bacharelado, engenharias, pós-graduação e educação de jovens e adultos. Dessa forma, dois segmentos do ensino são possíveis: o vertical (cursos de diferentes níveis) e o horizontal (diferentes eixos tecnológicos).

A ampliação dos IF acarretou considerável aumento de vagas e maior oferta de cursos da educação profissional e tecnológica (EPT) com a expansão e interiorização dos Institutos. No entanto, adversidades se fazem presentes, segundo Souza (2013): evasão nos cursos; dificuldades na empregabilidade dos alunos egressos (concluintes); desencontro entre atividades, extensão e pesquisa; poucas ações empreendedoras; déficit de professores e técnicos; carência de infraestrutura (laboratórios, bibliotecas, salas de aula). Analisando esse prisma, Araújo & Mourão (2015) consideram que a criação dos IF, tal como sua expansão precária e a flexibilização do ensino público, objetivaram atender a interesses de organismos internacionais e do setor produtivo, resultando numa formação rápida e de baixo custo para sanar as exigências do mercado.

Torres & Quaresma (2014, p. 82) postulam que atualmente a escola pública apresenta-se dividida entre “seus propósitos democráticos e igualitários e as demandas de uma sociedade assente nos ideais do mérito e da seletividade”. Os projetos educativos, desenvolvidos pelos discentes e supervisionados pelos docentes, valorizam e consagram os alunos que se destacam em seu desempenho acadêmico, aumentando a competitividade escolar e laboral, como também valorizando a performance individual.

Em países como o Brasil, França e Estados Unidos, diversas estratégias são aplicadas para solidificar a excelência como ganho na educação pública, como exemplo temos a Olimpíada Brasileira de Matemática da Escola Pública (OBMEP). Com o objetivo de promover orientações de uma política neoliberal, a escola assume valores de eficácia e performatividade, em oposição à sua missão inclusiva e democrática, gerando instrumentos de medida (prestação de contas, avaliações de resultados, *rankings*, entre outros) na busca de comprovar seus avanços (Torres, 2013).

Leonor L. Torres, em seus estudos, relata a existência de escolas com perfil democrático e perfil elitista. No primeiro perfil, a escola foca sua atenção na “igualdade de acesso e de sucesso” na busca de “diversificar a oferta educativa”, estimulando a cooperação; quanto ao segundo, há a “preocupação com a produção da excelência”, estimulando a competição (Torres, 2011, p. 100) e

criando uma variedade de soluções que tentem um equilíbrio entre a “mais escola e a melhor escola” (Torres, 2011, p. 104).

Torres & Palhares (2012) realizaram um estudo de caso em uma escola situada no norte de Portugal, desenvolvendo pesquisa empírica e etnográfica num universo de 448 discentes do ensino secundário (ensino médio) com perfil de “alunos excelentes” – ou seja, com média igual ou maior que 18 valores (numa escala de 0 a 20 valores). Constatou-se que os alunos com bons resultados acadêmicos são oriundos de famílias com boa escolaridade e bom posicionamento profissional; a escolaridade das mães e o papel delas no desempenho escolar dos filhos é significativo; e alunos com *status* de excelência preenchem o tempo livre na busca de melhoria nos resultados com aulas de reforço e conhecimento de idioma (Torres, 2019).

Questiona-se até que ponto novas formas de governança, no contexto escolar, poderão ativar as disposições individuais e coletivas (Lahire, 2002) e como a violência simbólica (Bourdieu, 2013) atua frente ao *habitus* e *ethos* dos estudantes oriundos das “escolas democráticas” e das “escolas elitistas”.

Bourdieu (1979) não atribuiu a falta do mérito ao indivíduo, e sim ao sistema social que tem as elites como “merecedoras”, e dificulta o crescimento do grupo menos favorecido. Seguindo sua teoria, o mundo social é tido como um sistema simbólico que se organiza por meio de disposições sociais, as quais se diferenciam através dos estilos de vida ou grupos de posições que foram acumuladas através da história (Bourdieu, 1997). Dessa forma, as relações sociais são tidas como sendo o gosto por determinadas atividades, e expressariam, simbolicamente, a disposição de classe dos agentes sociais. Tal dinâmica permitiria, portanto, elucidar a conduta desses agentes, como também entender de que maneira esses modelos de comportamento são interiorizados, inconscientemente, pela educação, vindo a ser reproduzidos socialmente. Entender como se dá tal funcionamento permite fazer ajustes nesses modelos (Thiry-Cherques, 2006).

Ainda sob a ótica de Bourdieu (1980), o *habitus* é um “sistema de disposições duráveis” que induzem inclinações para sentir, perceber, pensar e agir de uma determinada maneira. Estas tendências são incorporadas e internalizadas pelos indivíduos durante as suas trajetórias, o que foi denominado de “princípio da ação histórica” (Bourdieu, 1983); por isso, não há julgamento acerca delas. Todos os *habitus* cotidianos representam o nosso espaço nas classes sociais (grupos de pertença), o que leva o sujeito a transitar entre diferentes “campos”, também denominados “espaços de luta”.

Para Bourdieu, as classes inferiores são impotentes por não conhecerem, conscientemente, a cultura de dominação, o que gera uma “violência simbólica”. O autor considera a relação social como o único meio das pessoas absorverem a cultura. A pessoa de classe inferior pode vir a usar, por exemplo, uma roupa de marca; mas a maneira de se comportar e falar tende a revelar a classe social a qual pertence, uma vez que o capital cultural é herdado da família. Os filhos de famílias possuidoras de um elevado capital cultural – ou seja, uma “boa” educação – enfrentariam um percurso mais fácil, pois sua vivência corroboraria para a aquisição de um elevado capital social; conseqüentemente, bons contatos (pessoas certas) conduziriam o sujeito ao sucesso (Bourdieu, 1983). Cabe enfatizar que o consumo social não tem a ver com a ânsia de consumo – este não era o foco de Bourdieu. Sob esta égide, a escola reproduz o sistema do poder, simbolicamente, estando presente na relação aluno-professor e vice-versa, impregnando inconscientemente as relações (Bourdieu, 1979).

Nesse momento é importante lembrar que o autor em epígrafe tem sua nacionalidade na França. Como estamos em um ambiente de aplicação da pesquisa no Brasil, é necessário ter um olhar crítico, em resguardo das características locais. O sistema de ensino brasileiro retrata diferenças, podendo ser público ou privado. O privado é voltado para a excelência, para a produção dos resultados, formando os filhos da elite para serem cidadãos do mundo e assim, possivelmente, futuros líderes, pessoas de sucesso. Enquanto isso, o sistema público não atinge bons resultados – em sua maioria, os Institutos Federais (IF) procuram fugir a esta tendência –, formando filhos de trabalhadores, ensinando-os a serem subordinados (Frigotto, 2005).

Sendo assim, torna-se evidente a relação entre indivíduo e sociedade, num viés dialético, onde o *habitus* e a situação – ao que Bourdieu chamou de *campos* – geram uma conduta de ajuste cujo produto é a ação (Peters, 2010), e são tidos como espaços estruturados de disputa. Portanto, atuar no universo social é competir, mesmo que o sujeito não esteja consciente de que está envolvido em contextos de embate.

Dessa forma, o indivíduo, ao longo da sua existência, passa por experiências que incorporam disposições subjetivas e geram competências culturais que favorecem o desenvolvimento do aprendizado desde os primeiros anos de vida, frutos do convívio em família e da socialização escolar.

No entanto, o processo de aquisição cultural se realiza de diversos modos: é o que se percebe na aquisição precoce de competências culturais (Bourdieu, 2013). A incorporação de disposições está ligada diretamente às condições objetivas do indivíduo e à posição que ele ocupa no sistema de relações sociais.

Segundo Bourdieu, membros de uma mesma classe têm muito mais possibilidades de estarem diante de situações semelhantes entre si do que com outros membros de outra classe. Diante disso, surge o que o autor denomina de “efeito de histerese”: a sociedade trata alguns indivíduos como semelhantes por possuírem *habitus* iguais. Bourdieu realça a unicidade e sistematicidade do *habitus*, deixando de lado seus desajustes e enfatizando o senso prático, sem se deter a explicar resultados, nem compreender a lógica da prática, sem reflexão consciente, nem controle lógico (Bourdieu, 2013).

A teoria bourdieusiana considera que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora. Portanto, a partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições que direcionam para uma ação típica desta posição (*habitus* familiar ou de classe). Essas disposições conduzem o indivíduo ao longo do tempo e em vários ambientes de ação numa relação dinâmica, mas sem caráter autônomo. Cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada, que pode ser usada para a obtenção do sucesso escolar.

A bagagem transmitida pela família passa a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, especialmente o “capital cultural incorporado” (Bourdieu, 1998), que diz respeito a cultura geral – isto é, o domínio da linguagem culta, gostos, culinária, vestiário, esportes, etc. Tal repertório impacta o rumo do destino escolar, com chances de facilitar a aprendizagem dos conteúdos e códigos, resultar numa continuidade do processo de aprendizado ou tornar a vivência na escola algo estranho, distante e até ameaçador. Cabe frisar que o capital econômico da família trará vivências desiguais.

Conforme Nogueira & Nogueira (2002), na teoria de Bourdieu as famílias pobres em capital econômico e cultural investirão de modo moderado no sistema de ensino; por sua vez, famílias de classe média mantêm a esperança da continuidade da ascensão social, renunciando aos prazeres imediatos em prol do projeto de futuro (educar os filhos), controle de fecundidade (redução do número de filhos) e investimento na cultura legítima (idas a eventos culturais, compra de livros caros). Já as famílias bem arraigadas financeiramente investem em escolas caras e, então, o sucesso é tido como natural, sendo o fracasso escolar improvável, não existindo a luta pela ascensão social.

Desse modo, o sucesso ou fracasso no sistema escolar, vividos por seus agentes, tem dependência com os esforços do grupo familiar (tempo, dedicação e recursos financeiros) dedicados à carreira de seus filhos.

A teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2012 [1970]) ocupa um lugar decisivo ao mostrar que os desempenhos e os percursos escolares dos estudantes são determinados pelo capital cultural acumulado pelas diferentes categorias sociais. No cerne da

sociologia de Bourdieu existem os processos de “conversão” de uma modalidade de capital em outra, por exemplo, quando o “capital cultural” se converte em “capital econômico”.

Com vista neste aspecto, a presente dissertação buscou analisar o perfil da amostra (obtido através das respostas ao inquérito aplicado): escolaridade dos pais e/ou responsáveis, condições socioeconômicas, comportamento dentro e fora da escola, entre outros pontos, com vistas a perceber o quanto o “capital cultural” é influenciado pela tríade família-aluno-instituição e como o capital econômico pode interferir na finitude dos estudos desses discentes.

Bourdieu também discutiu o que chamou de “capital social”, ao qual conceituou como o acesso estratégico do agente a círculos sociais de influência e apoio (amizade com um político poderoso ou com dono de meios de comunicação, por exemplo). Por fim, tratou do “capital simbólico” não designando um capital específico, mas a forma que todo e qualquer capital assume quando se exprime em marcas distintas de prestígio e autoridade: glória, honra, crédito, reputação, notoriedade, etc (Bourdieu, 2001). Acerca desse ponto, em relação à pesquisa em questão, procurou-se investigar o ambiente escolar e a relação com professores e amizades, adquiridas no decorrer do curso, e se estes foram relevantes no percurso de estudo

Bourdieu faz alusão à dinâmica do mundo societário com a metáfora de um jogo, onde os movimentos dos jogadores acontecem num espaço limitado por regras, no qual estratégias são praticadas. Em sua obra “Sobre o Estado”, relata estratégias de classe como, por exemplo, a alta probabilidade de membros da classe dominante casarem-se entre si com o intuito da manutenção desse *status* (Bourdieu, 2014).

No livro “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2012 [1970]) mencionam o princípio de inteligibilidade na relação entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes. Sob este princípio, a escola, livre de qualquer suspeita, assume suas funções de reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais. Ao tratar seus alunos como “iguais” em relação aos direitos e deveres, o ambiente escolar estaria privilegiando quem já é privilegiado pela sua bagagem cultural. A comunidade pedagógica exige de seus receptores o domínio de códigos utilizados em sua dinâmica. Ou seja, a escola só será compreendida por alunos que compreendam o código necessário para decifrá-la, onde o conhecimento prévio de habilidades e referências culturais e linguísticas faz-se inevitável. Objetivamente falando, os professores transmitem sua mensagem de maneira igual a todos discentes, considerando que estes possuem iguais instrumentos de decodificação (Nogueira & Nogueira, 2002).

Desta forma, a cultura escolar é legitimada pela sociedade. Trata-se de uma cultura imposta pelas classes dominantes, sendo dissimulada pela ação pedagógica com discurso de neutralidade e não autoridade. Bourdieu (1998a) retrata:

(...) para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos e os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 1998a, p. 53).

Conseqüentemente, o sucesso escolar é facilmente alcançado por alunos pertencentes às classes dominantes (elites) e é tido como natural destas. O fracasso alcançado por alunos das classes populares é atribuído a fatores intelectuais (falta de inteligência) ou morais (falta de determinação). Bourdieu denominou essa dominação das elites de “violência simbólica”. Sob este olhar, a escola faz distinção entre o aluno esforçado, o qual é desvalorizado; e o aluno brilhante, que é valorizado e atende às exigências sem dificuldades.

Essa distinção demonstra o fato de a escola não ter postura neutra. Mesmo que todos assistam às mesmas aulas e sejam submetidos às mesmas regras, as oportunidades, no entanto, serão sempre desiguais. Cabe a nós perguntar: o que faz o IFAL para, no contexto escolar, amenizar a violência simbólica em suas práticas, seja por meio do ensino (aplicação da pedagogia racional) ou por meio das políticas educativas aplicadas? A meritocracia dos IF, que contempla os alunos com melhor desenvoltura, estaria exercendo violência simbólica entre os demais ou estaria estimulando o melhor desempenho de todos?

No século XX, período pós-guerra (2ª guerra mundial), nos chamados 30 anos gloriosos, pairava uma visão otimista de que a escolarização detinha um papel no processo de superação do atraso econômico, vindo a possibilitar a construção de uma sociedade justa, moderna e democrática. Desta maneira, a escola pública e gratuita seria a solução e o acesso a ela garantiria a igualdade de oportunidades para os cidadãos, a depender do esforço individual do estudante (Canário, 2009). Segundo Canário (2009) numa escola os principais recursos para o processo educativo são “as pessoas, os saberes e as experiências mobilizadoras”, dessa forma não há “escolas pobres”. Para o autor, “as dificuldades devem se transformar em ações educativas”.

Porém, nos anos 60, tal concepção é questionada. Várias pesquisas quantitativas realizadas no final dos anos 50 pelos governos inglês, francês e norte-americano mudaram radicalmente a visão funcionalista existente (Nogueira & Nogueira, 2002). Verificou-se que o desempenho escolar não dependeria simplesmente dos dons individuais, mas da origem social dos estudantes, e que fatores

como classe, etnia, sexo, local de moradia, interfeririam em seus resultados. Possuir certificados escolares não mais garantia boas colocações no mercado de trabalho, em especial na França.

Nogueira & Nogueira (2002) enfatizam que o pensamento bourdieusiano não é focado no objetivismo, pois não trata um indivíduo determinado; nem está sob o enfoque do subjetivismo, uma vez que não reconhece o sujeito como isolado, consciente, reflexivo, opondo-se a esta concepção. Segundo os autores, Bourdieu justifica que cada sujeito representa uma bagagem socialmente herdada (capital cultural) e cada grupo, em conformidade com suas condições objetivas, descreve sua posição na estrutura social, porém numa escala coletiva.

Continuando sob a perspectiva de Nogueira & Nogueira (2002), a noção de *habitus* trazida por Bourdieu é de que se tratam de propulsores da conduta subjetiva humana, no tocante à dimensão “libidinal” (volitiva) e à dimensão “hábil” (procedimental). A dimensão libidinal está voltada para os interesses e vontades que mobilizam o sujeito a envolver-se nos “jogos” do mundo social, buscando bens materiais ou ideais, dispostos de modo desigual e competitivo. A dimensão hábil volta-se às capacidades cognitivas e práticas, mentais e corpóreas, que habilitam o agente a intervir na vida social, produzindo efeitos de maior ou menor resultados.

Tanto os interesses quanto as capacidades são adquiridos socialmente em determinados cenários sociohistóricos, onde a família e a classe no espaço social estão inseridos, tendo Bourdieu relatado que:

Basta distender esses traços até o limite extremo, apresentando o *habitus* como uma espécie de princípio *monolítico* (quando, em muitas ocasiões, tenho evocado, sobretudo a propósito dos subproletários argelinos, a existência de *habitus* clivados, destroçados, ostentando sob a forma de tensões e contradições a marca das condições de formação contraditórias de que são o produto), *imutável* (qualquer que seja o grau de reforço ou de inibição que tiver recebido), *fatal* (conferindo ao passado o poder de determinar todas as ações futuras) e *exclusivo* (sem nunca abrir qualquer espaço à intenção consciente), para que possa ter a honra de triunfar sem esforço sobre o adversário caricatural que assim se produziu. Como não perceber que o grau em que o *habitus* é sistemático (ou, ao contrário, dividido, contraditório), constante (ou flutuante e variável), depende das condições sociais de sua formação e de seu exercício, e que então pode e deve ser medido e explicado empiricamente? (Bourdieu, 2001, p. 79).

Em suma, é através da socialização que as condições sociohistóricas, nas quais o indivíduo é lançado, são internalizadas subjetivamente. Estas compõem um conjunto de disposições mentais e corporais duráveis ao que Bourdieu chamou de *habitus*, tido como comuns de classe, trazendo certa homogeneidade entre os agentes (*campos*) que, apenas tardiamente, são analisados de modo individual.

A partir da segunda metade do século XX, com a modernização da sociedade, um jovem investigador francês, Bernard Lahire, em diálogo sistêmico com os estudos bourdieusiano, desenvolve uma nova abordagem denominada “sociologia à escala individual”, utilizando-se de entrevistas (retratos sociológicos) para analisar casos individuais de atores, em diferentes contextos de ação, e sob lógicas variadas.

Lahire destaca os processos multiformes de incorporação social e privilegia a tensão entre as diversas disposições interiorizadas pelo indivíduo, ressaltando o peso dos processos de socialização na adequação da subjetividade individual. Segundo Rodrigues (2018, p. 28), o teórico francês indaga “como os indivíduos mobilizam seus patrimônios de disposições (esquemas de ação) conforme a pluralidade de contextos (molas de ação)”.

O perfil do profissional do século XXI requer habilidades de cooperação, criatividade e potencialidades, que entram em confronto com o individualismo característico do sistema de mérito competitivo em sua essência. Os IF caminham num percurso que mistura esses dois tipos de escolas, seguindo uma prática meritocrática (ingresso seletivo e política pedagógica centrada na construção da excelência acadêmica), mas sem perder de vista a prática democrática (infraestrutura para todos e a aplicação de políticas educativas que tentam minimizar as desigualdades).

CAPÍTULO III

Das opções metodológicas à identificação do perfil sociológico dos estudantes do IFAL

3.1. Caminho metodológico possível frente à situação pandêmica

Iniciamos o referido capítulo apresentando a natureza do estudo, o qual segue uma abordagem qualitativa, salientando as razões desta opção. Em seguida, serão apresentados a problemática de investigação e o delineamento do percurso da pesquisa, apresentando as técnicas e instrumentos de recolha de dados, como também sua análise e utilização.

Para referendar o porquê da escolha pela metodologia qualitativa, citamos Coutinho (2011, p. 26), que diz que “o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais, a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo”. Nos anos 60, o interesse pela abordagem qualitativa foi reativado por questões educativas da época. Bogdan & Biklen (1994) apresentam algumas características dessa metodologia: na investigação qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta e o investigador o instrumento principal; a abordagem é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados; os investigados qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva. Além disso, importância vital é atribuída ao significado. Sendo assim, os pesquisadores que adotam esse método privilegiam a compreensão dos comportamentos, partindo da perspectiva dos sujeitos a serem investigados em seus contextos de ação – ou seja, “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

É oportuno situar o momento no qual ocorreu o percurso investigativo da presente dissertação. Desde março de 2020 o Brasil se encontrava em estado pandêmico (covid-19) e medidas sanitárias necessitaram ser adotadas, o que resultou numa situação de confinamento das pessoas em seus ambientes residenciais, sendo essas medidas relaxadas gradualmente a partir do mês de novembro de 2021. Tal situação refletiu na condução do caminho metodológico traçado e, à luz de Stake (1997) e Bogdan & Biklen (1994), optou-se pelo estudo de caso, como método analítico, com dimensão holística e parâmetro qualitativo. O percurso poderia ter sido enriquecido por entrevistas estruturadas, grupo focal, entre outros instrumentos. No entanto, adaptações se fizeram salutares, sem, contudo, que o estudo de caso perdesse o seu caráter qualitativo. Também não foi perdida a finalidade de compreender o que leva os estudantes do ensino médio integrado do IFAL, Campus

Maceió, matriculados nos cursos de Edificações, Eletrônica, Estradas, Eletrotécnica, Química, Mecânica e Informática para Internet, a permanecerem e concluírem com êxito seu caminho acadêmico.

O estudo de caso é um método investigativo que permite analisar, descrever, identificar e compreender as particularidades e os aspectos comuns do universo investigado. Esse método possibilita o envolvimento pessoal do investigador, possibilitando que tenha a chance de interagir com o contexto de maneira a apreender o desenvolvimento dos acontecimentos.

O uso dessa abordagem foi permeado por dados embasados nas falas dos alunos, conversas preliminares com profissionais da área pedagógica, no conhecimento da instituição, tal como nos dados extraídos de relatórios, planos e pesquisas internas. Tudo foi realizado à distância por meio de *lives*, ligações por vídeo e áudio. Além disso, documentos foram analisados, inquéritos de perguntas foram aplicados, e houve a coleta de depoimentos retratando a realidade estudantil do instituto.

O estudo de caso, de acordo com Robert Yin (2001, p.19), é a “melhor estratégia quando o pesquisador tem pouco controle sobre o evento, e quando o foco são fenômenos contemporâneos inseridos no contexto da vida real”.

Lüdke & André (1986) decompõem esse método em três fases: a exploratória, a delimitação do estudo, e a análise sistêmica e sistemática das informações colhidas. A fase exploratória tem início com um planejamento onde questões são explicitadas, reformuladas ou abandonadas na proporção da relevância da situação em estudo. Tais questões são oriundas de observações, depoimentos, contato com documentações ligadas ao assunto em foco e/ou especulações com base na experiência pessoal do pesquisador. Nesse momento pretende-se não partir com uma predeterminação da realidade, mas apreender aspectos significativos envolvidos na situação objeto do estudo, então especificam-se questões, estabelecem-se contatos iniciais para favorecer a entrada no campo e localizam-se informantes e fontes de dados necessários. A delimitação do estudo ocorre após identificar os elementos-chave e a proximidade com as questões traçadas. É efetuada, então, a coleta sistêmica de informações com o uso do instrumento previamente estruturado e o uso de técnicas adequadas, conforme as características do objeto em estudo. Essa fase é extremamente importante para atingir os objetivos da pesquisa e a compreensão da situação foco da investigação. Por fim, a análise sistêmica e sistemática das informações colhidas é resultante da necessidade de reunir a informação, analisá-la e torná-la de fácil entendimento aos interessados. Tal etapa ocorre depois de transcorrido um período do pesquisador em campo, onde são feitos relatos da análise de fatos determinados, fotos, registros de observações, transcrições de entrevistas, entre outros apontamentos.

Nesta dissertação, a fase exploratória iniciou-se na busca pela linha de pesquisa, com o objetivo de encontrar indícios de evasão e/ou permanência dos estudantes; tal como na coleta de dados estatísticos da instituição e elementos sobre a proveniência social dos estudantes, entre outros. Na fase seguinte, a delimitação do estudo, foi escolhido o objeto a ser investigado: os estudantes do Ifal dos cursos do ensino médio integrado. A escolha e a construção do instrumento de recolha de dados – o inquérito por questionário, contendo perguntas cujas respostas eram anônimas – buscaram levantar fatores individuais, familiares, organizacionais, pedagógicos e acadêmicos relevantes às perguntas base do estudo.

Segundo Gil (2012), o questionário é uma técnica de investigação que contém perguntas propostas aos participantes com a finalidade de colher informações sobre os assuntos de interesse. As vantagens dessa ferramenta são a possibilidade de obter informação de um grande número de pessoas, a não exigência de treinamento do pesquisador para sua aplicação, e a garantia de anonimato dos respondentes.

Conforme Freixo (2011), há dois tipos de medidas num questionário: as objetivas (relacionadas aos fatos e características como idade, sexo e escolaridade, além de conhecimentos e comportamentos); e as subjetivas, relacionadas às atitudes. Ainda segundo o autor, a apresentação dos dados empíricos após a análise e interpretação pode ser realizada por classificação (dados divididos em partes), codificação (locação em categorias) e tabulação (categorização em tabelas). No presente trabalho foi feita a opção por um inquérito misto; porém, as perguntas abertas estão em minoria, com prevalência de perguntas fechadas.

O inquérito viabilizou uma amostra a ser tratada em duas etapas. A primeira foi a coleta, efetuada pelo Google Forms, plataforma que gerou uma planilha no programa Microsoft Excel com todas as respostas. Por sua vez, a segunda etapa deu-se na codificação desta planilha, a qual foi transportada para o *software IBM SPSS Statistics*, com o objetivo de organizar dados, facilitar a análise e o conhecimento do perfil sociológico desses estudantes, além de possibilitar a representação por meio de tabelas, gráficos e indicativos numéricos – ou seja, viabilizando o tratamento dos dados. O questionário foi aplicado a 201 discentes, totalizando 52,7% do total de alunos na modalidade de ensino em foco. A terceira fase do estudo, a análise sistêmica e sistemática das informações e a elaboração de relatório, diz respeito à organização das informações de forma a torná-las disponíveis aos interessados. De forma sucinta, o caminho metodológico desta pesquisa foi dividido em quatro etapas: análise documental, inquérito por questionário, recolha, e tratamentos de dados; tal segmentação tornou possível um exame minucioso do tema em estudo.

Sendo assim, os documentos obtidos foram analisados de modo a apontar quais fatores conduzem ao entendimento do processo do aluno na busca pelo sucesso escolar. As principais fontes fidedignas de informação localizaram-se nos relatórios de gestão, Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes (PEIPEE), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Portal da Transparência do MEC (2020) e no Relatório Todos pela Educação, da OCDE (2020).

Finalmente, mobilizando os aportes da Sociologia da Educação e seguindo a trilha do caminho metodológico traçado, pretendeu-se pesquisar se há indícios na relação entre a permanência e êxito escolar com o processo de formação do *habitus* dos estudantes, e se este está vinculado ao capital cultural decorrente de sua origem social. Investigou-se, ainda, se este caráter é meramente fruto de estatística e/ou sociologicamente construído por um programa formativo paralelo, no qual a família pode contribuir para sua preparação, com o interesse de capacitar o estudante para a vida. Buscou-se igualmente investigar como o capital econômico e/ou familiar determina as condições de acesso, permanência e êxito dos alunos do ensino médio integrado do IFAL, visando traçar o perfil sociológico destes atores, com vistas a compreender e problematizar políticas educacionais e ações que favoreçam a excelência acadêmica.

3.2. Realidade da permanência ao êxito dada por análise documental

A análise documental partiu, inicialmente, do Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFAL (PEIPEE), que foi construído por equipe multidisciplinar e elencou uma série de ações a serem promovidas a partir de sua publicação, em 2016, cujo intuito era favorecer melhores condições de permanência e conclusão exitosa nos itinerários formativos percorridos pelos alunos que ingressam no instituto. Posteriormente, foram analisados os Relatórios de Gestão dos anos vindouros – ou seja, 2017, 2018, 2019 e 2020 – no que concerne às ações postas em prática, frutos do plano idealizado na intenção de minimizar a evasão e retenção estudantil.

Com vistas aos conteúdos, estes foram tratados qualitativamente e seu viés epistemológico permeia a busca das perguntas de partida: Qual o perfil do aluno? O que há em comum que possibilita a finalização com êxito? Há relação entre o sucesso escolar e o processo de formação do *habitus*?

Em busca de uma análise indutiva acerca da questão da permanência e êxito no Instituto Federal de Alagoas, a atenção foi voltada ao ambiente da pesquisa (*Campus Maceió*) e à população alvo desse estudo (turmas do último ano do ensino médio integrado). Problemáticas teóricas foram suscitadas: O que leva um estudante com nível socioeconômico baixo a permanecer na escola, quando

o mais provável seria evadir-se? Há relação entre o capital cultural e o *habitus* familiar? Será que a política estudantil contribui para a permanência exitosa dos alunos do IFAL? O que faz o estudante abandonar os estudos no IFAL? As respostas a tais indagações são relevantes para os direcionamentos futuros dos setores envolvidos pedagogicamente e assistencialmente com o discente, mas também para a aplicação mais efetiva dos recursos destinados a esse fim.

Iniciando o estudo da documentação que contém assuntos pertinente à investigação em pauta, foi feita a análise do Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes (PEIPEE), que tem o objetivo de facilitar o acesso e continuidade da caminhada escolar, na intenção de encontrar saídas que evitem a retenção e evasão dos discentes. Faz-se necessário, portanto, conhecer as principais causas de tais episódios, visto que provocam desequilíbrios nos objetivos educacionais perseguidos pela instituição.

A missão do IFAL é estabelecida pelo PEIPEE, sendo ela promover a “educação de qualidade social, pública e gratuita, fundamentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de formar cidadãos críticos para o mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento sustentável” (IFAL, 2016, p.11). Sua visão busca consolidar a instituição como referência a nível nacional em “educação profissional, científica e tecnológica, pautada na cultura e na inovação, em consonância com a sociedade” (IFAL, 2016, p.11), sob os valores de gestão democrática, transparência, excelência, sustentabilidade, ética e compromisso social e institucional.

O PEIPEE reitera o compromisso em atender os estudantes oriundos das camadas socioeconômicas desfavorecidas, vindos de escolas públicas da capital ou do interior do estado, evidenciando a necessidade da educação inclusiva, “em consonância com a política de educação profissional do Ministério da Educação, bem como de uma política institucional que garanta a permanência e o êxito de nossos estudantes em sua trajetória acadêmica” (IFAL, 2016, p. 13).

A criação do PEIPEE também veio atender à Nota Informativa nº 138/2015/DPE/SETEC/MEC, que solicitou a construção de planos estratégicos institucionais focados na permanência e êxito dos estudantes das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, o IFAL já mencionava anteriormente a necessidade de ações com esse objetivo. Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2014 e 2018, a instituição coloca entre seus objetivos “assegurar aos discentes condições de permanência e conclusão com êxito” (IFAL, 2014, p. 15). A partir disso, o instituto reitera desenvolver no âmbito da política de assistência estudantil intervenções a fim de reduzir as vulnerabilidades do público que atende, tais como programa de bolsas (de estudo, auxílio permanência, incentivo às práticas artísticas e

desportivas, e do Proeja); serviços de equipe multidisciplinar (nutricionistas, dentistas, psicólogos, orientadores pedagógicos, assistentes sociais, enfermeiros) ligada ao departamento de assistência ao educando; e demais ações, no intuito de primar pela continuidade e conclusão da trajetória formativa dos discentes.

Para atender à Nota Informativa foi formada uma comissão para construir o Plano Estratégico. O grupo foi composto por gestores ligados à Pró-reitoria de Ensino (PROEN), Pró-reitoria de Extensão (PROEX), Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRDI) e por uma equipe multidisciplinar composta por docentes, pedagogos, técnicos de assuntos educacionais, assistentes sociais, psicólogos e nutricionistas. No PEIPEE estão contidos indicadores importantes que serão utilizados como parâmetros para os estudos dessa pesquisa.

Entre os dados apresentados no Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes (PEIPEE) está o quadro a seguir:

Quadro 1 – Indicadores de conclusão, retenção e evasão do IFAL em 2014

DIAGNÓSTICO QUANTITATIVO - IFAL 2014	
Taxa de conclusão	1,94%
Taxa de retenção	44,21%
Taxa de evasão	1,78%

Fonte: SISTEC 2014

No Quadro 1 podemos observar os dados quantitativos de uma visão geral do Instituto Federal de Alagoas e os percentuais de conclusão, retenção e evasão relativos ao ano de 2014. No diagnóstico quantitativo a taxa de retenção atinge 44,21% do total das matrículas efetuadas, o percentual de conclusão totaliza 1,94% e a evasão alcança 1,78%. Tais dados permitem inferir que embora o aluno não seja aprovado, ele se mantém na escola. Porém, este cenário é algo que poderá trazer desmotivação ao discente e gerar razões para evasão posterior, além do desperdício dos recursos públicos investidos.

Com o objetivo de identificar as causas da retenção e evasão, a comissão de elaboração do PEIPEE articulou a aplicação de um questionário em todos os *campi* do IFAL através da plataforma Google Docs. As respostas foram tabuladas e tratadas pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), sendo obtidos os seguintes resultados:

Quadro 2 – Causas da evasão nos cursos presenciais do eixo técnico-pedagógico

CAUSAS	INCIDÊNCIA
Falta de identificação com o curso escolhido	28,6%
Estudar e trabalhar	25,2%
O curso era muito longo	23,5%
Dificuldades em executar todas as atividades propostas pela escola	16,4%
Dificuldades na realização das provas	14,3%

Fonte: Quadro construído a partir das respostas aos questionários da pesquisa sobre retenção e evasão escolar no IFAL.

É possível observar que o principal motivo para a evasão foi atribuído à falta de identificação com o curso escolhido (28,6%), que pode ter sido resultante da falta de informação a respeito das características de cada programa. A seguir, surgem como razões de retirada o fato de ter que estudar e trabalhar (25,2%), a longa extensão – 4 anos – do ensino médio integrado (23,5%) e as dificuldades em executar todas as atividades propostas pela escola (16,4%), o que chama atenção para a necessidade de preparação para atender a diversidade de ingressantes nos mais diversos *campi*. E, por fim, são mencionadas as dificuldades na realização das provas (14,3%), o que faz indagar sobre qual a forma mais adequada de “avaliar” os discentes, qual a formação dos docentes e a didática adotada, entre outras questões.

Os dados colhidos pela comissão também sondaram os motivos da retenção e evasão, resultando no quadro a seguir:

Quadro 3 - Causas de retenção e evasão nos cursos presenciais no eixo estrutura do campus

CAUSAS	INCIDÊNCIA
Espaços precários ou inexistentes (laboratório, salas de aula, auditório, quadra esportiva, área de convivência, bebedouros, cantina)	46,2%
Estrutura de apoio ao ensino deficitário (laboratório, biblioteca, sala de estudos complementares, entre outros)	24,4%
Falta de professores para algumas matérias	22,7%
Dificuldade de acesso a Recursos Tecnológicos (computadores, internet, etc..)	17,6%
Acessibilidade (ex.: acesso e deslocamento para pessoas com deficiência)	13,9%

Fonte: Quadro construído a partir das respostas aos questionários da pesquisa sobre retenção escolar no IFAL.

Constatou-se nesse ano (2014) a necessidade de melhorias de infraestrutura, sendo a precariedade dos espaços físicos de práticas didáticas e de convivência considerada o principal motivo de insatisfação (46,2%), seguida pela deficiência nas áreas de apoio pedagógico (24,4%), além da falta de professores (22,7%), de recursos tecnológicos (17,6%) e acessibilidade (13,9%).

Questionário similar foi aplicado nos segmentos dos gestores, professores, pedagogos e assistência estudantil pela comissão, e obteve os seguintes resultados, presentes no Quadro 4:

Quadro 4 – Causas que contribuíram para a evasão dos estudantes de acordo com a equipe técnica do IFAL

CAUSAS	INCIDÊNCIA
Dificuldade relativa à formação escolar anterior	88,5%
Dificuldade de aprendizagem	87,2%
Ausência de uma rotina de estudos	83,1%
Desmotivação acerca do curso escolhido	78,9%
Dificuldade de acesso ao transporte	69,8%

Fonte: Quadro construído a partir das respostas aos questionários da pesquisa sobre evasão escolar no IFAL - segmento dos gestores, professores, pedagogos e assistência estudantil.

Durante a pesquisa do PEIPEE, verificou-se que grande parte dos discentes são oriundos de escolas públicas das localidades onde residem, que costumam sofrer com graves problemas estruturais e pedagógicos. Tal fato apontou para uma carência na formação escolar (88,5%), que acarretou dificuldade de aprendizagem (87,2%), havendo ainda a condição dos alunos não cultivarem uma rotina de estudos (83,1%), culminando no desinteresse pelo curso (78,9%), que é agravado pela dificuldade de acesso à escola (69,8%). No entanto, buscou-se saber quais motivos concorrem para a permanência dos estudantes no IFAL, também oriundos do questionário aplicado pela comissão:

Quadro 5 – Causas para a permanência dos estudantes nos cursos presenciais

CAUSAS	INCIDÊNCIA
Qualidade do ensino oferecido	50,1%
Boa relação com os colegas do curso	49%
Esforço e dedicação aos estudos	37%
Aulas e conteúdos interessantes	37%
Maior possibilidade de inserção no setor produtivo	36%

Fonte: Quadro construído a partir das respostas aos questionários da pesquisa sobre retenção e evasão escolar no IFAL.

Observou-se que a procura por uma escola que favoreça uma melhor formação escolar é um fator importante para os alunos que ingressam no Ifal (50,1%) e as relações construídas no decorrer do curso possuem importante significação (49%). Os alunos ingressantes permanecem por dedicação e

esforço aos estudos (37%), consideram as aulas e os conteúdos interessantes (37%), apontando o interesse pela inserção do mercado de trabalho (36%).

Outros documentos também foram analisados, como os Relatórios de Gestão Anual, que trazem consideráveis informações acerca do perfil dos educandos, além de dados sobre evasão, retenção e conclusão, entre outros aspectos relevantes.

Os Relatórios de Gestão constituem importantes fontes de investigações fidedignas. Tratam-se de instrumentos que norteiam a aplicação eficiente dos recursos e orientam o processo de planejamento interno da instituição, favorecendo a construção de um referencial de ações e índices concretizados em anos anteriores, tal como das metas futuras a serem alcançadas. Os relatórios surgiram inicialmente com o objetivo de atender às determinações da Instrução Normativa nº 63/2010 do Tribunal de Contas da União (TCU) e hoje constituem instrumentos norteadores das ações de governança.

No que concerne aos assuntos envolvendo a permanência e êxito no ensino médio integrado, objetivo desta pesquisa, foi realizado um apanhado das informações contidas nesses relatórios referentes aos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020 – por serem posteriores ao PEIPEE –, compondo o insumo desta análise.

Os dados referentes à eficiência acadêmica, taxa de evasão, taxa de retenção, taxa de conclusão, entre outros, serão analisados nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Eficiência acadêmica dos concluintes (2015-2018)

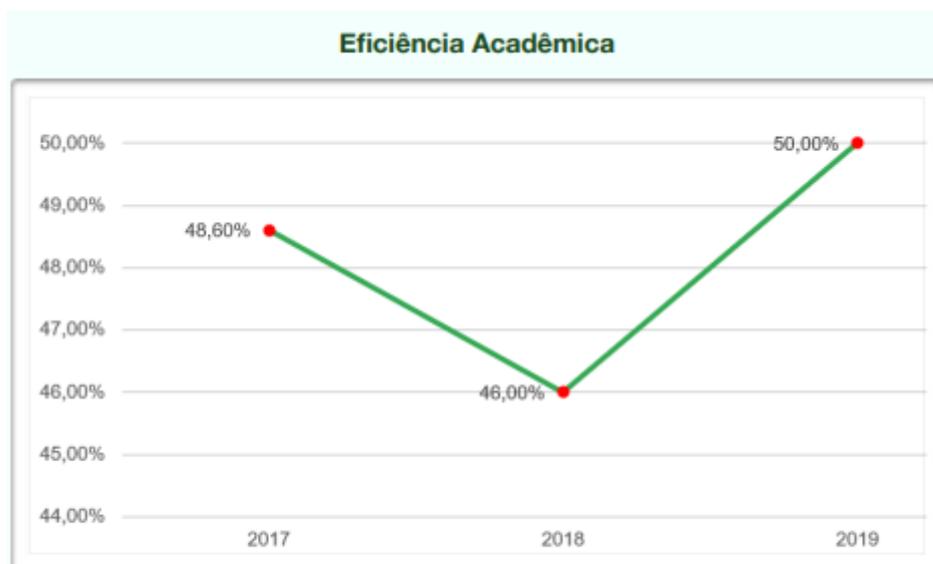


Fonte: SISTEC (2015 e 2016) e Plataforma Nilo Peçanha (2017 e 2018).

No Gráfico 1, o Relatório de Gestão de 2018 apresenta um comparativo dos percentuais de eficiência acadêmica dos concluintes entre os anos de 2015 a 2018, demonstrando que os resultados obtidos por meio do PEIPEE foram refletidos no desempenho dos concluintes de 2017 e 2018, onde o percentual de eficiência acadêmica saiu dos 33,05% e alcançou a marca de 46%.

Por sua vez, o Relatório de Gestão de 2019, abordado no Gráfico 2, indica que este percentual continua em crescimento no ano corrente, saindo dos 46% de eficiência para atingir o percentual de 50%, conforme mostra o gráfico a seguir, que teve como fonte os dados colhidos pela Plataforma Nilo Peçanha (PNP). Cabe ressaltar que os indicativos para 2020 ainda não foram disponibilizados na referida plataforma até a data desta pesquisa. Tal ausência de dados possivelmente ocorre em decorrência da pandemia da covid-19, que ainda assola o mundo, inviabilizando a sua apresentação.

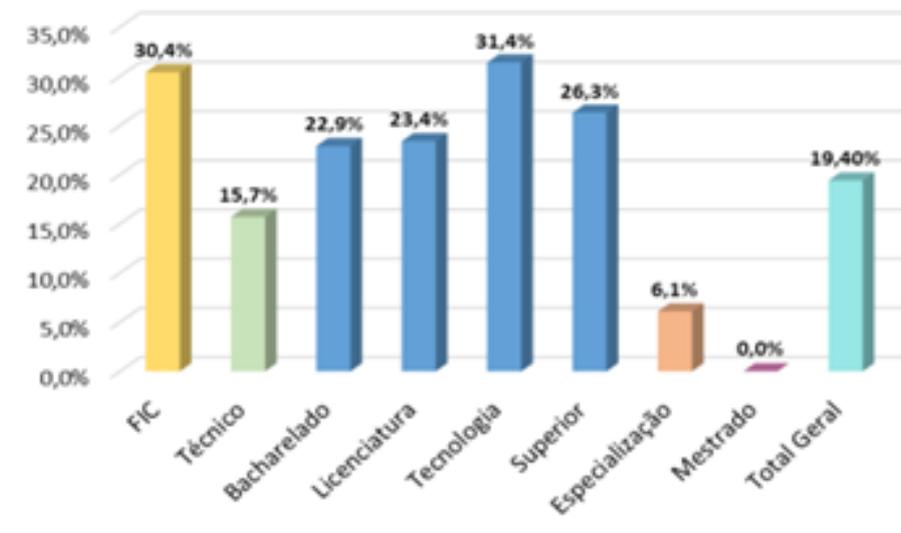
Gráfico 2 - Eficiência acadêmica dos concluintes (2017-2019)



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Em relação à evasão, o Relatório de Gestão de 2017 apresenta um gráfico demonstrando os percentuais nas diferentes modalidades de ensino. No entanto, a atenção está dirigida aos cursos de Formação Inicial Continuada (FIC), nos quais estão contidos os cursos do ensino médio integrado, e absorve um total de 30,4% em evasão nesse ano. O percentual é apenas inferior ao dos cursos tecnológicos, conforme indicado pela Plataforma Nilo Peçanha.

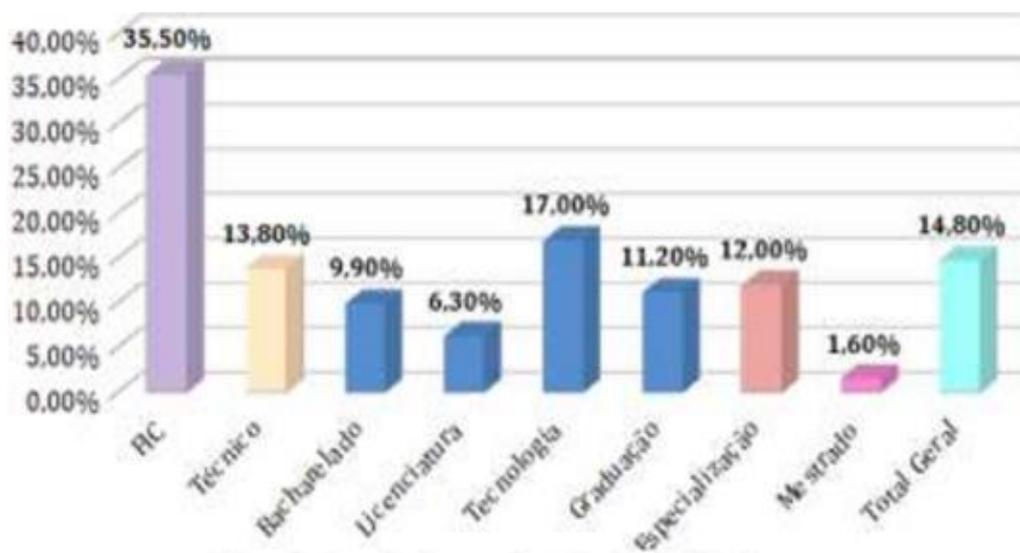
Gráfico 3 – Taxa de evasão proporcional total (2017)



Fonte: PNP

No Relatório de Gestão 2018, a taxa de evasão do FIC atinge 35,5%, indicando um aumento em relação ao ano anterior (30,4%), e torna-se a mais alta em relação às outras modalidades. Cabe enfatizar o fato desta ter sido a única a não reduzir, e sim aumentar o percentual, como é possível observar no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Taxa de evasão proporcional total (2018)



Fonte: PNP

No Relatório de Gestão 2019, o índice de evasão foi calculado em relação ao total de matrículas na instituição e não mais por curso, resultando no Gráfico 5:

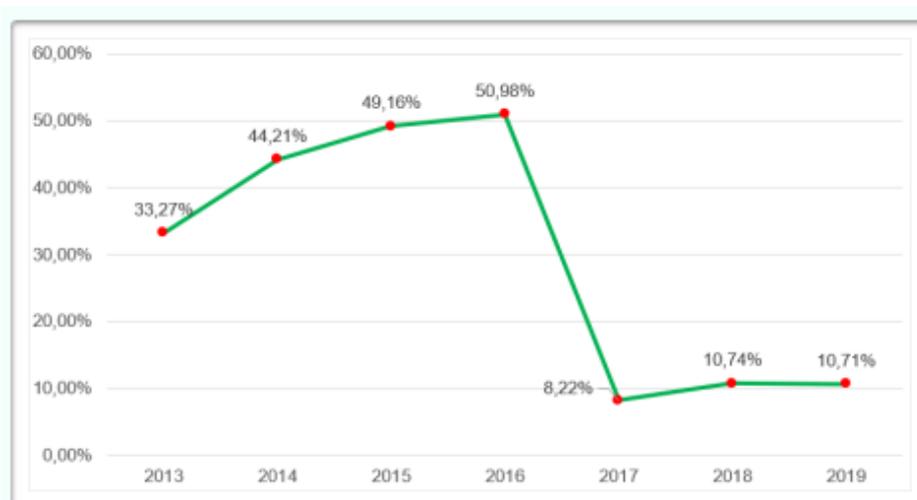
Gráfico 5 - Taxa de evasão (2015-2019)



Percebe-se um aumento acentuado em 2017 (de 14,46% para 19,30%), porém ocorre uma queda nos anos de 2018 e 2019 (14,80% e 13,0%, respectivamente). Os dados para 2020 não foram disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha (PNP), devido a pandemia da covid-19, como anteriormente mencionado.

Com relação à taxa de retenção, o Relatório de Gestão de 2019 mostra uma queda vertiginosa após o ano de 2016, saindo de um patamar de 50,98% para 8,22%. Cabe salientar, porém, a ocorrência da mudança da fonte de levantamento de dados – antes estes eram oriundos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), depois passaram a vir da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), o que pode causar distorções. É necessário observar que, em 2018, a taxa de retenção subiu um pouco (de 8,22% para 10,74%), mantendo-se em 2019 (10,71%).

Gráfico 6 - Taxa de retenção (2013-2019)

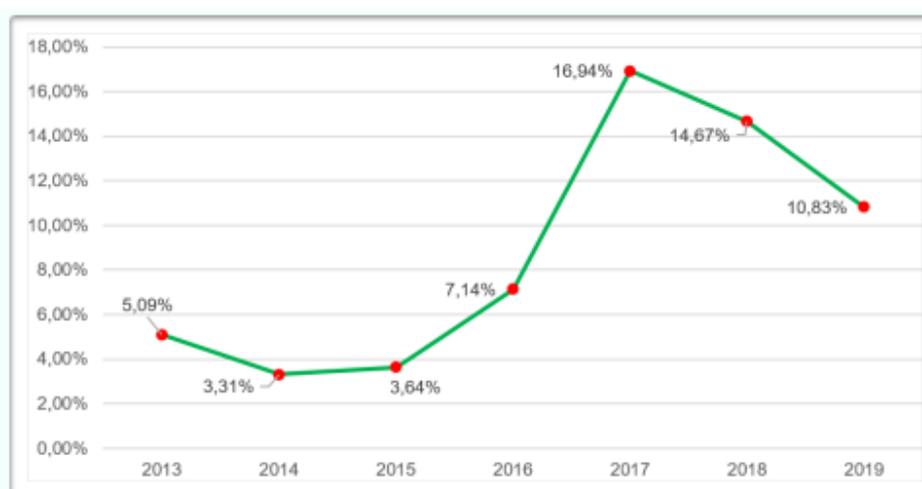


Fonte 2013 a 2016: Setec.

Fonte 2017 a 2019: Plataforma Nilo Peçanha.

Ainda com base nos dados presentes no Relatório de Gestão de 2019, observamos o crescimento acentuado da taxa de conclusão após 2016, possivelmente fruto das ações do PEIPEE, vindo a cair nos anos posteriores (2018 e 2019), onde saiu de 16,94% para 10,83%, respectivamente. Convém frisar que uma taxa de 10,83% de conclusão sobre o número total de matrículas é um nível baixo de concluintes, como demonstra o gráfico seguinte:

Gráfico 7 – Taxa de conclusão (2013-2019)

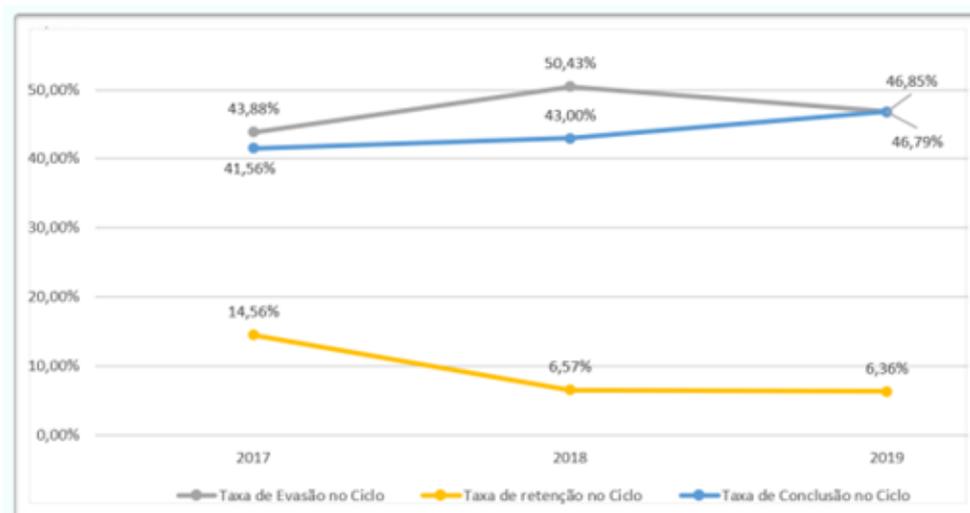


Fonte 2013 a 2016: Setec.

Fonte 2017 a 2019: Plataforma Nilo Peçanha.

Considerando os dados indicados apenas pela Plataforma Nilo Peçanha em relação ao ciclo de 2017 a 2019 no que tange à conclusão, retenção e evasão, observamos uma queda na retenção e evasão, e uma leve subida nos índices de conclusão, como é constatado a seguir:

Gráfico 8 - Indicadores de ciclo: conclusão, retenção e evasão (2017-2019)



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

No Portal da Transparência do MEC, também outra fonte fidedigna de indicativos, verifica-se a procura das camadas de menor quintil socioeconômico pela escola pública, ao passo que as camadas de maior quintil socioeconômico buscam a escola privada, como é visto na Tabela 4:

Tabela 4 - Alunos por quintil socioeconômico, etapa da escolarização e tipo de instituição no Brasil (2018)

Quintil socioeconômico, em ordem crescente, por renda familiar per capita	Educação Infantil (CINE 1 e 2)		Ensino Fundamental (CINE 1 e 2)		Ensino Médio (CINE 3)	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Até 20%	36,4%	8,5%	40,7%	7,2%	30,0%	5,3%
Entre 20% e 40%	27,7%	14,7%	28,3%	13,7%	28,7%	9,8%
Entre 40% e 60%	19,1%	15,7%	17,1%	16,4%	21,0%	14,3%
Entre 60% e 80%	12,4%	22,6%	10,4%	22,6%	14,6%	23,9%
Mais de 80%	4,4%	38,5%	3,5%	40,0%	5,6%	46,7%

Fonte: Adaptado de (IBGE, 2019_[10]). *Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira - 2019*, <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf> (acesso em 23 de abril de 2020).

Tal situação socioeconômica justifica a procura pelos Institutos Federais de Educação, sendo a relação de concorrência no IFAL de 4,97 candidatos para uma vaga. É o que menciona o Relatório de Gestão do ano de 2019, no gráfico seguinte:

Gráfico 9 – Relação candidato/vaga no IFAL (2013-2019)

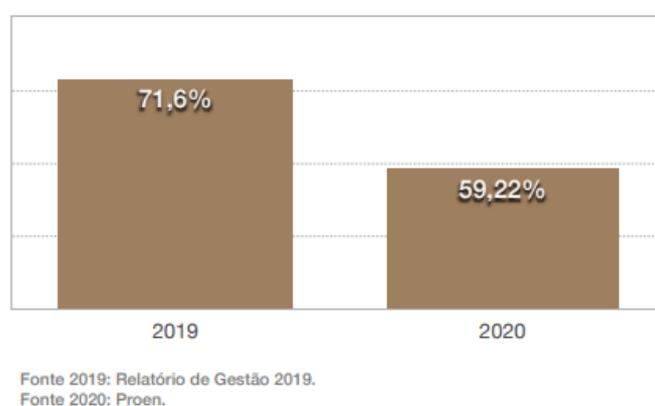


Fonte 2013 a 2016: Setec.
Fonte 2017 a 2020: Plataforma Nilo Peçanha.

Pode-se deduzir que esta é a população atendida pela Instituto Federal de Alagoas: jovens vindo de famílias de baixo poder aquisitivo, oriundos de escolas públicas, na busca de uma melhor formação escolar, apesar de em 2015 a concorrência ser maior.

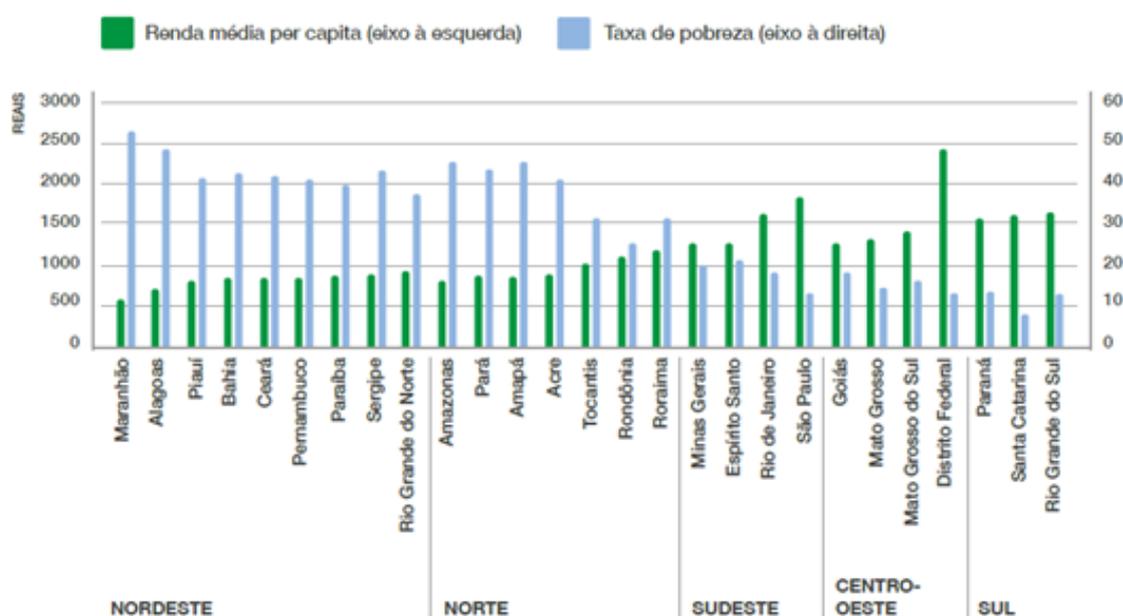
Contudo, com base no Relatório de Gestão 2020, verifica-se que entre os discentes ingressantes apenas 59,22% são atendidos pela assistência estudantil no referido ano; em 2019, este percentual foi de 71,6%. Esse fato está atrelado ao congelamento dos recursos da assistência estudantil pela Emenda Constitucional 95/2016, que permanecerá válida até 2036, e acarretou uma diminuição a cada ano do número dos alunos assistidos, uma vez que os insumos não deixaram de aumentar. Esta situação pode ser observada no Gráfico 10:

Gráfico 10 – Taxa de discentes atendidos pela assistência estudantil



Registros da OCDE, em 2020, presentes no Relatório *Todos pela Educação*, apontam o Estado de Alagoas com o segundo estado de maior situação de pobreza do Nordeste, perdendo apenas para o Maranhão. A região amarga o pior desempenho entre as demais regiões brasileiras e a que apresenta melhores resultados é a Centro-Oeste. O Gráfico 11, a seguir, mostra a situação:

Gráfico 11 - Renda média per capita, em reais, e taxas de pobreza por estado e região (2018)



Fonte: Adaptado de (OCDE, 2020^[1]), *OECD Economic Surveys: Brazil 2020 [Relatórios Econômicos OCDE: Brasil 2020]*, <https://doi.org/10.1787/250240ad-en>.

As análises relatadas na coletânea documental presente nesta pesquisa fortalecem a necessidade cada vez maior da manutenção de políticas públicas educativas com o intuito de viabilizar o ingresso, permanência e conclusão com excelência acadêmica para a população alvo dos estudos. É, portanto, mais que pertinente a busca pela compreensão do processo de permanência e finitude exitosa e a intenção em oferecer subsídios, a partir dos resultados encontrados, para significar e ressignificar as práticas norteadas do tema em questão.

Observam-se que os frutos das ações praticadas no PEIPEE, a partir de 2017, acarretaram maior número de ingressos, resultando num aumento dos alunos concluintes em 2019, que haviam ingressado no instituto em 2016. Vale ressaltar que os alunos ingressos em 2017 compõem as últimas turmas dos cursos com duração de 4 anos, que posteriormente passaram a ter 3 anos, o que minimizou a grande evasão de alunos que costumavam passar no ENEM e optar pelo ENCEJA para adiantar a conclusão do ensino médio. Essa problemática foi detectada no PEIPEE, a partir da qual foi buscada a solução de reduzir o tempo dos cursos com fins de minimizar a evasão.

No entanto, com o início a pandemia da covid-19, o número de concluintes diminuiu vertiginosamente, provocando uma queda de 58% em 2019 para 28% no ano de 2020. Neste ano, devido às medidas de segurança adotadas mundialmente, os cursos funcionaram através do ensino remoto emergencial, o qual acarretou dificuldades de adaptação dos discentes, além de dificuldades de

acesso à internet (parcialmente mitigadas pelo Auxílio Conectividade dado pela instituição), que refletiram em elevada evasão.

Resultados extraídos do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGAA) do IFAL, *Campus Maceió*, demonstram o relato anteriormente descrito, sendo representado no quadro adiante:

Quadro 6 – Alunos concluintes com êxito no IFAL, Campus Maceió

ENSINO MÉDIO INTEGRADO	ANOS LETIVOS												
	2016(*)		2017(**)		2018		2019(*)			2020(**)			
	I	C	I	C	I	C	I	C	%	I	C	%	
Edificações	74	41	104	30	112	45	110	66	89%	108	35	34%	
Eletrônica	66	16	110	26	108	21	100	33	50%	108	18	16%	
Estradas	30	20	61	9	100	10	107	10	33%	108	31	51%	
Eletrotécnica	67	26	97	44	105	32	107	38	57%	108	16	16%	
Química	71	35	72	39	113	65	107	53	75%	109	20	28%	
Mecânica	68	30	67	39	72	32	73	37	54%	73	8	12%	
Informática p/ internet	77	0	79	0	103	0	87	24	31%	0	40	52%	
TOTAIS	453	168	590	187	713	205	691	261	58%	614	168	28%	
Obs 1: Informática p/internet até 2019	Obs 2: 2020 foi o último ano dos cursos de 4 anos	Obs 3: 0 ano letivo de 2020 foi concluído em set/2021				Pandemia da covid-19 (mar/20)				Legendas: I=ingressantes; C=concluintes			

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGAA) em 27/09/2021.

3.3. Inquérito por questionário

Esse instrumento foi construído contendo perguntas pertinentes aos objetivos da pesquisa e, devido ao momento pandêmico (covid-19), foi aplicado de forma on-line em discentes dos últimos anos dos cursos do ensino médio integrado.

O inquérito foi composto por perguntas mistas – ou seja, abertas e fechadas, estas últimas em maioria – de modo a facilitar a recolha dos dados, tendo sido confeccionado na plataforma Google Forms e dividido em seis frentes de investigação: caracterização pessoal e familiar; situação econômica; trajetória escolar; aspirações e incentivos; aprendizagem e permanência e êxito do aluno no IFAL; sendo a última pergunta destinada a investigar o impacto da pandemia no rendimento dos discentes. As questões foram elaboradas de modo a garantir o anonimato e o não constrangimento do aluno ao responder.

Os discentes, alvos da amostra colhida, pertenciam às turmas dos últimos anos dos cursos de Edificações, Eletrônica, Estradas, Eletrotécnica, Química, Mecânica e Informática para Internet.

Segundo informações dos coordenadores dos referidos cursos havia um total de 385 alunos matriculados. Porém, no decorrer do ano letivo ocorreram 46 desistências, restando 339 estudantes, dos quais 201 responderam ao inquérito. A amostra corresponde a 52,2% da população inscrita e a 59,3% desta população, descontando os desistentes.

É importante informar que, devido à situação de pandemia da covid-19, o ano letivo de 2020 só foi concluído em setembro de 2021, causando elevado número de evasão e retenção, possivelmente pelo fato dos estudantes não se adaptarem ao ensino remoto emergencial, adotado como saída diante da impossibilidade do ensino presencial.

Para viabilizar a aplicação do questionário, o *link* do inquérito de perguntas foi enviado para cada coordenador de curso, o qual divulgou a pesquisa em sua respectiva turma. Outra estratégia utilizada foi a organização de diversas *lives* (encontros/reuniões on-line) para explicar o conteúdo do inquérito aos discentes e os procedimentos da pesquisa, em combinação com o uso de ligações telefônicas. Coube o uso do aplicativo WhatsApp para viabilizar o contato com os referidos estudantes e possibilitar o envio do *link* do inquérito (disponível em <https://forms.gle/c7HrHgv7qEhgfdN6>).

Os discentes concluintes, público deste estudo, responderam o inquérito através do Google Forms e os dados foram automaticamente conduzidos para uma planilha do Excel, que compilou todas as respostas. Essas informações foram codificadas e submetidas ao programa IBM SPSS Statistics, possibilitando a organização dos dados e oferecendo condições para a realização de análises envolvendo a correlação entre os fatores explorados, vindo a favorecer indicativos para o arremate da conclusão e composição do perfil sociológico da amostra, proporcionando ainda a representação em gráficos, tabelas e indicadores numéricos. Tais ações direcionam-se às questões fechadas. Quanto às questões abertas, a análise de conteúdo foi a base para a categorização destas, e serviu de alicerce posterior para a composição da conclusão. O referido método é compreendido por Bardin (2016, p.

34) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, fazendo uso de unidades de codificação e categorização.

3.3.1. Perfil dos estudantes da amostra (questões fechadas)

O público desta pesquisa foi composto pelos alunos concluintes dos cursos técnicos do ensino médio integrado do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *Campus* Maceió, sendo distribuídos conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 7 - Distribuição por curso dos alunos da amostra

ALUNOS POR CURSO			
CURSOS	Nº de inquéritos respondidos	Percentual da amostra	OBSERVAÇÕES
Edificações	42	20,9%	Total de inquéritos aplicados = 201
Eletrônica	20	10,0%	
Estradas	27	13,4%	Alunos matriculados = 385
Eletrotécnica	16	8,0%	Alunos desistentes = 46
Química	42	20,9%	Total amostra = 52,2%
Mecânica	20	10,0%	
Informática p/ internet	34	16,8%	
TOTAL	201	100,0%	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações recolhidas no inquérito por questionário em 22/10/2021.

O inquérito foi dividido em oito eixos de perguntas: caracterização pessoal e familiar; situação econômica; trajetória escolar; avaliação da escola; aspirações e incentivos; aprendizagem; uso do tempo, e permanência e êxito do aluno no Ifal, os quais estão dispostos a seguir:

3.3.1.1. Caracterização pessoal e familiar

Quadro 8 - Perfil pessoal e familiar dos alunos do último ano do ensino médio integrado

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E FAMILIAR			
VARIÁVEIS RELEVANTES	MAIORES PERCENTAGENS	DEMAIS PERCENTUAIS	OBTERVAÇÕES
Idade	55,7% - C/ 19 anos	17,4% - < 19 a. 24,6% ->19a.	
Gênero	52,7% - Feminino	46,3% - Masculino 1,0% - Não binário	
Cor/raça	52,7% - Pardo (a)	34,9% - Branco(a) 10,9% - Amarelo(a) 1,5% - Negro (a)	97,5% - solteiros 99,5% -s/ filhos
Local de residência	78,6% - Maceió		90% - nascidos em Alagoas
Escolaridade - pai	38,3% - Ens. médio completo	23,4% - Ens. Fund. Incomp. 19,9% - Ens. Sup. Comp.	
Escolaridade - mãe	39,8 - Ens. médio completo	29,9% - Ens. Sup. Comp. 12,9% - Ens. Fund. Incomp	
Pai trabalhando	73,6% - Sim	16,4% - Não	10% - Outro
Situação prof. - pai	33,3% - Prof. Autônomo	26,9% - Serv. Assalariado 17,4% - Serv. Público	8,5% - Aposentado
Mãe trabalhando	57,2% - Sim	41,3% - Não	1,5% - Outro
Situação prof. - mãe	26,4% - Do lar	21,4% - Prof. Autônoma 19,4% - Serv. Assalariada	16,9% - Serv. Pública
Profissão - pai	23,9% - Trab. dos serv. pessoais, proteção e segurança, vendedores	16,9% - Trab. Qualif. da ind., const.e artífices	13,9% - não sabe/ não respondeu
Profissão - mãe	20,4% - Trab. dos serv. pessoais, proteção e segurança, vendedores	16,9% - Espec. das ativ. Intelec. e científicas	16,4% - Trab. não qualif. 14,4% -n.s./n.r.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações recolhidas no inquérito por questionário em 22/10/2021.

Entre os 201 alunos da amostra, a maioria apresenta as seguintes características: 55,7% possuem a idade de 19 anos; 52,7% são do sexo feminino; 52,7% são pardos; 78,6% residem em Maceió; 90% nasceram em Alagoas. Os pais e as mães têm o ensino médio completo, na maior parte; 73,6% dos pais trabalham, desses 33,3% são autônomos; 57,2% das mães trabalham, destas 21,4% também são autônomas e 26,4% do lar (domésticas); quanto à profissão, ambos os pais costumam ser trabalhadores pertencentes à classe dos serviços pessoais, proteção e segurança, e vendedores.

3.3.1.2. Situação socioeconômica

Quadro 9 - Situação socioeconômica dos alunos do último ano do ensino médio integrado

SITUAÇÃO ECONÔMICA			
VARIANTES RELEVANTES	MAIORES PERCENTAGENS	DEMAIS PERCENTUAIS	OBSERVAÇÕES
Com quem mora	75,6% - com os pais	9,5% - com mãe 9,5% - com responsável	
Condição da moradia	68,2% - própria	22,4% - alugada 9,5% - cedida	
Quantas pessoas moram	51,7% - 4 a 5 pessoas	40,3% - até 3 pessoas 7,5% - 6 ou mais pessoas	
Meio de transporte	67,2% - transporte coletivo	13,9% - transporte locado/prefeitura 10,9% - transporte próprio (moto/carro)	
Renda agregado familiar	42,8% - até 1,5 S.M	31,3% - 1,5 a 3 S.M 16,4 - acima de 4,5 S.M	9,5% - 3 a 4 S.M
Casa possui	98% - tv 76% - moto 70% - computador 100% - celular	99,5% - acesso internet 66,2% - máquina de lavar	50,2% - carro
Casa não possui	71% - ar condicionado 77% - tv por assinatura		

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações recolhidas no inquérito por questionário em 22/10/2021

A maior parte dos discentes mora com os pais e reside em casa própria, dividindo o ambiente com o máximo de cinco pessoas. Estes alunos utilizam o transporte coletivo para o deslocamento à escola e costumam integrar um grupo familiar com renda mensal de até um salário mínimo (R\$ 1.192,40) e meio, o que representa em torno de 185 euros. Em suas residências há televisão, computador, celular e moto. Quase a totalidade (99,5%) possui acesso à internet, 66% têm máquina de lavar e 50% fazem uso de carro.

3.3.1.3. Trajetória escolar

Quadro 10 - Trajetória escolar dos alunos do último ano do ensino médio integrado

TRAJETÓRIA ESCOLAR			
VARIÁVEIS RELEVANTES	MAIORES PERCENTAGENS	DEMAIS PERCENTAGENS	OBSERVAÇÕES
Escola anterior	45,8% - privada sem bolsa 44,2% - pública	5% - priv. bolsa integral 5% - priv. bolsa parcial	85,1% - nunca reprovou 11,4% - dependência (1º ao 3º ano)
Ajuda financeira do IFAL	76,6% - não recebe 9,0% - aux. permanência	5,5% - aux. transporte 4,0% - proj./monit./alim.	2% - aux. perm. e conec . - 0,5% - aux. conec. e transp.
Custeia seus estudos	50,7% - pais	19,4% - mãe 14,4% - pai	5,5% - aluno (próprio) 5,0% - parentes

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações recolhidas no inquérito por questionário em 22/10/2021.

Observa-se um equilíbrio em relação à escola anterior, sendo 45,8% oriundos de escolas privadas e 44,2% de escolas públicas. Grande parte dos inquiridos (76,6%) não recebe ajuda financeira do IFAL (bolsa, monitoria, alimentação, projetos, etc.) e 50,7% dos pais custeiam o estudo dos estudantes.

3.3.1.4. Avaliação da escola

Ao serem convidados a avaliar a escola no que diz respeito à formação acadêmica recebida, 70,6% entre os 201 discentes participantes da pesquisa atribuíram notas de seis a oito à instituição (numa escala de zero a dez). A maioria dos alunos concorda que o IFAL é a melhor escola onde estudaram, dizem possuir os melhores professores e orgulham-se em frequentar a instituição, apresentando gosto por participar de atividades curriculares e extracurriculares. O IFAL também é citado como um local de ensino que prepara para a vida e é visto como a escola que mais gostaram.

A seguir, é possível verificar os percentuais atribuídos às colocações efetuadas acima:

Quadro 11 - Avaliação do IFAL pelos alunos do último ano do ensino médio integrado

AVALIAÇÃO DA ESCOLA			
VARIÁVEIS RELEVANTES	MAIORES PERCENTAGENS	DEMAIS PERCENTUAIS	OBSERVAÇÕES
Nota empenho (formação)	70,6% - 6 a 8	18,4% - 9 a 10 10,5% - < ou = 5	
IFAL melhor escola	40,8% - Concorda 33,8% - Conc. totalmente	10,4% - Indecisos	9,0% - Discorda
Profs. melhores	43,8% - Concorda 14,4% - Conc. totalmente	22,9% - Indecisos 14,9% - Discorda	
Gosto participação extracurricular	32,3% - Concorda 18,9% - Conc. totalmente	24,4% - Discorda 17,4% - Indecisos	
Gosto participação curricular	39,8% - Concorda 32,3% - Conc. totalmente	16,4% - Indecisos 10,0% - Discorda	
Orgulho estudar no IFAL	43,8% - Concorda 34,3% - Conc. totalmente	14,9% - Indecisos	4,0% - Discorda
Prepara para a vida	36,8% - Concorda 36,3% - Conc. totalmente	11,9% - Indecisos	9,0% - Discorda
Escola que mais gostou	38,3% - Conc. totalmente 33,8% - Concorda	16,9% - Indecisos	7,5% - Discorda

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações recolhidas no inquérito por questionário em 22/10/2021.

3.4.1.5. Aspirações e incentivos

Quadro 12 – Aspirações e incentivos dos alunos do último ano do ensino médio integrado

ASPIRAÇÕES/INCENTIVOS			
VARIÁVEIS RELEVANTES	MAIORES PERCENTAGENS	DEMAIS PERCENTUAIS	OBSERVAÇÕES
Após curso	77,1%- ambos: Trab/Est.	19,5% - continuar est.	5% - trabalhar
Incentiva (quem)	46,3% - família/amigos 42,8% - família	4,5% - família/amigos/comp.	2% - aluno(próprio)
Profissão a seguir	73,6% - Espec.das ativ. intelec. e científicas	12,5% - não sabe/não respondeu	7,5 % - Prof. das forças armadas
Incentivo (como)	45,7% - Garantir futuro 21,9% - rentável	20,9% - conversam sobre a escolha	6,5% - nunca incentivam

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações recolhidas no inquérito por questionário em 22/10/2021.

Entre a amostra trabalhada, 77,1% pretende continuar os estudos e trabalhar simultaneamente. A maior parte recebe o incentivo educacional da família e amigos, no intuito de seguir uma profissão que possa garantir o futuro e ser rentável, estando ela geralmente ligada à área das especialidades nas atividades intelectuais e científicas.

3.4.1.6. Aprendizagem

Quadro 13 - Aspectos da aprendizagem dos alunos do último ano do ensino médio integrado

APRENDIZAGEM			
VARIÁVEIS RELEVANTES	MAIORES PERCENTAGENS	DEMAIS PERCENTUAIS	OBSERVAÇÕES
Sala – Acompanhho aula	39,3% - sempre 34,8% - q. sempre	16,4% - muitas vezes	8,5% - algumas vezes
Sala – Copio (assunto)	36,3% - q. sempre 26,9% - sempre	18,9% - muitas vezes 15,4% - algumas vezes	

Sala – Pergunta (faço)	37,3% - alg. vezes 31,3% - q. sempre	17,9% - muitas vezes	8% - sempre
Sala – Perdido (explicação)	65,7% - alg. vezes	21,9% - q. sempre	Pesquisa: biblioteca, internet, pergunta colegas
Sala – Conversa	49,3% - alg. vezes	23,9% - q. sempre 21,9% - muitas vezes	
Sala – Diálogo com Prof./Avaliação	35,8% - alg. vezes	25,4% - muitas vezes 17,9% - q. sempre	
Sala – Realiza atividade	38,3% - q. sempre 36,8% - sempre	16,4% - muitas vezes	5,5% - alg. vezes

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações recolhidas no inquérito por questionário em 22/10/2021.

Relacionando-se à aprendizagem, grande parte dos alunos possui o costume de estar presente nas aulas, copiando o assunto e participando fazendo perguntas, tal como realizando as atividades propostas. Entretanto, algumas vezes não entendem as explicações do docente e confessam que conversam em certos momentos na sala, durante a aula. Do total, apenas 35,8% dialogam com o professor sobre a avaliação.

3.4.1.7. Uso do tempo

Quadro 14 - Uso do tempo dos alunos do último ano do ensino médio integrado

USO DO TEMPO			
VARIÁVEIS RELEVANTES	MAIORES PERCENTAGENS	DEMAIS PERCENTUAIS	OBSERVAÇÕES
Tempo – Pontual (aulas)	40,3% - q. sempre 26,9% - sempre	19,9% - muitas vezes 10% - algumas vezes	
Tempo – Falto (aulas)	57,2% - q. nunca	28,4% - algumas vezes	
Tempo – Faz tarefas	35,3% - q. sempre 31,8% - sempre	19,4% - muitas vezes 10,4% - algumas vezes	

Tempo - Biblioteca	30,8% - alg.vezes 21,9% - m. vezes	16,4% - quase nunca 13,9% - quase sempre	11,9% - sempre
Tempo – Dúvidas (colegas)	29,9% - sempre 24,4% - q.sempre	24,4% - muitas vezes 16,9% - algumas vezes	
Tempo – Pesquisa (internet)	32,3% - sempre 29,9% - m.vezes	20,9% - muitas vezes 12,4% - algumas vezes	
Tempo – Estuda final de semana	27,4% - alg.vezes 23,9% - m. vezes	18,9% - quase sempre 15,4% - quase nunca	
Tempo – sozinho (a) (trabalho)	29,4% - q.sempre 25,4% - m. vezes	20,4% - algumas vezes 17,4% - sempre	
Tempo – grupo (trabalho)	38,4% - q.sempre 28,9% - m. vezes	21,4% - sempre 12,4% - algumas vezes	
Lazer: cinema/praias, filmes on-line	36,8% - q.sempre 31,3% - alg. vezes	29,4% - sempre	Mais escolhidos
Gosta de estudar	81,6% - sim	12,6% - outros (depende da matéria)	
Horas de estudo (por dia)	19,9% - 3 hs 17,9% - estuda véspera prova/trab.	17,4% - mais de 4 hs 8% - 1 h. 7% - 4hs.	
Decisão ingresso	63,7% - do aluno	29,7% - dos pais	
Desempenho (Nota)	37,3% - 8 26,3% - 7	18,4% - 9 9,0% - 6	5% - < 6 4% - 10

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações recolhidas no inquérito por questionário em 22/10/2021.

Quanto ao modo como fazem uso do tempo, os discentes do último ano costumam ser sempre pontuais nas aulas, quase nunca faltando. Uma boa parte deles frequenta a biblioteca, costuma tirar dúvidas com colegas, pesquisa na internet, estuda no final de semana e há uma preferência para a realização de trabalhos em grupo. 81,6% diz gostar de estudar, destinando três horas por dia para o estudo, sendo a maioria entre os pesquisados. As horas de lazer são aproveitadas para ir ao cinema, praia ou assistir filmes on-line na comodidade de suas casas.

A decisão de ingressar no Ifal partiu do próprio aluno em 63,7% da amostra. No tocante ao desempenho pessoal, 37,3% atribuíram a si mesmos a nota 8, numa escala de zero a dez.

3.4.1.8. Permanência e êxito do aluno no IFAL

Quadro 15 - Aspectos que influenciam na permanência e êxito dos alunos do último ano do ensino médio integrado no IFAL

PERMANÊNCIA E ÊXITO DO ALUNO NO IFAL			
VARIÁVEIS RELEVANTES	MAIORES PERCENTAGENS	DEMAIS PERCENTUAIS	OBSERVAÇÕES
Perm. Certificado	68,2% - m. importante	15,4% - bastante import. 9% - importante	
Perm. Seguir prof. curso técnico	27,4% - importante 23,9% - poucoimport.	21,4% - muito importante	16,4% - nada importante
Perm. Enem/ curso superior	41,8% - muitoimport. 25,9% - importante	15,9% - bastanteimport.	
Perm. Esforço Individual	44,3% - muitoimport. 25,4% - bast. import.	22,9% - importante	
Sociais- Apoio familiar	41,8% - muitoimport. 24,9% - importante	18,4% - bastanteimport. 9,5% - pouco importante	5,5% - nada importante
Sociais- Econôm. cond. Financ.	34,3% - muitoimport. 32,3% - importante	20,9% - bastanteimport.	
Cobrança - pais	35,8% - importante	19,9% - pouco importante	
Qualif. Profs. (Boas aulas)	39,3% - contrib. muito 23,4% - cont. bastante	20,9% - contribuiu 9% - importante	7,5% - contribuiu nada
Estrutura física (instituição)	40,8% -cont. muito 24,4% - cont. bastante	20,9% - contribuiu	8,5%- contribuiu nada 5,5% - importante
Bom relacionam. (c/ colegas)	42, 8% - cont. muito 27,8% - cont. bastante	16,4% - contribuiu 6% - importante	7,5% contribuiu nada

Bom relacionam. (c/ servidores)	30,8% - cont. muito 25,9% - cont. bastante	20,9% - contribuiu 11,9% - importante	10,4% - contribuiu nada
-------------------------------------	---	--	-------------------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações recolhidas no inquérito por questionário em 22/10/2021.

Entre os motivos que levam os discentes a permanecerem na instituição, a importância da certificação do IFAL apresenta grande percentagem (68,2%). No entanto, apenas 27,4% pretendem seguir na profissão de técnicos e o maior interesse na instituição está na possibilidade de obter um melhor preparo para prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que proporciona o ingresso às universidades públicas brasileiras. De acordo com as respostas, ter o apoio da família e as condições financeiras para custear as despesas são fatores de muita importância. A maioria concorda que a cobrança dos pais, qualificação dos professores, a estrutura física da escola e o bom relacionamento com colegas e servidores muito contribuem para a conclusão com sucesso.

À luz do perfil apresentado percebe-se que há algo em comum entre os participantes da amostra trabalhada, e revela-se um indicativo de fatores possíveis a contribuir com o processo de permanência e êxito no ensino médio integrado.

CAPÍTULO IV

Resultados e discussão

Após a realização do percurso investigativo, pôde-se confirmar a hipótese inicial de que realmente há indícios a serem explorados no futuro acerca da relação entre a permanência e o êxito escolar com o processo de formação do *habitus* dos estudantes, estando este vinculado à família, visto que ter apoio e acompanhamento destes foi considerado de grande importância no percurso acadêmico. Na investigação percebe-se a contribuição da família na construção de uma programa de ação com o interesse de preparação de seus herdeiros para a vida, entretanto, cabe ressaltar a possibilidade da existência de uma relação estatística e/ou meramente construída no convívio social. As disposições sociais são transmitidas de forma sistemática pelo núcleo no qual têm origem, ao tempo em que apresentam interveniências bastante significativas no desempenho escolar, presentes na fala de discentes que expressam a aceitação das “cobranças” e “incentivos” recebido pelos pais, como demonstra a pergunta de número 39, na qual a grande maioria respondeu que recebe estímulos diversos.

Com base nos dados coletados, através do Google Forms, alguns traços e tendências foram encontrados. Temos que a maioria dos discentes da amostra são jovens com 19 anos (55,7%), do sexo feminino (52,7%), pardos (52,7%), residentes em Maceió (78,6%), solteiros, filhos de pais com o ensino médio e superior completo que trabalham como profissionais autônomos. Eles moram com os pais (75,6%), em casa própria; vão à escola usando transporte coletivo; são oriundos de residências com renda familiar em torno de um salário mínimo e meio; possuem TV, moto, computador, celular, acesso à internet, e máquina de lavar; 45,8% vêm de escolas particulares e 44,2% de escolas públicas; a maioria concorda que o IFAL é a melhor escola na qual estudou, e consideram ter tido os melhores professores; 62,2% relatam terem feito grandes amizades; grande parte aprecia as atividades curriculares e extracurriculares, assim como têm orgulho de estudar no IFAL e concordam que a instituição prepara para a vida; 77,1% pretendem trabalhar e continuar os estudos; a maioria recebe incentivos dos pais e amigos em sua educação; 73,6% pretendem seguir carreira profissionais voltadas para as atividades intelectuais e científicas, e acreditam que desta forma irão garantir o futuro; 39,3% acompanham as aulas, porém 65,7% sentem-se perdidos na explicações (e compensam com idas à biblioteca, pesquisas na internet ou perguntando aos colegas); 49,3% admitem conversar ocasionalmente durante a aula; 40,3% são pontuais e 57,2% nunca faltaram aos encontros. Os discentes do último ano do ensino médio integrado do IFAL gostam de ir ao cinema, praia, assistir

filmes on-line e passear com amigos nas horas vagas; 81,6% gosta de estudar e a maioria estuda três horas por dia; a maior parte atribuiu nota oito ao seu rendimento pessoal, mas 59,7% já pensaram em desistir do curso; 68,2% consideram o certificado de muito importância para o futuro, porém apenas 26,9% dizem possuir muita afinidade com a área cursada; 41,8% buscam no IFAL melhor resultados no ENEM; a maioria considera importante o apoio da família, e a participação dos pais na vida acadêmica; a grande parte deles mantém bom relacionamento com professores e colegas; e poucos recebem a ajuda financeira da assistência estudantil.

Ao analisar o contexto dos dados coletados foi constatado o fato de que a maioria dos estudantes reside com os pais que, em geral, possuem o ensino médio completo e, em alguns casos, concluíram o nível superior. Seguindo este caminho, cinco linhas de raciocínio foram traçadas, utilizando aporte de alguns teóricos:

1. O sucesso escolar e o processo de formação do *habitus* familiar (Bourdieu, 1999; Lahire, 2002);
2. O nível socioeconômico baixo e a permanência no IFAL (tendo como base a Teoria de Reprodução de Bourdieu & Passeron, 2012 [1970]);
3. A avaliação da escola e o capital simbólico (Bourdieu, 2001; Charlot, 2002);
4. Permanência e êxito do aluno no IFAL e a subjetividade inculcada (Bourdieu, 2001; Lahire, 1997; Alves & Soares, 2007);
5. Revisão/ressignificação do capital cultural (Setton, 2011; Nogueira, 2021).

Tais linhas serão esmiuçadas a seguir:

4.1. O sucesso escolar e o processo de formação do *habitus* familiar

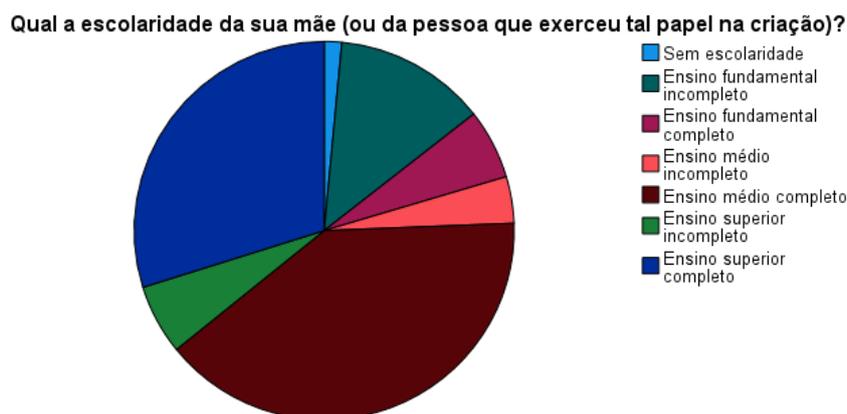
Os gráficos mais adiante foram gerados pelo IBM SPSS Statistics e alimentados com os dados obtidos pela aplicação de inquérito aos discentes dos últimos anos dos cursos do ensino médio integrado.

Gráfico 12 - Escolaridade dos pais dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir do inquérito de perguntas em 02/11/2021.

Gráfico 13 - Escolaridade das mães dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir do inquérito de perguntas em 02/11/2021.

A partir desses dados observa-se como bastante favorável o contexto familiar dos jovens que permanecem na instituição até o último ano. Os estudantes convivem com pais que apresentam o ensino médio completo (38,3%) e ensino superior completo (19,9%), enquanto as mães apresentam o ensino médio completo (39,8%) e ensino superior completo (29,9%), sendo baixo o índice daqueles que não têm escolaridade. Essas informações possibilitam inferir que o aluno, em geral, conta com familiares possuidores do domínio da leitura. Isso pode configurar um aspecto rentável do ponto de vista escolar, tornando possível desenvolver disposições sociais que viabilizam o acesso a bens culturais valorizados pela cultura escolar, como livros, revistas, jornais. À luz de Bourdieu, há uma relação proporcional entre o acesso e o consumo de bens culturais com o nível de escolaridade dos

agentes sociais. Ao analisar o contexto francês, Bourdieu afirma que “[...] as categorias utilizadas no tocante ao nível de instrução permitem uma comparação mais direta sendo que todas evidenciam a existência de uma relação extremamente sólida entre as diversas práticas ‘legítimas’ e o nível de instrução” (Bourdieu, 2007, p.299). Na escola, o acesso aos bens culturais “legítimos” passa, em grande parte, pela mediação da leitura, acarretando uma relação estreita entre a “cultura legítima” da escola e as exigências escolares dela decorrentes. Pode-se inferir, assim, que o *habitus* familiar da leitura viabiliza o sucesso escolar desses jovens.

Ainda sob a ótica de Bourdieu (1999), a formação inicial ocorre no ambiente social e familiar, levando o indivíduo a incorporar um conjunto de disposições, as quais direcionam a ação ao capital cultural incorporado. Esse processo gera a aquisição da cultura e define a posição a qual este indivíduo irá ocupar no sistema de relações sociais. Desta forma, o aprendizado é fruto do convívio em família e da socialização escolar, numa escala geral (Bourdieu, 1997).

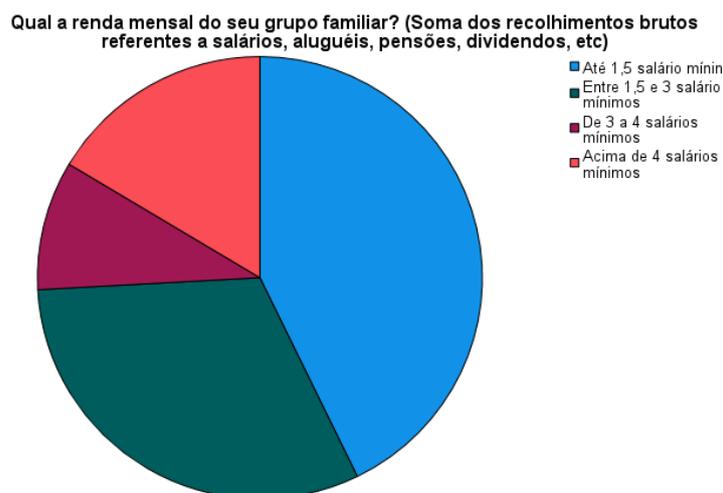
Para Lahire (1997) há diferentes processos de socialização familiar e, quando a escola trata esses indivíduos de forma igual, contribui para o aumento das desigualdades. A este respeito, Rodrigues (2018, p. 28) afirma que “os indivíduos mobilizam seus patrimônios de disposições (esquemas de ação) conforme a pluralidade de contextos (molas de ação)”, o que ocorre numa escala individual. Dessa forma, o ator plural traz à tona esquemas de ações, que são acumulados no decorrer de sua vida. O resultado disso são os “quadros de socialização”, responsáveis por induzir o indivíduo a realizar determinada prática de acordo com os contextos (Lahire, 2002). Surge, assim, o “processo de individualização”, que tem início no convívio familiar – a primeira instância social – e constitui a matriz de formação das disposições mentais e comportamentais.

É dentro desse cenário que o IFAL recebe jovens, que serão influenciados na composição de suas disposições do *habitus* de estudantes, desde o seu ingresso até a conclusão do ensino médio integrado, durante os quatro anos de sua vida acadêmica para a turma da amostra, e três anos para as turmas concluintes após 2021.

4.2. O nível socioeconômico baixo e a permanência no IFAL

O Gráfico 14 demonstra que a maior parte da renda familiar (42,8%) corresponde a importância de um salário mínimo e meio, ou seja, 185 euros. Em seguida, 31,9% das famílias vivem com renda entre 1,5 a 3 salários mínimos, sendo 9,5% com 3 a 4 salários mínimos. Apenas 16,4% da soma dos rendimentos dos grupos familiares dos estudantes está acima de 4 salários mínimos.

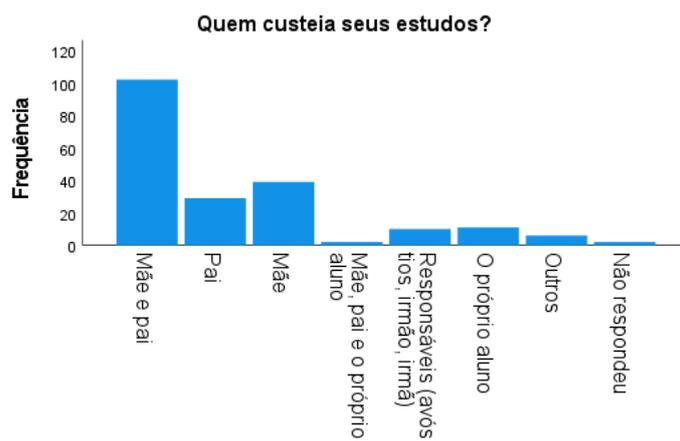
Gráfico 14 – Renda mensal do grupo familiar dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir do inquérito de perguntas em 02/11/2021.

Os gráficos a seguir permitem perceber que mães e pais costumam custear os estudos dos filhos. Destes, a maioria (42,8%) possui uma renda familiar de um salário mínimo e meio. Esse cenário demonstra a situação socioeconômica dos alunos, oriundos das camadas populares, cujo esforço do grupo familiar se reflete no sucesso até então alcançado (estar cursando o último ano) pelos filhos.

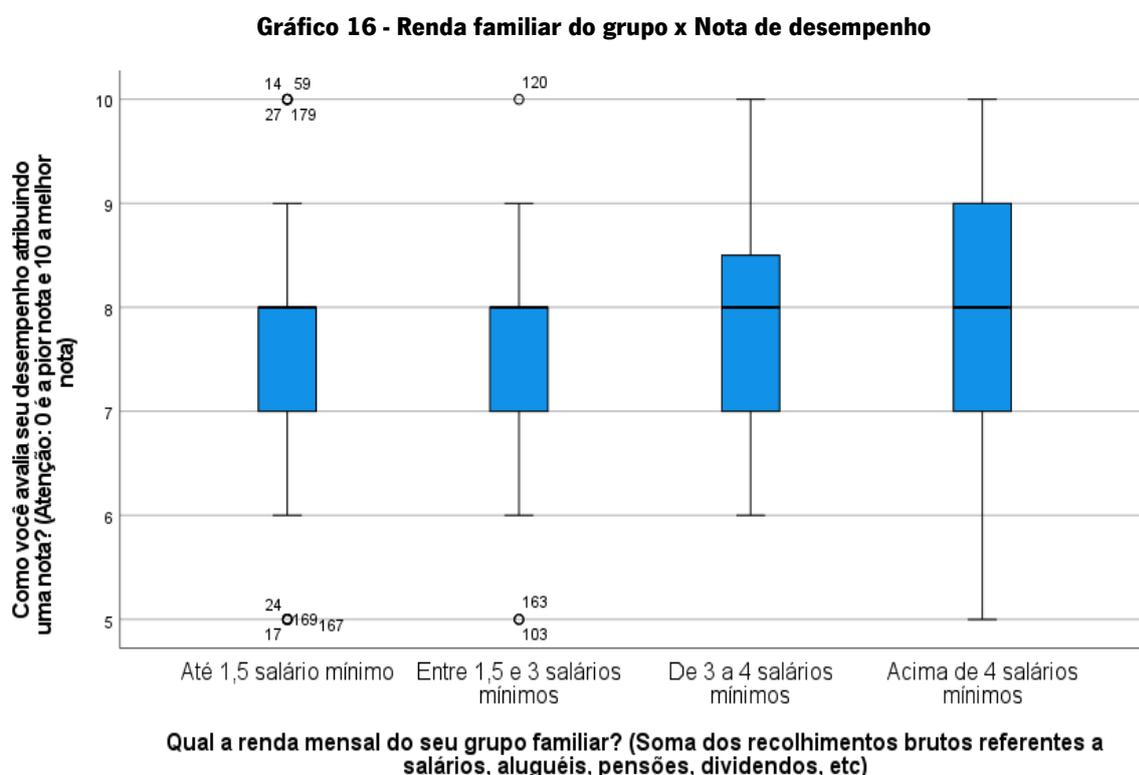
Gráfico 15 – Quem custeava os estudos dos alunos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir do inquérito de perguntas em 02/11/2021.

Os dados referentes ao custeio dos estudos na amostra coletada remetem à Teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron (2012 [1970]), que afirma que os desempenhos e os percursos

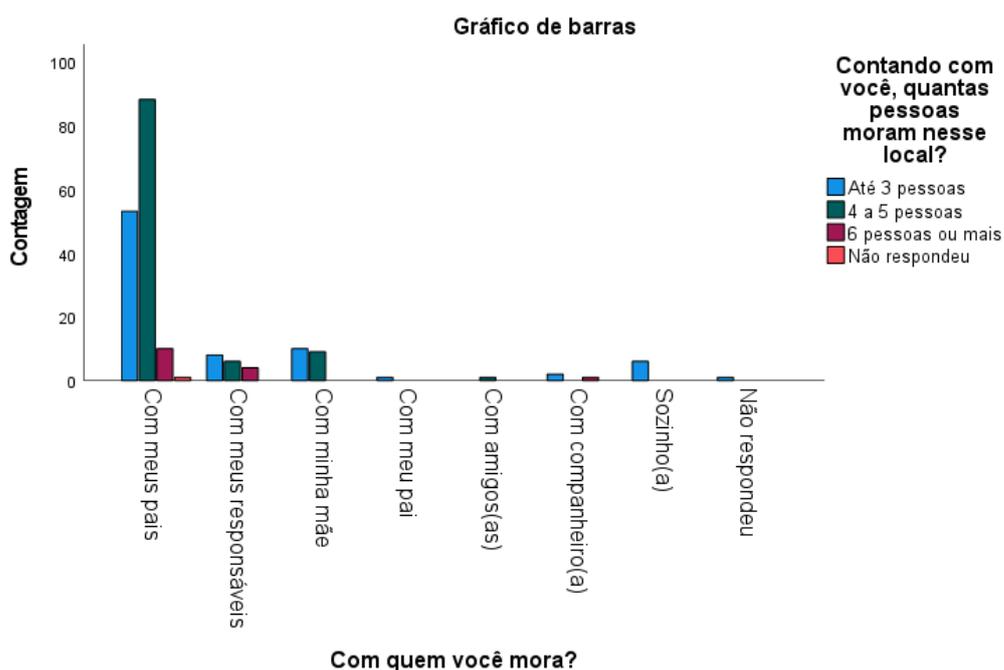
escolares dos estudantes são determinados pelo capital cultural acumulado pelas diferentes classes sociais. Portanto, a legitimação das desigualdades reproduzida pelo tratamento homogêneo da escola em relação aos direitos e deveres privilegia aqueles que já são favorecidos pelo capital cultural que acumulam. O Gráfico 16 demonstra um melhor desempenho em conformidade com a renda familiar do aluno, tendo os jovens do grupo com renda maior do que quatro salários mínimos alcançado resultados superiores. Podemos, assim, supor a possibilidade dos alunos com maiores recursos poderem obter melhores resultados.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do inquérito de perguntas em 02/11/2021.

Cabe enfatizar que a renda familiar, na maioria dos casos, costuma garantir o sustento do discente e mais três ou quatro pessoas. Além disso, a grande maioria dos estudantes mora com os pais, como retratado no Gráfico 17.

Gráfico 17 - Com quem mora x Quantas pessoas moram com os participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir do inquérito de perguntas em 02/11/2021.

O IFAL tenta minimizar essas distorções socioeconômicas através da Política de Assistência Estudantil desenvolvida pelo instituto. No entanto, através da análise descritiva e do cruzamento entre as amostras dos estudantes que recebem algum tipo de assistência do IFAL com a renda do grupo familiar dos alunos do último ano do ensino médio integrado, percebe-se que a política aplicada não atinge todos os necessitados, ficando uma grande parte às custas do esforço empenhado pela família. Tal fato agrava-se com a política de redução de recursos praticada na atualidade pelo Governo Federal, o qual vem abandonado o estado de providência em detrimento das “regras de excelência”, tornando a educação um mercado de livre escolha e dificultando a existência do ensino público e a busca pela qualidade necessária. A escola fica, então, à mercê de um Estado fraco nos processos de responsabilização e regulação social.

Contudo, convém salientar o fato de o direito à Educação ser consagrado como direito social, em diversas normativas legais, iniciando pela Constituição Federal de 1988, a qual estabelece como dever da família, da sociedade e do Estado “assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. A Carta Magna também estabelece que os jovens devem ser resguardados de “toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (CF/88).

Cabe destacar também a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, fruto de reivindicações de movimentos sociais, os quais defendem a ideia das crianças e adolescentes serem sujeitos de direito e merecerem acesso à cidadania e proteção. Segundo o Estatuto, “a criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (ECA, 1990).

Portanto, o acesso ao ensino constitui um direito público subjetivo, significando dizer que, caso o poder público não o garanta de forma regular, o cidadão poderá exigí-lo juridicamente. Isso se dá pelo fato das prefeituras, governos estaduais e governo federal terem como uma de suas principais funções a promoção da política social básica da educação, sendo encarregados de ofertar e cuidar da rede de ensino. Por sua vez, o responsável pela criança também deve zelar pelo direito à educação, estando sujeito à infração do art. 246 do Código Penal (crime de abandono intelectual) caso não o faça. A idade estabelecida para ingresso na escola segue a escala abaixo:

- Na educação infantil (Pré-escola): 4 anos completos até 31 de março do ano letivo;
- No ensino fundamental: 6 anos completos até a mesma data citada para o nível anterior;
- No ensino médio: não há idade mínima, porém espera-se que tenham acesso a partir dos 15 anos.

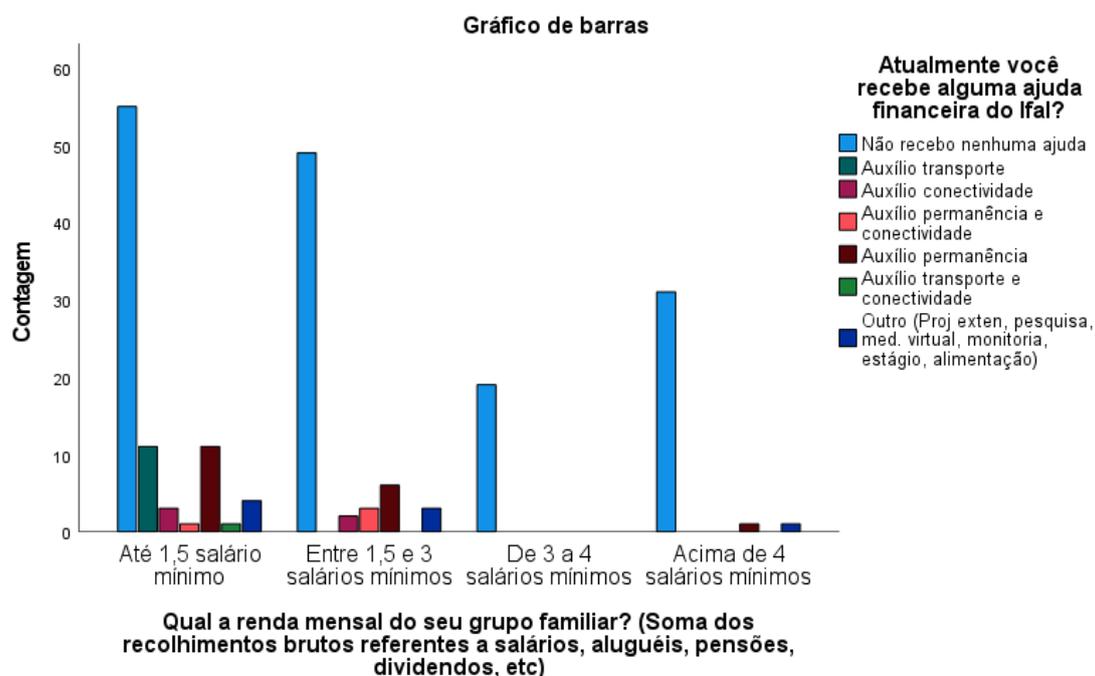
Os cortes de recursos para a educação promovidos pelo atual Governo Federal, sob a presidência de Jair Bolsonaro, provocam reflexos negativos em todos os níveis de ensino, além das áreas de pesquisa científica, projetos de extensão e afins. Compreende-se a escola – especialmente a pública – como um espaço democrático dentro da sociedade contemporânea, o que constitui um entrave, na atualidade, para este mesmo governo.

O Gráfico 18, a seguir, retrata o quanto as desigualdades sociais existem e o quão desafiadora se torna “a transformação das desigualdades sociais dos seus públicos em igualdades escolares de sucesso” (Torres, 2011, p. 100). Neste processo os discentes sentem-se motivados a concluírem com êxito seu percurso no ensino médio integrado, de modo a tornarem-se “atores mais conscientes, multi socializados e multideterminados” (Amândio, 2014), sendo o caso dos “transfuga” (Lahire, 1997).

É importante ressaltar que as políticas públicas aplicadas pelo IFAL com o objetivo de garantir a permanência e êxito na conclusão do ensino médio integrado devem estar direcionadas ao favorecimento da renda da família do estudante, a fim de mitigar desigualdades. Esse é o caso dos auxílios e bolsas: a grande maioria dos estudantes estão limitados à renda familiar de um salário mínimo e meio (cerca de 185 euros), compondo a classe popular na estratificação social, tal fato também retratado no Gráfico 18. Convém acrescentar, entretanto, que a prática da política de assistência estudantil através do IFAL não constitui um benefício, mas um direito garantido por lei, o

que reitera compromisso da aplicação dos recursos ser feita de forma produtiva e dirigida a esse público alvo.

Gráfico 18 – Alunos que recebem alguma ajuda financeira do IFAL x Renda mensal do grupo familiar



Fonte: Elaborado pela autora a partir do inquérito de perguntas em 02/11/2021.

4.3. Avaliação da escola e o capital simbólico

O grupo de 201 alunos participantes da pesquisa respondeu a questões referentes a avaliação da escola. Foram encontrados resultados interessantes os quais poderão justificar os motivos da permanência dos discentes no IFAL quando o mais provável seria evadir-se, sendo esta uma das questões de partida desse estudo. Percebe-se nos gráficos a seguir o grau de importância, ou seja, o “capital simbólico” (Bourdieu, 2001) presente na formação da subjetividade do público que procura a instituição. É possível notar o quanto o IFAL representa para as classes populares. Segundo Bourdieu:

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças, e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social (Bourdieu, 1998a, p. 46).

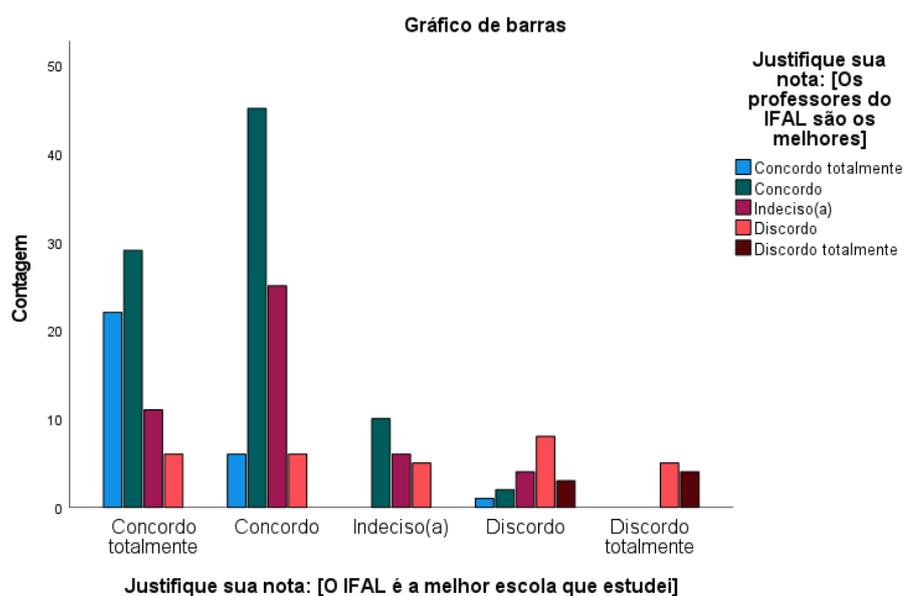
Nesse parâmetro, a atitude dos estudantes frente ao curso perpassa a influência recebida pela família. Ou seja, o valor simbólico da instituição escolar é atrelado ao núcleo familiar e depende da sua

posição social. Vale ressaltar que, embora a escola não garanta a elevada ascensão social ou o excelente emprego, ela constitui um caminho de passagem obrigatório para viabilizar tais questões, conforme argumenta Charlot (2002):

De fato, a questão-chave parece ser a do novo modo de articulação entre a escola e a sociedade e do sentido da escola induzido por esse modo. Pouco a pouco, a partir dos anos 60, a escola tornou-se o meio mais seguro de ter, mais tarde, “uma boa profissão”, ou mesmo, muito simplesmente, um trabalho. Hoje a possibilidade de encontrar trabalho e, ainda mais, a de encontrar um “bom trabalho” (interessante, bem pago, bem situado na hierarquia social) depende do nível de êxito na escola. Por consequência, esse êxito é um ponto de passagem obrigatório para ter uma vida “normal” e, ainda mais, para beneficiar-se de uma ascensão social. Em outros termos, é sua vida futura que os jovens jogam na escola (Charlot, 2002, p. 40).

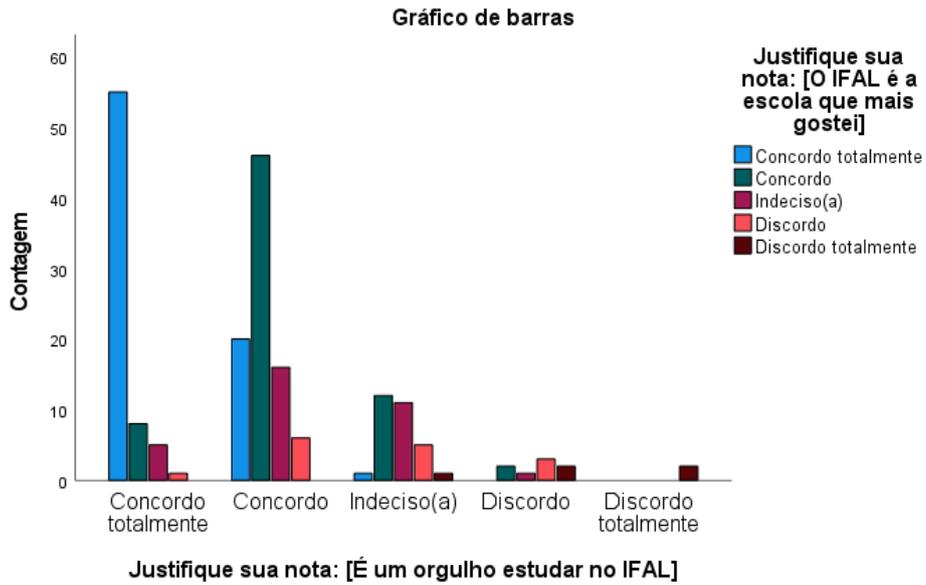
Os Gráficos 19, 20 e 21 fundamentam tal situação e constituem fatores para a permanência e conclusão exitosa dos estudos: a maior parte dos alunos concorda que o IFAL foi a melhor escola em que estudaram (40,8% concordam e 33,8% concordam totalmente), como retrata o Gráfico 19; a maioria igualmente concorda que tem orgulho de onde estuda (43,8% concordam e 34,3% concordam totalmente), conforme o Gráfico 20; do mesmo modo, a maioria diz ter os melhores professores (43,8% concordam e 14,4% concordam totalmente), de acordo com o Gráfico 21. Tais fatores obtiveram grande representatividade, o que poderá fortalecer a decisão de permanecer na instituição.

Gráfico 19 - Os professores do IFAL são os melhores x O IFAL é a melhor escola em que estudou



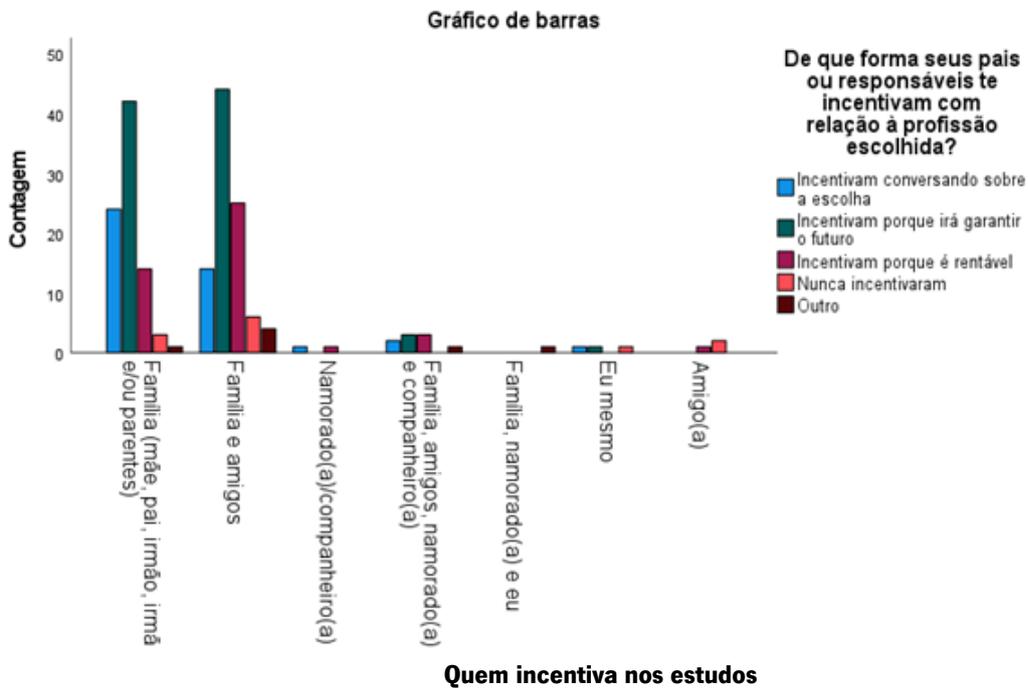
Fonte: Elaborado pela autora a partir do inquérito de perguntas em 02/11/2021.

Gráfico 20 - O IFAL é a escola que mais gostou x Orgulho em estudar no IFAL



Fonte: Elaborado pela autora a partir do inquérito de perguntas em 02/11/2021.

Gráfico 21 – De que forma seus pais incentivam com relação à profissão escolhida x Quem te incentiva nos estudos



Fonte: Elaborado pela autora a partir do inquérito de perguntas em 02/11/2021.

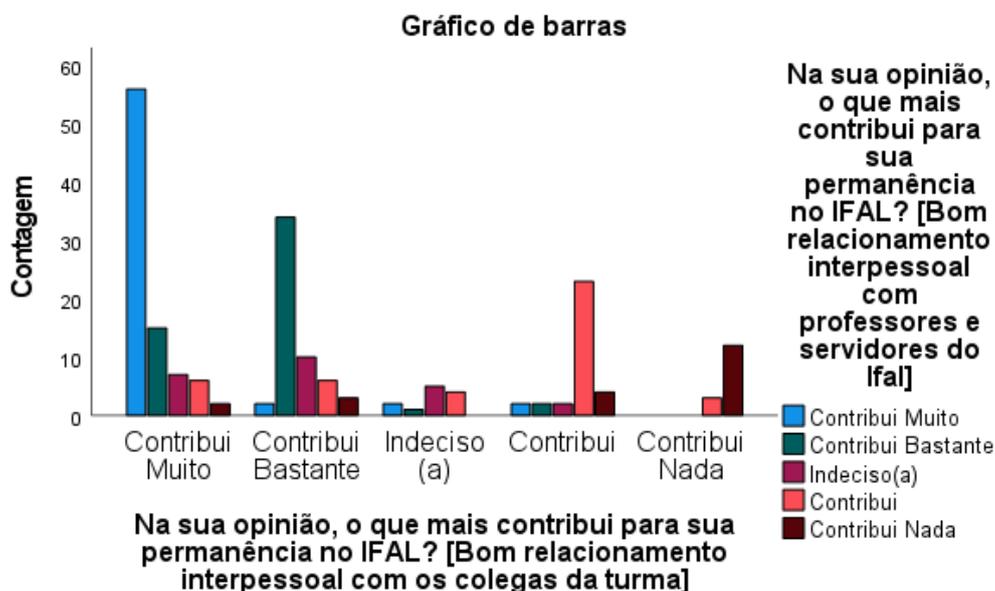
4.4. Permanência e êxito do aluno no IFAL e a subjetividade inculcada

Bourdieu (2001) enfatiza o quão o ambiente escolar e a relação com os professores e amigos, no decorrer dos anos de escola, são determinantes na construção do capital simbólico. Quando há uma continuidade entre o mundo da família e o mundo escolar, ocorre uma “consonância” (Lahire, 1997), como é o caso das famílias de elevado capital cultural; no entanto, nas famílias populares acontece a “ruptura” ou “confrontação desigual” de lógicas socializadoras diferentes (Alves & Soares, 2007).

No Gráfico 22 observamos como os alunos percebem a relevância das relações no ambiente do IFAL, considerando as relações interpessoais entre colegas, professores e servidores da instituição,

Uma grande parte da amostra concorda acerca da existência de um bom relacionamento com colegas, professores e servidores ter favorecido a permanência no instituto, vindo possivelmente a contribuir para a representação da escola no contexto do capital simbólico.

Gráfico 22 – Relacionamento com colegas x Relacionamento com servidores



Fonte: Elaborado pela autora a partir do inquérito de perguntas em 02/11/2021.

A importância atribuída ao certificado de formação em instituição federal, e o *status* em estudar nela, foram igualmente significativos, e compõem o capital cultural e social desses estudantes. Além disso, falar em capital social é falar em bens posicionais, os quais Bourdieu (1998) define como:

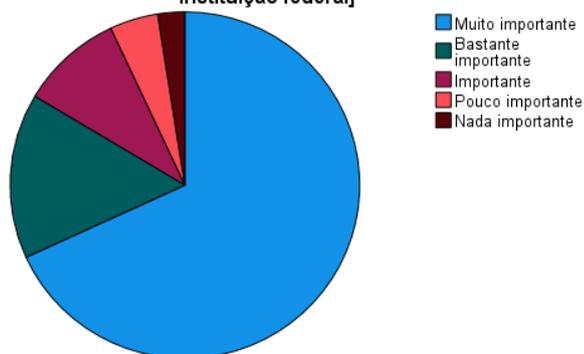
O conjunto de recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de

propriedades comuns (passíveis de serem percebidos pelo observador, por outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis (Bourdieu, 1998, p.67).

Os Gráficos 23 e 24 são pertinentes às ponderações acima mencionadas. Observa-se que grande parte dos alunos respondeu ser muito importante ter um certificado de uma instituição federal (vide Gráfico 23). Cabe frisar a importância dada ao fato de ser aluno do IFAL: um maior número optou pelas respostas: importante, muito importante e bastante importante, ordem aqui apresentada conforme o número de respostas (Gráfico 24).

Gráfico 23 - Importância do certificado de formação em Instituição Federal

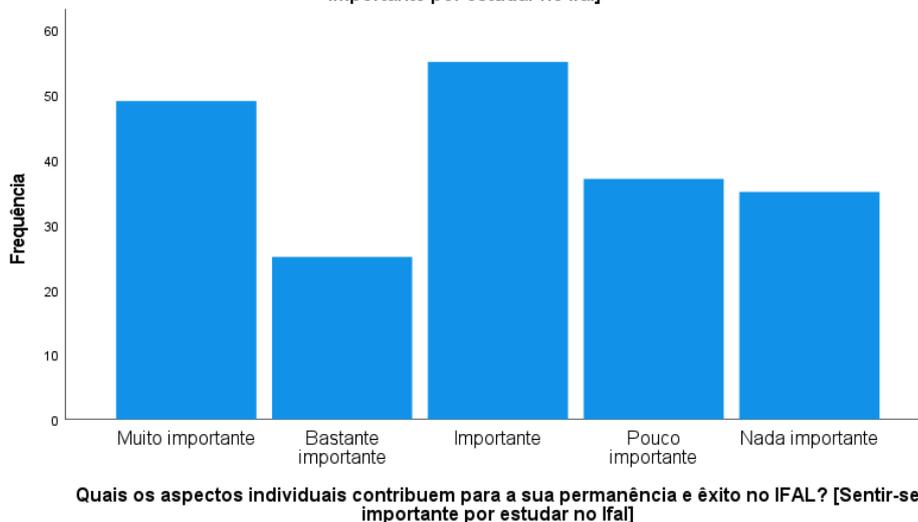
Quais os aspectos individuais contribuem para a sua permanência e êxito no IFAL? [Desejo de ter um certificado de formação em instituição federal]



Fonte: Elaborado pela autora a partir do inquérito de perguntas em 02/11/2021.

Gráfico 24 – Status por estudar no IFAL

Quais os aspectos individuais contribuem para a sua permanência e êxito no IFAL? [Sentir-se importante por estudar no Ifal]



Fonte: Elaborado pela autora a partir do inquérito de perguntas em 02/11/2021.

4.5. Revisão/Ressignificação do capital cultural

Alguns teóricos defendem o fato de o “capital cultural” estar passando por revisões. Tal premissa é enfatizada por Nogueira (2021), quando pontua que a geração a partir de 2020 frequenta escolas onde o conteúdo a ser ensinado é trabalhado por meio do uso de novas tecnologias e/ou meios de comunicação de massa como estratégias do processo de educação.

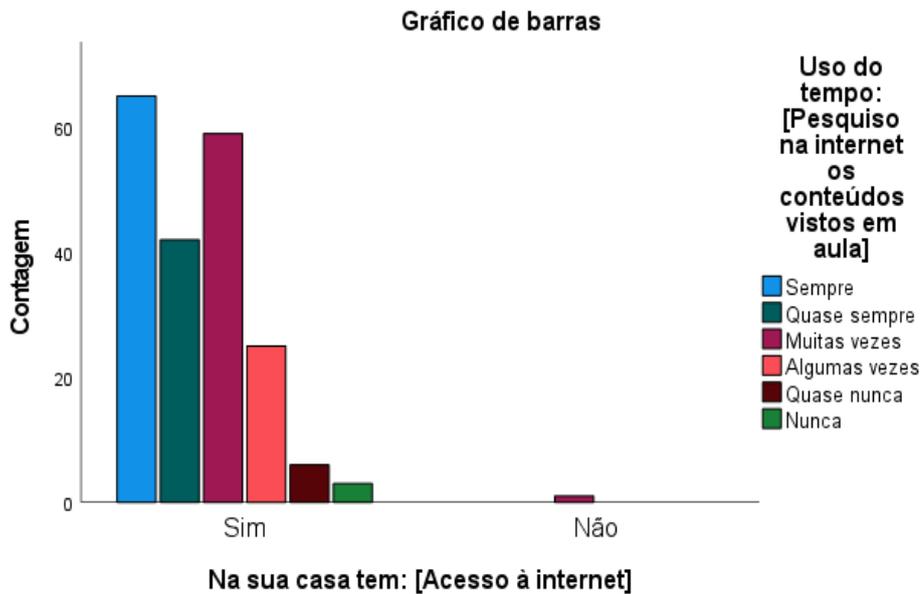
Setton (2015) cogita a resignificação do capital cultural ponderando que a sociedade atual utiliza, em seu processo de socialização, um “espaço plural de múltiplas referências identitárias”, onde o meio social gera um “sistema híbrido de referências disposicionais” que gera uma mistura do tradicional com o moderno, da cultura oral com a cultura letrada, do meio rural com o meio urbano, etc. Em suma, surge um espaço intercultural que disponibiliza às classes menos escolarizadas uma variedade referencial, alicerçando-se na construção do *habitus* do ator moderno e orientando-o no agir diário (Setton, 2011).

Não há educação sem comunicação, sem interação, sem a manifestação da linguagem. Já dizia Paulo Freire (1977, p. 65) que “o mundo social e humano não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano”. Há um universo histórico-social e ideológico que constitui espaço de criação interpessoal de significação e resignificação. A Declaração de Grünwald – assinada pelos participantes do Simpósio Internacional sobre Educação em 1982 – preconizava: “Vivemos num mundo onde as mídias são onipresentes: um número cada vez maior de pessoas consagra parte do seu tempo a ver televisão, a ler jornais e revistas, a tocar discos e ouvir rádio” (Grünwald, 1982, p. 1). Não se pode negar o quanto o uso desses meios de comunicação de massa vem causando transformações fantásticas na educação, na cultura, na política, na economia e, enfim, na vida e no cotidiano das pessoas de modo geral. Para Bévort e Belloni (2009), o uso da mídia faz parte da cultura contemporânea, chegando a funcionar como uma “escola paralela” que pode ser mais atrativa do que a escola convencional.

Entre as respostas encontradas na presente pesquisa percebe-se que são unânimes a posse de celular, computador, televisão e a utilização de rede de internet, o que foi bastante intensificado no período de Pandemia de Covid-19, sendo o uso das novas tecnologias incorporado ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) implantado pelo IFAL durante a suspensão das aulas, como medida de proteção ao vírus. Se antes existia a “revisão do capital cultural” (Nogueira, 2021) e a “ressignificação do capital cultural” (Setton, 2005), esses fenômenos tornam-se doravante ainda mais acentuados devido a intensidade do uso de tais tecnologias; porém, ainda não é possível captar qual é o impacto no tocante ao comportamento biopsicossocial dos estudantes diante de tal situação.

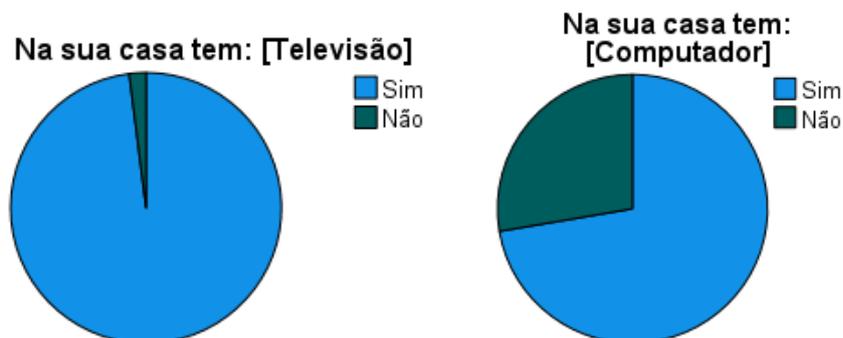
Os gráficos seguintes demonstram a frequência desses meios de comunicação de massa no dia a dia dos alunos do instituto: o discente sempre pesquisa na internet, ou quase sempre e muitas vezes. Convém enfatizar que a maioria deles reside onde há acesso à rede (vide Gráfico 25). Também observa-se o fato de todos os discentes possuírem aparelho celular (Gráfico 26).

Gráfico 25 – Acesso à internet x Pesquisa de conteúdos



Fonte: Elaborado pela autora a partir do inquérito de perguntas em 02/11/2021.

Gráfico 26 – Meios de comunicação de massa possuídos pelos discentes





Fonte: Elaborado pela autora a partir do inquérito de perguntas em 02/11/2021.

O presente trabalho, após o percurso investigativo adotado, demonstra que muito tem sido realizado na intenção de minimizar os efeitos da evasão e, conseqüentemente, aumentar a conclusão exitosa nos cursos do ensino médio integrado. Foi possível perceber indícios de como o capital social e o capital cultural que os discentes do *Campus* Maceió trazem de seu contexto familiar influenciam comportamentos e a tomadas de decisões diárias, influenciados pela subjetividade do capital simbólico incorporado, guardando relação direta com a permanência e êxito nos estudos, formando *habitus* partindo de valores e disposições rentáveis sob o ponto de vista do desempenho escolar.

O resultado das análises aqui contidas busca conciliar o perfil do aluno do IFAL às políticas educativas aplicadas, na intenção de assegurar o emprego efetivo dos recursos existentes, diante da realidade atual de indecisões políticas vividas no cenário brasileiro. Convém enfatizar que o estado pandêmico igualmente provocou interferências de dimensões atuais e futuras não previsíveis. Entretanto, a finalização desse estudo permite estabelecer relações entre fatores que retratam o comportamento do discente em relação ao universo acadêmico, tal como aspirações e perspectivas à luz de alguns aportes da Sociologia da Educação.

As medidas adotadas com a aplicação do Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito para os Estudantes do IFAL (PEIPEE), 2016, minimizaram a retenção e evasão. Entre as providências tomadas figuravam a adoção de dependência para disciplinas nas quais o aluno não atingisse a média mínima para aprovação e o estabelecimento de turmas com 3 anos de duração, a partir de 2017. Tais medidas estavam em andamento e alguns resultados começavam a surgir, culminando na turma de 2020 ser a última cujos alunos teriam a permanência de 4 anos de ensino na instituição. No entanto, com a pandemia da covid-19, os cursos foram paralisados durante um tempo. Decorridos alguns meses, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é implementado às pressas, num esforço imensurável de toda a equipe do instituto em promover uma volta às atividades escolares de

maneira virtual. Este novo sistema de ensino no Brasil revelou diversas facetas da comunidade do IFAL e seus desafios: professores a capacitar no uso das tecnologias midiáticas, alunos sem acesso à internet e sem instrumentos adequados para a nova etapa do ensino, entre outras questões. O fato é que essas turmas tiveram a conclusão de seus cursos postergada para setembro de 2021 e ainda não é possível determinar totalmente a repercussão trazida por esta mudança. No entanto, a situação do impacto da pandemia no desempenho dos alunos foi introduzida neste estudo, através das respostas abertas no inquérito aplicado. Diversas falas foram obtidas, dentre as quais apresentamos algumas, aqui expostas tal como foram escritas pelos discentes:

Resposta nº 16: “Apesar das dificuldades de adaptação, o meu rendimento melhorou bastante, e o fato de não estar no IFAL presencialmente me forçou a pesquisar e estudar mais”.

Resposta nº 39: “Com o início da pandemia e a mudança de estudo presencial para o virtual, sofri os impactos de não ter computador, nem uma internet de qualidade para acompanhar as aulas e realizar as atividades. O IFAL demorou muito até trazer o auxílio conectividade, outro fator foi não ter ambiente para estudar, tive que trabalhar e estudar”.

Resposta nº 59: “No início foi bastante difícil me acostumar, mas fui-me adaptando e consegui ter êxito em minhas metas”

Resposta nº 114: “Eu sai de um alto para o mais baixo da minha vida, estar isolado socialmente me fez bastante mal, e o ERE do IFAL é muito ruim”.

Resposta nº 160: “A pandemia trouxe diversas dificuldades em relação aos estudos. Alguns membros da família contraíram a doença, e alguns parentes próximos morreram, o que me abalou bastante”.

A análise dos documentos oficiais (PEIPEE – 2016) da instituição aponta para o indicativo de evasão em virtude da duração dos cursos, que era de 4 anos. Tal situação é explicitada no inquérito aplicado durante a pesquisa, na Resposta nº 30: *“...muitas pessoas, assim como eu, conseguem vaga na universidade e concluem o ensino médio fazendo a prova do ENCCEJA”*. A avaliação referida, o ENCCEJA, diz respeito a uma prova gratuita disponibilizada pelo governo brasileiro aos jovens e adultos que não conseguiram terminar o ensino médio na idade adequada. No caso do IFAL, os discentes maiores de 18 anos que faziam parte do curso integrado quadrienal frequentemente utilizavam a prova como um modo de adiantar a conclusão dos estudos e partir logo para a universidade, já que haviam sido aprovados no ensino superior.

Na análise das respostas abertas, observando as falas dos participantes da pesquisa, percebe-se que a escolha de estudar no IFAL foi fruto da procura por uma melhor preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que dá ingresso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Cabe enfatizar que o perfil desse estudante revelou o fato de que poucos almejam seguir a formação profissional cursada nos anos de IFAL. Em seus relatos, os alunos citam a busca pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) no intuito de finalizarem o ensino médio com mais brevidade em relação ao IFAL e assim ingressarem no ensino de nível superior.

Em relação aos pontos negativos da instituição, algumas respostas do inquérito afirmam que *“falta um ensino de qualidade que prepare para o ENEM (vestibular)”* (Resposta nº 132) ou que *“a minha antiga escola tinha um ensino mais focado no ENEM, então já pensei em voltar para lá. Fiquei no IFAL para ter o técnico e a cota”* (Resposta nº 186). Essa última resposta chama a atenção por trazer à baila outra política pública educacional presente no sistema brasileiro de ingresso à universidade, que é a existência de cotas para alunos de escolas públicas, divididas pela metade entre os que possuem renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo e meio, e aqueles que tem renda familiar superior a essa quantia (Lei nº 12.711/12). Há também percentuais de cotas para pretos, pardos e indígenas. Essas ações afirmativas são mais um exemplo das políticas educacionais que tentam mitigar desigualdades socioeconômicas – como já foi abordado anteriormente nessa dissertação – e promover algum tipo de compensação aos jovens desfavorecidos. No referido caso, as cotas servem para tentar aumentar a democratização do acesso ao ensino público superior brasileiro, marcado pela grande presença de estudantes oriundos de classes altas e escolas de elite, que possuem forte preparatório para o ENEM e capital cultural privilegiado. Daí o interesse do(a) discente da Resposta nº 186 em permanecer no IFAL, visto que irá prestar o vestibular não em ampla concorrência – onde há tendência de mais alunos de classes favorecidas e escolas particulares que investem fortemente no êxito no ENEM, uma competição naturalmente mais árdua –, mas sim irá pleitear as vagas reservadas àqueles que já vêm de contextos historicamente desfavorecidos.

Outras alegações negativas são a falta de tempo para conciliar os estudos, não pretender trabalhar na área técnica e ter interesse apenas na qualidade do ensino médio comum do IFAL que, apesar de tudo, é superior ao que costuma ocorrer nas outras escolas públicas, marcadas pela precarização. A Resposta nº 133 também fala que os professores do IFAL costumam ser excelentes e isso é o melhor que há no instituto, porém às vezes os docentes faltam às aulas, *“falta tempo de ensinar todo o assunto naquele ano”* e *“outras vezes os professores simplesmente não estão nem aí, e não seguem a grade curricular do ensino médio”*.

Outro ponto mencionado diz respeito ao estágio, que é criticado pela duração extensa (400 horas) e pela dificuldade de oferta. Alguns discentes citam a dificuldade em conseguir cumprir a parte prática, especialmente para as alunas (que atualmente representam 52% das turmas do último ano),

pois o fato de serem do gênero feminino interfere para que a oferta de estágio técnico se torne menor, dada a prevalência de homens ocupando os espaços técnicos no mercado de trabalho. A Resposta nº 30 afirma que a parte mais difícil da formação se dá justamente no cumprimento do estágio *“principalmente para a mulheres, pois os homens da turma, quase todos, terminaram a prática profissional, e grande quantidade das mulheres não”*. A esse respeito é também dito que a coordenação não promove tais vínculos profissionais no sentido de facilitar o estágio e essa dificuldade em cumprir as horas de prática profissional exigida acaba gerando atraso na conclusão do curso: *“Sendo assim, fica difícil de terminar a matéria de prática profissional sem passar [mais] 1 a 2 anos na instituição, atrasando a vida acadêmica futura”*. No mesmo sentido, a Resposta nº 145 conta que *“Desisti do curso porque os estágios não estavam disponíveis, e o IFAL atrasou o retorno das atividades pelo EAD, pra focar no ENEM, já estava no quarto ano; acontece que o ENCCEJA atrasou”*.

O relato de tais situações nas respostas abertas do inquérito aplicado nesta pesquisa dá sinais de que algumas questões muito importantes para o êxito dos discentes talvez estejam passando despercebidas pela instituição, já que não costuma haver um contato direto com as críticas dos alunos. Convém notar, por sua vez, que o anonimato também influencia na liberdade de crítica, já que os discentes se sentem mais à vontade de expor sua opinião, ainda que negativa. É interessante que essa e outras questões possam ser objeto de atenção da instituição, e este caminho pode ser ao menos inaugurado após terem acesso aos resultados desta pesquisa.

Diversos depoimentos, em diferentes contextos, puderam ser extraídos. Não se sabe ao certo como estes alunos voltarão à escola. Porém, o que se tem certeza é que esta situação vivida mundialmente modificou as práticas de ensino brasileiras. O “novo normal” trouxe à baila situações inusitadas e há incertezas quanto ao desempenho e permanência dos alunos que não conseguiram concluir o curso dentro de um contexto pandêmico. Na amostra trabalhada neste estudo – ou seja, nas turmas concluintes – há alunos que finalizaram, alunos que abandonaram os estudos e, também, alunos que ficaram retidos, com a possibilidade de finalizarem o curso com o retorno presencial.

CAPÍTULO 5

Considerações finais

A pesquisa sobre a permanência e êxito no ensino médio integrado teve como objetivo identificar quais os fatores relevantes que favorecem o sucesso escolar e como a relação destes fatores possibilitam estratégias de modo a compor *habitus*, resultando *práxis*. Diante da situação de pandemia da covid-19, enfrentada mundialmente, o caminho metodológico possível foi estudo de caso – ou, mais realisticamente, uma aproximação a um estudo de caso. O *design* metodológico foi composto por análise de documentos, inquérito por questionário e análise de dados. Perguntas iniciais foram delineadas, tais como: Qual o perfil do aluno do último ano? O que há em comum entre esses discentes e como eles se diferenciam? Conhecer quem é este aluno traz benefícios na aplicação das políticas de assistência estudantis, pois viabiliza um direcionamento mais eficaz das medidas ao público alvo e a consciência/conhecimento dos problemas sofridos nesse percurso acadêmico.

Apesar da decisão de ingresso no IFAL poder ser fruto da vontade do jovem aprovado no seletivo, a questão da permanência e êxito está permeada por vários fatores. Através do método de pesquisa analítico escolhido, buscamos traçar um perfil de aluno que caracterize definir quem é esse aluno concluinte. O uso do inquérito por questionário trouxe a possibilidade de um planejamento prévio de fatores possíveis de interferência nos resultados acadêmicos.

Após a recolha e análise das informações observa-se, em muitos atores da amostra trabalhada, a família sendo citada como importante no percurso estudantil, quer para o custeio, cobrança, apoio, incentivo e exemplo; grande parte deles reside com familiares e possui a faixa etária ainda muito jovem (19 anos). O fato de os pais possuírem o ensino médio completo e superior completo pode ter influenciado no gosto pelo estudo, apontado nas respostas ao inquérito. Este ponto referente à família poderá sinalizar indícios de possível vínculo entre o sucesso escolar e a formação *do habitus* familiar, podendo concorrer para a ação de uma *práxis* frente ao papel de aluno.

Cabe enfatizar que o bom ambiente de convívio com amigos e servidores da instituição também pode ser fator relevante para a permanência do estudante no IFAL; o significado atribuído às escolas da rede federal está entre os relatos desses alunos pertencentes às classes populares. A importância dada à estrutura das instalações e aos bons professores, igualmente citados no inquérito como também em documentos gerados pela instituição e analisados nesse trabalho, mostram repercussão. Além disso, a busca por um melhor preparo para o ENEM atrai bastante o interesse desses alunos.

Tais fatores tornam-se relevantes por fortalecerem aspectos de resiliência, encorajando-os a não evadirem. Entretanto, situações foram apontadas como complicadoras levando-os a pensar em

desistir: primeiramente a situação pandêmica, inusitada para todos, esta interferiu enormemente nas ações e resultados dessa pesquisa também; depois, a durabilidade do curso; a carga horária do estágio; a falta de estágio para as alunas, hoje em maior número entre os concluintes; são motivos que impulsionam querer abandonar o IFAL

Por fim, a escolha por este método analítico proporcionou uma visão geral do aluno que se matricula no IFAL. Para viabilizar a permanência desse discente algumas sugestões podem ser aplicadas: aumento da concessão de auxílios financeiros em forma de bolsa de estudos para compor a renda da família daqueles em maior dificuldade financeira; divulgar melhor os cursos que o IFAL oferece; disponibilizar a transferência de curso; além da possibilidade a escutas (atendimento) dos discentes, que se mostrou necessária e valiosa, como visto na análise das questões abertas. Essas medidas, entre outras possíveis, poderão evitar evasão futura, no entanto, outras pesquisas são necessárias para aprofundar e fundamentar respostas mais incisivas às questões colocadas pelo objeto deste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. (2018). Sobre a educação domiciliar. Recuperado de: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/sobre-educacaodomiciliar>
- Afonso A. J. (2013). Estratégias e percursos educacionais; das explicações às novas vantagens competitivas da classe média. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Xplica internacional. Panorâmica sobre o mercado das explicações* (pp. 167-188). Aveiro: Universidade de Aveiro. Recuperado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26466/1/Estrat%c3%a9gias%20e%20percursos%20educacionais.pdf>
- Afonso, A. J. & Antunes, F. (2001). Educação, cidadania e competitividade: questão em torno de uma nova agenda. *Cadernos de pesquisa*, 113, 83-112. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CK87nKXTgLVfp8rXbTTbnnD/?format=pdf&lang=pt>
- Afonso, A. J. & Palhares, J. A. (2019). Entre a escola e a vida: A condição jovem para além do ofício de aluno. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 182 p. *Revista Lusófona de Educação*, 51. pp. 211-214. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63539>
- Afonso, A. J. (1998). Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 421 p., p.245-253. Recuperado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/61517/Recensao%20EDUCAÇÃO%20%20SOCIEDADE%26%20CULTURAS.PDF>
- Afonso, A. J. (2001). Os lugares da educação. In: Olga R. Von Simson, Margareth B. Park & Renata S. Fernandes (Orgs.), Educação não-formal. *Cenários da criação*. pp.29-38. Campinas. Editora da Unicamp. Recuperado de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/841687/mod_resource/content/1/Afonso%202001.pdf
- Afonso, A. J. (2007). Estado, políticas educativas e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, 7(1), 11-22. Recuperado de <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888/741>.
- Afonso, A. J. (2018). O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. *Roteiro*, 43 (Ed. Especial), 327-344. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3519/351964739013/351964739013.pdf>
- Aguiar, L. F. V., & Pacheco, E. M. (2017). Os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia como política pública. In M. B. Anjos, & G. Rôsas (Orgs.), As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, *Ciências e Tecnologia* (p. 722-738). Natal: IFRN. Recuperado de <http://www.gptec.org/acervo/ReflexoesIFv1.pdf>
- Aguiar, M. A. S., & Dourado, L. F. (Orgs.). (2018). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE. ISBN: 978-85-87987-13-6. Recuperado de: <http://www.anapae.org.br>

- Aguiar, M.A.S. (2018). Políticas educacionais e a base nacional comum curricular: o processo de formação em questão. *Currículo sem Fronteiras*, 18 (3), 722-738.
- Almeida, A. M. F. & Nogueira M. A. (2002). *A escolaridade das elites: um panorama internacional da pesquisa*. 2ª ed. Petrópolis, R. J.: Vozes. p. 224.
- Alves, L. (2020). Projeto de homeschooling é o mais acompanhado no site da Câmara sobre educação. *Poder 360*. Recuperado de <https://www.poder360.com.br/congresso/projeto-de-educacao-domiciliar-esta-entre-os-mais-acompanhados-no-site-da-camara/>
- Alves, M. T. G., & Soares, F. (2007). As pesquisas sobre o efeito da escolas: Constituição metodológica para a Sociologia da Educação. *Sociedade e Estado*, 22(2), 435-473. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5338/4856>
- Amândio, S. (2012). Entrevista com Bernard Lahire: do homem plural ao mundo plural. *Análise Social*, XLVII (202), 195-208.
- Amândio, S. (2014). O fio construtivo da sociologia empírica de Bernard Lahire. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 76, 33-49. Recuperado de <https://spp.revues.org/pdf/1669>.
- Andrade, E. P. (2017). Educação domiciliar: Encontrando o direito. *Pro-Posições*, 28(2), 172-179. Recuperado de <https://scielo.br/j/pp/a/S4RmdxXpsYjwZwmJLNDmPZg/?format=pdf&lang=pt>
- Antunes, F. (2004). Novas instituições e processos educativo: o subsistema de escolas profissionais em Portugal. V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação. pp. 52-62. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/mhSMTzZJP64VmGwHXjBNQPc/?lang=pt>
- Antunes, F. (2007). A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos princípios comuns ao ângulo português. *Perspectiva*, 25(2), 425-468. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1818>
- Antunes, F. (2008). Nova Ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: actores, processos e instituições. *Subsídios para debate*. Coimbra: Almedina
- Antunes, F. (2016). Economising education: From the revolution to rethinking education. A new moment of Europeanisation of education? *European Educational Research Journal*, 15(4), 410-427. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1474904116641696>
- Antunes, F. (2019). A ação conjunta de Organizações Internacionais (UE e OCDE) em educação: metamorfose? Observações em termos de políticas educativas em Portugal. *Roteiro*, 44(3), 1-24. Recuperado de <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20813/14027>
- Araújo, J.J.C. N., & Mourão, A. R. B. (2015). A hibridização Institucional da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica do Brasil. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 15, 139-157. Recuperado de https://redib.org/Record/oai_articulo2559519-a-

hibridiza%C3%A7%C3%A3o-institucional-da-rede-federal-de-educa%C3%A7%C3%A3o-
t%C3%A9cnica-e-tecnol%C3%B3gica-do-brasil

Arbache, A.P.B. (2001). *A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica*. São Paulo: Vozes.

Arroyo, M. G. (1997). *Escola coerente à escola possível*. São Paulo: Loyola.

Arroyo, M.G. (2006). *Reprovação escolar: Renúncia à educação*. São Paulo: Xamã

Baixinho, A.F. (2017). Políticas educativas em Portugal: governação, contexto local e hibridismo. *Eccos. Revista Científica*. São Paulo, n° 42, p. 105-124 recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71550676007.pdf>

Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. Recuperado de: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/ano-exo/ball.pdf>

Ball, S. J. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítica-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 10-32. Recuperado de: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>

Ball, S. J. (2009). Entrevista com Stephan J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, 30(106), 303-318. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>

Ball, S.J. (1998). Cidadania global, consumo e política educacional. In L.H. Silva (Org.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 121-137). Petrópolis: Vozes.

Ball, S.J. et al. (2013). A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, 46(32), 9-36. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959981002.pdf>

Banco Mundial (2011). *Estratégia 2020 para a educação do grupo Banco Mundial*. Resumo Executivo. Washington: Banco Mundial. Recuperado de: <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/461751468336853263/pdf/644870WP00P-ORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>

Banco Mundial (2017). Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Recuperado de: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditur>

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação, Sociologia*. Campinas. v. 26, n° 92, p. 725-751. Recuperado de: www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwYChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt

Base Nacional Comum Curricular (terceira versão). Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio>

Bernardo, J. (1991). *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez.

Bévort, E., & Belloni, M. L. (1999). Mídia-educação: Conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade*, 30(109), 1081-1102. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.

Blok, H., & Karsten, S. (2011). Inspection of home education in European Countries. *European Journal of Education* 46(1) Part II, 138-152. Recuperado de https://www.academia.edu/12850190/Inspection_of_Home_Education_in_European_Countries

Bobbio, N. (2004). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora.

Bobbio, R., Mateucci, N., & Pasquino, G. (2004). Dicionário de política. Brasília: UNB. Recuperado de: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Norberto-Bobbio-Dicionario-de-Politica.pdf>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bollmann, M. G. (2002). Alternativa político-pedagógica à política de educação do(s) governo(s) liberal(is). *Anais do Congresso Nacional de Educação (Coned)*. São Paulo, SP, Brasil, 4. Recuperado de <http://www.adunicamp.org.br/jornal/2002/4%20Cned>.

Bolsonaro, J. (2018). *O caminho da prosperidade, proposta de plano de governo*. Recuperado de https://flaviobolsonaro.com/PLANO-DE-GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf.

Bonamino A., & Sousa S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: Interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 373-388. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu P. (1979). *O desencantamento com o mundo: Estruturas econômicas e estruturas temporais*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Bourdieu, P. (1980). *O senso prático*. Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.

Bourdieu, P. (1997). *Razões práticas. Sobre a teoria de ação*. Oeiras: Celta Editora.

Bourdieu, P. (1998a). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In A. Catani, & M. A. Nogueira (Orgs), *Escritos de educação* (pp. 39-64). Petrópolis: Vozes.

- Bourdieu, P. (1998b). Os três estados do capital cultural. In A. Catani, & M.A. Nogueira (Orgs.), *Escritos de educação* (pp. 71-80). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (1999). *O poder simbólico* (2ªed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2007). Compreender. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2013). Capital simbólico e classes sociais. *Novos estudos- CEBRAP,96*, 105-115. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/nec/n96/a08n96.pdf>.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre o Estado: Cursos no College de France (1989-92)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2012 [1970]). *Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C (2018). *Os herdeiros: Os estudantes e a cultura* (2ª ed.). Santa Catarina: UFSC.
- Caetano, L. (2005). Abandono Escolar: Repercussões Sócio-Econômicas na Região Centro: Algumas Reflexões. *Finisterra*, XL, v.79, p.163-176.
- Caldas, E.L (2000). Combatendo a Evasão Escolar. São Paulo: Instituto Polis, dicas nº 172. Recuperado de: <http://www.polis.org.br/publicacoes/download/arquivos/Dicas172.pdf>
- Canário, R. (2009). Rui Canário fala como transformar problemas em soluções. Entrevista a Paula Nadal. *Nova Escola Gestão*. Recuperado de <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/756/rui-canario-fala-sobre-como-transformar-problemas-em-solucoes>
- Cardano, M. (2017). Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis, RJ.: Vozes.
- Castel, R. (1997). As metamorfoses da questão social: uma crônica da questão social. Petrópolis: Vozes.
- Castro, A. M. D. A., & Santos, I.P. (2021). Crisis of capital, austerity and education in Brazil. *Research, Society and Development*, 10(2), e49810212523. Doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12523>
- Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC (2019). Lança técnica contra a educação domiciliar. In: Educação: Políticas Públicas. Recuperado de: https://www.cenpec.org.br/noticias/cwnpec_lanca_nota_tecnica_contra_educacao_domiciliar
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?lang=pt&format=pdf>

- Ciavatta, M., & Ramos, M. (2012). A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 11-37. doi: 10.1590/S1413-24782012000100002
- Ciavatta, M. (2005). Formação integrada: como lugares de memória e identidade. In Frigotto G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (Orgs), *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições* (pp. 83-105). São Paulo: Cortez.
- Ciavatta, M., & Ramos, M. (Orgs.), *Ensino médio/integrado: Concepção e contradições* (pp. 57-82). São Paulo: Cortez Editora. Recuperado de: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l232.pdf>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1824. Brasília: D.F. Senado Federal. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1891. Brasília: D.F. Senado Federal. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1934. Brasília: D.F. Senado Federal. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1937. Brasília: D.F. Senado Federal. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1946. Brasília: D.F. Senado Federal. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Brasília: D.F. Senado Federal. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: D.F. Senado Federal. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Corcuff, P. (2001). *As novas sociologias: construções da realidade social*. Bauru: EDUSC.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Editora Almedina.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a “common word educational culture” or locating a “globally structured educational agenda? *Educational Theory*, v.50, n°4, pp.427-448. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/47868105_Globalizacao_e_educacao_demonstrando_a_existencia_de_uma_Cultura_Educacional_Mundial_Comum_ou_localizando_uma_Agenda_Globalmente_Estruturada_para_a_Edu
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada” para a educação? v. 25, n°

87, pp. 423-460. Recuperado de:
<https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSwvz9hngDXK/?format=pdf&lang=pt>

Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um espaço europeu de educação. *Revista Lusófona de Educação*, nº 11, p.13-30. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/349/34911875002.pdf>

Dale, R. (2010). A sociologia de educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociologia*, 31(113), 1099-1120. Recuperado de <http://www.ceddes.unicamp.br>.

Dale, R. (2014). Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. *Currículo sem Fronteiras*. v.14, nº 2, p. 15-16. Recuperado de:
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss2articles/dale-gandin.pdf>

Daniel, P.A.(2019). Neoliberalismo: crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governamentalidade. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo.v.38 p.109-135. Recuperado de:
<https://www.scielo.br/j/nec/a/WrvHr9cvMknq4xXXRkf6HTD/?lang=pt>

Davies, S., & Rizk, J. (2018). The three generations of cultural capital research: A narrative review. *Review of Educational Research*, 88(3), 331-365. Recuperado de
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654317748423?icid=int.sj-full-text.similartext.similar-articles.3&>

Declaração de Grunwald (1982). Recuperado de: <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Declaracao-de-grunwald.pdf>

Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien (1990) – Unicef. Recuperado de: <https://www.unicef.org>

Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Recuperado de
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Recuperado de
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Decreto n.2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm.

Decreto n.5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Recuperado de
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.

- Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm
- Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm
- Decreto nº 6095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm.
- Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm
- Dore, R., & Lüscher, A. Z. (2011). Permanência na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 772-789. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cp/a/jgRKBkHs5GrxxwkNdNNtTfM/?lang=pt&format=pdf>
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 539-555. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>
- Dunder, K. (2019). Educação Domiciliar: regulamentação fica para 2020. In: Notícia R7. Dezembro 2019. Recuperado de: <https://noticias.r7.com/educacao/educacao-domiciliar-regulamentacao-fica-para-2020-14122019>
- Durkheim, E. (1978). *Educação e Sociologia* (7ª ed.). São Paulo: Melhoramentos.
- Education at a Glance 2019: OECD indicators. Panorama da Educação. Recuperado de http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6853568
- Elias, N. (1987). *Sociedade dos indivíduos*. 1ª ed. Brasileira. Schoter, M. (Org.) Rio de Janeiro : Zahar.
- Emenda Constitucional nº 103/2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Recuperado de: <https://www.in.gov.br>
- Emenda Constitucional nº 59/2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm
- Emenda Constitucional nº 95/2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para O Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Recuperado de: <http://www.planalto.gov.br>
- Emenda Constitucional nº 108/2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição do ICMS. Recuperado de: <https://www.planalto.gov.br>

- Fagnani, E. (2017). O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988-2015). *Texto para Discussão*, 308, 1-20. Recuperado de: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3537/TD308.pdf>.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18,64-66.
- Ferreira, J. M. C., Peixoto, J., Marques, R., Raposo, R., Graça, J. C., & Carvalho, A. S. (1995) *Sociologia*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferretti, C.J. (1997). Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação e Sociedade*, 18(59), 225-269.
- Franco, C.A. (2020, Fevereiro 05). A educação oprimida. *Folha de São Paulo*. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2020/02/a-educacao-oprimida.shtml>
- Freire, P. (1977). *Extensão ou comunicação?* (13ª Ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). A pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Recuperado de: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Recuperado de <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
- Freitas, L. (2009). A instituição do fracasso: A educação da ralé. In J. Souza (Org.), *Ralé brasileira: Quem é e como vive* (pp. 281-304). Belo Horizonte: UFMG. Recuperado de: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/10/1143.pdf>
- Freixo, M.J.V. (2011). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Frey, Kurlan. (2017). As contribuições de John Dewey e Anísio Teixeira para uma escola pública de qualidade para brasileiros. Recuperado de: https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2017/690.pdf
- Frigotto, G. (2001). Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis: Vozes.
- Frigotto, G. (2003). Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. v.1, nº 1, Rio de Janeiro, p.45-60. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/abstract/?lang=pt>
- Frigotto, G. (2005). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. Ramos (Orgs.), *Ensino médio/integrado: Concepção e contradições* (pp. 57-82). São Paulo: Cortez Editora.
- Frigotto, G. (Org.). (2017) *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP. Recuperado de: <https://www.lpp.uerj.br>

- Frigotto, G., & Motta, V. C. (2017). Porque a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/16 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, 38, 355-372.
- Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2000). *Educação e crise do capitalismo real* (4ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Gil, A. C. (2012). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Altas.
- Godoy, G. (2019). Cresce a adesão à educação domiciliar nos EUA. *Psicologia, Saúde & Cultura*. Recuperado de: <https://www.gilbertogodoy.com.br/ler-post/cresce-a-adesao-a-educacao-domiciliar-nos-eua>.
- Gomes, C. A. (1994). *A Evolução Pedagógica*. Traduzido por Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artemed.
- Gualda, L.C, & Souza, S. L. (2020). Educação domiciliar no Brasil: um estudo comparativo. *Educação, Psicologia e Interfaces*, 4(3), 1-15. Recuperado de <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br>
- Hostins, R.C.L. & Rochadel, O. (2019). Contribuições de Stephen Ball para o campo das Políticas Educacionais. *Revista online de política e gestão educacional – RPGE*, Araraquara, v.23, nº1, p. 61-84. Recuperado de: <file:///C:/Users/User/Downloads/4-11947-34608-1-sp-revisado-mv.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Recuperado de: <http://www.ibge.gov.br>
- Instituto Federal Rio Grande do Sul. - Ifrs (2019). Ensino Federal no Brasil é de excelência. Recuperado de: <https://ifrs.edu.br/ensino-federal-no-brasil-excelencia/>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2015). *Plano Nacional de Educação* (PNE 2014-2024): linha de base. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019). *Censo da Educação Superior*. Recuperado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2019). *Notas estatísticas: Censo Escolar 2018*. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep.(2019). *Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil*. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2019). *Portal Inep*. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2019). *Panorama de Educação*. Recuperado de: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_destaquados_do_education_at_a_glance_2019.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2020). *Enem 2020*. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/enem.2020>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Notas estatísticas: Censo Escolar 2018*. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf.
- Krawczyk, N. (2010). As políticas de educação profissional: Uma reflexão necessária. In J. Moll et. al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades*. P. 253-270. Porto Alegre: Artmed.
- Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios no ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144). Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?lang=pt&format=pdf>
- Kuenzer, A. (2000). A concepção de ensino médio e profissional no Brasil: a história da construção de uma proposta dual. In A. Kuenzer (Org.), *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*(p. 152-166?). São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. (2003). As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica. Recuperado de <https://www.anped.org.br/representacoesanped24.pdf>.
- Kuenzer, A. (2005). *Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. (2010). As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In J. Mollet et al.(Orgs.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp.1-16). Porto Alegre: Artmed.
- Lahire, B. (1993). *Cultura écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Lahire, B. (2002). *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes.
- Lahire, B. (2003). Crenças coletivas e desigualdades culturais. *Educação & Sociedade*, 24(84), 983-995. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/WMy3xwB8WwBr6jmtTpnFMsl/?format=pdf&lang=pt>

- Lahire, B. (2004). *Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Lahire, B. (2005). Patrimônios individuais de disposições. Para uma sociologia à escola individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 11-42. Recuperado de: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/18_ref_capes/arquivos/arquivo_152.pdf
- Lahire, B. (2006). *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed.
- Lahire, B. (2008). Diferenças ou desigualdades: que condições socio-históricas para produção de capital cultural? *Fórum Sociológico*, 18, 79-85. Recuperado de <https://journals.openedition.org/sociologico/287>
- Lahire, B. (2011). A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 21, 13-22. Recuperado de <http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2218/2059>.
- Lahire, B. (2015). A fabricação social dos indivíduos: Quadros, modalidades, tempo e efeitos de socialização. *Educação e Pesquisa*, 41(número especial), 1393-1404. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141651>.
- Laval, C. (2003). *A escola não é uma empresa*. Entrevistado por Fernando Eichenberg. Folha de São Paulo. 24 de junho de 2003. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u463.shtml>
- Leher, R. (1998). A Ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. *Trabalho e Educação*. 4, 117-134. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9102>
- Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN (1996). Recuperado de: <Http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>
- Lei n. 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. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm.
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2019. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/Lei/L13005.htm.
- Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm.
- Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm.

- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm.
- Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11096-13-janeiro-2005-535381-norma-pl.html>.
- Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2019. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/Lei/L13005.htm.
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>
- Lei nº 13.429 de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019 de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe de serviços a terceiros. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm
- Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452 de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 03 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212 de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado de http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm.
- Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm.

- Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19649compilado.htm.
- Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lernardão, E., Lenardão, E., & Karpinski, A. (2016). 'Proposições para o ensino do futuro': contribuições de Pierre Bourdieu a uma 'pedagogia racional'. *Imagens de Educação*, 6(3), 37-48. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/29315/pdf>
- Lima, L.C. (1994). Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Licinio-Lima/publication/323858385_Modernizacao_racionalizacao_e_optimizacao_Perspectivas_neo-taylorianas_na_organizacao_e_administracao_da_edu
- Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59. Recuperado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11788>
- Lima, L.C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir*. Sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem. São Paulo. Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2019). Uma pedagogia contra o outro? Competividade e emulação. *Educação e Sociedade*, 40, 1-18. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019218952>.
- Lopes, J. T (Orgs). (2012). *Registos do ator plural: Bernard Lahire na sociologia portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, M. A. R. (1999). *Comentários à Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo: Editora Revista dos tribunais.
- Luckesi, C. C. (1995). *Avaliação de aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Martins, F. (2009). *Gerencialismo e quase mercado educacional: a ação organizacional numa secundária em época de transição*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho. Recuperado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10159/1/tese.pdf>
- Melo, S. D. G., & Duarte, A. (2011). Políticas para o ensino médio no Brasil: Perspectivas para a universalização. *Cadernos CEDES*, 31(84), 231-251. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5srTxs9yJLXdrVMhnLcZVj/?lang=pt>.

- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital* (2ªed.). São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (2011). *Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo.
- Ministério da Educação (2000). *Programa de melhoria e expansão do ensino médio: Projeto Escola Jovem, síntese*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/escola%20jovem>
- Ministério da Educação (2004). Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf.
- Ministério da Educação (2010). Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro2010pdf&Itemid=30192
- Ministério da Educação (2017). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Recuperado de <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>.
- Ministério da Educação (2020). Portal Mec. Bolsonaro assina projeto que regulamenta educação domiciliar. In: Educação básica. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/ultimas_noticias/211-218175739/75061=educacao_domiciliar
- Ministério da Educação. (2010). Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro2010pdf&Itemid=30192.
- Nogueira, C., Cunha, M. A., Viana, M. J., & Resende, T. F. (2009). A influência da família no desempenho escolar: Estudo de dados da geração escolar 2005. *Revista Contemporânea de Educação*, 4(8), 384-401. Doi: <https://doi.org/10.20500/rce.v4i8>.
- Nogueira, C. M. M., & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 23(78). Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXy5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>
- Nogueira, M. A. & Martins, C. M. (2004). Bourdieu & a educação. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nogueira, M.A. (1998). A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, nº 7, pp. 42-56. Recuperado de: https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_07.pdf
- Nogueira, M. A. (2021). O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. *Cadernos de Pesquisa*, 51. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pdTJTSCfQhzipWjZSGGy8gqK/?lang=pt&format=pdf>

- Nunes, A. L. (2020). Educação domiciliar no Brasil: uma análise sobre a regulamentação do homeschooling a partir do Projeto de Lei nº 2401/19. Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB). Recuperado de: <http://repositorio.undb.br/jspui/handle/areas/351>.
- Nunes, C. (2000). O “velho” e o “bom” ensino secundário: Momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 35-60. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pY5CvzLSClPRNy7XpZ7x6WR/?format=pdf&lang=pt>
- Observatório da Democracia. As políticas públicas para a educação 2019/2020. Recuperado de: [https://observatoriodademocracia.org.br/2021/04/09/as-politicas-públicas-para-a-educacao-2019-2020/](https://observatoriodademocracia.org.br/2021/04/09/as-politicas-publicas-para-a-educacao-2019-2020/)
- Observatório do PNE. OPNE. Recuperado de <https://www.observatoriodopne.org.br>.
- Observatório do PNE. OPNE. Recuperado de: <https://www.observatoriopne.org.br>
- Observatório de Educação. *Education at Glance 2019*. OECD Indicators. Recuperado de: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/f8d7880den.pdf?expires=1638163452&id=id&accname=guest&checksum=F9F22DB230C75C2DA87C1F6D54E9BA4A>
- Observatório de Educação. *Education at Glance 2020*. OECD Indicators. Recuperado de: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/education-at-a-glance-2020-oecd-indicatorse2b8ab18-3f55-45de-814a-58d7771af7bfe>
- Observatório de Educação. *Education at Glance 2021*: OECD Indicators. Recuperado de: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5en.pdf?expires=1638163889&id=id&accname=guest&checksum=E219DF3A0F46CF53D7AD696467A8F542>
- Observatório da Democracia. As políticas públicas para a educação 2019/2020. Recuperado de: [https://observatoriodademocracia.org.br/2021/04/09/as-políticas-públicas-para-a-educacao-2019-2020/](https://observatoriodademocracia.org.br/2021/04/09/as-politicas-publicas-para-a-educacao-2019-2020/)
- Oliveira, D. A. (2000). A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90. Texto apresentado na 23ª reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Caxambu-M.G. *Revista Trabalho & Educação*, 8, 47-73. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9184/6605>
- Oliveira, D. A. (2005). A educação no contexto das políticas sociais: entre a focalização e a universalização. *Linhas Críticas*, v.11. nº20, p.27-40. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193520514003>
- Oliveira, D. A. (2017). Educação pública em risco em um cenário político de instabilidade e retrocessos. *RBPAE*, 33, 507-520. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323054310_Educacao_publica_em_risco_em_u

m_cenario_politico_de_instabilidade_e_retrocessos/fulltext/5a7db7ba458515dea41243f0/Educacao-publica-em-risco-em-um-cenario-politico-de-instabilidade-e-retrocessos.pdf

- Oliveira, D.A. (1999). As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In D. A. Oliveira, & M.R.T. Duarte (Orgs.), *Política e trabalho na escola: Administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, F. (1998). Neoliberalismo à brasileira. In E. Sader & P. Gentili (Orgs.), *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra.
- Pacheco, E. (Org). (2011). *Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília/São Paulo: Fundação Santillana/Moderna. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>
- Palhares, J. A. (2008). Educação e contextos significativos de ação: representações e experiências juvenis. *VI Congresso Português de Sociologia*. Mundo Sociais: Saberes e Práticas (25 a 26 de junho de 2008). Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Recuperado de: <http://associacaoportuguesasociologia.pt/vicongresso/pdfs/306.pdf>
- Palhares, J. A. (2008). Os sítios de educação e socialização juvenis: experiências e representações num contexto não-escolar. *Educação, Sociedade & Cultura*, 27, pp. 109-130. Recuperado de: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC27/27_jose.pdf
- Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84. Recuperado de: <file:///C:/Users/User/Downloads/13966-Texto%20do%20Trabalho-43079-1-10-20180222.pdf>
- Palhares, J. A. (2014). A excelência acadêmica na escola pública. Quotidianos escolares e não escolares de jovens enquanto alunos. In: L. L. Torres & J. A. Palhares (Org), *Entre mais e melhor escola em democracia*. Inclusão e excelência no sistema educativo português (pp. 5-26). Lisboa: Mundos Sociais.
- Palhares, J. A. (2014). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública. *Investigar em Educação, IIª série, 1*, 51-73. Recuperado de <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/5/5#>
- Palhares, J. A. (2017). Os desempenhos académicos no ensino secundário (médio): entre o centro e a periferia, entre o formal e o informal. *Revista Ciências da Educação, XIX(38)*, 19-44. Recuperado de <http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/611/410>
- Parecer CNE/CEB nº 15/1998 do Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br>
- Parecer CNE/CEB nº 39/2004 do Ministério da Educação. Aplicação do Decreto 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e Ensino médio. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf.

Parecer CNE/CES nº 296/1997, aprovado em 07 de maio de 1997 – Propõe critérios de reconhecimento do “notório saber”. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br>

Perrenoud, P. (1999). Avaliação: Da excelência à Regulação das aprendizagens – entre duas lógicas, Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Perry, A. (1995). Balanço do Neoliberalismo. In E. Sader, & P. Gentili (Orgs.), *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático* (pp. 9-23). São Paulo: Paz e Terra. Recuperado de <http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>

Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis). Recuperado de: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis>

Peters, G. (2010). Humano, demasiado mundano: a teoria do habitus em retrospecto. *Teoria & Sociedade*, 18(1), 8-37.

Instituto Federal de Alagoas (2019). *Plano de Desenvolvimento Institucional(2019-2023)*. Recuperado de <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/planejamento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional>

Instituto Federal de Alagoas (2016). *Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal da Alagoas*. Recuperado de <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/departamento-de-articulacao-de-ensino/peipee-plano-estrategico-institucional-de-permanencia-e-exito-dos-estudantes-do-ifal-2016-2.pdf/view>

Plano Nacional de Educação (PNE). Recuperado de: <http://pne.mec.gov.br/>

Plataforma Nilo Peçanha. Recuperado de: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>

Política de Assistência Estudantil (PAE). Recuperado de: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/assistencia-estudantil>

Portal Alagoas em dados. Recuperado de: <http://dados.al.gov.br>

Portal Ministério da Educação e Cultura. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br>

Portal da transparência (2016-2020). Recuperado de: <http://www.portaltransparencia.gov.br/>

Portal Linha Direta (2017). Educação integral garante melhor IDEB no interior paulista. Recuperado de: <https://portalinhadireta.com.br/publico/images/pilares/2f54a209fcc767c5870d72bd4dd75baa.pdf>

Portaria nº 316 de 04 de abril de 2007 do Ministério da Educação. Dispõe sob o Censo Escolar da Educação Básica que será realizado em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, coordenado pelo Inep. Recuperado de

https://download.inep.gov.br/download/censo/2007/legislacao/Portaria316-4_abril_2007.pdf

Programa das Noções Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD). Recuperado de: <https://www.br.undp.org>

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) – Ministério da Educação (2011). Recuperado de: <http://pronatec.mec.gov.br>

Programa para as Noções Unidas de Desenvolvimento Humano (Pnud). Recuperado de: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>

Projeto de Lei do Senado nº 193/2016. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o Programa Escola sem Partido. Recuperado de: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>

Projeto de Lei nº 2.401/2019. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>.

Projeto de Lei nº 246/2019. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Recuperado de: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>

Projeto de Lei nº 3076/2020. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se. Recuperado de: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>.

Projeto Lei nº 1.411/2015. Tipifica o crime de Assédio ideológico e dá outras providências. Recuperado de: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>

Projeto Lei nº 867/2015. Inclui, entre as diretrizes e bases a educação nacional, o Programa Escola sem Partido. Recuperado de: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>

Quaresma, M. L. & Torres, L. L. (2017). Performatividade e distinções escolares: tendências internacionais e especificidades do contexto português. *Análise Social*. v. 224, LII [3ª], pp.560-582. Recuperado de: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_224_art03.pdf

Ramires, V. R., & Gasparelo, R. R. (2018). A Relação economia e educação e seus impactos no ensino superior brasileiro. *Educação em Debate*, 40(77). Recuperado de http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39930/1/2018_art_vrrbressanrrsgasparelo.pdf

- Ranieri, N. B. (2009). O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo de o exercício da cidadania, pela via da educação. Tese (Livre Docência em Teoria Geral do Estado). São Paulo: Faculdade de Direito. Recuperado de https://www.teses.ups.br/TESE_LIVRE_DOCENCIA_NINA_RANIERI.pdf.
- Relatório de Gestão 2017 - Instituto Federal de Alagoas . Recuperado de: www2.ifal.edu.br/o-ifal/planejamento-institucional/arquivos-planejamento-institucional/RG-2017.pdf
- Relatório de Gestão 2018 – Instituto Federal de Alagoas. Recuperado de: www2.ifal.edu.br/o-ifal/planejamento-institucional/arquivos-planejamento-institucional/RG-2018.pdf
- Relatório de Gestão 2019 – Instituto Federal de Alagoas . Recuperado de: www2.ifal.edu.br/o-ifal/planejamento-institucional/arquivos-planejamento-institucional/RG-2019.pdf
- Relatório de Gestão 2020 – Instituto Federal de Alagoas. Recuperado de: www2.ifal.edu.br/oifal/planejamento-institucional/arquivos-planejamento-institucional/RG-2020.pdf
- Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de fevereiro de 2005 – Atualiza as Diretrizes Curriculares. Recuperado de <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=103150>
- Ribeiro, A. M. C. (2010). *O ensino doméstico e a organização escolar: um contributo sociológico-organizacional sobre a realidade portuguesa*, (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração Educacional, não publicada), Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ribeiro, A. M. C., & Palhares, J. A. (2017). O homeschooling e a crítica à escola: Hibridismos e (des)continuidades educativas. *Pro-Posições*, 28(2), 57-84. Doi: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0098>
- Ribeiro, S. C. (1991). *A pedagogia da repetência. Estudos avançados*. São Paulo: Blucher.
- Rocha, S. M. (1999). Um instrumento de rede de atenção pela inclusão escolar. São Paulo: Vozes.
- Rodrigues, J. (2005). Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de Educação Profissional. *Trabalho Necessário*, 3(3). Recuperado de <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4579>.
- Rodrigues, R. (2018). A sociologia de Bernard Lahire e suas críticas à sociologia de Pierre Bourdieu. *Sinais*, 22(1), 28-47. Recuperado de <https://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/18654>
- Santos, M. (2000). Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record.
- Saviani, D. (2002). *Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação*. Campinas, S.P: Autores associados, HISTEDBR.

- Saviani, D. (2008). Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. *Educação e Saúde*, 6(2), 213-231. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/tes/a/LVvkxRZdYczChk9qcxCdNFG/?format=pdf&lang=pt>
- Sell, C. F. (2002). Max Weber e a sociologia da educação. *Contrapontos*, 2(5), 237-250. Recuperado de <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/143/122>
- Sennett, Richard (2006). A cultura do novo capitalismo. 6ª ed. Record.
- Setton, M. G. J. (2005). Educação e cultura no Brasil contemporâneo. *Educação e Comunicação*, 16, 1-16. Recuperado de http://twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2005/educacao_e_cultura.pdf
- Setton, M.G.J. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 60-70. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqYy4mmn5m8pw/?lang=pt>
- Setton, M.G.J. (2005). Um novo capital cultural: pré-disposição e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, 26(90), 331-365. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/jrWqqQFjcdcwZrZxDz7wNcD/?format=pdf&lang=pt>
- Setton, M.G.J. (2011). Teorias de socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 711-724. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ep/a/7NZftPqSmGqR7y8DQXcDYfc/?format=pdf&lang=pt>
- Setton, M. G.J. (2009). A socialização como fenômeno social total: Notas introdutórias sobre a teoria do habitus. *Revista Brasileira de Educação*, 14(41), 296-307. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/41392949>
- Setton, M. G. J. (2015). *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto.
- Silva, A. C. R., & Santos, B. A. (2009). Políticas educacionais no Brasil e os desdobramentos na educação básica. *UNOPAR Científica, Ciências Humanas e Educação*, 10(2), 63-66.
- Silva, A. V. (2000). O processo de exclusão escolar numa visão heterotópica. In: Revista Perspectiva. V.25. n°86. Erechim. P. 1-28.
- Silva, J. A. M., & Amorim, W. L. (2012). O pensamento sociológico de Max Weber e a educação. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*. 6(1), 100-110. Recuperado de <https://rica.unibes.com.br/rica/article/view/499>
- Silva, L. C. da & Marques, M. R. A. (2013). A inclusão social e educacional nos 25 anos da aprovação da Constituição Federal de 1988. *RBPAE*, 29 (2), 347-365. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43528/27397>. doi: 10.21573/vol29n22013.43528

- Silva, L. C., & Marques, M. R. A. (2013). A inclusão social e educacional nos 25 anos da aprovação da Constituição Federal de 1988. *RBPAE*, 29(2), 347-365. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/43528/27397>.
- Silva, M.G.M., & Veloso, T. C. M. A. (2013). Acesso nas políticas da educação superior: Dimensões e indicadores em questão. *Avaliação*, 18(3), 727-747. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/2191/Resumenes/Abstract_219128819011_2.pdf
- Soares, J. F. & Alves, M. T. G. (2003), Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n° 1. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JDpHpqdd5J57TxPhXW8mLcg/abstract/?lang=pt>
- Somekh, B. & Lewin, C. (2015). Teoria e métodos de pesquisa social. Petrópolis, R. J.: Vozes.
- Souza, C. (2003). Políticas públicas: Questões temáticas e pesquisa. *Caderno CRH*, 16(39), 11-24. Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743/12116>
- Souza, L. G. (2002). Desenvolvimento sustentável em políticas públicas educacionais de municipalização. *Revista FAEEBA*, 11, 377-382.
- Souza, L. G. (2013). *Avaliação pública de políticas educacionais: Concepções e práticas avaliativas dos organismos internacionais no Brasil* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17308/1/Tese%20Lanara%20Souza.pdf>
- Teixeira, A. (2000). *Pequena introdução à filosofia da educação. A escola progressista, ou a transformação da escola* (6ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Thiry-Cherques, H. (2006). Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *RAP40* (1), 27-55. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtgrs/?format=pdf&lang=pt>
- Todos pela Educação. (2019). Anuário Brasileiro da Educação Básica. Recuperado de: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf.
- Todos pela Educação. (2019). Anuário Brasileiro da Educação Básica. Recuperado de https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf.
- Todos pela educação. (2020). Educação no Brasil: uma perspectiva internacional. Recuperado de: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf
- Torres, L.L. (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências: Limitações e possibilidades nos processos de (in) decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 91-109. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20935/3/Artigo%20PDF.pdf>
- Torres L. L. & Palhares, J. A. (2016). Escalando o pódio. A performatividade acadêmica no ensino se secundário. In: M.G. Alves et al. (Org) 1ª Conferência Ibérica de Sociologia da Educação. 1ª

Conferência Ibérica de Sociologia de la educacion. A educação na Europa do sul. Constrangimentos e desafios em tempos incertos. Faculdade de Ciências e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. pp. 615-640. Recuperado de: https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/tematica_DPR45f990cfec622_1-1.pdf

- Torres, L. L. (2015). Culturas da escola e celebração da excelência: cartografia das distinções em Portugal. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v.41, n° especial, p. 1419-1498. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rVSSm7X38cLKRWfDVBkxs4y/abstract/?lang=pt>
- Torres, L. L., & Quaresma, M. L. (2014). Configurações da distinção escolar nos planos nacionais e internacionais. In B. P. Melo, A. M. Diogo, M. Ferreira, J. T. Lopes, & E. E. Gomes (Orgs.), *Atas do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação. Entre crises e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal* (pp. 1105-1108). Porto: Universidade do Porto; GPS-USP. Recuperado de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13010.pdf>
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 77-90. Recuperado de: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1109>
- Torres, L. L. & Palhares, J.A. (2008). Cultura, formação e aprendizagens em contextos organizacionais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n° 83, p.99-120. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/rccs/4579>
- Torres, L. L. (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências: Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 91-109. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20935/3/Artigo%20PDF.pdf>
- Torres, L. L. (2012). Percursos de excelência escolar na escola pública: novos sentidos para a meritocracia? *VII Congresso Português de Sociologia. Sociedade, Crise e Reconfigurações*. Universidade do Porto. Faculdade de Letras –Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Recuperado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5716/2/%28B%29%20Subcapa.pdf>
- Torres, L. L. (2013). Rumo à excelência escolar: Imposição política, opção organizacional ou efeito cultural? *Educação: Temas e Problemas*, 12-13, 143-156. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32432/1/Artigo%20LLT%20completo%20Rev.%20Educação%20UE.pdf>
- Torres, L. L. (2019). A excelência na escola e no mundo do trabalho: Ideários e dinâmicas em colisão? In L. Cabrera (Coord.), *Sociologia de la Educación. Desigualdad social, política educativa, experiencias escolares y trayectorias juveniles de vida* (pp.42-53). Valencia: Intitut de Creativitat i invacions educatives de la Universitat de València. Recuperado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/61906/1/Capi%CC%81tulo%20-%20e-book%20Sociologia_de_la_Educacion%20e-book%202019%20Alicante%202018-pa%CC%81gi

- Torres, L.L., & Palhares, J.A. (2012). A socialização para excelência na escola pública portuguesa. *Atas de la XVI Conferência de Sociologia de la Educación*. Facultad de Ciências Políticas y Sociologia. Madrid: Ed. Associação de Sociologia de la Educación. Recuperado de: <https://www.unifal.edu.br/bibliotecas/system/files/imce/Ebooks/M%C3%A9rito%2C%20desigualdades%20e%20diferen%C3%A7as%20cen%C3%A1rios%20de%20in%20justi%C3%A7a%20e%20scolar%20no%20Brasil%20e%20em%20Portugal.pdf>
- Torres, L.L. (2004). Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5716/2/%28B%29%20Subcapa.pdf>
- Torres, L.L. et al. (2013) Da distinção à transição: percursos académicos de alunos de excelência na escola pública. In Educação de jovens e adultos: das políticas às lógicas de ação. *Atas do VI Seminário Luso-Brasileiro e Educação, Trabalho e Movimentos Sociais*. 12 e 13 de setembro de 2013 (pp.424-436). Recuperado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32510/1/Texto%20LLT%20JAP%20GB%20VI%20Sem.%20LB.pdf>
- Torres, L.L. (2017). A excelência como objeto de estado: impasses e desafios de uma metodologia pluriescolar. In: Selton, M.G.J. et al. (Orgs). *Méritos, desigualdades e diferenças: cenários de (in) justiça escolar no Brasil e em Portugal*. M. G.: Universidade Federal de Alfenas. pp. 276-28. Recuperado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/49016/1/Me%cc%81rito%2c%20desigualdades%20e%20diferen%cc%a7as%20cen%cc%81rios%20de%20in%20justic%cc%a7a%20escolar%20no%20Brasil%20e%20em%20Portugal.pdf>
- Triviños, A. (2001). *Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Porto Alegre: Uniritter.
- Triviños, A. (2009). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Unesco (2002). Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Tradução: Morris, J. S. Brasília: representação da Unesco no Brasil. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273.pdf>.
- Unesco. (2003). Relatório de acompanhamento global da EPT2003/2004 – Gênero e educação para todos: salto rumo à igualdade. Recuperado de <http://www.precog.com.br/bc-texto/obras/ue000025.pdf>.
- Vares, S. F., & Bortulucce, V. B. (2014). O sentido da educação em Émile Durkheim e Max Weber: Elementos para um estudo comparado. *Revista Ciências Sociais em Perspectiva*, 13(25). Doi: <https://doi.org/10.48075/revistacsp.v13i25.9972>

- Vecchia, R. (2014, Julho 14). *A qualidade da educação básica brasileira comparada com outros países*. Recuperado de <https://administradores.com.br/artigos/a-qualidade-da-educacao-basica-brasileira-comparada-com-outros-paises>.
- Wautier, A. M. (2003). Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 5, n° 09, p.174-214. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/soc/a/Q9GcWWyTPdqfnqgGDbQQsDF/?format=pdf&lang=pt>
- Weber, M. (2007). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Weber, Rosa et al. (2018). *STF decide que pais não podem educar filhos em casa, sem matricular em escola*. Recuperado de: <https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-decide-que-pais-nao-podem-educar-filhos-em-casa-sem-matricular-em-escola-23062742>
- WorldBank. (2017). *Um ajuste justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Recuperado de: www.worldbank.org
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman.
- Young, M. (1969). *The Rise of the Meritocracy*. New Jersey: Transaction Publishers.

ANEXOS

Anexo 1 – Carta de anuência do Instituto Federal de Alagoas (IFAL)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Alagoas
Campus Maceió

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, DAMIÃO AUGUSTO DE FARIAS SANTOS, CPF nº 470.362.654-34, matrícula SIAPE nº 1033614, Diretor-Geral do Instituto Federal de Alagoas – Ifal, *Campus Maceió*, concedo a anuência para a realização da pesquisa intitulada “Permanência e êxito no ensino médio integrado: um estudo de caso no Instituto Federal de Alagoas”, submetida pela aluna ANA MARIA LEAL COSTA, sob a orientação do Prof. Dr. José Augusto Branco Palhares, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, da Universidade do Minho.

Ciente dos objetivos, métodos e técnica que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para o seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Maceió, 26 de março de 2021.

DAMIAO AUGUSTO DE FARIAS SANTOS:47036265434

Assinado de forma digital por
DAMIAO AUGUSTO DE FARIAS
SANTOS:47036265434
Dados: 2021.03.27 21:03:34 -03'00'

Damião Augusto de Farias Santos
Diretor-Geral

Anexo 2 – Declaração de autorização do uso do nome da instituição na pesquisa



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
Ministério da Educação
Instituto Federal de Alagoas – IFAL
Reitoria

DECLARAÇÃO

Eu, Carlos Guedes de Lacerda (CPF 475.046.174-15), Reitor do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), nomeado pelo Decreto do Ministério da Educação, de 10 de junho de 2019, publicado no DOU de 11/06/2019, Edição nº. 111, Seção: 2, p. 1, autorizo a utilização do nome deste Instituto Federal, na pesquisa: “Permanência e êxito no ensino médio integrado: um estudo de caso no Instituto Federal de Alagoas”, a ser realizada pela aluna Ana Maria Leal Costa, nesta instituição, sob a orientação do prof. dr. José Augusto Branco Palhares, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, área de especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, da Universidade do Minho, de acordo com as normas de funcionamento da instituição e de acordo com a Resolução nº466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

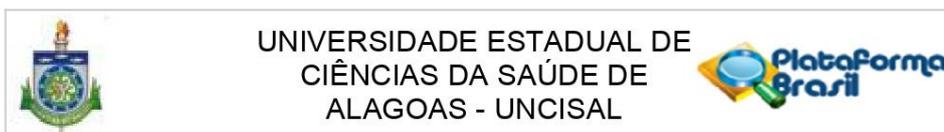
Maceió, AL, 15 de outubro de 2021.

**CARLOS
GUEDES DE
LACERDA:
47504617415**

Assinado digitalmente por CARLOS
GUEDES DE LACERDA:47504617415
DN: O=BR, O=ICP-Brasil, OU=Secretaria da
Receita Federal do Brasil - RFB, OU=RFB
e-CPF AS, OU=(EM BRANCO), OU=AR
SERASA, CN=CARLOS GUEDES DE
LACERDA:47504617415
Razão: Eu sou o autor deste documento
Localização:
Data: 2021.10.15 09:44:33
Foxit Reader Versão: 9.4.1

Carlos Guedes de Lacerda
Reitor do Instituto Federal de Alagoas – IFAL

Anexo 3 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Permanência e êxito no ensino médio integrado: um estudo de caso no Instituto federal de Alagoas.

Pesquisador: ANA MARIA LEAL COSTA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 49925221.7.0000.5011

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.016.123

Apresentação do Projeto:

O design metodológico é de um estudo de caso com vistas a uma visão da realidade numa dimensão holística, seguirá orientação voltada para metodologia qualitativa e quantitativa, na busca por um enfoque numa escala micro-analítica, podendo chegar meso-analítica, será composta por análise documental (principais fontes: registros da Secretaria Escolar, registros em Conselhos de Classe, e Projeto Político Pedagógico do Campus Maceió), Inquérito por questionário (instrumento a ser construído contendo perguntas pertinentes aos objetivos da pesquisa, será aplicado de forma on-line em alunos dos últimos anos de cada curso do ensino médio integrado, após assinatura do Termo de Consentimento para adultos e adolescentes e pais/responsáveis), recolha ou coleta de dados (as respostas serão enviadas após preenchimento de formulário no google.forms), estas serão submetidas ao programa SPSS Statistics, disponibilizado pela Universidade do Minho, e serão inseridas inicialmente em planilhas construídas no microsoft Excel) e por fim, tratamento dos dados(análise estatística - investigação quantitativa -, e análise do conteúdo - investigação qualitativa). a conclusão dos estudos será alcançada com o contributo da Sociologia da Educação, e seguindo a trilha metodológica citada, checar-se-á se as perguntas de partida foram respondidas

Endereço: Rua Jorge de Lima, 113

Bairro: PRADO

CEP: 57.010-300

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3315-6787

Fax: (82)3315-6787

E-mail: cep@uncisal.edu.br



Continuação do Parecer: 5.016.123

e quais as conclusões serão extraídas com o objetivo de compreender e problematizar políticas educativas e ações na busca do êxito na conclusão do ensino médio integrado

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar quais fatores favorecem a permanência e o sucesso escolar no ensino médio integrado.

Objetivo Secundário:

Estabelecer relação entre os diferentes fatores encontrados que possibilitam estratégias, com o intuito de atingir a permanência e êxito nos cursos

do ensino médio integrado, culminando na conclusão do mesmo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Os riscos presentes nesta pesquisa serão decorrentes da quebra do sigilo, exposição financeira e/ou vazamento de informações, para evitar tais situações a pesquisadora garante que o inquérito de perguntas não possui identificação nominal, nem no banco de dados, possibilitando o anonimato; é assegurada a condição de não responder as questões quando não for do agrado do participante. Após a conclusão da coleta de dados será feito download dos mesmos transferindo-os para Pen Drive, apagando todo e qualquer registro em plataforma virtual; ficando o Pen Drive guardado em local seguro(gaveta pessoal com fechadura), sob a responsabilidade da pesquisadora, e só ela terá acesso. Tais medidas inviabilizarão os possíveis riscos.

BENEFÍCIOS

O presente estudo busca garantir o ingresso, permanência e finalização com êxito dos discentes nos cursos do ensino médio integrado (população alvo, tão pouco favorecida economicamente), após a conclusão dos resultados(previsto em cronograma: Fevereiro/2022) irão ser realizadas Oficinas de Trabalho com gestores e chefes de departamento, onde serão discutidas, questionadas e aprimoradas as políticas educativas existentes, à luz dos resultados obtidos com o intuito de obter excelência nesta modalidade de ensino, acarretando um menor índice de evasão, diminuição da retenção e a conclusão exitosa do estudo básico e profissional desta demanda tão carente de tudo. As oficinas acontecerão em datas e horários a serem definidos posteriormente ao término

Endereço: Rua Jorge de Lima, 113

Bairro: PRADO

CEP: 57.010-300

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3315-6787

Fax: (82)3315-6787

E-mail: cep@uncisal.edu.br



Continuação do Parecer: 5.016.123

dos estudos (Fev./22).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente estudo se encontra de acordo com a Resolução 466/12.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

sem pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Nesta oportunidade, lembramos que o pesquisador tem o dever de durante a execução do experimento, manter o CEP informado através do envio a cada seis meses, de relatório consubstanciado acerca da pesquisa, seu desenvolvimento, bem como qualquer alteração, problema ou interrupção da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1724444.pdf	24/09/2021 19:31:29		Aceito
Outros	nnoavcartaresposta.docx	24/09/2021 19:28:12	ANA MARIA LEAL COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoConsentNOVO.docx	24/09/2021 19:26:57	ANA MARIA LEAL COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoConsnNovoResp.docx	24/09/2021 19:26:38	ANA MARIA LEAL COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoConsMenorNovo.docx	24/09/2021 19:24:10	ANA MARIA LEAL COSTA	Aceito
Cronograma	Cronogramaatividades.docx	26/08/2021 13:10:19	ANA MARIA LEAL COSTA	Aceito
Outros	cartarespostaok.docx	26/08/2021 13:06:55	ANA MARIA LEAL COSTA	Aceito

Endereço: Rua Jorge de Lima, 113

Bairro: PRADO

CEP: 57.010-300

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3315-6787

Fax: (82)3315-6787

E-mail: cep@uncisal.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DE
ALAGOAS - UNCISAL



Continuação do Parecer: 5.016.123

Brochura Pesquisa	projassinadorevPBok.docx	26/08/2021 13:06:30	ANA MARIA LEAL COSTA	Aceito
Outros	cartaformaldois.docx	05/08/2021 19:06:37	ANA MARIA LEAL COSTA	Aceito
Outros	cartaformal.docx	07/07/2021 12:28:07	ANA MARIA LEAL COSTA	Aceito
Outros	Folhaderostoprojeto.pdf	07/07/2021 11:55:48	ANA MARIA LEAL COSTA	Aceito
Outros	questionario_projeto.docx	16/06/2021 16:55:59	ANA MARIA LEAL COSTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_projeto.pdf	16/06/2021 16:02:46	ANA MARIA LEAL COSTA	Aceito
Outros	TERMODERESPONSABILIDADE_projeto.pdf	16/06/2021 16:01:46	ANA MARIA LEAL COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoassinado.docx	16/06/2021 16:00:30	ANA MARIA LEAL COSTA	Aceito
Outros	Folhaderosto_projeto.pdf	16/06/2021 15:59:28	ANA MARIA LEAL COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoassinadoMO.pdf	29/03/2021 19:41:38	ANA MARIA LEAL COSTA	Aceito
Outros	carta.pdf	29/03/2021 19:37:47	ANA MARIA LEAL COSTA	Aceito
Folha de Rosto	img.pdf	29/03/2021 19:17:35	ANA MARIA LEAL COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 04 de Outubro de 2021

Assinado por:

MARIA DO CARMO BORGES TEIXEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Jorge de Lima, 113

Bairro: PRADO

CEP: 57.010-300

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3315-6787

Fax: (82)3315-6787

E-mail: cep@uncisal.edu.br

APÊNDICES

Apêndice 1 – Inquérito por questionário

Permanência e êxito no ensino médio integrado: um estudo de caso no ... https://docs.google.com/forms/u/2/d/1qwa2kF_-GEHTzAiD_AJLEwF...

Permanência e êxito no ensino médio integrado: um estudo de caso no Instituto Federal de Alagoas

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "Permanência e êxito no ensino médio integrado: um estudo de caso no Instituto Federal de Alagoas", a ser conduzida para fins acadêmicos, sob a responsabilidade da psicóloga Ana Maria Leal Costa, mestranda da Universidade do Minho (Braga, Portugal).

Por favor, leia com bastante atenção e certifique-se de que você entendeu todos os passos da pesquisa antes de aceitar participar. Acesse o pdf do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aqui: https://drive.google.com/file/d/1tjHQ_fXDr0_kv2S-w6OYhdUThM4cU0tl/view?usp=sharing

O objetivo desta pesquisa é investigar quais os fatores que ajudam na permanência e no sucesso escolar dos discentes dos cursos do ensino médio integrado. Será desenvolvida totalmente online, por meio deste questionário.

Sinta-se à vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que me apresentar qualquer justificativa.

Todas as informações colhidas serão analisadas em caráter estritamente científico e serão tomadas todas as providências para manter o sigilo e o anonimato. A pesquisadora responsável se compromete em conduzir a pesquisa em conformidade com o que orienta a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Para maiores explicações sobre a pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora:

Ana Maria Leal Costa
email: ana.costa@ifal.edu.br
telefone: (82) 9 8162-4082

Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), cujo endereço eletrônico é <https://www.uncisal.edu.br>

*Obrigatório

1. Verificação de consentimento: *

Marque todas que se aplicam.

Declaro que li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e concordo em participar da pesquisa.

Caracterização pessoal e familiar

2. 1. Qual curso você frequenta? *

Marcar apenas uma oval.

- Edificações
- Eletrônica
- Eletrotécnica
- Estradas
- Informática para Internet
- Mecânica
- Química
- Outro: _____

3. 2. Qual a sua idade? *

4. 3. Qual seu gênero? *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outro: _____

5. 4. Qual sua cor e/ou raça? *

Marcar apenas uma oval.

- Amarelo(a)
 Branco(a)
 Indígena
 Negro(a)
 Pardo(a)
 Outro: _____

6. 5. Qual o seu estado civil? *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro(a)
 Casado(a)
 Vivendo com companheiro(a)
 Outro: _____

7. 6. Tem filhos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

8. 7. Caso tenha filhos, especifique quantos:

9. 8. Onde você mora? (Bairro e cidade) *

10. 9. Em que cidade você nasceu? *

11. 10. Qual a escolaridade do seu pai (ou da pessoa que exerceu tal papel na criação)?

Marcar apenas uma oval.

- Sem escolaridade
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Outro: _____

12. 11. Qual a escolaridade da sua mãe (ou da pessoa que exerceu tal papel na criação)?

Marcar apenas uma oval.

- Sem escolaridade
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Outro: _____

13. 12. Seu pai ou responsável está trabalhando?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

14. 13. Em que situação seu pai ou responsável se encontra? Indique a última situação no caso de estar desempregado ou já ter falecido.

Marcar apenas uma oval.

- Servidor público
- Servidor assalariado
- Profissional autônomo
- Empreendedor (empresário)
- Pequeno empreendedor
- Aposentado
- Outro: _____

15. 14. Sua mãe ou responsável está trabalhando?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

16. 15. Em que situação sua mãe ou responsável se encontra? Indique a última situação no caso de estar desempregada ou já ter falecido.

Marcar apenas uma oval.

- Servidora pública
- Servidora assalariada
- Profissional autônoma
- Empreendedora (empresária)
- Pequena empreendedora
- Aposentada
- Do lar
- Outro: _____

17. 16. Qual a profissão do seu pai ou responsável? Em caso de falecimento ou desemprego, indicar a última profissão exercida.

18. 17. Qual a profissão da sua mãe ou responsável? Em caso de falecimento ou desemprego, indicar a última profissão exercida.

Situação socioeconômica

19. 1. Com quem você mora?

Marcar apenas uma oval.

- Com meus pais
- Com meus responsáveis
- Outro: _____

20. 2. Qual a condição de sua residência?

Marcar apenas uma oval.

- Própria
- Alugada
- Cedida
- Outro: _____

21. 3. Contando com você, quantas pessoas moram nesse local?

22. 4. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar ao IFAL?

Marcar apenas uma oval.

- A pé
- Carona
- Bicicleta
- Transporte coletivo
- Transporte próprio (moto, carro)
- Transporte locado (prefeitura/escolar)
- Outro: _____

23. 5. Alguém que mora com você recebe algum benefício social do governo ou está inscrito no CadÚnico? (Exemplos: Bolsa Família, Benefício de prestação continuada (BPC-LOAS), entre outros)

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

24. 6. Qual a renda mensal do seu grupo familiar? (Soma dos recolhimentos brutos referentes a salários, aluguéis, pensões, dividendos, etc)

Marcar apenas uma oval.

- Não tem
- Até 1,5 salário mínimo
- Entre 1,5 e 3 salários mínimos
- De 3 a 4 salários mínimos
- Acima de 4 salários mínimos

25. 7. Na sua casa tem:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Televisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Celular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acesso à internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geladeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Máquina de lavar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ar condicionado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TV por assinatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Trajetória escolar

26. 1. Onde você estudou antes de ingressar no IFAL?

Marcar apenas uma oval.

- Escola pública
- Escola privada sem bolsa de estudos
- Escola privada com bolsa de estudos integral
- Escola privada com bolsa de estudos parcial

27. 2. Você já reprovou em alguma série? Qual?

Marcar apenas uma oval.

- Nunca reprovei (se nunca reprovou, passe as questões 3 e 4)
- Sim, na 1ª fase do fundamental (1º ao 5º ano)
- Sim, na 2ª fase do fundamental (6º ao 9º ano)
- Sim, no Ensino Médio (1º ao 3º ano)

28. 3. Se respondeu "sim" na questão anterior, indicar por que foi reprovado:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Fiquei doente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive problemas familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola foi exigente demais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus professores foram injustos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não estudei o suficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus professores não explicavam bem a matéria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive dificuldades em organizar meus estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não consegui entender a matéria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. 4. Outros motivos para ter sido reprovado:

30. 5. Atualmente você recebe alguma ajuda financeira do Ifal?

Marque todas que se aplicam.

- Não recebo nenhuma ajuda
- Auxílio permanência
- Bolsa de extensão
- Bolsa de projeto de pesquisa
- Auxílio transporte
- Auxílio conectividade

Outro: _____

31. 6. Quem custeia seus estudos?

Marque todas que se aplicam.

- Mãe e pai
- Mãe
- Pai

Outro: _____

Avaliação da escola

32. 1. Como você classifica seu relacionamento nesta escola com:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
Seus colegas	<input type="radio"/>				
Seus professores	<input type="radio"/>				
A direção	<input type="radio"/>				
A coordenação pedagógica	<input type="radio"/>				
A assistência ao aluno	<input type="radio"/>				
O(a) coordenador(a) do curso	<input type="radio"/>				
Os funcionários	<input type="radio"/>				

33. 2. Qual a nota que você daria para a formação que está tendo no ensino médio integrado? (Atenção: 0 é a pior nota e 10 a melhor nota)

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>										

34. 3. Justifique sua nota:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso (a)	Concordo	Concordo totalmente
O IFAL é a melhor escola que estudei	<input type="radio"/>				
Os professores do IFAL são os melhores	<input type="radio"/>				
O IFAL é uma escola que valoriza a participação do estudante em tomadas de decisões	<input type="radio"/>				
Fiz no IFAL grandes amizades	<input type="radio"/>				
Gosto da participação em atividades curriculares (ensino, pesquisa, extensão)	<input type="radio"/>				
Gosto da participação em atividades extracurriculares (grêmios estudantis, coral, teatro, grupo musical, religioso)	<input type="radio"/>				
O IFAL zela pelo aluno, cuidando e preocupando-se com ele	<input type="radio"/>				
É um orgulho estudar no IFAL	<input type="radio"/>				

O IFAL prepara para a vida	<input type="radio"/>				
O IFAL é a escola que mais gostei	<input type="radio"/>				

35. 3-B. Outra resposta diferente das anteriores:

Aspirações/incentivos

36. 1. O que você pretende fazer após terminar o ensino médio integrado?

Marcar apenas uma oval.

- Trabalhar
- Continuar estudando
- Ambos (trabalhar e estudar)
- Não sei
- Outro: _____

37. 2. Alguém te incentiva nos estudos?

Marque todas que se aplicam.

- Mãe
- Pai
- Irmão(a)
- Tio(a)
- Amigo(a)
- Outro: _____

38. 3. Qual profissão pretende seguir?

39. 4. De que forma seus pais ou responsáveis te incentivam com relação à profissão escolhida?

Marque todas que se aplicam.

- Nunca incentivaram
- Incentivam porque é rentável
- Incentivam porque irá garantir seu futuro
- Incentivam porque oferece status
- Incentivam conversando sobre a sua escolha

Outro: _____

Aprendizagem

40. 1. Na sala de aula: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre
Acompanho a aula do(a) professor(a)	<input type="radio"/>					
Copio o assunto dado	<input type="radio"/>					
Faço perguntas	<input type="radio"/>					
Fico perdido durante a explicação	<input type="radio"/>					
Converso com os colegas durante as aulas	<input type="radio"/>					
Dialogo sobre a avaliação com o(a) professor(a)	<input type="radio"/>					
Realizo as atividades que o(a) prof. propõe	<input type="radio"/>					

41. 2. Como os professores contribuem para aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre
Incentivam os alunos a melhorar	<input type="radio"/>					
Esclarecem as dúvidas dos alunos	<input type="radio"/>					
Diversificam a maneira de expor a matéria	<input type="radio"/>					
Corrigem exercícios	<input type="radio"/>					
Utilizam diferentes estratégias para auxiliar o aluno	<input type="radio"/>					
Demonstram interesse pelo aluno	<input type="radio"/>					
Cobram a tarefa passada	<input type="radio"/>					

42. 2-B. Se há outra resposta diferente das anteriormente citadas, coloque abaixo:

43. 3. Uso do tempo: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre
Sou pontual nas aulas	<input type="radio"/>					
Falto às aulas	<input type="radio"/>					
Faço as tarefas escolares	<input type="radio"/>					
Frequento a biblioteca	<input type="radio"/>					
Assisto filmes relacionados ao conteúdo dado	<input type="radio"/>					
Tiro dúvidas com os colegas	<input type="radio"/>					
Refaço as questões que erro	<input type="radio"/>					
Pesquiso na internet os conteúdos vistos em aula	<input type="radio"/>					
Estudo nos finais de semana	<input type="radio"/>					
Realizo trabalhos sozinho(a)	<input type="radio"/>					
Realizo trabalhos em grupo	<input type="radio"/>					

44. 3-B. Caso tenha outra opção sobre o uso do tempo, coloque abaixo:

45. 4. O que costuma fazer como lazer? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre
Praticar esportes	<input type="radio"/>					
Ir ao cinema	<input type="radio"/>					
Ir ao teatro	<input type="radio"/>					
Ir à praia	<input type="radio"/>					
Namorar	<input type="radio"/>					
Ir à igreja	<input type="radio"/>					
Assistir filmes online	<input type="radio"/>					
Passear com colegas/amigos	<input type="radio"/>					
Tocar um instrumento musical	<input type="radio"/>					
Passear com familiares	<input type="radio"/>					
Outro	<input type="radio"/>					

46. 4-B. Caso tenha outra opção de lazer, coloque abaixo:

47. 5. Você gosta de estudar? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Outro: _____

48. 6. Quantas horas você estuda (fora da sala de aula) por dia? *

Marcar apenas uma oval.

- 1h
 2h
 3h
 4h
 mais de 4h
 Só estudo na véspera de provas e trabalhos para nota
 Não estudo hora nenhuma
 Outro: _____

49. 7. A decisão de ingresso no IFAL foi: *

Marcar apenas uma oval.

- De seus pais ou responsáveis
 Sua
 Outro: _____

50. 8. Como você avalia seu desempenho atribuindo uma nota? (Atenção: 0 é a pior nota e 10 a melhor nota) *

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>										

51. 8-B. Justifique a nota atribuída acima.

52. 9. Algum momento pensou em desistir (sair do IFAL)?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não (Não responda a questão 10)

53. 10. Justifique a resposta acima: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso (a)	Discordo	Discordo totalmente
Medo de ser reprovado (a)	<input type="radio"/>				
Muitas horas de estudo	<input type="radio"/>				
Deixar de sair para lazer	<input type="radio"/>				
Dedicação exclusiva ao IFAL	<input type="radio"/>				
Falta de compreensão dos pais ou responsáveis	<input type="radio"/>				
Necessidade de trabalhar/problemas financeiros	<input type="radio"/>				
Passar o dia todo no IFAL	<input type="radio"/>				
Problemas de saúde do estudante	<input type="radio"/>				
Problemas de saúde na família	<input type="radio"/>				

54. 10-B. Outra resposta diferente das anteriores:

Permanência e êxito do aluno no Ifal

55. 1. Quais os aspectos individuais contribuem para a sua permanência e êxito no IFAL? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Bastante importante	Muito importante
Desejo de ter um certificado de formação em instituição federal	<input type="radio"/>				
Desejo de exercer a profissão do curso técnico escolhido	<input type="radio"/>				
Facilidade de compreensão dos conteúdos e nos estudos das disciplinas	<input type="radio"/>				
Afinidade com a área técnica do curso	<input type="radio"/>				
Desejo de obter melhor preparo para o ENEM e ingressar num curso superior	<input type="radio"/>				
Sentir-se importante por estudar no Ifal	<input type="radio"/>				

Esforço individual para alcançar os bons resultados	<input type="radio"/>				
<hr/>					
Não ter ficado reprovado em nenhuma série e/ou disciplina	<input type="radio"/>				
<hr/>					

56. 2. Quais aspectos sociais, culturais e econômicos contribuem para a sua permanência e êxito no IFAL? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Bastante importante	Muito importante
Apoio familiar (incentivo da família nos momentos de dificuldade)	<input type="radio"/>				
Condições financeiras propícias (orçamento para custear alimentação, transporte e materiais)	<input type="radio"/>				
Engajamento dos pais ou responsáveis para a conclusão no curso (participação em reuniões e acompanhamento das atividades acadêmicas)	<input type="radio"/>				
Ter disponibilidade de tempo somente para o estudo	<input type="radio"/>				
Cobrança dos pais quanto aos resultados de avaliações e aproveitamento	<input type="radio"/>				
Pouco envolvimento em conflitos familiares	<input type="radio"/>				
Não exercer atividade	<input type="radio"/>				

Não exercer
atividade
remunerada
(exceto estágio,
monitoria,
participação em

57. 3. Na sua opinião, o que mais contribui para sua permanência no IFAL? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Contribui nada	Contribui	Indeciso (a)	Contribui bastante	Contribui muito	Coluna 2	2.
Recebimento de auxílio financeiro do Ifal (permanência, alimentação, transporte, bolsa em projetos)	<input type="radio"/>						
Orientação educacional e acompanhamento pedagógico por parte dos coordenadores e do Apoio Pedagógico aos discentes	<input type="radio"/>						
Acompanhamento e apoio psicológico, médico e odontológico por parte da Assistência Estudantil	<input type="radio"/>						
Qualificação dos professores (boas aulas)	<input type="radio"/>						
Estrutura física da instituição (laboratórios, biblioteca, espaços de convivência, salas climatizadas, dentre outros)	<input type="radio"/>						
Participação nos projetos de ensino ofertados pelos professores, nas diversas áreas	<input type="radio"/>						
Participação nas	<input type="radio"/>						

Participação nas monitorias ofertadas nas disciplinas mais críticas	<input type="radio"/>						
Maior autonomia ("liberdade estudantil")	<input type="radio"/>						
Estudo em tempo integral (passar o dia no Ifal)	<input type="radio"/>						
A forma como as disciplinas do curso estão distribuídas nos períodos	<input type="radio"/>						
Bom relacionamento interpessoal com os colegas da turma	<input type="radio"/>						
Bom relacionamento interpessoal com professores e servidores do Ifal	<input type="radio"/>						
Interesse da escola/professores em atender as dificuldades apresentadas durante o curso	<input type="radio"/>						

58. 4. Qual o impacto que a pandemia (COVID-19) teve no seu desempenho em relação aos estudos? *

59. 5. Comentários e observações: o que você achou de sua participação nessa pesquisa?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Maiores de 18 anos

(Em 2 vias, firmado por cada participante voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”

1. O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo *“Permanência e êxito no ensino médio integrado: um estudo de caso no Instituto Federal de Alagoas”*, que será realizada no Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió, sob a responsabilidade da Sra. Ana Maria Leal Costa (pesquisadora), psicóloga da Reitoria do IFAL, a qual conduzirá a execução, as seguintes informações são para entender, sem dificuldades e sem dúvidas, os seguintes aspectos:

2. Este estudo se destina a investigar quais fatores favorecem a permanência e o sucesso escolar no ensino médio integrado; considerando que a importância deste estudo é garantir condições de ingresso e continuidade nos cursos oferecidos; cujo os resultados que se desejam alcançar são diminuir a evasão e retenção existentes no IFAL ; tendo início da coleta de dados planejada para começar em Dezembro de/21 e o término da pesquisa para Fevereiro/22.

3. O (a) Senhor (a) participará do estudo respondendo um inquérito de perguntas que será enviado por email, devido à situação de Pandemia Covid-19, devendo após respondido, ser reenviado ao email de origem. Sabendo que os possíveis riscos à sua saúde física e mental são a quebra do sigilo, exposição financeira e vazamento de informações, e serão minimizados da seguinte forma: o inquérito de perguntas não possui identificação para garantir o anonimato; é garantida a possibilidade de não responder às questões que não forem do agrado do participante; após a conclusão da coleta de dados será feito download dos mesmos para Pen Drive, apagando todo e qualquer registro em plataforma virtual, ficando o Pen Drive sob a responsabilidade do pesquisador, sendo este o único a ter acesso e o manterá em local seguro, evitando o risco de perda.

4. Os benefícios previstos com a sua participação são contribuir para a melhoria das políticas educativas existentes no Instituto Federal de Alagoas (Campus Maceió), visando assegurar o ingresso, permanência e finalização com sucesso dos discentes nos cursos do ensino médio integrado, conseguida através de oficinas de trabalho com gestores e chefes de departamento do referido Campus para propor ações com vistas a aprimorar e questionar as políticas educativas existentes, tal estratégia seguirá datas e horários a serem definidos após a conclusão da pesquisa (Fevereiro/2022).

5. Durante todo o estudo, a qualquer momento que se faça necessário, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

6.A qualquer momento, o (a) Senhor (a) poderá recusar a continuar participando do estudo e, retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo. A divulgação dos resultados será realizada somente entre profissionais e no meio científico pertinente.

7.O (a) Senhor (a) deverá ser ressarcido (a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação nesse estudo e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para estas despesas é garantida a existência de recursos.

8. O (a) Senhor (a) tendo compreendido o que lhe foi informado sobre a sua participação voluntária no estudo "*Permanência e êxito no ensino médio integrado: um estudo de caso no Instituto Federal de Alagoas*", consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que terá com a sua participação, concordará em participar da pesquisa mediante a sua assinatura deste Termo de Consentimento.

Ciente, _____ DOU O MEU
CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Observação: Caso necessite de maiores informações sobre o citado estudo, favor ligar para a pesquisadora: Ana Maria Leal Costa, telefone (82) 981.59.95.60 ou pelo e-mail ana.costa@ifal.edu.br

Solicito o reenvio deste documento após assinado para o e-mail da pesquisadora ana.costa@ifal.edu.br

Maceió, ____ de _____ de 2021

Assinatura do pesquisador Responsável

(rubricar as demais folhas)

**Assinatura ou impressão digital do(a)
voluntário(a) ou responsável legal**

(rubricar as demais folhas)

Assinatura de testemunha

(rubricar as demais folhas)

Assinatura de testemunha

(rubricar as demais folhas)

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa, pertencente UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - UNCISAL: Rua Dr Jorge de Lima, 113. Trapiche da Barra, CEP.: 57010-382. Sala 203, segundo andar, Prédio Sede. Telefone: 3315 6787. Correio eletrônico: comitedeeticaucisal@gmail.com . Website: <https://cep.uncisal.edu.br/> Horário de funcionamento: diariamente no horário de 13:00 as 19:00 horas.

Endereço do(a) participante voluntário(a):

Residência: (rua).....Bloco:

.....

Nº:, complemento:Bairro:

.....

Cidade:CEP.:.....Telefone:

.....

Ponto de referência:

.....

Apêndice 3 – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (T.C.L.E.) - Pais/Responsável Legal

(Em 2 vias, firmado por cada participante voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”

1. O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a autorizar a participação de _____ como voluntário (a) do estudo *“Permanência e êxito no ensino médio integrado: um estudo de caso no Instituto Federal de Alagoas”*, que será realizada no Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió, sob a responsabilidade da Sra. Ana Maria Leal Costa (pesquisadora), psicóloga da Reitoria do IFAL, a qual conduzirá a execução, as seguintes informações são para entender, sem dificuldades e sem dúvidas, os seguintes aspectos:

2. Este estudo se destina a investigar quais fatores favorecem a permanência e o sucesso escolar no ensino médio integrado; considerando que a importância deste estudo é garantir condições de ingresso e continuidade nos cursos oferecidos; cujo os resultados que se desejam alcançar são diminuir a evasão e retenção existentes no IFAL; tendo início da coleta de dados planejada para começar em Dezembro de/21 e o término da pesquisa para Fevereiro/22.

3. Seu filho (a) participará do estudo respondendo um inquérito de perguntas que será enviado por email, devido à situação de Pandemia Covid-19, devendo após respondido, ser reenviado ao email de origem. Sabendo que os possíveis riscos à saúde física e mental dele (a) são a quebra do sigilo, exposição financeira e vazamento de informações, e serão minimizados da seguinte forma: o inquérito de perguntas não possui identificação para garantir o anonimato; é garantida a possibilidade de não responder às questões que não forem do agrado do participante; após a conclusão da coleta de dados será feito dowload dos mesmos para Pen Drive, apagando todo e qualquer registro em plataforma virtual, ficando o Pen Drive sob a responsabilidade do pesquisador, sendo este o único a ter acesso e o manterá em local seguro, evitando o risco de perda.

4. O benefício previsto com a participação é contribuir para a melhoria das políticas educativas existentes no Instituto Federal de Alagoas (Campus Maceió), visando assegurar o ingresso, permanência e finalização com sucesso dos discentes nos cursos do ensino médio integrado, conseguida através de oficinas de trabalho com gestores e chefes de departamento do referido Campus para propor ações com vistas a aprimorar e questionar as políticas educativas existentes, tal estratégia seguirá datas e horários a serem definidos após a conclusão da pesquisa (Fevereiro/2022).

5. Durante todo o estudo, a qualquer momento que se faça necessário, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

6. A qualquer momento, o (a) Senhor (a) poderá solicitar a recusa da participação de seu filho(a) no estudo e, retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo, como também ao seu (sua) filho (a). As informações conseguidas através da participação dele(a) não permitirão a identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo. A divulgação dos resultados será realizada somente entre profissionais e no meio científico pertinente.

7. O (a) Senhor (a) deverá ser ressarcido (a) por qualquer despesa que venha a ter com a participação de seu (sua) filho (a) nesse estudo e, também, indenizado por todos os danos que ele(a) venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para estas despesas é garantida a existência de recursos.

8. O (a) Senhor (a) tendo compreendido o que lhe foi informado sobre a participação voluntária de seu (sua) filho (a) no estudo "*Permanência e êxito no ensino médio integrado: um estudo de caso no Instituto Federal de Alagoas*", consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que terá com a participação dele(a), concordará em autorizar a participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa mediante a sua assinatura deste Termo de Consentimento.

Ciente, _____ DOU A MINHA
AUTORIZAÇÃO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Observação: Caso necessite de maiores informações sobre o citado estudo, favor ligar para a pesquisadora: Ana Maria Leal Costa, telefone (82) 981.59.95.60 ou pelo e-mail ana.costa@ifal.edu.br

Solicito o reenvio deste documento após assinado para o e-mail da pesquisadora ana.costa@ifal.edu.br

Maceió, ____ de _____ de 2021

Assinatura do pesquisador responsável

(rubricar as demais folhas)

**Assinatura ou impressão digital do(a) Pai/Mãe
ou responsável legal**

(rubricar as demais folhas)

Assinatura de testemunha

(rubricar as demais folhas)

Assinatura de testemunha

(rubricar as demais folhas)

Endereço do(a) pai/mãe ou responsável legal

Residência: (rua).....Bloco:
.....

Nº:, complemento:Bairro:
.....

Cidade:CEP.:Telefone:
.....

Ponto de referência:

.....

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa, pertencente UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - UNCISAL: Rua Dr Jorge de Lima, 113. Trapiche da Barra, CEP.: 57010-382. Sala 203, segundo andar, Prédio Sede. Telefone: 3315 6787. Correio eletrônico: comitedeeticaucisal@gmail.com . Website:

<https://cep.uncisal.edu.br/> Horário de funcionamento: diariamente no horário de 13:00 as 19:00 horas.

Apêndice 4 – Transcrição das respostas: questões abertas

Transcrições questões abertas (devido ao anonimato estão numeradas):

Eixo: Trajetória escolar:

Questão 4: Outros motivos para ter sido reprovado (respostas):

18. Não foi bem reprovar, porque paguei duas materias do 2º, enquanto fazia o 3º também, matemática foi porque nunca foi boa, e sempre tive dificuldade em me empenhar a fazer coisas, e por já não ser muito boa nessa, não deu certo, achei que ia poder passar no conselho, mas acabou... pagando elas durante o 3º ano.

21. Ao terminar o 9º ano fiz a prova do IFAL e não passei, cursei o 1º ano no Cepa, e ao final fiz a prova e passei, aí tive que perder o 1º ano, por isso fui reprovada.

42. Problemas pessoais.

53. Foi no período da ocupação, estava com dificuldade e ao voltar desisti de tentar ser aprovada.

56. Falta de dinheiro, pois na época os servidores do município estavam em greve..

100. Estava passando por uma fase onde meu psicológico estava abalado.

128. Não cheguei a repetir o ano, apenas tive que pagar três matérias em turno oposto.

129. Eu nunca reprovei do 1º ao 3º ano, mas sou aluno reprovado do 4º ano, pois tive muitas dificuldades com aulas on-line, ou seja, não consegui me adaptar a esse método de ensino, graças a isso tive minha primeira reprovação.

131. Cursei o 1º ano do ensino médio em outra escola com êxito, e fiz o processo seletivo do IFal, ao ser aprovada comecei a estudar a partir do 1º ano novamente.

172. Não cursei o 6º ano consecutivo ao 5º ano por contada escola ter ficado em greve.

Eixo: Avaliação da escola:

Questão 3: Justifique sua nota (O Ifal é a escola que mais gostei):

3.B. Outra resposta diferente das anteriores:

95. Nem todos os professores do IFAL são péssimos, mas muitos deixam a desejar.

102. O IFAL prepara o aluno tanto para a vida, como para campo profissional.

117. O IFAL é ótimo.

125. Queria que o IFAL desse mais apoio ao aluno, além do financeiro, tais como: psicológico, saúde,...

128. É uma boa escola para se estudar, entretanto, muitos professores ainda possuem métodos antiquados de ensino e são muito rigorosos.

131. Tive a sorte de ter vários professores excepcionais, mas infelizmente isso não é regra para o IFAL. Ao entrar esperava mais da estrutura do Campus, mas é sem dúvida a melhor escolar que frequentei, todas públicas.

132. A ideia do IFAL é muito boa, na teoria é perfeita. Mas, na prática deixa muito a desejar, durante 4 anos de ensino, houve lacunas enormes no ensino tanto técnico como médio, as quais até mesmo um professor atestou existir. É necessário que haja uma padronização do ensino com todos os professores para que não pulem assuntos importantes, nem usem as aulas para coisas fúteis, como faziam alguns professores que não preciso mencionar. O ensino deveria voltar aos quatro anos, pois se em quatro mal dá tempo de ver os conteúdos da grade, quem dirá em três anos, além de desmembrar as matérias de matemática e português (dividir em literatura, gramática e redação), como fazem as escolas particulares.

143. A atmosfera presencial no colégio é realmente ótima, pode-se fazer muitas amizades tanto com os professores quanto com os alunos. No entanto, a respeito da qualidade das aulas, muitas deixam a desejar.

160. Acho que o IFAL é um ambiente altamente estressante. Durante todo o tempo em que estudei lá, sempre me senti no limite. Por morar longe do colégio, sempre tive que acordar às 4:30 hs da manhã. Admito que meus problemas pessoais não sejam da conta de ninguém, porém, falando sinceramente, o ambiente, a rotina e o ensino no Ifal contribuíram bastante para aumentar minha insegurança, ansiedade e entre outros.

182. Alguns professores no Ifal realmente são os melhores e ensinam muito bem. Mas, alguns têm uma péssima metodologia e dificultam muito o aprendizado e mesmo reclamando não tiram eles, pois não tem outros para substituí-los.

189. O que teve mais relevante para mim foram as olimpíadas científicas (OBF, OBFEP, OBMEP, ...) interações com outros alunos da monitoria e com professores. Em contra partida, houve grande falhas na formação, falta de professores de química para o curso de eletrônica, é um destaque.

Eixo aprendizagem:

Questão: 2. Como os professores contribuem para a aprendizagem:

2.B: Se há outras respostas das anteriormente citadas:

18. Não entendi bem a pergunta, mas acho que depende de cada aluno, sei lá, deu para perceber que alguns aprendem de forma diferente de outros, no fim, o que o professor fizer tem que ser algo que seja fácil para o aluno, podendo usar da forma melhor no próprio aprendizado.

114. Isso depende, enquanto há ótimos professores no IFAL, também há péssimos que dá tristeza até ir para aula.

160. Por causa da postura de alguns professores e da ignorância deles, muitas vezes os alunos se sentem desencorajados e não sentem tanta vontade de comparecer à aula ou interagir durante as aulas.

189. Professores de matérias específicas do curso tendem a se importar menos com a compreensão dos alunos e diversificar menos.

Questão: 3. Uso do tempo

3.B: Caso tenha outra opção sobre o uso do tempo, coloque abaixo:

90. Faço muitas questões sobre determinado conteúdo para fixar e aprender.

100. Pratico esporte.

140. Vou às aulas para anotar os tópicos que serão abordados nas aulas, saio da aula e vou estudar na biblioteca por livros.

Questão: 4. O que costuma fazer como lazer?

4.B: Caso tenha outra opção de lazer, coloque abaixo:

Responderam:

- Games e redes sociais: 10, 26, 47, 49, 59, 90, 92, 100, 106, 135, 153, 160, 172, 178, 184, 189 e 196.

- Ler: 14, 28, 89, 91, 105, 107, 110, 126 e 197.

- Tocar instrumento musical e ouvir música: 18, 58, 125 e 131.

- Pintar e desenhar: 64, 139 e 152.

19. Passa o tempo com a família.

72. Assistir séries, passear com colegas.

88. Ler, tocar instrumentos, ouvir música.

99. Pintar, ler, games e redes sociais.

123. Ler, pintar e desenhar.

133. Tocar instrumento musical, ouvir música, pintar, desenhar, ler, games e redes sociais.

186. Ler, assistir séries, games e redes sociais.

Questão: 8. Como você avalia seu desempenho (nota)?

3.B: Justifique a nota atribuída acima:

- Respostas de alunos que tiveram dificuldades:

2. Não tenho completo interesse nos atos relacionados ao lfal, e as vezes não me dedico totalmente (nota=9).

3. Sou uma pessoa que não tenho um desempenho bom em sala de aula, demoro muito para aprender as coisas e às vezes se torna muito difícil pra mim (nota = 7).

6. Dificuldades financeiras, familiares e de saúde me impediram de ter o desempenho do qual sou capaz (nota = < 6).

7. Me esforço sim, mas posso melhorar (nota = 7).

18. Pra mim, não faço nada que não seja o exigido, e por mim passar apenas isso já basta (nota = < 6).

25. Odiei o curso técnico que escolhi, e tive alguns problemas como ansiedade e depressão (nota = < 6).

31. Não consegui me adaptar de forma totalmente proveitosa ao ensino remoto (nota = 7).

35. Falha de alguns professores e desorganização minha atrapalharam bastante (nota = 6).

39. Não consegui estar presente em todas as aulas, nem fazer todos os trabalhos e avaliações por problemas familiares e às vezes por falta de dinheiro para ir ao instituto (nota = 7).

79. Antes da pandemia eu conseguia me dedicar mais (nota = 7).

80. Meu desempenho poderia ter sido melhor em alguns momentos que estive com problemas de saúde (nota = 7).

100. Tive muita dificuldade com exatas, mas nas matérias de humanas eu tenho facilidade, e trabalho bem em grupo (nota = 7).

104. É o que dá pra ser, no meio de uma pandemia, com psicológico ruim (nota = < 6).

119. Às vezes não entendo o conteúdo dado, principalmente nas matérias de exatas, pois tenho muita dificuldade (nota = 7).

129. Eu tenho sempre dado o meu melhor, mas ainda tenho dificuldades (nota = 7).

137. Algumas vezes não me dei muito bem nas matérias (nota = 7).

160. Em muitos momentos acabei me saindo pior do que gostaria, apesar de ter me esforçado bastante. Não consegui pegar alguns conteúdos e em alguns passei por pouco, então, acho que não tem como me dar uma nota maior. (nota = 7).

182. Me sinto cansada, até mesmo por questões de saúde, fora outras demandas diárias que acabam tirando o tempo de mim dedicar mais aos estudos; apesar disso, sempre fui uma boa aluna (nota = 8).

183. Por mais que eu estude, acabo tendo dificuldades ou confusão interna, não confiar no que eu estudei e indo por um raciocínio diferente. Geralmente, erro por muito pouco, falta de atenção em pequenos detalhes... (nota = 7).

196. Consigo fazer as coisas, mas falta foco (nota = 6).

197. Tenho certa dificuldade com matérias de exatas (nota = 6).

- Respostas de alunos que não tiveram dificuldades:

9. Muitas vezes aprendo os assuntos passados com facilidade, por ser da área que eu me identifico (nota = 9).

10. Minha média geral nos quatro anos é 9 e uns quebradinhos (nota = 9).

11. Poderia ter sido melhor, porém fico feliz com o resultado (nota = 8).

12. Meu desempenho não é tão alto, nem tão baixo (nota= 7).

13. Minhas notas são sempre boas, passei de primeiro na faculdade, e pela visão dos professores sou um aluno exemplar (nota = 10).

14. Faço as atividades e entendo bem o conteúdo, mas muitas vezes busco me aprofundar mais (nota =8).

16. Por causa das minhas dificuldades de compreender os assuntos abordados, mas sempre correndo atrás para aprender (nota = 8).

19. Sou uma boa aluna, não me considero a melhor aluna da turma (nota = 9).

20. Evolui bastante, comparado ao meu passado na escola que estudava, porém ainda preciso melhorar meus hábitos para aproveitar melhor o que eu aprendi (nota = 9).

21. Acredito que sou uma aluna dedicada, mas, eu poderia me doar mais e me aprofundar mais (nota = 8).

22. Busco entender o assunto e tirar uma boa nota (nota = 7).

24. Dei o meu máximo em todos os anos que estive no Ifal, tinha prazer em ver minha caminhada durante o curso e ver minha evolução (nota = 9).

26. Meu desempenho durante minha vida escolar foi 8, pois é a nota que eu tiro mais ou menos nas provas (nota = 8).

27. Meus esforços aumentariam mais a nota (nota = 8).

30. Fora do Ifal me dedico ao ENEM. Estudo todos os dias, normalmente. Quando estou cansada, não faço nada (nota= 8).

36. Aprendo fácil (nota = 9).

38. Poderia ter sido melhor, mas fui bem (nota = 8).

40. Tenho um bom desempenho no geral (nota = 9).

45. Meu desempenho melhorou bastante em questão a tentar ser mais organizada com o tempo, mas também pelo cansaço excessivo, eu acabei muitas vezes querendo apenas descansar de tudo (nota = 7).

48. Sou um aluno esforçado em boa parte das disciplinas (nota = 9).

49. Eu dediquei o que julgava necessário para passar sem preocupação, mas não me aprofundei em nenhuma matéria (nota = 8).

51. Sou esforçada (nota = 7).
52. Não fui um dos melhores alunos de classe, mais fui um dos pouquíssimos que corria atrás, que comunicava, que trabalhava pra estudar, mesmo não tendo condições, e as pessoas me colocavam como líder em tudo, então já deve ser um bom sinal, né? (nota = 8).
53. Não me considero inteligente, apenas consigo êxito no que é necessário (nota = 8).
55. Progridi muito durante os anos do Ifal (nota = 9).
58. Não sou dos mais assíduos, mas nunca reprovoo... acho que já é algo (nota = 9).
59. Não sou de estudar muito, mas consigo aprender rápido e me dar bem nas provas (nota = 8).
65. Tento me esforçar ao máximo (nota = 7).
69. Dei o meu melhor, mas podeira ter me dedicado mais (nota= 8).
70. Gostei do meu desempenho, mas ainda acho que poderia melhorar em alguns aspectos (nota =8).
72. Não me considero o melhor ou pior dos alunos, me esforço bastante para aprender e evoluir (nota =7).
82. Me esforço para que possa atingir meus objetivos (nota = 7).
83. Sou esforçada (nota= 7).
86. Sempre busco fazer tudo que é pedido pelo professor e presto atenção nas aulas, além de ser participativa e gostar de fazer as coisas irem para frente (nota = 8).
87. Me cobro muito quanto ao meu desempenho, sei que posso melhorar cada vez mais (nota= 7).
88. Não posso dizer que sou uma aluna nota 10 (nota= 8).
89. Me sai melhor do que o esperado, me dediquei e consegui notas boas, mas nas matérias de exatas ainda sai com algumas dificuldades (nota = 8).
90. Creio que fui um aluno médio/bom, nos quatro anos que estudei no IFAL, atribuí um 7, é uma nota justa no meu ponto de vista (nota = 7).
91. Sempre me dediquei muito às aulas (nota = 8).
92. Sempre tirei notas boas e me esforcei o suficiente (nota = 8).
96. Sempre busco fazer tudo que é pedido pelo professor, presto atenção nas aulas, além de ser participativa e gostar de fazer as coisas irem para frente (nota= 8).
98. Sou esforçado (nota = 8).
101. Nunca fui um espetáculo de aluno, porém sempre fui focado, quando necessário (nota = 7).

105. Sou muito dedicada e esforçada. Gosto de ter boas notas para ficar mais aliviada depois de estar passada no terceiro bimestre, mas não relaxo no quarto bimestre, gosto de estar sempre acima da média (nota = 9).

108. Sempre fui esforçado em tudo que faço (nota= 7).

109. A maior parte acho que fui bem, apesar de minha performance ter caído no ensino médio. Com a EAD, apenas acho que seria por volta de quatro (nota = 7).

111. Boas notas, bom aprendizado (nota = 9).

114. apresentei evolução acadêmica e me tornei o aluno que eu queria ser (nota = 9)

116. Sempre busco fazer tudo que é pedido pelo professor, além de ser participativa (nota = 8).

117. Foco (nota = 8).

118. Me esforcei, mesmo que eu não tenha gostado do curso que eu escolhi (nota= 8).

123. Não sou uma aluna excepcional, mas dá para o gasto (nota= 6).

130. Me dedico muito (nota= 9).

131. Não paguei matéria em nenhum dos quatro anos, mesmo quando as matérias se tornaram mais desafiadoras, o tempo curto e o cansaço crescia. Porém, eu poderia ter participado de atividades fora da classe, como monitorias, algum time de esportes, etc (nota = 9).

132. Me esforcei bastante durante minha estadia no IF. Estudei os conteúdos muitas vezes por fora, e graças a Deus obtive algumas conquistas como ser monitor de química orgânica e medalhista de ouro na olimpíada alagoana de química em 2019 (nota= 9).

135. Aprendo bastante (nota= 7).

136. Me dedico aos estudos do Ifal (nota= 8).

138. Não sou uma excelência de aluno, porém estou acima da média (nota = 7).

139. Nunca reprovei em nada e minhas médias foram sempre boas, então gosto do meu desempenho, mas sempre pode melhorar, né? Então, nunca um 10 (nota = 9).

144. Me dedico aos estudos do Ifal (nota = 8).

149. Acho que deveria melhorar, mas me considero uma boa aluna (nota = 8).

154. Me esforço para obter o máximo desempenho, porém procrastino e isso acaba atrapalhando (nota = 8).

156. Sou um tipo de pessoa que consegue adquirir conhecimento, porém não consigo repassá-lo (nota =8).

157. Bom desempenho acadêmicos e nas práticas profissionais (nota= 10).

159. Acho em questão de desempenho, me encontro um pouco acima da média (nota= 7).

162. Acredito que fui um aluno acima da média em quase todo período durante a época que estudei no IFAL, mas demorei a entender a dinâmica dos professores e acabei me complicando em algumas matérias, além de conciliar nos dois últimos anos estudos com trabalhos (nota =8).

163. Tirando algumas notas boas, consegui conquistar muita coisa enquanto estaa no Ifal (nota = 9).

165. Sempre pode ser melhor (nota = 8).

167. Sou um bom aluno, apesar de não me dedicar 100% (nota = 8).

171. Essa é a média resultante de meus resultados que constam no boletim escolar do Ifal (nota = 9)

172. Me considero esforçado nas matérias que não tenho afinidade e bom nas matérias a qual me identifico, sempre compartilho conhecimento técnico com meus colegas e os incentivo a se manterem focados (nota = 8).

174. Tive bom desempenho, mas poderia ser melhor (nota = 8).

176. Meu desempenho em relação aos estudos é bom, porém acredito que poderia melhorar. Mas, isso é devido a minha rotina (nota = 7).

177. Não sou o melhor aluno, mas procuro manter uma média razoavelmente boa (nota = 7).

178. Passava nas matérias apesar de não me esforçar muito (nota = 8).

181. Apesar de tirar boas notas, acreditando não ter absorvido conhecimento suficiente para pô-lo em prática (nota = 8).

184. Fui representante da turma nos quatro anos e nunca reprovei ou fiquei de dependência em nenhuma matéria, claro que sempre poderemos ter aprendido mais ou nos dedicado mais, então nunca é uma passagem perfeita, mas foi muito boa e rendeu bastante aprendizado (nota = 9).

185. Sempre dei o meu melhor, e na maioria das vezes, conseguia o êxito. Mas, como no último ano, comecei a trabalhar os dois períodos (por conta da EAD), me descuidei um pouco (nota=8).

186. Presto atenção nas aulas, faço os exercícios, resviso os conteúdos em véspera de prova e tiro notas boas (nota=9).

189. Média geral no histórico escolar (nota=9).

194. Não sou o maior exemplo de estudos, mas passei com média acima de 8 no geral (nota=8).

198. No primeiro ano minhas notas não foram tão boas (nota=8).

- Resposta de alunos que dizem não ter cumprido o papel de estudante:

46. Falhei algumas vezes com o meu dever de estudante (nota=7).

47. Aproveitei pouco o que o Ifal tinha a oferecer no meu terceiro ano (nota=6).

50. Faltou esforço (nota=7).
64. Eu poderia dedicar mais tempo (nota=7).
74. Sei que posso me esforçar mais (nota=7).
84. Não acho que me esforço o suficiente para as matérias do curso (nota=5).
107. Eu sou um pouco desatenta e desmotivada, então isso me impede de atingir o máximo (nota = 8).
126. Eu sou um pouco desatenta e desmotivada, então isso me impede de atingir o máximo (nota=8).
133. Sou muito relaxado e preguiçoso, mas não tenho dificuldades quanto ao conteúdo e as provas, e por isso consigo ser mais responsável e dedicado (nota=6).
164. Não tinha vontade de participar de todas as aulas e atividades (nota=6).
170. Falta de maturidade e orientação, além de não me identificar com o curso ao longo do lfal (nota= <6).

- Respostas neutras:

34. Apenas acho (nota=7).
44. Mediana (nota=6).
57. Minha média é 8 no histórico (nota=8).
63. É razoável (nota=9).
78. Nem péssimo, nem perfeito (nota=7).
85. Nem péssimo, nem perfeito (nota=7).
143. Me formei (nota=8).
153. Nem tão perfeito, nem tão ruim, médio (nota=6).
199. Seil á (nota=7).

- Respostas pode melhorar:

29. Psoo melhorar (nota=6).
77. Pdoe melhorar (nota=8).
102. Poderia ter me dedicado mais ao curso (nota=7).
106. Fiz o mínimo para concluir o curso, sem me destacar muito, mas também sem ir tão mal, em comparação com boa parte da minha turma (nota=6).

113. Poderia ter me dedicado muito mais (nota=6).

122. acredito que no começo eu não dei tudo de mim, como poderia (nota=8).

127. Pode melhorar (nota=8).

140. Eu só estudei o que eu queria estudar, então no geral, meu desempenho foi bom em algumas matérias e bem medíocre nas outras. Além disso, eu fui monitor, porém não era muito responsável e acabei abandonando muitos projetos (nota=7).

158. Poderia ter me dedicado mais em alguns aspectos e aproveitado algumas oportunidades que surgiram (nota=8).

187. Falta de comprometimento nos primeiros anos (nota=7).

201. Poderia ter feito mais (nota=7).

- Não Responderam:

4. Não respondeu (nota=9).

5. Não respondeu (nota=7).

8. Não respondeu (nota= 6).

15. Não respondeu (nota=10).

17. Não respondeu (nota=8).

23. Não respondeu (nota=6).

28. Não respondeu (nota=10).

32. Não respondeu (nota= 9).

33. Não respondeu (nota=9).

37. não respondeu (nota=9).

41. não respondeu (nota=8).

54. Não respondeu (nota=9).

56. Não respondeu (nota=8).

60. Não respondeu (nota=10).

61. Não respondeu (nota=7).

62. Não respondeu (nota=8).

66. Não respondeu (nota=8).

67. Não respondeu (nota=7).

68. Não respondeu (nota=8).

71. Não respondeu (nota= 6).
73. Não respondeu (nota= 8).
75. Não respondeu (nota= 9).
76. Não respondeu (nota=8).
81. Não respondeu (nota=8).
93. Não respondeu (nota= 8).
94. Não respondeu (nota=9).
95. Não respondeu (nota=7).
97 Não respondeu (nota=8).
99. Não respondeu (nota=8).
103. Não respondeu (nota= 8).
110. Não respondeu (nota=8).
112. Não respondeu (nota=7).
115. Não respondeu (nota=9).
120. Não respondeu (nota=8).
121. Não respondeu (nota=10).
124. Não respondeu (nota=7).
125. Não respondeu (nota=6).
128. Não respondeu (nota=6).
134. Não respondeu (nota=9).
141. Não respondeu (nota=7).
142. Não respondeu (nota=8).
145. Não respondeu (nota=8).
146. Não respondeu (nota=9).
148. Não respondeu (nota= <6).
150. Não respondeu (nota=9).
151. Não respondeu (nota= 7).
152. Não respondeu (nota=7).
155. Não respondeu (nota= 8).
161. Não respondeu (nota=7).

- 166. Não respondeu (nota=8).
- 168. Não respondeu (nota= <6).
- 169. Não respondeu (nota=8).
- 173. Não respondeu (nota=6).
- 175. Não respondeu (nota=10).
- 179. Não respondeu (nota=10).
- 188. Não respondeu (nota=7).
- 190. Não respondeu (nota=8).
- 191. Não respondeu (nota=9).
- 192. Não respondeu (nota=6).
- 193. Não respondeu (nota=8).
- 200. Não respondeu (nota=8).
- 202. Não respondeu (nota=8).

Questão: 10. B: Outra resposta diferente das anteriores (referente a questão 9: Algum momento pensou em desistir?)

- Pessoais:

18. Pra mim foi mais um conjunto de coisas e marquei saúde, porque minha cabeça não ficou muito bem, acho que respondi errado, kkk.

29. Dificuldade extrema em matérias específicas do curso.

44. Porque não gostava no início, qualidade baixa de ensino.

59. Não me dava bem com a diferença entre meu antigo colégio e o IFAL, principalmente a diferença de pensamentos e ideologias das pessoas, mas com o tempo me acostumei e cresci muito como pessoa.

100. Pensei em desistir por problemas de ansiedade.

118. Por não gostar da área.

123. Não pretendia, não predendo seguir no curso.

131. Não me identifiquei com o curso técnico.

140. Eu tinha que estudar muita coisa, que não despertava o mínimo interesse.

160. Cheguei ao ponto de me sentir como se não conseguisse respirar. Estava me sentindo muito sufocada, e não aguentava mais. O que me fez não desistir foi o pensamento de que já havia chegado muito longe, e não gostaria de decepcionar meus pais, autoestima péssima, então, senti que se desistisse isso ficaria ainda pior.

- Institucionais:

28. Não queria me atrasar mais do que o necessário para entrar na faculdade.

30. O IFAL não é associado a nenhuma empresa que ofereça estágio. Muitas pessoas, assim como eu, conseguem vaga na universidade e concluem o ensino médio fazendo a prova do ENCCEJA. A parte mais difícil da formação é encontrar estágio, principalmente para as mulheres, pois os homens da turma, quase todos, terminaram a prática profissional, e grande quantidade das mulheres não. Sabendo disso, a coordenação não promove tais vínculos profissionais com as empresas, facilitando o nosso desenvolvimento dentro da área. Sendo assim, fica difícil de terminar a matéria de prática profissional sem passar 1 a 2 anos na instituição, atrasando a vida acadêmica futura.

35. Desorganização de alguns professores.

42. O IFAL não se preocupa com os alunos, apenas finge que se preocupa. Os professores são colocados em um pedestal, como se nunca errassem; a coordenação trabalha de maneira desorganizada e demorada. O cronograma é feito de maneira que sobrecarrega os alunos, principalmente os que mais têm dificuldades em aprender. Qualquer motivo causa estresse porque as coisas não são avaliadas e resolvidas da maneira correta, mas, conveniente para os responsáveis pela resolução dos problemas.

69. Há professores que não cumprem com a grade curricular e o aluno que se lasca. Certos professores simplesmente prejudicam todo o ensino médio dos alunos, como o caso do professor de Química, que não deu nada do que cai no ENEM. E saímos do médio sem saber praticamente nada de química. Isso que faz ter vontade de desistir, professores irresponsáveis.

103. Tempo muito longo no ensino médio.

132. Falta um ensino de qualidade que prepare para o ENEM (vestibular).

133. O tempo de estágio é muito grande (400 hs), e falta tempo para conciliar os estudos com o vestibular, o IFAL e as provas. Além disso, não pretendo trabalhar como técnico em química, tinha apenas interesse no ensino médio do IFAL, apesar de o curso de química ser muito interessante, aprendi muitas coisas nele. As atividades nos laboratórios são excelentes e os professores também, sem dúvida é a melhor parte do IFAL. Infelizmente o que deixou a desejar foi o ensino médio, não há preparação para o vestibular, às vezes faltam professores e muitas vezes o conteúdo não é ensinado completamente, às vezes falta tempo de ensinar todo o assunto naquele ano e outras vezes os professores simplesmente não estão nem aí, e não seguem a grade curricular do ensino médio.

144. Falta de suporte escolar e administração digna.

- Pessoais e institucionais:

53. Só pensei em desistir porque estava demorando muito a formação e porque não tinha boa relação com a turma.

122. A pandemia atrasou muito, e o medo de não conseguir um estágio para a conclusão, o qual é muito difícil de conseguir.

153. Forte desconforto no ambiente do Instituto, além de não se encaixar no curso.

- Externos:

26. A pandemia piorou tudo.

80. Apesar de já ter concluído todas as disciplinas, eu provavelmente, não vou concluir minha formação, pois, estou em quarentena e a coordenação do meu curso (química) não deu nenhuma opção de estágio que não me colocasse em risco diante da pandemia. Acho isso um descaso já que a instituição foi capaz de suprir toda a carga horária, inclusive aulas que deveriam ter sido práticas no laboratório, de forma remota, mas não demonstraram compreensão diante da crise sanitária e de saúde, nessa questão do estágio. Portanto, acho que não terei meu diploma de técnica em química, pois pretendo assim que possível me mudar para estudar em outro estado.

111. Incertezas quanto ao curso escolhido.

158. Dificuldades durante a pandemia.

199. Pelas greves, atrasos e pandemia.

- Outras respostas:

167. Nunca pensei em desistir.

186. A minha antiga escola tinha um ensino mais focado no ENEM, então já pensei em voltar para lá. Fiquei no IFAL para ter o técnico e a cota.

189. Cinco anos de ensino médio.

198. Eu nunca pensei em desistir.

Eixo: Permanência e êxito do aluno no Ifal

4. Qual o impacto que a Pandemia (Covid-19) teve no seu desempenho em relação aos estudos?

- Positivo:

2. No quesito “estudos” me possibilitou estudar um pouco mais que o antigo normal.

3. Eu aprendi que devemos dar valor ao momento, prestar atenção nas aulas presenciais, tirar dúvidas, fazer com que a aula seja boa e satisfatória.

13. Me permitiu finalizar mais facilmente o curso, sem ter que me esforçar tanto quanto teria no presencial.

15. Tive um impacto bem abstrato, no qual me fez ficar diversas vezes sem saída ou sem achar uma solução. Porém, me moldei e me adaptei ao momento vivido.

16. Apesar das dificuldades da adaptação o meu rendimento melhorou bastante, e o fato de não estar no IFAL presencialmente, me forçou a pesquisar e estudar mais.

23. Proporcionou-me mais tempo de estudo.

27. Melhor entendimento, clareza dos assuntos.

30. Aprendi a estudar melhor, entendi técnicas de estudo que funcionaram para mim.

42. Ficando em casa me senti mais confortável para estudar e aprender.

59. No início foi bastante difícil me acostumar, mas fui me adaptando e consegui ter êxito em minhas metas.

73. Tive mais tempo para me dedicar ao vestibular.

86. Atrapalhou no começo, mas fomos nos adaptando cada vez mais.

87. Foi um impacto grande, pois, tive que me adaptar, meio difícil, nunca tinha estudado assim antes.

91. Quase nenhum, continuei com a mesma dedicação, até melhor que antes.

92. Pouco impacto, devido às minhas condições.

96. Atrapalhou no começo, mas fomos adaptando cada vez mais.

97. Nenhum.

111. Quase nenhum, só a necessidade de adaptação ao novo momento e a nova realidade.

116. Atrapalhou no começo, mas fomos nos adaptando cada vez mais.

121. Tornou os estudos mais pesados e corrido, porém, consegui administrar bem.

122. Tornou os estudos mais pasados e corrido, porém, consegui administrar bem.

123. A pandemia foi um atraso em relação a conclusão do curso, porém, ter menos disciplinas ofertadas no ERE por vez, me ajudou a organizar melhor o que devia estudar.

127. Adaptar-se ao novo formato.

134. No início foi muito monótono, então desenvolveu uma preguiça enorme em relação a estudar, mas voltei a ler muito, então foi bom.

139. Acho que todo mundo foi afetado de alguma forma. Acho que as incertezas se tudo melhoraria algum dia foi u dos principais fatores para muita gente piorar o desempenho. Por estar no

quarto ano e já ter experienciado muita coisa, eu consegui lidar bem com tudo isso, na minha opinião, a questão da incerteza é o que mais me impactou nesse momento.

140. A pandemia me deu bastante tempo comigo mesmo. Consegui me conhecer bastante e isso me ajudou a amadurecer como estudante, e o isolamento me levava a ter pequenas crises, os famosos surtos. Inclusive foi em um desses surtos que eu decidi optar por fazer faculdade na USP, e atualmente estou terminando o primeiro período em física, bacharelado. Resumindo: a pandemia está sendo um período muito difícil para todos, muita gente perdeu entes queridos e afins. Mas, no meu caso, em específico, a pandemia não foi de tudo ruim.. coisas boas aconteceram na minha vida. Talvez eu só dei sorte.

146. Sigo de forma tranquila nos estudos, sobrou até mais tempo para os estudos.

170. Desisti do Ifal para estudar para o vestibular, então, não influenciou muito a minha rotina.

172. Fora todas as preocupações em relação a pandemia, perdi o ritmo de estudos, porém, saber que o ERE foi disponibilizado, no final de 2020 para o curso de informática, foi que consegui recuperar o ritmo e me adaptar aos estudos e trabalho em homeoffice.

179. Houve uma dificuldade para absorver os conteúdos (muito conteúdo e pouco tempo), ninguém estava preparado para o ensino remoto. Grande parte dos professores não conseguiam explicar de forma que entendêssemos e nós (alunos) não conseguíamos acompanhar o fluxo. Dessa forma, principalmente, no início do ensino remoto, houve um “freio” na absorção de conteúdo, até nos adaptarmos à nova modalidade de ensino. Os professores entenderam nosso lado, e conseguiram diminuir um pouco o ritmo da grande quantidade de conteúdo passado. Em suma, acredito que meu desempenho teria sido melhor se as aulas tivessem sido presenciais, mas com dedicação, consegui atingir as metas para finalizar o ano letivo, e assim consegui meu diploma.

201. Necessidade de se inovar com o advento dessa doença.

- Negativo:

4. O rendimento geral dos meus estudos caíram bastante, é visível na minha última nota do ENEM.

5. Perca de toda a rotina, causando uma enorme dificuldade na concentração, insônia, ansiedade e exaustão.

6. Muito forte, de forma negativa.

7. Dificultou muito, pois precisei trabalhar para ajudar em casa, porque meus pais perderam o emprego.

9. Esse tipo de modalidade nos impede de ter as aulas práticas; por não termos práticas das matérias técnicas, deixamos de ter uma melhor absorção do conteúdo que é passado de maneira online. As relações também influenciam muito. No laboratório o aprendizado é mais fácil, um ajuda o outro.

10. As aulas práticas deixaram de acontecer, e meu curso necessitava delas nesse último ano, mais do que nunca, para finalizar com melhor entendimento, uma disciplina muito importante para o aprendizado técnico.

12. Me desmotivou a estudar.

14. Fiquei muito desmotivada no início e acabei não estudando tanto quanto gostaria.

17. Tornou um pouco difícil, por muitas vezes não ter um ambiente propício para estudo, e também por não ter um contato direto com alguns professores, chegando a deixar a turma na mão algumas vezes.

18. Forte, porque o que me motivava eram meus amigos e a companhia deles, sem isso ficou mais difícil de ligar pro IFAL, pretendia fazer o ENCCEJA (Exame Nacional p/ Certificação de Jovens e Adultos), mas eles me motivaram a fazer o EAD (Ensino à Distância), e no final até foi bom porque não vou precisar fazer o ENCCEJA e só terminar o estágio que vou ter o diploma.

19. Teve muito impacto, principalmente em relação a concentração, ansiedade.

20. O cansaço aumentou, tenho mais falta de vontade de estudar.

21. Não consegui focar muito, não consegui absorver tudo o que os professores tinham para oferecer, por causa do tempo; não nos aprofundamos em quase nenhum assunto, e esse método de aula invertida não é bom, pois a maioria dos assuntos técnicos são difíceis de achar e aprender, e já chegar na aula sabendo algo.

22. Atraso na formação.

24. Me senti desmotivada em muitos momentos, e procrastinei demais durante esse período.

25. Me desmotivou 100%.

26. Teve impacto. Minhas notas não pioraram, melhoraram, porém não tive aulas práticas, isso foi um obstáculo muito grande.

28. Ficamos prejudicados com o atraso do ano letivo, período de estágio prolongado, disciplinas a serem cursadas, diploma e certificado de conclusão do ensino médio adiados, ingresso na faculdade prorrogado, e principalmente o período do curso que passou de quatro para cinco anos.

29. Complicado estudar on-line e dar conta da imensa demanda de atividades passadas e alta quantidade de aulas.

31. Não consegui ter um bom desenvolvimento.

32. Impacto muito grande e ruim. Estudar em casa tem sido meu maior desafio.

33. O conteúdo foi dado de forma apressada, e não houve muito aproveitamento.

34. Falta de foco e dedicação. E às vezes não ter internet para assistir as aulas; professores empurrando um monte de atividades, sem ou menos, terem dado; só enviando a apostila do assunto.

35. Não foi possível captar o conteúdo da mesma maneira.

36. Dificultou estudar.

37. O conteúdo foi dado de forma apressada e não houve muito aproveitamento.
38. Reduziu meu desempenho.
39. Com o início da pandemia e a mudança do modelo de estudo, do presencial para virtual, sofri os impactos de não ter computador, nem uma internet de qualidade para acompanhar as aulas e realizar as atividades. O IFAL demorou muito até trazer o auxílio conectividade, por isso os danos com a vulnerabilidade social prejudicaram. Outro fator que impactou nos meus estudos foi o fato de não ter ambiente para estudar, tive que trabalhar e estudar.
45. A pandemia é um momento muito complicado de se conviver, e muita gente usou esse tempo para descansar e até usou isso para estudar menos. A pandemia prejudicou bastante a todos, inclusive a mim também, mas com esforço me mantive firme e continuei estudando de forma on-line em casa.
46. Teve muito impacto, principalmente por ser on-line, às vezes me sentia perdidinha.
47. Impacto terrível, sinto a maior dificuldade em manter minha antiga rotina de estudos, sempre tive dificuldade de estudar em casa.
48. Imenso. Os estudos de forma on-line serviram pouquíssimo para a formação final.
49. Aulas on-line, definitivamente, não é o método ideal de ensino, é necessário um ambiente adequado para o estudo.
50. Muito alto, pois perdi o estímulo.
51. Psicológico abalado.
52. Alguns impactos, tive muitas crises de ansiedade e desânimo para estudar.
53. A compreensão de algumas matérias tornaram-se mais difíceis. E alguns assuntos, acredito eu, não foram vistos.
54. A distância dos professores.
55. No foco.
56. Tudo impactou. Não fiz a ERE1 (Ensino Remoto emergencial), e estou prejudicado por causa disso, mas o IFAL não quer entender, eu não fiz a ERE1 porque eu não queria, mas porque eu não tinha condições de estudar.
57. As notas diminuíram porque não aprendo bem por EAD.
58. Tornou-se muito pior, eu ainda consegui ser aprovado, mas era difícil prestar atenção nas aulas, e confesso que eu dormi em quase todas.
61. Falta de interesse, desatenção.
62. Ruim.
63. Gravíssimo.
64. Foi um pouco prejudicial, porque nós passamos a ter somente o ensino remoto.

65. Dificultou muita coisa.

66. Além do atraso do calendário escolar, o que impactou de certa forma a rotina, o início do ensino remoto emergencial exigiu uma adaptação tanto na rotina, como no modo de estudar, para acompanhar o horário das aulas e os estudos estarem diretamente ligados aos meus técnicos. No estágio, tive cuidados maiores por conta da Covid-19.

68. Atrapalhou bastante, pois ser o último ano, esperávamos que fosse presencial e também porque estaríamos nos preparando para o ENEM. Acho que ficar em casa ocasionou mais ansiedade e conseqüentemente a procrastinação.

69. Diminuiu meu rendimento.

72. Perdi o foco nos estudos, não consigo me concentrar como antes. Procrastinei demais para fazer atividades e trabalhos, pois não tenho tanta disposição e vontade. Não consegui acompanhar grande parte dos conteúdos vistos nas aulas on-line.

73. Consegui absorver menos as disciplinas ministradas no EAD.

74. Diminuição da carga horária das matérias e muito assunto (conteúdo) para ser dado em pouco tempo. Também a questão do atraso para a conclusão do ensino médio e curso técnico. Também problemas com relação a minha saúde mental, o que não permitiu um aproveitamento bom como desejava obter estudando em casa para o ENEM.

75. A concentração não é a mesma, em casa, um e outro chama pra fazer algo, casa para limpar, comida para esquentar, então fica mais complicado compreender a aula, só algumas partes.

76. Impactou de forma extremamente negativa, pois seria meu último ano presencial, e infelizmente, não pude ter o contato mais importante com as matérias do quarto ano.

78. Muita preguiça para assistir aula.

79. Queda do desempenho.

80. O ensino remoto realizado no meu último ano de IFAL, foi apenas para ter notas no boletim, pois não aprendi quase nada. Inclusive se eu soubesse que não iria me formar, nem teria gastado meu tempo com isso. As aulas precisavam ter sido realizadas em laboratório para total engajamento e compreensão do assunto, e até mesmo as aulas teóricas ficaram impossíveis dessa forma on-line; não por culpa dos professores.

81. Dificuldade de contato com o instituto.

82. Prejudicou bastante, pois uma situação essa, gera desânimo para tudo. Mas, acredito que ainda assim, sou uma pessoa privilegiada por ter acesso à internet e ter por onde estudar, muitos não têm isso.

83. Psicológico abalado.

84. Diminuiu a minha constância nas aulas, diminuiu a compreensão dos assuntos e atrasou bastante a conclusão do curso.

85. Muita preguiça para assistir aula.

88. Essa pantemia interferiu no meu desempenho, pelo fato de não me sentir “cobrada”.
89. Disciplinas no horário assíncrono, foi o que mais causou dificuldade, pois era a maior parte da grade curricular, o que antes do Covid já tinha uma rotina definida.
90. Creio que o aprendizado foi menor, pois no EAD o assunto era bem mais corrido pelo tempo que tinha cada bimestre.
93. O desempenho caiu.
94. Maior dificuldade para acompanhar todos os trabalhos e tarefas de forma remota.
95. Mesmo solicitando a assistência estudantil, não fui contemplada, o que dificultou muito foi não ter computador, acredito que minha maior dificuldade tenha sido por isso.
98. Impacto muito grande, perdi mais um ano de minha vida, e quase reprovei novamente.
99. Dificultou a vida dos professores, por conseguinte, dos alunos também. Por sorte, não passei por dificuldades graves.
100. Muito impacto, pois eu acho que lá no IFAL era muito mais fácil tirar dúvidas e compreender o assunto, incluindo as monitorias.
101. Desestabilizou horários, falta de costume ao ensino remoto, desenvolvimento de problemas psicológicos por conta da distância das pessoas conhecidas e pelo isolamento total nos primeiros seis meses de pandemia, tirando um pouco a vontade de estudar.
102. Dificuldade de aprender.
103. Forçou-me aprender assuntos condensados , de forma mais rápida, o que não é correto.
104. Todos possíveis. Não sinto vontade de mais nada.
105. Impacto enorme, mudou tudo. Tive que me adaptar a esse mundo totalmente diferente, e eu não gosto nem um pouco das aulas on-line.
106. Atrasou o início da minha prática profissional.
107. O impacto foi grande e foi ruim, até hoje tenho dificuldade de acostumar com a aula em EAD.
108. Dificuldade em aprender as matérias que deveriam ser práticas, e estão sendo virtuais.
109. Em 2020, minha performance foi péssima. As aulas presenciais me ajudavam devido ao ambiente propício; fora de tal ambiente, meu foco não funciona. Em 2021, estou estagiando, e não consigo assistir as aulas ou fazer as atividades periodicamente.
110. Maior dificuldade em manter a concentração nos estudos e diminuição da predisposição ao estudo.
112. Bastante impacto. Acabei tendo que trabalhar, mas quero continuar no IFAL, espero que o pessoal do IFAL entenda, pois parei de acompanhar as aulas, e provavelmente, estou reprovado no quarto ano.

114. Eu sai de um alto nível para o mais baixo da minha vida, estar isolado socialmente me fez bastante mal, e o ERE do IFAL é horrroso, prefiro lambar um suvaco de um mendigo ao invés de assistir as aulas do ensino remoto, muito ruim.

117. Um grande impacto nas aulas práticas.

118. Perca de foco durante as aulas e prazo curto para entrega dos trabalhos.

119. Caiu muito, acabei desanimado com as notas baixas e vou reprovar de ano.

120. Parei de estudar.

122. Teve um impacto negativo, visto que na modalidade EAD a imersão ao conteúdo é minima.

124. Total. Me desanimou bastante por conta da incerteza do momento.

126. O impacto foi grande, e ruim, até hoje tenho dificuldade de acostumar com aula por EAD.

128. Perdi totalmente meu ritmo de antigamente; até hoje não recuperei.

129. Teve um impacto 100% negativo, pois antes da pandemia eu nunca tinha reprovado em nenhuma matéria, isso desde o ensino fundamental, quando veio a pandemia, meu rendimento caiu muito, pois não me adaptei às aulas on-line, e fui reprovado na maioria das matérias, coisa que nunca tina acontecido.

130. Desenvolvi ansiedade e durante o início não consegui me dedicar a nada relacionado aos estudos.

132. Criou obstáculos colossais, dificultando tudo.

133. O ensino EAD foi péssimo.

135. Baixo rendimento no estudo on-line.

136. Interferiu na compreensão da aula.

137. A dificuldade com o acesso à internet, e indisponibilidade de tempo, fez com que meu desempenho diminuisse bastante.

138. Desânimo, preguiça e procrastinação.

142. Foi muito ruim, pois não aprendo muito pelo EAD.

143. Atrasou a minha formatura e impediu um completo conhecimento prático.

144. Interferiu na compreensão das aulas.

145. Desisti do curso porque os estágios não estavam disponíveis, e o Ifal atrasou o retorno das atividades pelo EAD, pra focar no ENEM, já estava no quarto ano; acontece que o ENCCEJA atrasou, e o Ifal não foi capaz de fazer nada para quem passou e já não tinha pendência com matérias do terceiro ano.

147. Dificuldade de estudar em casa, muitas distrações e muitas vezes a internet não ajudava.

148. Não consigo acompanhar on-line.

149. Bastante impacto, dificultou o aprendizado.

150. Dificuldade bastante no meu aprendizado, e também na minha atenção com os assuntos.

151. Odiei as aulas on-line, pois seria meu último ano e passaria mais tempo no laboratório.

152. Dificultou um pouco, pois as atividades e aulas passaram a ser totalmente remotas; além de interromper a conclusão do estágio.

154. A perda do interesse pela aula, já que durante as aulas, já que durante as aulas presenciais haviam formas de prender a atenção do aluno, e com as aulas remotas houve um distanciamento e uma consequente desatenção maior.

155. Houve desânimo de minha parte, pois a pandemia atrapalhou meus planos.

156. O que mais impactou, em relação ao Covid-19, foi o próprio instituto que demorou a dizer sua resposta aos discentes, depois de seis meses faz uma coisa totalmente às pressas, sem ou menos perguntar ou oferecer melhores propostas.

157. O ensino remoto deixou alguns conteúdos muito superficiais, dificultando um aprendizado mais profundo.

159. Impactou negativamente, por termos ficado tanto tempo sem ter aula, e consequentemente, termos que terminar o ano de forma apressada.

160. A pandemia trouxe diversas dificuldades em relação aos estudos. Alguns membros da família contraíram a doença, e alguns parentes próximos morreram, o que me abalou bastante. Além disso, durante a pandemia acabei engordando um pouco, piorando minha autoestima. Neste período também passei mais tempo em casa, o que particularmente não fez bem ao meu psicológico, já que o dia-a-dia na minha casa não é exatamente agradável, existem muitos conflitos, contribuindo imensamente para um estresse constante. Como divido um quarto com meus dois irmãos mais novos, era sempre difícil estudar, fazer atividades e me concentrar nas aulas, pois eles também tinham aulas on-line no mesmo horário, e constantemente, estavam por perto quando eu precisava de silêncio para estudar. Juntando tudo isso, foi tudo muito complicado. Era difícil assistir bem as aulas graças à internet que não é tão boa, e também por causa do barulho. E como havia muito conteúdo para ser dado em pouco tempo, o volume de trabalhos, provas e atividades era muito grande, o que me deixava esgotada com frequência (ter que ajudar no serviço de casa, fazer todas essas atividades e estudar para todas as provas e trabalhos, era realmente pesado, além de continuar fazendo o curso no horário da tarde). Foi uma fase, particularmente, complicada e exaustiva da minha vida.

161. Meu desempenho ficou mais baixo devido a alta demanda e pouco tempo para realizar atividades.

162. Impactou no momento em que as aulas voltaram, pois estava estudando para o ENEM e acabei me sobrecarregando com a quantidade de coisas para fazer, além do que ainda estava começando a estagiar.

163. Deu uma queda no meu rendimento, trazendo uma preguiça e mais procrastinação.

164. Ir para o estilo EAD me fez aprender muito pouco das matérias.

165. Baixou o nível de aprendizagem.

167. Muito difícil manter a concentração pelo computador.

168. Muito chato o EAD.

171. As aulas à distância não tiveram muito impacto efetivo na apreensão do conteúdo, e o fato de nunca ter lidado muito bem com a autoaprendizagem, dificultaram o processo.

174. Impactou consideravelmente, pois com a paralização das aulas devido à pandemia, fiquei atrasado nos estudos das matérias técnicas do curso, e quando as aulas voltaram por meio do ensino remoto, tivemos pouco tempo para aprender direito as matérias principais do curso técnico, então vimos basicamente a introdução ou um resumo.

175. Atrasou a conclusão.

176. Foi um impacto muito grande devido a mudança do presencial para o on-line.

177. Estudar à distância, foi um método menos eficiente para mim. Prefiro aulas presenciais com melhor interação entre professores e aluno.

178. Precisei interromper os estudos.

180. Dificultou o foco nos estudos e acesso para tirar dúvidas, além da saudade dos amigos e professores.

181. Em relação aos estudos, a pandemia trouxe impactos devastadores. Por não estar habituado com aulas on-line, o começo foi realmente difícil, difícil manter o foco e atenção, difícil estudar após as aulas e realizar as atividades indicadas pelos professores. Acho que presencial dá uma sensação de comprometimento por parte dos alunos. A absorção de conhecimento foi quase mínima e tenho a impressão que não conseguirei aplicar esse conhecimento na prática.

182. Foi muito difícil para mim. Durante o pico da pandemia tive muitas crises de ansiedade e foi muito difícil conciliar as aulas on-line com a grande demanda de trabalhos. Foi nesse momento que pensei até em desistir, mas graças a Deus, eu consegui.

183. Impacto psicológico. Antes da pandemia eu já tinha transtorno de ansiedade, mas durante esse tempo que passou, e que ainda estou passando, fez com que eu desenvolvesse outros piores, que me impedem de ter um dia produtivo. Como exemplo: manter contato com amigos e família pelo telefone, não tenho psicológico, e nem disposição, pra fazer as coisas que antes eram muito comum no meu dia-a-dia.

184. Estava no último ano, e em busca de um estágio, por conta da pandemia, diversos locais que apresentavam e ofereciam estágio fecharam ou não receberam mais estagiários, e isso fez minha conclusão do curso ser prorrogada. Por todas as aulas serem on-line, a falta no último ano de uma prática profissional afeta e muito, pois era a parte mais importante do nosso curso, se tornou uma grande lacuna de falta de conhecimento prático, sendo levemente suprida pelo uso de simuladores, mas não foi completamente preenchida pela falta prática e física do aprendizado.

185. Como já citado: iniciei um trabalho durante os dois períodos para poder sustentar minha família, por causa disso, abdiquei certo tempo de estudo do Ifal.

186. Tive algumas dificuldades na fixação dos assuntos passados no EAD, já que a minha concentração na aula on-line é menor que na aula presencial. Estar 100% do tempo em casa, sozinha (todos em casa trabalham), não foi um ponto positivo para a saúde mental, o que atrapalhou um pouco nos estudos. Me mudei mais de uma vez, durante a pandemia, então a mudança constante de local também não ajudou.

187. Alto impacto, pois dificultou o aprendizado.

188. Redução do aproveitamento, devido ao longo tempo sem aulas, principalmente em matérias do curso.

189. Um ano completo sem estudos, e falta de perspectiva, após a conclusão tardia do ensino médio.

190. A adaptação ao ensino remoto, e por não ser premiada com o auxílio conectividade, prejudicou bastante, pois a falta de recurso, com mais três irmãos, no ensino remoto dificultava o acesso.

191. Ter aula em EAD.

192. Atrapalhou tudo, porque estudar on-line não é meu forte.

194. Um grande impacto, pois o meu curso envolvia uma grande experiência prática, e a aula presencial é muito melhor; o ambiente domiciliar não era favorável para o ensino remoto.

197. Uma certa falta de motivação para continuar, mas já era o quarto ano, então só continuei.

198. Bastante desmotivador.

199. Foi devastador, não consegui absorver absolutamente nada nesse último ano de curso, se pedir para eu fazer um levantamento topográfico, vou passar vergonha, pois não aprendi a fazer o mínimo que é preciso saber.

- Não responderam:

8. Não respondeu.

- Gerais:

11. Todos os possíveis.

43. Muito grande.

44. Nenhum.

- 60. Muito.
- 70. Impactou diretamente no rotina.
- 71. Tudo.
- 77. Adaptar-se ao novo formato.
- 113. Desestímulo.
- 115. Perda de foco.
- 125. Em todos os aspectos possíveis que você venha imaginar.
- 141. Atrasou.
- 153. Afetou o que já não era tão bom.
- 158. Afetou no início.
- 166. Negativo.
- 169. Teve impacto negativo.
- 173. Tudo e mais um pouco.
- 193. Impacto péssimo.
- 195. Bastante.
- 196. Dificultou.
- 200. Ruim.
- 202. Reduziu.

Questão 5. Comentários e observações: o que você achou de sua participação nessa pesquisa?

- Gostaram:

2. Achei interessante. Foi bom expor alguns aspectos do que tenho compreendido sobre o tipo de ensino ofertado pelo IFAL.

3. Muito boa a pesquisa.

4. Acho importante que aquela alegria de vestir a farda do IFAL volte, que aquela ânsia de estudar em uma escola onde dá todas as condições volte, hoje os alunos estão muito desinteressados, por conta das aulas remotas serem muito monótonas, precisamos voltar para as salas de aula o quanto antes, para realmente colocar em prática tudo o que precisamos. Hoje eu estou no quarto ano e me sinto frustrado por ter chegado tão longe e quando realmente a gente iria partir para as conclusões finais do nosso curso e a pandemia chegou, e aí tudo que era para ser o divisor de águas, na minha jornada como técnico, foi decepcionante, porque não me vejo mais exercendo a função no mercado de trabalho.

5. Muito legal a pesquisa.
6. Muito boa e esclarecedora para mim.
7. Ótimo.
9. De suma importância.
10. Necessária.
13. Produtiva.
14. Inclusiva.
15. Ótima.
18. Gostei. Queria me desculpar por escrever tudo errado e também de ser burra, pois não entendi algumas coisas e talvez respondi algo errado, mas achei interessante, bom passar um tempinho do meu dia pensando nessa experiência que foi o IFAL, agora que não vou mais estar lá.
19. Adorei a pesquisa.
20. Muito boa.
23. Massa.
24. Achei importante.
25. Muito interessante.
27. Importante para o conhecimento aos alunos do IFAL e melhoria do que o IFAL fornece.
29. Legal.
30. Legal.
34. Massa.
39. A iniciativa é bem interessante, grata por poder contribuir.
47. Me sinto gratificado.
52. Importante. Poder contribuir para projetos com alunos futuros e melhorar em alguns aspectos a estrutura de ensino e acolhimento ao aluno.
53. Talvez seja relevante para haver melhoras.
58. Achei ok. Boa sorte na sua pesquisa.
59. Achei muito interessante refletir sobre os assuntos propostos.
61. Boa.
63. Ótima.
64. Muito válida.
69. Foi ótimo, mas não adianta de nada se não tomarem providências.
72. Pesquisa muito importante. Gostaria de saber os resultados.
74. Importantíssima a pesquisa.
75. Achei interessante.
82. A pesquisa é importante.
84. Foi uma participação honesta e que gerou bastantes reflexões.
86. Bom, é bom para conhecer o aluno.
87. Importante.
89. Gostei de participar.
90. Achei bastante interessante.
94. Gostei muito.
98. Interessante. Agrega muito, se a instituição olhar e der atenção a esse formulário.

99. Gratificante em poder compartilhar minha experiência.
100. Achei boa.
101. Creio que a pesquisa será de suma importância para os estudantes do campus, se for usada para o bem dos mesmos, tentar resolver os problemas presentes no campus, principalmente a administração entender suas funções como educadores.
102. Ótima.
103. Instigante.
108. Boa.
114. Muito boa, é ótimo saber que estão buscando feedback dos alunos.
115. Espero que ajude.
116. Boa, é bom para conhecer o aluno.
117. Muito interativa.
123. Legal.
125. Achei de suma importância, pois pode atender às dificuldades de outros alunos que estejam na mesma situação ou até piores que a minha.
128. Achei uma pesquisa muito interessante e necessária, uma vez que pode vir a contribuir para a melhoria do nosso instituto através das críticas dos alunos.
129. Muito importante.
130. Top demais.
131. Espero que a pesquisa contribua para o bem estar de outros estudantes do campus.
132. Ótimo.
134. Achei interessante.
135. Muito legal.
137. Muito boa.
138. Muito legal.
139. Achei bem interessante. É legal ver essas pesquisas para tentar de alguma forma melhorar o que temos hoje na instituição. Há sempre lacunas para serem preenchidas, ou seja, tudo pode melhorar, mesmo algo bom. Fora que gosto muito desse tipo de conteúdo de psicologia/estudos sociais. Foi bem interessante ter participado.
140. Adorei a pesquisa. Um espaço para falar sobre o IFAL e ser ouvido por alguém que pode mudar algo.
141. Boa.
142. Ótima.
146. Muito bom, espero ter ajudado.
149. Achei tranquila.
151. Muito boa.
152. Satisfatória.
154. Achei muito importante para contribuir em alguns aspectos tanto dos discentes quanto da instituição, que, apesar de muito boa, precisa melhorar em alguns pontos, assim como eu, como aluna.
156. Muito boa.

160. Participar desta pesquisa foi bastante proveitoso, pois sinto que pude expressar boa parte dos pensamentos que vinha guardando sobre o assunto por um tempo. Também gostei muito da proposta da pesquisa. Para mim ela demonstra que a intenção de ouvir os alunos e buscar melhorias existe, e isso é um ótimo sinal. Agradeço pela oportunidade.

161. Satisfatório.

163. Foi da ora e rápido de se responder.

167. Muito boa.

170. Libertadora.

171. Achei legal ter essa investigação a cerca da situação e da opinião dos alunos sobre a sua estadia. Lamentável ver que somente por meios externos o IFAL tem esse feedback.

173. interessante.

174. Relevante para contribuir com a pesquisa.

176. Achei muito proveitosa, sempre bom falar sobre as experiências vividas dentro do IFAL.

177. Pesquisa muito interessante. Gostei da experiência. Acho que a coordenação deveria fazer sempre esse tipo de pesquisa para avaliar o que precisa de melhoria na instrução.

178. Necessária.

180. Importante.

182. Ótimo.

183. Importante.

184. Foi uma pesquisa muitíssimo interessante que irá ajudar a direção a seguir e consultar diversos pontos que o IFAL precisa dar mais atenção.

193. Interessante.

194. Muito boa. Aproveitaram o engajamento dos alunos nos questionários e fizeram uma pesquisa.

195. Foi legal, um pouco grande, mas se precisam saber essas questões, por que não ajudar?

197. Acho importante para que a escola possa lidar melhor com os novos alunos e com os que já estudam nela.

198. Boa.

- Não gostaram:

42. Sinto que no final terei apenas perdido o meu tempo e que infelizmente nada nessa pesquisa será considerado. Espero estar errada.

148. Uma bosta.

166. Um pouco cansativa.

196. Um saco, muito chata, diversas perguntas iguais e sem sentido.

- Não respondeu:

8; 11; 12; 16; 17; 22; 28; 31; 32; 33; 35; 36; 37; 38; 40; 41; 45; 46; 49; 50; 51; 54; 55; 56; 57; 60; 62; 65; 66; 67; 68; 70; 71; 73; 76; 77; 78; 79; 80; 81; 83; 85; 88; 91; 92; 93; 95; 104; 105; 106;

107; 110; 111; 112; 118; 119; 120; 121; 124; 126; 127; 133; 136; 142; 143; 144; 145; 147; 150; 153; 157; 158; 159; 162; 164; 165; 168; 169; 172; 175; 179; 181; 185; 188; 190; 191; 192; 200; 201; 202.

- Sem sentido:

21. Achar para aprender e já chegar na aula sabendo algo.

26. Não sei se interpretei as perguntas corretamente, então talvez algumas respostas podem estar um pouco estranhas.

44. Eu indicaria o IFAL só em caso do aluno não fazer questão nenhuma de um ensino médio razoável e queira seguir em carreira técnica, que reconheço, pode abrir muitas portas.

48. Bem legal avaliar como anda psicologicamente os alunos do instituto.

109. Levem em consideração que estou respondendo em uma posição de aluno que estagia e não acompanha aulas.

187. Vago.

155. Neutro.

199. Indiferente.