ISSN: 2358-8829

CAPITAL CULTURAL E APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERFIS SOCIOCULTURAIS DE ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS DE UMA UNIDADE DE INSTITUTO FEDERAL

Lucas Tibo Saraiva [1]
Solange Arnoldt Bertotti [2]
Abner Fernandes Matos [3]
Elizandra Farias de Lima [4]
Olavo Manoel Soares Oliveira [5]

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), particularmente na modalidade de Ensino Médio Integrado, articula formação propedêutica e técnica em uma mesma trajetória escolar, recebendo estudantes oriundos de origens sociais e familiares muitas vezes heterogêneas. Em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Mato Grosso, localizada no município de Juína, essa heterogeneidade se manifesta entre os cursos técnicos integrados em Agropecuária, Meio Ambiente e Administração, cujos estudantes ingressam com diferentes bagagens socioculturais, familiares e escolares.

Juína, município localizado na região noroeste do estado de Mato Grosso, contava com 45.869 habitantes segundo o Censo Demográfico de 2022, distribuídos em um território de 26.397,173 km² (densidade demográfica de 1,74 hab./km²) (IBGE, 2026). O município apresenta Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,716, valor ligeiramente inferior à média do estado de Mato Grosso, de 0,725 no mesmo ano (PNUD, 2013).

Em termos econômicos, Juína possui PIB per capita de R$ 40.234,92, sustentado pela extração mineral — com destaque histórico para o garimpo de diamantes —, pela agropecuária, com lavouras de soja, milho e algodão e pecuária bovina, bem como pelo comércio e prestação de serviços, funcionando como polo econômico da região noroeste mato-grossense (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUÍNA, 2024). A taxa de escolarização líquida da população

[1] Professor de sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT – Campus Juína), lucas.tibo@ifmt.edu.br
[2] Professora de pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT – Campus Juína) , solange.bertotti@ifmt.edu.br;
[3] Graduando do curso de licenciatura em Ciências Biológicas (IFMT – Campus Juína), abner.fernandes@estudante.ifmt.edu.br;
[4] Graduanda do curso de licenciatura em Ciências Biológicas (IFMT – Campus Juína, elizandra.farias@estudante.ifmt.edu.br;
[5] Graduando do curso de licenciatura em Ciências Biológicas (IFMT – Campus Juína, olavo.manoel@estudante.ifmt.edu.br;

ISSN: 2358-8829

de 6 a 14 anos é de 96,16% e a taxa de mortalidade infantil estimada é de 19,03 óbitos por mil nascidos vivos (IBGE, 2026).

Tais indicadores situam o município em um contexto de desenvolvimento regional marcado pela economia de fronteira agropecuária e mineral característica da colonização recente do noroeste de Mato Grosso, iniciada nas décadas de 1970 e 1980 — processo que ajuda a explicar parte da heterogeneidade das trajetórias familiares e socioculturais dos estudantes que hoje compõem os cursos técnicos integrados investigados nesta pesquisa.

Sob a perspectiva de Pierre Bourdieu, essas bagagens constituem o que o autor denomina capital cultural — recurso que se apresenta sob três estados: incorporado (disposições duráveis que demandam tempo para serem assimiladas e que são adquiridas desde a socialização familiar); objetivado (bens culturais como livros, obras de arte, instrumentos que são apropriados pelos sujeitos); e institucionalizado (certificados e títulos escolares que comprovam determinadas habilidades dos sujeitos) (BOURDIEU, 1998). Desigualmente distribuído conforme a origem social dos indivíduos, o capital cultural opera, segundo Bourdieu e Passeron (2014), como mecanismo estruturante das desigualdades escolares, favorecendo estudantes cujas famílias possuem maior familiaridade com a cultura legítima valorizada pela escola — fenômeno que os autores denominam como “reprodução”.

A partir desse referencial teórico, que na teoria bourdieusiana se articula também com os conceitos de “habitus” (disposições duráveis incorporadas pelo sujeito) e “campo” (espaços sociais de uso e disputa dos diferentes tipos de capital) e de um estudo exploratório preliminar realizado pelo pesquisador com uma turma de entrada (1º ano) de cada curso técnico da unidade investigada, buscou-se compreender em que medida os perfis socioculturais dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio diferem entre si, e se tais diferenças configuram algum tipo de hierarquia de capital cultural entre os cursos analisados.

Partiu-se da hipótese inicial de que os cursos técnicos apresentariam níveis hierarquicamente distintos de capital cultural, com os estudantes de Agropecuária tendendo a apresentar o menor acúmulo relativo, em decorrência das dificuldades de aprendizagem apresentadas. Contudo, acompanhando leituras mais recentes do próprio campo bourdieusiano (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), e em diálogo com a sociologia da experiência escolar de Bernard Lahire, cuja obra evidencia a heterogeneidade das configurações familiares e das disposições culturais mesmo no interior de grupos sociais aparentemente homogêneos (LAHIRE, 1997), esta pesquisa não pressupôs uma aplicação determinista da teoria, permanecendo atenta à possibilidade de que a heterogeneidade intragrupo se mostrasse tão ou mais relevante que as diferenças entre os cursos.

ISSN: 2358-8829

Para tratar da relação entre perfis socioculturais e aprendizagem, a pesquisa recorre ainda à noção de relação com o saber, de Bernard Charlot (2000), que desloca o foco de "quem aprende mais ou menos" para "como cada sujeito se relaciona com o saber escolar a partir de sua história e suas condições de existência". Assim, diferentes perfis socioculturais produzem diferentes relações com o currículo, com implicações pedagógicas específicas.

Situar a pesquisa no campo da Educação exige, ainda, articular o referencial bourdieusiano à literatura específica sobre currículo integrado. A concepção de integração curricular mobilizada neste artigo ancora-se em Ciavatta (2005) e Ramos (2008), para quem o Ensino Médio Integrado deve superar a dicotomia entre formação geral e formação técnica, tomando o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Essa perspectiva é fundamental para compreender como as desigualdades de capital cultural se manifestam de modo particular em um currículo que já é, por natureza, híbrido, combinando componentes propedêuticos e técnicos com lógicas pedagógicas distintas.

A discussão sobre capital cultural e perfis socioculturais também dialoga com o debate sobre educação integral, compreendida não como mera ampliação da carga horária escolar, mas como projeto formativo que articula as dimensões intelectual, física, estética, ética e sociocultural dos estudantes (COLARES; CARDOZO; ARRUDA, 2021).

Para Gadotti (2009), uma educação verdadeiramente integral é, antes de tudo, uma educação de qualidade sociocultural, que supera a fragmentação dos saberes e recusa a redução do processo educativo à mera reprodução de conteúdos pré-formatados. Essa concepção, que faz parte do projeto educacional dos institutos federais, retoma, no Brasil, a tradição inaugurada por Anísio Teixeira, que defendia uma formação que unisse atividades intelectuais, artísticas, físicas e ético-filosóficas, e por Darcy Ribeiro, idealizador dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) (COLARES; CARDOZO; ARRUDA, 2021).

Nessa perspectiva, a crítica de Paulo Freire à "educação bancária" — na qual o conhecimento é depositado no estudante como conteúdo pronto, sem espaço para a problematização e a reinvenção do saber (FREIRE, 1987) — converge com a defesa de Cavaliere (2007) de que o tempo e o espaço escolares devem ser qualificados para ampliar as oportunidades formativas, e não apenas estendidos cronologicamente.

Para os cursos técnicos integrados investigados nesta pesquisa, essa discussão é central: reconhecer a heterogeneidade sociocultural dos estudantes é também reconhecer a necessidade de um projeto pedagógico que não se limite à transmissão de conteúdos técnicos e propedêuticos justapostos, mas que promova a formação integral do sujeito em suas múltiplas dimensões, o que por si só é desafiante, visto que parte considerável dos discentes que

ISSN: 2358-8829

ingressam no Campus Juína vem de redes de ensino que funcionam apenas em um turno, o que dificulta a adaptação ao modelo de educação integral.

Estudos recentes reforçam a pertinência de investigar o capital cultural no contexto específico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Queirós, Resende e Piotto (2022), em pesquisa realizada em um Instituto Federal do interior brasileiro, evidenciam que o corpo discente de cursos técnicos integrados se distingue da população local sobretudo pelo capital cultural institucionalizado das famílias, ainda que de modo menos homogêneo do que hipóteses deterministas supõem. Siraichi et al. (2020), por sua vez, ao aplicarem categorias bourdieusianas à análise da institucionalidade de um Instituto Federal, identificam uma lacuna entre o projeto de inclusão social previsto na legislação da Rede Federal e práticas docentes que, por vezes, não dialogam com a diversidade sociocultural do alunado — o que reforça a relevância de pesquisas empíricas, como a aqui apresentada, capazes de qualificar essa diversidade para além de pressupostos genéricos.

Nesse contexto, o objetivo geral deste artigo é analisar os perfis socioculturais dos estudantes dos cursos técnicos integrados em Agropecuária, Meio Ambiente e Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT – Campus Juína), verificando se as diferenças identificadas configuram uma hierarquia consistente de capital cultural entre os cursos, bem como apontar possíveis estratégias pedagógicas para facilitar a aprendizagem dos estudantes a partir de seus respectivos repertórios culturais.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como aplicada, de abordagem quali-quantitativa e de natureza descritiva e exploratória, com delineamento transversal: os dados foram coletados em um único momento, constituindo a etapa inicial de uma investigação mais ampla, de caráter longitudinal, em desenvolvimento pelos pesquisadores.

O instrumento de coleta foi um questionário estruturado, autoaplicável, disponibilizado por meio de formulário eletrônico (Google Forms), precedido de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que informava os objetivos da pesquisa, a voluntariedade da participação, a possibilidade de não responder a questões específicas, a confidencialidade dos dados e sua análise de forma agregada. O questionário contemplou questões fechadas sobre: composição e renda familiar; escolaridade da mãe/responsável feminina e do pai/responsável masculino; hábitos de leitura e de consumo audiovisual e musical; frequência a espaços culturais (cinema, museus, teatro); domínio de idiomas estrangeiros; frequência de uso da internet para fins culturais e educativos; frequência de práticas culturais na família, atualmente

ISSN: 2358-8829

e durante a infância do estudante; bens culturais disponíveis na residência; e autoavaliação do repertório cultural e de sua influência percebida no desempenho escolar.

O instrumento foi aplicado a uma turma de entrada (1ª ano) de cada um dos três cursos técnicos integrados investigados. Foram obtidas 80 respostas que compuseram a amostra analisada: 30 estudantes do curso de Administração (36,8%), 25 de Agropecuária (31,6%) e 25 de Meio Ambiente (31,6%).

A análise dos dados consistiu em estatística descritiva, com cálculo de frequências absolutas e relativas, e cruzamento das variáveis socioculturais por curso técnico, de modo a identificar convergências e divergências nos indicadores de capital cultural entre os três grupos, bem como a dispersão interna de cada um deles.

Para este estudo, buscou-se dar ênfase às correlações entre renda e escolaridade dos pais dos estudantes, no intuito de captar a influência da herança familiar na estruturação do capital cultural dos filhos. Dessa maneira, as diferenças entre os três cursos foram comparadas pelo teste não paramétrico de Kruskal–Wallis, aplicado separadamente à escolaridade materna/responsável feminina, à escolaridade paterna/responsável masculino e à renda. Adotou-se nível de significância de 5% ($\alpha = 0,05$).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário aplicado contou com uma primeira parte de sondagem do perfil socioeconômico dos estudantes. Percebeu-se que a maioria constituiu um público feminino (57,5%); 55% se autodeclarou como pessoa parda ou preta e aproximadamente um terço (31,3%) afirmou ter renda familiar per capita de um salário mínimo. A escolaridade dos pais também foi alvo de sondagem, sendo que 32,5% dos estudantes responderam que a mãe ou responsável feminina possui ensino médio completo, realidade diferente dos pais ou responsáveis masculinos, os quais possuem ensino fundamental incompleto para 26,3% dos respondentes.

Em seguida, buscou-se investigar o repertório cultural dos estudantes já fazendo um tratamento dos dados de forma desagregada, isto é, por curso técnico analisado, focando nas variáveis de escolaridade e renda familiar per capita.

Entre as mães ou responsáveis femininas, a maior proporção de escolaridade superior ou pós-graduação aparece no curso de Meio Ambiente. No curso de Administração, predomina o ensino médio. Entre os pais ou responsáveis masculinos, Meio Ambiente apresenta proporções iguais nas faixas fundamental ou menos e superior ou pós-graduação; já no curso em Agropecuária, é mais frequente a faixa fundamental ou menos.

ISSN: 2358-8829

Tabela 1 - Escolaridade das mães ou responsáveis femininas por curso

Curso	n	Fundamental ou menos	Ensino médio	Superior ou pós
Administração	28	6 (21,4%)	15 (53,6%)	7 (25,0%)
Meio Ambiente	20	5 (25,0%)	5 (25,0%)	10 (50,0%)
Agropecuária	23	5 (21,7%)	9 (39,1%)	9 (39,1%)

Nota. Percentuais calculados dentro de cada curso. “Fundamental ou menos” inclui “não estudou” e ensino fundamental incompleto ou completo; “superior ou pós” reúne ensino superior incompleto ou completo e pós-graduação.

Tabela 2 - Escolaridade dos pais ou responsáveis masculinos por curso

Curso	n	Fundamental ou menos	Ensino médio	Superior ou pós
Administração	25	10 (40,0%)	8 (32,0%)	7 (28,0%)
Meio Ambiente	22	9 (40,9%)	4 (18,2%)	9 (40,9%)
Agropecuária	21	10 (47,6%)	8 (38,1%)	3 (14,3%)

Nota. Percentuais calculados dentro de cada curso. As respostas “não sei informar”, “prefiro não responder” e “não se aplica” foram omitidas dos denominadores.

No que diz respeito à renda familiar per capita, a faixa de até 1 salário mínimo per capita foi a mais frequente nos três cursos: 40,9% em Administração, 42,9% em Meio Ambiente e 43,8% em Agropecuária. A faixa de mais de 3 até 5 salários mínimos apareceu com maior frequência em Administração (31,8%). Somente Meio Ambiente teve respostas acima de 5 salários mínimos per capita (9,5%, duas respostas válidas).

Tabela 3 - Distribuição das faixas de renda familiar per capita por curso

Curso	n	Até 1 SM per capita	>1 a 2 SM per capita	>2 a 3 SM per capita	>3 a 5 SM per capita	>5 SM per capita
Administração	22	9 (40,9%)	5 (22,7%)	1 (4,5%)	7 (31,8%)	0 (0,0%)
Meio Ambiente	21	9 (42,9%)	6 (28,6%)	2 (9,5%)	2 (9,5%)	2 (9,5%)
Agropecuária	16	7 (43,8%)	5 (31,2%)	3 (18,8%)	1 (6,2%)	0 (0,0%)

Nota. Valores em n (% dentro do curso). “SM” significa salário mínimo. Vinte e uma respostas foram excluídas por “não sei informar” (17) ou “prefiro não dizer” (4).

Entre as respostas válidas, a mediana da faixa de renda foi de mais de 1 até 2 salários mínimos per capita nos três cursos. Os denominadores diferem porque nem todos os estudantes informaram a renda.

Na sequência, apresentamos os resultados dos testes estatísticos, ainda trabalhando com as variáveis de escolaridades dos pais e renda familiar per capita.

Tabela 4 - Comparação da escolaridade dos responsáveis entre os cursos pelo teste de Kruskal–Wallis

Variável	**n**	**H(2)**	**p**	**Resultado**
Mãe ou responsável feminina	71	1,50	0,472	Não significativo
Pai ou responsável masculino	68	1,55	0,460	Não significativo

Os dois testes apresentaram p > 0,05. Não foi observada evidência estatística suficiente para afirmar que a distribuição da escolaridade dos responsáveis difere entre os cursos.

Tabela 5 - Comparação das faixas de renda entre os cursos pelo teste de Kruskal–Wallis

Respostas válidas	**H(2)**	**P**	**Resultado**
59	0,53	0,769	Não significativo

Como p > 0,05, não foi observada evidência estatística suficiente para afirmar que as faixas de renda diferem entre os cursos.

Nesse caso, pode-se afirmar que nas duas dimensões analisadas acima (escolaridade dos pais e renda familiar per capita) as proporções descritivas variam entre cursos, mas os testes não detectaram diferenças estatisticamente significativas. Isso não comprova igualdade entre os cursos; indica que os dados disponíveis não sustentam uma conclusão de diferença.

No entanto, os indicadores sobre repertório cultural dos estudantes envolvendo hábitos de leitura, domínio linguístico e bens culturais disponíveis na residência (Tabela 6) seguem, de modo mais consistente, o padrão hierárquico hipotetizado: os estudantes de Agropecuária leem menos livros por ano (64,0% leem nenhum ou até dois livros, contra 28,0% em Meio Ambiente), falam menos idiomas estrangeiros além do português (apenas 16,0% falam ao menos um, contra 56,0% em Meio Ambiente) e dispõem de menos livros não didáticos em casa

ISSN: 2358-8829

(64,0%, contra 82,8% em Administração e 84,0% em Meio Ambiente). Esses resultados são compatíveis com a leitura clássica de Bourdieu (1998) sobre o capital cultural objetivado e incorporado que antecede o próprio ingresso do estudante no espaço escolar.

Tabela 6 – Repertório cultural, idiomas e bens culturais, por curso técnico

Indicador	**Administração**	**Agropecuária**	**Meio Ambiente**
Lê nenhum livro ou de 1 a 2 livros/ano	34,5%	64,0%	28,0%
Fala pelo menos um idioma estrangeiro	37,9%	16,0%	56,0%
Possui livros (além de didáticos) em casa	82,8%	64,0%	84,0%

Portanto, avaliando o conjunto dos resultados, não é possível sustentar uma hierarquia linear e consistente de capital cultural entre os três cursos técnicos investigados, tal como hipotetizado inicialmente. Alguns indicadores — em especial os mais diretamente associados ao capital cultural incorporado e objetivado, como hábito de leitura e domínio de outros idiomas — de fato posicionam o curso técnico em Agropecuária em desvantagem relativa frente ao curso de Meio Ambiente e Administração. Outros indicadores, no entanto, como escolaridade dos pais e renda familiar, invertem ou neutralizam essa diferença.

Tal inconsistência é compatível com a advertência de Lahire (1997) contra leituras deterministas do capital cultural que tratam grupos sociais como blocos homogêneos: os dados sugerem que a heterogeneidade sociocultural é tão ou mais acentuada no interior de cada curso do que entre os cursos tomados como categorias fechadas.

Essa heterogeneidade intragrupo tem implicações pedagógicas diretas: planejamentos didáticos que assumam perfis uniformes por curso técnico — por exemplo, supondo menor repertório cultural generalizado entre todos os estudantes de um determinado curso — correm o risco de invisibilizar tanto estudantes com maior capital cultural dentro de cursos tidos como “desfavorecidos” quanto estudantes com menor capital cultural dentro de cursos tidos como “favorecidos”, reforçando desigualdades ao invés de mitigá-las.

Dessa forma, há que se pensar em estratégias de intervenção pedagógica que priorizem as especificidades culturais dos discentes, com instrumentos avaliativos não homogêneos, a fim de realmente alavancar a aprendizagem dos estudantes.

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou os perfis socioculturais de estudantes de três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFMT – Campus Juína), a partir do conceito bourdieusiano de capital cultural. A hipótese inicial, de que os cursos apresentariam uma hierarquia consistente de capital cultural — com Agropecuária na posição mais desfavorecida —, não foi efetivamente confirmada: indicadores de capital cultural incorporado e objetivado (hábito de leitura, domínio de idiomas e disponibilidade de livros) tendem a confirmá-la, enquanto indicadores relativos à escolaridade dos pais e à renda familiar a contradizem.

Esse resultado reforça a necessidade de cautela na leitura de desigualdades educacionais associadas à origem sociocultural dos estudantes, evitando-se hierarquizações simplistas entre cursos ou turmas. Mais do que isso, os dados sugerem que a heterogeneidade intragrupo — e não apenas a diferença entre grupos — deve orientar o planejamento pedagógico e curricular na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, demandando das direções de ensino e do corpo docente e de técnicos administrativos em educação atenção individualizada às trajetórias socioculturais dos estudantes, independentemente do curso técnico em que estejam matriculados.

A continuidade desta investigação demandaria um acompanhamento longitudinal de uma coorte de estudantes ao longo do curso técnico integrado, de modo a verificar como os perfis socioculturais aqui identificados se relacionam, processualmente, com as trajetórias de aprendizagem e com a apropriação do currículo integrado no âmbito dos cursos técnicos do Campus Juína.

Palavras-chave: capital cultural, perfis socioculturais, ensino médio integrado, níveis de aprendizagem, educação profissional.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

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

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; CARDOZO, Maria José Pires Barros; ARRUDA, Edmar Pereira. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1529-1546, 2021.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Juína (MT)**. Cidades e Estados. Rio de Janeiro: IBGE, 2026. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/juina.html. Acesso em: 5 out. 2026.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nas classes populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **IDHM UF 2010**. Brasília: PNUD, 2013. Disponível em: https://www.undp.org/pt/brazil/idhm-uf-2010. Acesso em: 5 out. 2026.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUÍNA. **Economia.** Juína: Prefeitura Municipal de Juína, 2024. Disponível em: https://www.juina.mt.gov.br/cidade/4/economia. Acesso em: 5 out. 2026

QUEIRÓS, Bruna Tatianne Moura de; RESENDE, Tânia de Freitas; PIOTTO, Débora Cristina. Escolha de uma escola federal de ensino médio integrado do interior brasileiro: a atualidade das contribuições de Bourdieu. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85960, 2022.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. **Boletim SETEC/MEC**, Brasília, 2008.

SIRAICHI, Jackeline Tiemy Guinoza; BARBOSA, Rosa Amélia; LIMANA, Amir; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Organicidade, institucionalidade e dimensão simbólica do Instituto Federal do Paraná: uma perspectiva sob o olhar de Pierre Bourdieu. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 42, e44768, 2020.