JUVENTUDES E EVASÃO ESCOLAR: POR QUE MINHA ESCOLA VAI FICANDO MAIS BRANCA?

Valena Ribeiro Garcia Ramos [1]
Vanessa de Oliveira Brunow [2]
Cristiana Rosa Valença [3]

INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa "Juventudes e evasão escolar: por que minha escola vai ficando mais branca?", desenvolvida com estudantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) que participaram do Programa Tutoria entre 2018 e 2026. Criado em 2018 pelo Grupo Interdisciplinar de Desenvolvimento Acadêmico e Cultural (GIDAC), o programa é formado por docentes e técnicos-administrativos daquela instituição preocupados com os altos índices de reprovação e evasão escolar. Até 2025, atendeu aproximadamente 458 estudantes e envolveu 150 docentes. Após a pandemia de Covid-19, a iniciativa ganhou relevância institucional e ampliou seu alcance, consolidando-se como política de permanência e êxito.

O objetivo da pesquisa foi investigar as causas macrossociais e microssociais dos fenômenos que os agentes institucionais do campo escolar convencionaram chamar de *fracasso e evasão escolar*. Nesse sentido, a evasão escolar é definida por esses agentes como a ruptura definitiva dos vínculos do estudante com a instituição escolar, podendo ocorrer em diferentes etapas e modalidades de ensino ao longo de seu ciclo de vida. Enquanto, as trajetórias de *fracasso escolar* são encaradas a partir de situações de reprovação, distorção idade-série ou abandono.

Para os fins desta pesquisa, não se busca analisar a *evasão escolar* em si, nem compreender o *fracasso escolar* apenas por meio dos indicadores institucionais

[1]Doutora em antropologia cultural pela PPGA/UFF, Professora EBTT de Sociologia do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), valena.ramos@cefet-rj.br;;
[2]Doutora em Ciência Política pela UFF, Professora EBTT de História do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), vanessa.brunow@cefet-rj.br;
[3]Doutora em Ensino de Ciências e Saúde pelo NUTES/UFRJ; Professora EBTT de Biologia do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), cristiana.valenca@cefet-rj.br;

mencionados. Procura-se re-posicionar o tema, considerando as dinâmicas que atravessam os processos e as trajetórias de escolarização juvenil na etapa final da educação básica. Nesse sentido, os destinos escolares e a evasão escolar, compreendidos como processos sociais, mantêm uma relação intrínseca com as desigualdades econômicas, étnico-raciais e de gênero existentes em nossa sociedade. Ao mesmo tempo, articulam-se a múltiplos fatores microssociais, que tornam as trajetórias escolares dinâmicas e complexas. Esses fatores envolvem as subjetividades, as sociabilidades e as percepções sociais acerca da escola e dos projetos de escolarização, bem como os diferentes níveis de *capital escolar e cultural* e os *habitus*[4] valorizados pela instituição, que se traduzem em maior ou menor adaptação à cultura escolar. Assim, o *fracasso escolar* não será compreendido como um problema de capacidade individual ou apenas de ordem pedagógica, mas como um fenômeno socialmente produzido e atravessado por diferentes formas de desigualdade (BOURDIEU, 2013; LAHIRE, 1997).

As identidades e as dinâmicas societárias das juventudes e de suas famílias afetam a relação dos jovens com a escola, influenciando os seus percursos de escolarização. Assim sendo, investigar essas relações permite refletir sobre as causas ponderáveis e imponderáveis do *sucesso* ou *fracasso* escolar, considerando os processos de repetência, aprovação, abandono e evasão entre os estudantes da educação profissional de nível médio do CEFET/RJ Maracanã. Ao articular essas dimensões, a pesquisa não só pode compreender como as políticas institucionais de permanência identificam problemas educacionais e propõem soluções, como também avaliar os seus impactos no enfrentamento da evasão escolar, reconhecida por agentes públicos, gestores e trabalhadores da educação como um desafio institucional.

A *evasão e o fracasso escolar* constituem problemas gerais da educação brasileira, que atravessam as diferentes redes e etapas de ensino, sobretudo ao final da escolarização básica. A ampliação do acesso à escola não foi acompanhada da garantia de condições de permanência e de qualidade do ensino para todos, colocando para o Estado o dilema de assegurar não apenas o ingresso, mas também a continuidade das trajetórias escolares, principalmente dos estudantes mais pauperizados. As políticas de acesso ao livro didático

[4] *Habitus* pode ser definido como um conjunto de escolhas, práticas e bens possuídos que caracterizam uma posição social, podendo ser retraduzido como um estilo de vida unívoco. Ele também engloba os esquemas de percepção, visão e classificação. Portanto, ele é parte constitutiva dos esquemas simbólicos (Bourdieu, 2013).

e à alimentação escolar, de erradicação do trabalho infantil e de transferência de renda procuram atenuar esse quadro, enquanto, nas instituições federais de acesso seletivo, as políticas de cotas ampliaram a necessidade de desenvolver ações de assistência estudantil e permanência.

O enfrentamento desses problemas exige, portanto, compreender como as condições estruturais se articulam às dinâmicas microssociais nos diferentes contextos escolares, como: dificuldades de transporte e o deslocamento até a escola; condições precárias de vida e a necessidade de inserção no trabalho; os desafios da formação docente e as condições precárias de estudos compõem esse cenário (SOUZA et al., 2020), agravado pela pandemia da Covid-19 e pelo fechamento das escolas, bem como pelo aprofundamento da crise econômica e política, que teve seu apogeu em 2014 (ROQUE & SILVA, 2021).

Nesse sentido, as pesquisas sobre a *evasão e fracasso escolar* podem fornecer diagnósticos capazes de orientar políticas mais eficazes de permanência e êxito, considerando, para isso, não só os olhares dos agentes institucionais do campo da educação (intelectuais, professores, técnicos etc.), mas também dos próprios estudantes, muitas vezes negligenciados. Trata-se de refletir sobre os limites da atuação do Estado na garantia do direito à educação e sobre as condições objetivas e simbólicas que sustentam os vínculos das juventudes pobres, pretas, periféricas, indígenas e LGBTQIAPN+ com a escola pública, propósito ao qual se filia esta pesquisa.

Nos estudos sobre trajetórias escolares dos jovens, esse segmento é considerado em sua pluralidade quanto às identidades de classe, gênero e sexualidade, raça/etnia, território e religião, uma vez que ser jovem é, ao mesmo tempo, representação social e condição social. As noções de juventudes são construções sociais, culturais e históricas correspondentes a diferentes épocas, constituindo uma categoria dinâmica (CARRANO & DAYRELL, 2014). Resultam de processos recorrentes de lutas entre os agentes sociais pela imposição de certos olhares sobre as juventudes e do investimento desse segmento populacional na elaboração da própria imagem (BOURDIEU, 1983). Essas representações podem incorporar imagens de exaltação ou desqualificação social, reforçando preconceitos ou visões romantizadas. Positivamente, o jovem tem seu valor simbólico nas qualidades da beleza, saúde, coragem e capacidade de indignação. Ao mesmo tempo, é considerado, de forma negativa, como lócus das manifestações de

inquietação e dos riscos decorrentes de problemas sociais, como a violência, as drogas, a gravidez na adolescência e a AIDS, ou associado à irresponsabilidade e ao desperdício (NOVAES, 1998; CARRANO & DAYRELL, 2014).

Contudo, as juventudes não devem ser pensadas pela ótica dos problemas sociais, reduzindo sua complexidade a estereótipos que nada contribuem para elucidar o seu lugar nos diversos processos e espaços sociais. Ao contrário, precisam ser entendidas como sujeitos de direitos cujas demandas são geralmente negligenciadas no desenvolvimento de políticas públicas e em outros contextos de sociabilidade, como evidenciam os dilemas da promoção da educação para os jovens e os conflitos com os demais interlocutores nos espaços escolares (CARRANO & DAYRELL, 2014). As suas condições sociais não se reduzem aos aspectos biológicos e etários de uma fase da vida, estando relacionadas também às distinções sociais e às diferenças territoriais constitutivas de identidades e estilos de vivenciar a juventude. Assim, os contextos socioculturais e históricos são fundamentais para entender como os jovens experienciam seu modo de ser e suas diferentes vinculações sociais (CARRANO & DAYRELL, 2014), principalmente com a escola, objeto de investigação desta pesquisa.

Feita a apresentação do objeto de análise, é preciso situar o leitor, ainda que brevemente, no contexto escolar em que a pesquisa foi desenvolvida. Essa compreensão pode "lançar luz" sobre os vínculos sociais constituídos e as rupturas que culminam na evasão ou fracasso escolar, revelando possíveis especificidades desse processo relacionadas à cultura escolar. Permite, ainda, compreender como os fatores sociológicos e históricos mais gerais que impactam a evasão escolar se articulam às particularidades do contexto analisado, propiciando uma reflexão mais aprofundada sobre as formas de sociabilidade das juventudes e os significados que atribuem ao mundo da escola.

Para compreender a articulação entre os fatores mais gerais e as particularidades do contexto escolar, marcado pelas mudanças na formação e no acesso, o percurso da pesquisa combinou um levantamento do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes em interação no CEFET/RJ com a pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas. Esses procedimentos buscaram compreender a diversidade desse segmento específico da juventude e aprofundar a análise de suas experiências juvenis, com destaque para os vínculos e percepções acerca da escola, projetos de escolarização e

condições objetivas e simbólicas de permanência, contribuindo para o desenvolvimento de políticas institucionais de permanência e êxito. Para os objetivos desta comunicação, o foco recairá sobre os dados qualitativos, articulados aos dados socioeconômicos apresentados para caracterizar o perfil dos estudantes assistidos pela tutoria (tutorandos).

2- CEFET/RJ – FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA AS JUVENTUDES

O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) é uma instituição centenária pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cuja origem remonta à Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, criada em 1917. A instituição abrange diferentes níveis de ensino, oferecendo cursos técnicos integrados ao ensino médio, subsequentes, tecnológicos, de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, com base na tríade ensino, pesquisa e extensão. Desde a expansão da rede federal nos anos 2000, conta com o campus-sede Maracanã, onde se desenvolve esta pesquisa e se concentra a maioria dos cursos e matrículas, e mais sete unidades distribuídas pelo estado do Rio de Janeiro. De acordo com a plataforma Nilo Peçanha[5], até o ano de 2025, o CEFET/RJ tinha 20.464 matrículas no total, sendo 6.916 de nível médio profissionalizante. A história do CEFET/RJ permite conhecer as mudanças nas políticas públicas educacionais e a sua relação com o ensino técnico brasileiro e as transformações do mundo do trabalho (BRANDÃO, 1997; 2009a; 2009b).

Entre as mudanças que atravessam essa trajetória, destaca-se a relação entre formação geral e a profissional. Em 1998, a instituição passou a oferecer o ensino técnico independente do ensino médio regular, de forma concomitante. Já em 2013, passou a ofertar o ensino médio integrado ao técnico, com uma proposta de ensino politécnico que visava romper com uma educação tecnicista voltada para a formação de capital humano (BRUNOW, 2017), mesmo diante de uma forte cultura institucional ancorada em valores positivistas. Nesse mesmo ano, foram implementadas as cotas sociais e raciais.

Assim, a implementação do ensino médio integrado era vista pelos gestores vinculados ao ensino básico como uma solução para a evasão nos cursos profissionalizantes, enquanto a política de cotas era encarada aqueles e uma parcela dos

[5]Ver:https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVlLWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWM1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9

professores como um desafio, associado à perda da qualidade do ensino. Ao mesmo tempo, apostavam em um maior interesse pela formação técnica com a mudança do perfil socioeconômico dos estudantes.

Ao analisar essas mudanças, Ramos et. al. (2021) constataram, após 2013, uma distribuição mais equitativa das vagas entre brancos e não brancos, estando os estudantes pretos e pardos entre os mais pobres, enquanto os estudantes pretos das camadas médias e altas deixaram de ingressar na instituição. As autoras observaram também que, independentemente das condições socioeconômicas e da identidade étnico-racial, predominava entre os estudantes o ingresso na universidade como projeto de escolarização, contrariando as expectativas dos gestores. Apesar dos avanços no acesso, às pesquisas apontam limites na equiparação racial e uma forte relação entre as condições étnico-raciais e de gênero e as trajetórias de insucesso escolar, com maior presença de homens pretos e pardos e de estudantes transexuais entre aqueles que reprovam ou evadem (OLIVEIRA & MARTINS, 2015; RAMOS et. al., 2021; SOUZA, 2022).

É nesse contexto escolar que se insere o Programa Tutoria, cuja apresentação é necessária por constituir uma política institucional de permanência e êxito e por seus participantes serem a unidade de análise desta pesquisa. A escolha desses estudantes se deve ao fato de integrarem a parcela de jovens do CEFET/RJ que ainda se mobiliza para se adequar à cultura escolar da instituição, buscando reverter os processos que levam à evasão, à perda dos vínculos e à desistência de um projeto educacional ancorado nas possibilidades de mobilidade social por meio do aumento da escolarização e da inserção no mercado de trabalho. Constituem, assim, nossos interlocutores para compreender os processos de evasão e permanência na escola[6].

Assim sendo, a tutoria é um programa que visa reverter a retenção (reprovação) e a evasão escolar articulando o acompanhamento acadêmico semanal e individualizado ao reforço escolar e às atividades acadêmico-culturais, buscando melhorar o desempenho, ampliar o capital cultural e escolar e fortalecer a socialização e a formação integral dos estudantes. O tutor atua como mediador institucional, auxiliando na organização da rotina

[6] Embora se reconheça a importância de mapear os estudantes que evadem prematuramente da instituição, as tentativas de interlocução com esse grupo não se mostraram viáveis, permanecendo essa questão no horizonte da pesquisa.

escolar e no planejamento dos estudos, considerando também os aspectos psicossociais e familiares, mantendo contato com os familiares e realizando, quando necessário, encaminhamentos à Divisão de Apoio Pedagógico (DIAPE) e ao Núcleo de Apoio / Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). O programa reúne estudantes retidos, ingressantes por sorteio no período de reabertura das escolas pós-covid-19, aqueles com pontuação próxima à nota de corte nas provas de ingresso em 2023, aprovados pelo conselho de classe e indicados pelos setores de apoio técnico pedagógico, professores ou tutores. Por reunir estudantes com essas trajetórias, constitui um espaço de investigação das causas sociais do "fracasso", bem como das condições de permanência no ensino médio integrado ao técnico, permitindo, assim, uma reflexão acerca da evasão escolar como processo social e não como condição imediata e estanque das dinâmicas sociais nos espaços escolares.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A pesquisa desenvolvida se filia à perspectiva da pesquisa-ação, uma metodologia qualitativa e de caráter participativo que tem por objetivo orientar as ações do Programa Tutoria e auxiliar na reflexão sobre as políticas de permanência e êxito escolar. Resulta do esforço conjunto de diferentes atores sociais (estudantes, professores, coordenadores e gestores) que, em interação permanente, buscam estabelecer condições viáveis para a pesquisa e as ações executadas, refletindo, a partir dos resultados coletados, sobre o reordenamento dos objetivos, ações e impactos do programa.

Sob esse referencial, os participantes buscam formas de pensar e agir diferentes: identificam os seus problemas sociais e desenvolvem um trabalho de colaboração que contribui para a execução das ações e estratégias planejadas (COGHLAN; BRANNICK, 2014). Por ser uma metodologia que acontece em tempo real, há flexibilidade para remodelar as ações e agregar participantes, em um processo construído com a coletividade, na intenção de promover intervenção e transformação do contexto social (TRIPP, 2005). Nesse sentido, os resultados podem contribuir não só para propostas de melhoria do programa, mas, principalmente, para a qualidade de uma educação voltada prioritariamente àqueles que mais precisam de uma escola pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Com essa perspectiva metodológica e com os objetivos sinalizados na introdução, foram desenvolvidas pesquisas quantitativas e qualitativas. No que se refere aos

procedimentos quantitativos, a sua adoção ocorreu entre as primeiras etapas da pesquisa. Assim, foram aplicados 122 questionários socioeconômicos e culturais, de um universo de aproximadamente 300 estudantes atendidos pelo programa nos anos de 2023 a 2024. Os dados de 2019 a 2021 permanecem em avaliação devido às dificuldades de coleta durante a pandemia de Covid-19. Não foram contemplados os estudantes que não aceitaram participar do programa. A participação foi voluntária, e o levantamento teve caráter descritivo, sem pretensão de generalizar os resultados para o conjunto dos estudantes em processo de abandono ou evasão escolar. Os questionários, com perguntas fechadas e semiestruturadas, foram autopreenchidos com auxílio dos bolsistas, tutores e coordenadores, estando organizados em cinco blocos: informações sociodemográficas; trajetória de estudo e relação com a escola; trajetória de trabalho; uso do tempo, formas de lazer e acesso aos bens culturais; e percepções sobre a escola e o ambiente escolar. A coleta buscou identificar percepções a partir da seleção das unidades de estudo e da medição de cada variável (Cf. RIZZINI, 1999).

Para aprofundar os dados coletados pelos questionários, aplicados em 2023 e 2024, foram realizados quatro grupos focais no mesmo período, a partir das informações disponíveis naquele momento, e entrevistas semiestruturadas a partir de 2026. As etapas envolveram estudantes diferentes, todos vinculados ao Programa Tutoria, e tiveram como objetivo compreender suas percepções acerca dos projetos de escolarização, da cultura escolar, dos vínculos com o CEFET/RJ e das causas macrossociais e microssociais da retenção e evasão escolar.

Nos grupos focais, a escolha dos participantes buscou uma distribuição equilibrada entre os turnos e os cursos técnicos, como critério de seleção, sem pretensão de uma representação proporcional. Os encontros ocorreram em dias e turnos diferentes, para ampliar a participação. Essa técnica permite obter dados qualitativos por meio da interação entre os participantes, cabendo ao mediador orientar a discussão e favorecer a participação de todos (RIZZINI, 1999). Participaram 29 estudantes cisgênero, sendo 14 do sexo masculino e 15 do feminino, dos turnos da manhã e da tarde, de nove cursos do ensino médio integrado ao técnico: Administração, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Estradas, Eventos, Informática, Mecânica e Segurança do Trabalho. O roteiro dos grupos focais abordou as percepções sobre a escola e suas possibilidades de mudança, as relações com professores, profissionais e colegas, as experiências de discriminação, as

dificuldades e as atividades que favorecem a aprendizagem, e os problemas percebidos no pós-pandemia.

Na etapa das entrevistas semiestruturadas, iniciada em 2026 e ainda em curso, foram entrevistados, até o momento, nove estudantes autodeclarados pretos e pardos, sendo duas mulheres cisgênero e sete homens cisgênero, com diferentes orientações sexuais, entre 16 e 21 anos. O perfil priorizado nesta primeira etapa se deve à predominância, na tutoria, de homens pretos e pardos, oriundos de escolas públicas de massa e pertencentes a famílias de trabalhadores precarizados, de baixa renda e com baixa e média escolaridade. Assim como, a escolha dos participantes dessa etapa priorizou os estudantes que já manifestavam dificuldades de adequação à cultura escolar e o desejo de ruptura dos vínculos com a instituição. Essas manifestações foram mapeadas no acompanhamento e na relação entre tutores, equipe de coordenação e tutorandos. Esse recorte busca aprofundar a compreensão das experiências e dos processos que colocam em questão a permanência escolar, com previsão de inclusão de outros grupos étnico-raciais atendidos pela tutoria.

O roteiro das entrevistas contemplou identidade, origem social e história familiar; trajetória e experiência escolar; relações com os diferentes atores da instituição e acesso a apoios; sociabilidades, convivência familiar e lazer; cotas e experiências de preconceito, exclusão e desigualdade; condições de permanência e projetos de futuro; e participação política e concepções de democracia. As entrevistas foram gravadas e transcritas, e seus conteúdos, assim como as respostas dos grupos focais, foram organizados em fichas temáticas a partir dos temas dos roteiros. A comparação das respostas buscou identificar tanto os padrões quanto as experiências que se diferenciavam, considerando suas relações com os objetivos da pesquisa.

Os resultados dizem respeito aos estudantes participantes da tutoria, permitem, portanto, compreender experiências e processos, sem representar estatisticamente o corpo discente ou abranger todas as situações de evasão, especialmente as trajetórias dos estudantes que efetivamente deixaram a instituição. Em todas as etapas, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e as condições de sua realização, bem como o compromisso com a confidencialidade e o sigilo das respostas. A participação contou com a concordância dos estudantes e, no caso dos menores de idade, também com a

autorização dos responsáveis, mediante termo de consentimento. Foram atribuídos nomes fictícios aos estudantes, conforme o compromisso ético que envolve as pesquisas com os seres humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados se inicia pelos dados quantitativos, a fim de caracterizar o perfil socioeconômico e cultural dos tutorandos, seguida da análise dos dados qualitativos produzidos nos grupos focais e nas entrevistas semiestruturadas. Esses materiais são analisados de forma articulada, a partir dos temas comuns aos roteiros, buscando identificar aproximações, diferenças e padrões nas experiências relatadas. A análise considera as particularidades de cada técnica, os diferentes momentos de realização e os critérios de escolha dos participantes, sem pressupor o acompanhamento das mesmas trajetórias entre 2023 e 2026. A origem dos relatos é indicada sempre que necessária à compreensão do contexto em que foram produzidos.

Resultados e Discussão da pesquisa qualitativa

O perfil socioeconômico dos jovens estudantes atendidos pelo programa é composto por uma maioria de homens cisgêneros (58%), pretos e pardos (65%) e empobrecidos (40% ganham até 2 salários-mínimos de renda familiar), oriundos de escolas públicas de massa (55%). A maioria são de católicos e protestantes (70%), mas há um quantitativo considerável de estudantes ateus, agnósticos e que não souberam responder (19%). As famílias são majoritariamente nucleares, isto é, quarenta e cinco por cento (45 %) dos lares são compostos por famílias nucleares (pai, mãe e filhos). Vinte e sete por cento (27%) são de lares chefiados por mulheres, portanto, monoparentais. Doze por cento (12%) são famílias extensas, seis por cento (6%) recompostas e dois por cento (2%) avosidade.

Quando o estudante é indagado sobre quem é o seu responsável, quarenta por cento (40%) atribuiu esse papel à mãe. Enquanto, quarenta e oito (48 %) ao casal (o pai e a mãe). Trinta e um por cento (31%) das mães trabalham como autônomas ou no mercado informal de trabalho; vinte dois por cento (22%) estão no mercado formal de trabalho; oito por cento (8%) são funcionárias públicas municipais ou estaduais; sete por cento (7%) trabalham como prestadoras de serviços em contrato regular de trabalho; dois

por cento (2%) não trabalham e três por cento estão desempregadas, mas procuram emprego. A maioria das mães possui uma escolaridade média (11 % ensino fundamental completo e 39 % ensino médio, portanto 50 % delas não passaram da formação básica. No entanto, 25% possuem uma graduação. As principais ocupações das mães estão relacionadas aos setores de serviços administrativos em escritórios e empresas (13%); de prestação de serviços em comércios, lojas e supermercados (11%); serviços domésticos, diaristas e limpeza (10%); de ensino como professoras de ensino fundamental e médio ou universitário (9%) e serviços de cuidado e embelezamento (7%).

Quanto à escolaridade dos pais dos estudantes, encontramos um quadro similar ao das mães. A maioria dos pais possui uma escolaridade média (11 % ensino fundamental completo e 39 % ensino médio, portanto 50 % delas não passaram da formação básica. No entanto, 16 % possuem uma graduação. Vinte e seis por cento (26%) dos pais trabalham como autônomos ou no mercado informal de trabalho; vinte e sete por cento (22%) estão no mercado formal de trabalho; três por cento (3%) são funcionários públicos municipais ou estaduais; trabalham como prestadoras de serviços em contrato regular de trabalho ou estão desempregadas, mas procuram emprego. Sendo que, vinte e um por cento (27%) dos estudantes não souberam responder, estando mais ausente esta informação nas famílias monoparentais chefiadas por mulheres, podendo, dessa maneira indicar vínculos mais fluidos ou ausentes.

As principais ocupações dos pais estão relacionadas aos setores de trabalhadores de manutenção/reparação, como pedreiro, pintor etc. (15%); de operários da área de bens, indústria ou da construção civil (7%); vendedores do comércio em lojas e mercados (7%); trabalhador de serviços administrativos em escritórios e empresas (5%) e Guarda municipal ou policial militar (4%). Mais de 40 por cento (40%) dos tutorandos não souberam indicar a ocupação dos pais. Fato esse que impede um retrato mais fiel. Contudo, os pais são em geral trabalhadores precarizados e com pouco tempo livre disponível para lazer ou atenção aos filhos, dada as extensas jornadas de trabalho. Dois por cento (2%) possuem em renda familiar de até meio salário-mínimo; dez por cento (10%) de ½ a 1 salário-mínimo e vinte e oito (28%) de 1 a 2 salários-mínimos. A renda familiar situa-se entre ½ a 2 salários-mínimos (41%). No entanto, vinte e seis por cento (26 %) dos estudantes pretos e pardos estão nessa faixa. Enquanto, 14 por cento (14%)

são brancos. Apenas 4% ganham 10 ou mais salários-mínimos. Sendo que os estudantes pretos e pardos são os mais pauperizados.

Resultados e Discussão da pesquisa qualitativa

A análise das nove entrevistas e dos grupos focais com estudantes vinculados ao Programa de Tutoria do CEFET/RJ evidencia que as dificuldades de permanência escolar resultam da articulação entre as condições sociais das famílias, as trajetórias de escolarização, a organização institucional e as relações construídas dentro e fora da escola. As condições familiares são atravessadas por longas jornadas, vínculos flexíveis e baixa remuneração, configurando um quadro de precariedade nas condições de trabalho. As trajetórias de escolarização, por sua vez, são marcadas pelo destaque e pelo "bom desempenho" nas escolas públicas de massa, embora essas experiências também tenham ocorrido em contextos de precarização das condições de estudo e de trabalho, com impactos sobre a qualidade do ensino e a relação dos estudantes com a escola e a escolarização. Nesse processo, destacam-se as relações sociais que atuam como mediadoras da passagem da escola pública de massa para a escola federal, muitas vezes desconhecida ou percebida como inatingível por parte dos estudantes.

Embora os percursos sejam distintos, observa-se que a valorização da educação e o reconhecimento das oportunidades oferecidas pela instituição integram um projeto de ampliação da escolarização, idealizado como um projeto coletivo de mobilidade social de segmentos precarizados e empobrecidos da classe trabalhadora, pelas famílias, parentes e afins. Essas frações da classe trabalhadora frequentemente projetam para as gerações futuras o investimento na escola como meio de alcançar melhores posições no mercado de trabalho. Com isso, compartilham do investimento na busca por melhores condições de vida para as famílias, que em muitos casos, não se limitam ao núcleo, mas à extensão familiar.

No entanto, tanto nas entrevistas quanto nos grupos focais, esse investimento coexiste com o cansaço diante das longas jornadas de estudo, a necessidade de disciplinamento exigida pelo vínculo escolar, as dificuldades de aprendizagem, as retenções e os pensamentos de saída. O excesso de carga horária dedicada aos estudos envolve os dias de contraturno, os sábados letivos e a concentração de, em média, 15 a

18 disciplinas nos dois primeiros anos do ensino médio profissionalizante. Somam-se a isso a quantidade de avaliações, os prazos superpostos de entrega, o desequilíbrio na carga horária das diferentes disciplinas e o excesso de conteúdo. Associada à pressão de apresentar desempenho escolar padrão e à falta de apoio pedagógico e psicológico da escola, essa sobrecarga contribui para sentimentos de estresse, baixa autoestima e inferioridade.

A distância entre a escola e a residência agrava esse quadro, uma vez que o CEFET/RJ não se caracteriza como uma escola de bairro, recebendo estudantes das zonas norte e oeste, de outros municípios da Baixada Fluminense e da região metropolitana do Rio de Janeiro. Além dos problemas de mobilidade urbana, os estudantes relatam incompreensão por parte dos professores em relação aos atrasos. Muitos chegam tarde em casa e ainda precisam realizar numerosas tarefas e atividades escolares, comprometendo os horários de repouso e sono e intensificando o cansaço diante das exigências escolares.

A permanência, portanto, não se apresenta como consequência automática do ingresso ou da motivação individual, mas como um processo que precisa ser sustentado material, pedagógica e relacionalmente.

Na dimensão material, isso implica políticas de assistência estudantil, como o acesso ao restaurante estudantil e às bolsas de permanência, em decorrência do impacto das desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero nos projetos de escolarização das juventudes.

Na dimensão pedagógica, exige reflexão sobre as práticas de ensino, oferta de reforço escolar e o desenvolvimento de projetos como a tutoria. Nesse aspecto, destacam-se não apenas as defasagens de conteúdos escolares em decorrência da precariedade da escola de massa, mas também aspectos relacionados a dimensões simbólicas que perpassam pelos sentidos do aprender e dos currículos escolares, a adequação a forma de ensinar e os sentidos da interação entre docentes e estudantes.

Na dimensão relacional, os relatos apontam para a necessidade de enfrentamento das formas de exclusão, discriminação e desqualificação dos estudantes oriundos da

escola pública, do racismo contra estudantes negros, pardos e indígenas e das discriminações de gênero e sexualidade. Na relação com alguns docentes, os estudantes indicaram falta de empatia com suas dificuldades específicas e uma postura inflexível quanto aos prazos de entrega de avaliações e tarefas escolares, destacando maiores dificuldades de relacionamento com professores do curso técnico em comparação com os do ensino médio. Foram relatadas situações de preconceito contra estudantes ingressantes por sorteio, com dificuldades de aprendizagem e oriundos de escolas públicas, além de situações de assédio moral ou sexual. Também apareceram relatos de "piadas" e expressões machistas, misóginas, transfóbicas, homofóbicas e racistas nas relações entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes. Por se tratar de um conjunto qualitativo de estudantes em acompanhamento, os resultados permitem compreender experiências e mecanismos de exclusão e discriminação, sem representar estatisticamente o corpo discente ou abranger todas as situações de evasão.

No que se refere a relação dos estudantes e familiares com a escola, através das entrevistas, foi possível identificar que: as histórias familiares mostram diferentes formas de mobilização em favor da escolarização, que envolvem tanto os responsáveis quanto redes de apoio constituídas por educadores, *explicadoras* de bairro, diretoras, patrões, amigos e outros agentes mediadores. O custeio de cursos preparatórios, a compra de materiais, a ajuda com as inscrições, o aconselhamento, a troca de informações e o incentivo aparecem em diversas entrevistas, tanto no ingresso quanto na continuidade e na conclusão dos estudos.

Esses apoios se articulam a famílias com recursos econômicos e níveis de escolaridade variados, o que impede associar as dificuldades escolares à ausência de interesse dos responsáveis. Ao contrário, projeta-se na trajetória do estudante a possibilidade de modificar os destinos sociais esperados entre seus iguais. A trajetória de "Eduardo", por exemplo, mostra que a escolarização limitada da mãe de criação não impede o acompanhamento e o apoio cotidiano. Já "Bianca" relata o esforço de trabalho da mãe, que possui ensino superior, mas atua como balconista, para financiar sua preparação e favorecer uma inserção profissional capaz de melhorar as condições de vida da família. A comparação evidencia condições compartilhadas, como a escolaridade

familiar baixa ou média, as restrições financeiras, o tempo de convivência reduzido pelas longas jornadas de trabalho e os limites para auxiliar nos conteúdos escolares.

Entretanto, as possibilidades de enfrentar essas condições por meio de redes de apoio e solidariedade variam conforme o capital de relações sociais de cada família, especialmente os seus vínculos com indivíduos de outras camadas sociais e com agentes institucionais. Essas redes ampliam os recursos disponíveis, embora a sua presença não assegure, isoladamente, uma trajetória escolar regular.

O acesso ao CEFET também foi condicionado pela circulação de informações e pela atuação de redes de mediação. Professores, diretores, familiares, amigas, vizinhas e *explicadoras* apresentaram a instituição, incentivaram inscrições e auxiliaram na preparação ou na documentação. Em alguns casos, esses vínculos foram decisivos para tornar conhecida uma possibilidade antes distante do horizonte do estudante. Bianca conheceu o CEFET no preparatório; Pedro recebeu informações de uma prima; Nádia contou com uma amiga da comunidade religiosa e uma vizinha; Jorge foi inscrito com a mediação da direção da escola anterior. Yago situa referências familiares e de colegas em seu processo de escolha. O ingresso aparece, assim, como resultado de iniciativa coletiva exercida em condições desiguais de acesso à informação e ao apoio.

As entrevistas também revelam barreiras que antecedem ou acompanham a matrícula. Eduardo, Bianca e Marcelo relatam dificuldades relacionadas à documentação para utilização das cotas, enquanto Patrick descreve convocação tardia, prazo curto para envio de documentos e limitações de equipamento e conexão. Essas experiências contrastam com a de Vitor, que considera simples o procedimento documental. A diversidade dos relatos recomenda distinguir os mecanismos de seleção, a modalidade de reserva de vagas, os procedimentos administrativos e as condições de acolhimento. Além de garantir a possibilidade formal de ingresso, a democratização do acesso envolve tornar os procedimentos compreensíveis e assegurar condições para acompanhar as atividades desde o início. Diante dos relatos, percebe-se o papel central dos mediadores sociais para garantir a inserção daqueles estudantes num novo contexto escolar que exige conhecimentos e saberes não estão facilmente disponíveis.

Essas experiências podem ser compreendidas a partir do conceito de *mediação social* discutido por Neves (1997), que permite analisar a passagem entre universos sociais como um processo sustentado por relações que possibilitam o acesso a novos espaços, saberes, valores e formas de pertencimento. No caso dos estudantes, os agentes mediadores não apenas divulgam oportunidades ou auxiliam nos procedimentos de ingresso: contribuem para tornar a escola federal uma possibilidade reconhecida e para construir condições de inserção num contexto escolar antes desconhecido ou percebido como inatingível.

A transposição da escola pública de massa para o CEFET envolve, portanto, tanto o acesso à vaga quanto a aprendizagem de códigos, exigências e modos de organização próprios da instituição. Nos grupos focais, a dificuldade de domínio desses códigos, normas e demais padrões que orientam as sociabilidades no CEFET/RJ aparece nos relatos sobre a burocracia excessiva para resolver problemas administrativos e escolares, o desconhecimento de alguns procedimentos e a exigência de muitos requisitos para a solução de problemas do cotidiano da vida escolar, aspectos que dificultam a adequação à cultura escolar. Nesse percurso, a tutoria pode constituir uma mediação institucional que dá continuidade às redes mobilizadas para o ingresso, favorecendo a compreensão da vida escolar, o acesso a apoios e a construção de vínculos de reconhecimento.

A distribuição desigual dessas mediações ajuda a compreender por que estudantes com condições sociais semelhantes dispõem de recursos diferentes para projetar e concretizar novas possibilidades de escolarização, que se materializam nas dificuldades de acesso à rede federal de ensino e de permanência e êxito.

Quanto à mobilização dos estudantes e de suas famílias para garantir tanto o acesso à instituição quanto a continuidade de um processo de escolarização que os distinguem pode ser interpretada em diálogo com a *ética do sacrifício* e o *ethos da insubordinação* discutidos por Ramos (2015). A *ética do sacrifício* oferece uma chave para compreender as renúncias materiais, a intensificação do trabalho familiar, os deslocamentos prolongados e a disciplina exigida para sustentar o investimento na escolarização, frequentemente justificados pela expectativa de melhores condições de vida no futuro. O *ethos da insubordinação*, por sua vez, permite investigar em que medida esse investimento expressa uma recusa à reprodução dos destinos de exploração, humilhação

e subalternidade vividos pelas gerações anteriores, conferindo ao percurso escolar um sentido coletivo de mudança social.

Essa aproximação não pressupõe que esse valor e essa ética se manifestem de maneira idêntica em todas as trajetórias, mas permite reconhecer que o esforço escolar ultrapassa um projeto individual de mobilidade. Ao mesmo tempo, a valorização do sacrifício pode favorecer a responsabilização do estudante quando ele não consegue corresponder às expectativas familiares e institucionais. Por isso, reconhecer a sua iniciativa e a de suas redes de apoio exige também considerar os custos desse investimento e as condições institucionais necessárias para que a permanência não dependa de esforços extraordinários e contínuos das famílias e estudantes. Além disso, contribui para relativizar os olhares estigmatizadores sobre os familiares que participam desse projeto, mas que não dominam os códigos das sociabilidades desses espaços, portanto, desse novo horizonte cultural que os jovens passam a cruzar e atravessar.

Na relação com os estudos, destacam-se dificuldades de aprendizagem que os estudantes atribuem à experiência de escolarização na escola pública de massa. Essa avaliação é construída através de um olhar retrospectivo a partir das exigências da formação oferecida pela rede federal, uma vez que, no contexto anterior, muitos apresentavam bom desempenho, eram incentivados a buscar novas inserções e a investir na escolarização como possibilidade de construir outros destinos sociais. A matemática ocupa posição recorrente nas narrativas, associada aos conteúdos não consolidados, à descontinuidade das aulas por falta de profissionais e a experiências pedagógicas descritas como de “pouca cobrança e dedicação aos estudos”.

Essas percepções se articulam à insegurança quanto à própria capacidade de corresponder às exigências do novo contexto escolar. Nesse sentido, os relatos sugerem uma relação entre a precarização das condições de trabalho e de ensino nas escolas de origem e a constituição de uma cultura escolar atravessada pela desvalorização da escolarização e por formas de resistência aos processos educacionais. Essa relação deve ser compreendida como uma interpretação construída a partir das experiências narradas, sem estabelecer uma causalidade automática ou generalizá-la ao conjunto das escolas públicas. Os efeitos da pandemia aparecem em diferentes trajetórias, mas assumem formas específicas: a participação irregular nas atividades remotas, o uso de apostilas para

substituir as aulas, a ausência inicial de aulas ou a conexão de internet insuficiente que impede o contato do estudante com o docente nesse período. Esses elementos ajudam a compreender as dificuldades sem reduzir as escolas de origem a espaços exclusivamente deficitários, pois algumas também ofereceram a preparação, o reconhecimento e as mediações fundamentais para o ingresso na rede federal.

A passagem entre contextos escolares modifica a maneira como os jovens avaliam suas capacidades. Eduardo e Vinicius descrevem o contraste entre o reconhecimento anterior e a experiência de dificuldade no CEFET. Yago também apresenta uma trajetória de desempenho elevado antes do ingresso, embora atribua a sua retenção principalmente às faltas e aos problemas de saúde mental. Em outras entrevistas, como a de Jorge, não há uma narrativa anterior de excelência; em Marcelo, há um relato de dificuldades em matemática e o EJA aparece como uma alternativa ao CEFET/RJ em caso de "fracasso escolar". Essas diferenças mostram que a autoimagem escolar é construída nas relações com professores, colegas, conteúdos e formas de avaliação. O baixo rendimento não pode ser tomado como expressão de incapacidade, sobretudo quando o próprio estudante passa a interpretar dificuldades acumuladas como insuficiência pessoal.

Segundo Bourdieu, o sistema escolar transforma as diferenças relacionadas ao capital social, escolar e cultural dos grupos e indivíduos vinculados às classes trabalhadoras em desigualdades nos espaços escolares, construindo, com isso, determinados mitos em que as diferentes condições socioculturais são interpretadas como inaptidões naturais, individuais e cognitivas. As diferenças de êxito e sucesso escolar são traduzidas como diferenças de dons e capacidades cognitivas. Ao criar estes mitos a escola lhe confere legitimidade e encobre o seu papel de conservação social, garantindo a transmissão de uma cultura legítima capaz de exercer as suas funções de conservação social e reproduzir as formas de desigualdades (cf. BOURDIEU, 2004).

Por outro lado, os relatos dos estudantes apontam a intenção de adequação à cultura escolar e uma mudança na forma como encaram a educação como projeto de mobilidade social. No entanto, essa perspectiva aparece mediada pelas dificuldades enfrentadas por esses jovens. Nesse sentido, a organização do tempo constitui outra dimensão central da permanência. A jornada escolar se combina com os deslocamentos, o trabalho

remunerado, as tarefas domésticas e de cuidado, a alimentação e a necessidade de descanso.

Bianca e Eduardo destacam percursos longos, as saídas de madrugada e a redução do sono e da convivência familiar. Valter relata faltas para trabalhar e as dificuldades para conciliar os serviços remunerados com a aprendizagem e a vida social. Pedro associa a sua experiência de emprego e ajuda dada a mãe no cuidado de crianças à redução da frequência e ao distanciamento das tarefas escolares. Jorge realiza os jogos de futebol remunerados, enquanto a Nádia mantém atividades de trabalho e estágio. Vinicius, por sua vez, descreve as responsabilidades com a casa e com o preparo da própria alimentação. A comparação amplia a compreensão do trabalho juvenil para além do emprego formal e evidencia que a disponibilidade para estudar é socialmente produzida.

As retenções precisam ser compreendidas nesse conjunto de condições, preservando os diferentes processos que as constituem. Pedro e Yago atribuem a repetência às faltas, apesar de considerarem suficientes as suas notas naquele período. Jorge relata as dificuldades de rendimento; Vinicius destaca a dificuldade com as disciplinas técnicas; Valter apresenta uma combinação de ausência de conhecimentos anteriores, trabalho, dedicação e dificuldades com as avaliações. Marcelo relaciona a retenção ao esgotamento e à decisão de refazer a série em condições que julgava mais favoráveis. Nádia, diferentemente, relata a aprovação em conselho de classe, sem repetência informada. Essas distinções impedem reunir situações diversas numa categoria genérica de fracasso e mostram que aprovação, aprendizagem, frequência e permanência são dimensões relacionadas, mas não equivalentes que aparecem nos percursos escolares no CEFET/RJ.

A retenção também interfere na experiência de convivência. A mudança para turmas com grupos já constituídos pode dificultar aproximações e a criação de novos vínculos, como aparece em Vinicius e Valter. Pedro e Marcelo distinguem a cooperação com os afazeres escolares quando há vínculos de amizade mais íntimos. Entretanto, a integração limitada à turma não significa ausência de pertencimento à instituição. Bianca e Valter encontram amizades em outros cursos; Jorge valoriza o pátio e suas relações com professores, tutores e inspetoras; Vinicius reconhece o acolhimento nas artes e na tutoria.

A escola é vivida por meio de diferentes espaços e redes sociais, que podem compensar dificuldades de integração em sala, sem necessariamente resolvê-las.

As relações com professores e demais profissionais são marcadas por avaliações heterogêneas. O reconhecimento da qualificação e do incentivo recebido convive com críticas à didática, à rigidez, à avaliação e a atitudes percebidas como desqualificadoras. Em várias trajetórias, a intervenção de docentes contribui diretamente para continuar. Marcelo destaca o contato de professoras que perceberam a sua ausência e o ajudaram a rever a decisão de sair; Jorge e Pedro também reconhecem a importância de conversas e incentivos. Esses relatos mostram que ser percebido, procurado e reconhecido como alguém capaz de prosseguir constitui um recurso importante que interfere na permanência, reforçando a dimensão afetiva e da troca. Ao mesmo tempo, as entrevistas não permitem confirmar todas as interpretações sobre episódios de avaliação ou atribuir intenções aos profissionais mencionados.

A tutoria aparece como uma rede importante de orientação, convivência e apoio, embora suas contribuições assumam formas diferentes. Eduardo destaca a confiança no tutor; Valter, a ajuda para compreender a organização escolar; Jorge, o acompanhamento e a proximidade; Pedro e Marcelo, o acolhimento. Vinícius associa sua continuidade também ao acompanhamento frequente da DIAPE. As experiências de Bianca e Nádia permitem observar os limites e as condições de apropriação dos recursos: uma agenda de estudos pouco compreendida não produziu a contribuição esperada para Bianca, enquanto Nádia reconhece a importância do planejamento individual e manifesta as dificuldades após a mudança de tutora. A análise sugere que a efetividade percebida do apoio depende de continuidade, confiança, orientação e compatibilidade com a rotina, sem permitir estimar o seu efeito isolado sobre os resultados escolares.

As sociabilidades juvenis reúnem os apoios, as agregações e os conflitos. As amizades favorecem o estudo, o descanso e o reconhecimento, mas também podem abrigar as provocações, os rumores, as hierarquias e as discriminações. Eduardo descreve a negociação dos limites de brincadeiras racializadas; Bianca relata o receio de denunciar e de sofrer consequências diante das constantes formas de violência racial e de gênero por parte de estudantes evangélicos e conservadores; a entrevista de Nádia reúne episódios de machismo e outras hostilidades, parte deles narrados por colegas presentes; Valter

menciona os julgamentos cotidianos relacionados à sexualidade. Jorge e Marcelo recordam de comentários que hierarquizam as formas de ingresso, os preconceitos contra os cotistas e estudantes que ingressaram por sorteio. A ausência de denúncia ou a dificuldade inicial de nomear uma experiência não demonstram sua inexistência. Por outro lado, a análise deve distinguir as situações vividas, as presenciadas e as conhecidas por terceiros, sem atribuir a todos os conflitos uma motivação não estabelecida no relato.

Os vínculos externos ao CEFET também participam das condições de vida dos estudantes. A igreja de Eduardo, o candomblé de Valter, o futebol de Jorge e as práticas culturais de Marcelo oferecem sociabilidade, aprendizagem e reconhecimento. Pedro relata a diminuição do convívio com os amigos do bairro e a construção de formas de lazer independente, diante tanto do pouco tempo disponível em razão das exigências do CEFET/RJ quanto do distanciamento entre as suas perspectivas de futuro e as desses colegas. Enquanto ele permanece estudante, os amigos já concluíram a educação básica, ingressaram no mercado de trabalho e passaram a se reconhecer como trabalhadores. Bianca, por sua vez, lamenta a perda de contatos e a interrupção de atividades esportivas. Esses relatos mostram que a permanência escolar pode restringir o acesso a relações e práticas que contribuem para o bem-estar, reduzir a convivência familiar e produzir afastamentos ou rupturas com as amizades do local de origem. As atividades culturais da tutoria acrescentam possibilidades de formação e sociabilidade a esse universo, como indica Nádia ao relacionar o clube de leitura à ampliação de sua prática de leitura. A sua contribuição deve ser compreendida em articulação com as necessidades de acompanhamento individual, reconhecendo essas dimensões como complementares, sem que uma substitua a outra.

As excepcionalidades, entendidas como configurações que se destacam neste conjunto, aprofundam os padrões identificados. O futebol remunerado de Jorge articula renda, profissão desejada e convivência; o cuidado doméstico de Pedro se combina à sensação de atraso diante dos amigos trabalhadores; a experiência de Nádia evidencia a importância do acompanhamento durante afastamentos e do conselho de classe como oportunidade de continuidade. Vinícius mostra uma permanência sustentada por apoio continuado, apesar da identificação limitada com o técnico. Marcelo articula a experiência escolar, a participação política e o projeto comunitário no local onde mora,

relativizando possíveis insucessos, enquanto Yago projeta sua própria dificuldade em objeto de reflexão num trabalho escolar. Essas configurações evidenciam a necessidade de respostas capazes de reconhecer os percursos que não se ajustam a uma explicação única, ainda que apresente padrões sociais que não podem ser negligenciados.

Os projetos de futuro ajudam a sustentar o esforço presente, mas não se limitam ao exercício da profissão técnica. A Formação superior, os concursos, o trabalho, a autonomia material, o apoio à família, a música, o esporte e a ação comunitária aparecem em diferentes combinações. Para alguns, o diploma técnico é objetivo profissional; para outros, uma alternativa diante de projetos incertos. A escolarização conserva valor mesmo quando há dúvidas sobre o curso ou sobre a continuidade no CEFET. De modo semelhante, a participação política assume formas diversas: há envolvimento organizativo, o afastamento por conflitos, as orientações religiosas de não participação e as formulações sobre direitos e desigualdades sem vínculo com organizações. Essas diferenças integram os sentidos atribuídos à experiência escolar e à vida coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa aprofundam a compreensão da permanência escolar como um processo atravessado por desigualdades educacionais, materiais e relacionais. Nesse sentido, a democratização do ingresso no CEFET/RJ pelas políticas de cotas sociais e raciais precisa estar articulada às políticas de permanência e êxito escolar, considerando tanto as dimensões materiais das desigualdades quanto os processos pelos quais elas se transformam, no espaço escolar, em desigualdades educacionais. A questão racial deve ser compreendida em articulação com classe, gênero, sexualidade e território, considerando os episódios de discriminação e a distribuição desigual das condições de aprendizagem e de acesso ao apoio, que podem contribuir para a ruptura dos vínculos escolares. Não é suficiente democratizar o acesso, mas urgente e necessário, portanto, assegurar condições de concretização dos projetos de escolarização. Isto significa refletir sobre as condições de ensino e do aprender que estão relacionadas não apenas a cultura escolar e as formas de sociabilidades no espaço escolar, mas também estão atravessadas por fatores socioculturais externos à escola, demandando o reconhecimento das circunstâncias concretas em que cada jovem procura continuar.

Nesse sentido, as políticas de permanência devem abranger o suporte material, como, por exemplo, o passe livre, o bandejão, as bolsas de assistência estudantil, o acesso ao uniforme e outros, mas também as dimensões relacionais e de pertencimento, a relação com os familiares e o fazer pedagógico. Isso envolve refletir sobre os currículos, a relação didática, a dimensão comunicacional e as estratégias de ensino-aprendizagem, bem como enfrentar as formas de discriminação e desqualificação que atravessam as experiências escolares.

É nessa direção que o Programa Tutoria se apresenta como uma mediação institucional importante, ao articular o acompanhamento acadêmico, o acesso aos apoios e a construção de vínculos de reconhecimento, contribuindo para a ressignificação de trajetórias marcadas pelo insucesso escolar e para a ampliação das possibilidades de permanência e êxito. A dimensão do afeto não se separa das condições de aprendizagem e das relações pedagógicas, mas integra a construção dessas possibilidades. Ao mesmo tempo, o programa demanda contínuo aprimoramento da escola como espaço de letramento racial e de gênero, de valorização da diversidade e da descolonização dos saberes, contribuindo para uma instituição cada vez mais pluriétnica e intercultural, comprometida com o enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas no campo educacional.

Por fim, os resultados do estudo apontam uma relação entre retenção e perfil étnico-racial, de gênero e de renda, com predominância de estudantes homens, pretos e de baixa renda entre aqueles que vivenciam essa situação. Entretanto, os dados disponíveis ainda não permitem estabelecer como essa relação se desdobra em processos de evasão e em alterações na composição racial do corpo discente, pois essa análise depende de informações institucionais ainda não disponibilizadas. Para responder à pergunta sobre por que a escola vai ficando mais branca, será necessário articular as narrativas aos dados de ingresso, aprovação, retenção e saída, incluindo também as trajetórias de estudantes que efetivamente deixaram o CEFET/RJ. A continuidade da pesquisa poderá, assim, aprofundar a compreensão desses processos e contribuir para políticas que articulem a democratização do ingresso à garantia do direito à permanência e à educação, enfrentando as desigualdades de raça, classe e gênero identificadas pela pesquisa.

Palavras-chave: EVASÃO ESCOLAR, ENSINO MÉDIO INTEGRADO, JUVENTUDES, RETENÇÃO ESCOLAR, PERMANÊNCIA E ÊXITO

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes, professores, pesquisadores, bolsistas e coordenadores do programa tutoria e das coordenações de história e sociologia do CEFET/RJ

À COPET, DIPPEG e Ao CEFET/RJ

Aos Bolsistas extensão e PIBIC/CEFET/RJ: Bruna, Maria Eduarda, Rafael, Rafaela Miguel, Giovanni, Nathália e Pricilla.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. "A Juventude é apenas uma palavra". In. Questões de Sociologia. São Paulo: Ed. Marco Zero, 1983.

_____. Razões Práticas. Sobre a teoria da ação. Ed. Papirus Editora. 2013

_____. Escritos de Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Marisa. Das artes e ofícios ao ensino industrial: continuidades, adaptações e rupturas na construção da identidade do CEFET-RJ. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 1997.

_____. "CEFET Celso Suckow da Fonseca e algumas transformações históricas na formação profissional". In: Trabalho Necessário. ano 7, número 9, 2009a.

_____. Metamorfose dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: política de acesso ao ensino superior em um Estado burguês. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2009b.

BRUNOW, V.O. Politecnia, política pública educacional brasileira e a implantação do ensino médio integrado no CEFET-RJ: avanços e contradições. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

DAYRELL, J. & CARRANO, P. "Juventude e ensino médio: quem é es te aluno que chega à escola". In. DAYRELL, J., CARRANO, P, e LINHARES, C. Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Editora UFMG, 2014.

COGHLAN, David; BRANNICK, Teresa. Doing action research in your own organization. 4. ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2014.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

NEVES, D. P. Assentamento Rural: Reforma Agrária em Migalhas - Estudo do Processo de Mudança da Posição de Assalariados Rurais para Produtores Agrícolas Mercantis. Niterói: EDUFF. 1997: 233-305.

NOVAES, Regina. "Juventude/Juventudes". In. Juventude: Conflito e Solidariedade. Revista Comunicações do ISER, n.50, ano 17. 1998.

OLIVEIRA, Samantha Rodrigues de; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Acesso de jovens negros à educação básica do CEFET/RJ. Revista Tecnologia & Cultura - Rio de Janeiro - N.26 - Ano 17 - jul./dez. 2015 - p. 7/13

RAMOS, V. R.G. Política educacional e o fracasso da escola: luta dos trabalhadores da educação (2011-2014). Tese (Doutorado) – PPGA/UFF, Rio de Janeiro, 2015

RAMOS, VRG, Bordalo, CA & Pereira, MMT. O perfil socioeconômico dos estudantes do CEFET/RJ antes e depois do sistema de cotas raciais e sociais. Perspectiva Sociológica: Revista Perspectiva Sociológica, n.º 27, 1º sem. 2021, p. 86-103

ROQUE, D. A. & SILVA, E. L. da. A educação infantil em um tempo pandêmico: o estreito caminho entre tentativas e erros na intenção de minimizar os efeitos devastadores de uma educação de afetos remotos. IN: MARTINHAGO, Ana Paula Galante Martinhago. Educação e transformação social: teoria e prática em ação. 1ed.-Campinas, SP: Apparte, 2021.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Mônica Rabello de; SARTOR, Carla Silvana Daniel. Pesquisando... Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Apoio UNICEF. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

SOUZA, Henrique Restier da Costa. A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DA JUVENTUDE NEGRA MASCULINA DO FUNDAMENTAL À PÓS-GRADUAÇÃO. CADERNOS DE ESTUDOS SOCIAIS, v. 37, p. 103-120, 2022.

SOUZA et al. Evasão escolar no Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação nas capitais da Região Norte, Brasil (2014 -2018). Research, Society and Development, v. 9, n.8, e 218985449, 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.