

"QUANDO A GENTE É DA ESCOLA PÚBLICA... SÓ TIRA DEZ E NOVE. AÍ CHEGA NO IF É DECADÊNCIA": O INSUCESSO EM UMA ESCOLA DE SUCESSO

Natalie Archas Bezerra Torini¹

Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado e teve como intenção problematizar os mecanismos que levam ao insucesso de estudantes do ensino técnico integrado de uma escola técnica federal paulistana, reconhecida como uma escola de sucesso. Em busca de desvelar as disposições dos estudantes para o insucesso, analisamos uma entrevista com uma estudante, realizada a partir de um roteiro semiestruturado. Como resultado revela-se um quadro em que a democratização do acesso à escola, traduzido na implementação da política de reserva de vagas, apesar de favorecer a entrada de um novo perfil de estudante, não se mostra efetiva para assegurar o sucesso e a permanência deles. Embora existam ações de acolhimento, ainda que limitadas, bem como a disponibilização de auxílios financeiros, a escola tem se mostrado incapaz de abarcar as singularidades de seus estudantes, resultando no abandono daqueles que não se adaptaram a ela, seja por apresentarem dificuldades de aprendizagem, seja porque precisaram ingressar no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Insucesso; Ensino Médio Integrado; Exclusão.

"WHEN PEOPLE GO TO PUBLIC SCHOOL... YOU ONLY TAKE TEN AND NINE. THEN IT COMES TO THE IF IS DECADENCE": FAILURE IN A SUCCESSFUL SCHOOL

Abstract

This work is part of a doctoral research and aimed to problematize the mechanisms that lead to failure among students of integrated technical education at a federal technical school in São Paulo, recognized as a successful school. Seeking to reveal students' dispositions towards failure, we analyzed an interview with a student, based on a semi-structured script. As a result, a situation is revealed in which the democratization of access to school, translated into the implementation of the vacancy reservation policy, despite favoring the entry of a new student profile, is not effective in ensuring their success and permanence. . Although there are reception actions, albeit limited, as well as the availability of financial aid, the school has been unable to embrace the singularities of its students, resulting in the abandonment of those who did not adapt to it, either because they have learning difficulties, either because they needed to enter the world of work.

Keywords: Failure; Integrated High School; Exclusion.

¹ Doutora em Educação e Saúde na Infância e Adolescência (UNIFESP), IFSP-Guarulhos, Pedagoga (área), e-mail: nataliearchas@gmail.com

"CUANDO LA GENTE VA A LA ESCUELA PÚBLICA... SÓLO LLEVAS DIEZ Y NUEVE. LUEGO LLEGA AL IF ES DECADENCIA": EL FRACASO EN UNA ESCUELA EXITOSA

Resumen

Este trabajo es parte de una investigación de doctorado y tuvo como objetivo problematizar los mecanismos que conducen al fracaso entre los estudiantes de educación técnica integrada en una escuela técnica federal en São Paulo, reconocida como una escuela exitosa. Buscando revelar las disposiciones de los estudiantes hacia el fracaso, analizamos una entrevista con un estudiante, realizada a partir de un guión semiestructurado. Como resultado, se revela una situación en la que la democratización del acceso a la escuela, traducida en la implementación de la política de reserva de vacantes, a pesar de favorecer el ingreso de un nuevo perfil de estudiante, no se muestra efectiva para asegurar su éxito y permanencia. Si bien existen acciones de acogida, aunque limitadas, así como la disponibilidad de ayudas económicas, la escuela no ha sido capaz de acoger las singularidades de sus alumnos, provocando el abandono de aquellos que no se adaptaron a ella, ya sea por tener dificultades de aprendizaje, ya sea porque necesitaban ingresar al mundo laboral.

Palabras-clave: Fracaso; Escuela Secundaria Integrada; Exclusión.

Introdução

Acabou o tempo das pastas de couro, dos uniformes austeros, do respeito aos professores - todos sinais externos da adesão, que os filhos das famílias populares sentiam em relação à instituição escolar, e que hoje se transformou numa relação mais distante: [...] nos sinais de provocação em relação ao professor, como o walkman levado até na classe, ou as roupas, cada vez mais folgadas, com mensagens estampadas, como o nome de grupos de rock, que querem lembrar, dentro da própria Escola, que a vida verdadeira está fora daí. (Bourdieu, 2001, p.486)

Diante da promessa de que uma maior escolarização resultaria automaticamente em ascensão social, estudantes das camadas menos favorecidas, por meio da democratização, obrigatoriedade e universalização da escola, passam não só a frequentá-la, como também a permanecer mais tempo nela.

Entretanto, rapidamente, tanto os estudantes como as famílias percebem que apenas acessar os níveis mais altos de escolarização não seria suficiente para a garantia de um bom desempenho escolar, bem como ter sucesso na escola não garantiria ao estudante, realização profissional ao sair dela.

É sobre esta ilusão que Bourdieu e Champagne (2001) nos falam em "A miséria do mundo". Ao discutir as relações entre exclusão social e exclusão escolar, emergem os "excluídos do interior", ou seja, aqueles estudantes que apesar de acessarem a escola, se mantêm marginalizados nela.

Para construir a tese sobre a escola reprodutora, os autores remontam o contexto parisiense dos anos 50 do século XX, ressaltando que a exclusão dos estudantes menos favorecidos ocorria de forma brutal, sendo eliminados de seu interior e não autorizados a prosseguir nos estudos quem não obtivesse sucesso nesse ambiente.

A partir dos anos 50, quando surgem os movimentos pela democratização e universalização da escola, embora a eliminação dos estudantes permanecesse existindo, ela passou a adquirir uma forma mais sutil. Ao longo do tempo, essa exclusão se dilui, passando de brutal a branda. Sendo cada vez mais tardia, a eliminação é adiada para os níveis mais altos da educação, o que permite que aqueles alunos antes marginalizados agora permaneçam dentro na escola (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2001).

Tendo como ponto de partida a exclusão escolar sob a perspectiva de Bourdieu, nossa proposta para este artigo é analisar uma entrevista realizada com uma estudante do 3º. ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do campus Enedina Alves Marques² do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), localizado em um grande centro urbano. A entrevista de Camila é parte do *corpus*³ constituído para uma pesquisa de doutorado (TORINI, 2023) e foi elaborada a partir de um roteiro semiestruturado.

Pretendemos refletir sobre as disposições para o insucesso, compreendido aqui como retenção, reprovação e abandono, assim como, problematizar a democratização do acesso ao IFSP, a partir da reserva de vagas, e o acolhimento fornecido pela instituição aos estudantes.

Para aprofundamento da discussão, é importante ressaltar a posição destacada do campus Enedina Alves Marques, no qual Camila encontrava-se matriculada, em relação às escolas públicas de Ensino Médio paulistanas. A escola é reconhecida como uma das melhores escolas do estado, um mérito que é reforçado pelos resultados positivos alcançados por seus estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Sob a perspectiva de Moscovici (2015, p.210-211), as representações sociais se constituem como "uma rede de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias". Deste modo, a representação sobre a campus Enedina como escola de "qualidade" não surgiu apenas como manifestação do pensar de docentes, gestores, estudantes e seus familiares que escolheram matricular seus filhos nessas escolas, no entanto se relaciona a representações reelaboradas a partir de representações enraizadas sobre escolas técnicas.

² Para assegurar o sigilo da estudante e da escola pesquisada, foram escolhidos nomes fictícios para nomeá-las.

³ O projeto de pesquisa que deu origem aos dados apresentados neste artigo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/Unifesp) e recebeu aprovação em 22 de outubro de 2020 (parecer n.º 4.355.400).

A despeito do sucesso que apresenta, cabe ressaltar que o campus em que estuda Camila possui uma significativa taxa de reprovação (5,6% conforme o Censo 2022)⁴. Já no 1º. ano do Ensino Médio, observamos uma elevada taxa de reprovação (11%), quando comparada às taxas das escolas públicas brasileiras para essa mesma série (a saber, 10,2%). Nos 2º., 3º. e 4º. anos, os índices de reprovação são significativamente menores: 5,6%, 3,4% e 1,3%, respectivamente. O índice de abandono, por sua vez, é de 0,1%. O que nos leva a concluir que embora o campus apresente altas taxas de reprovação, já no 1º. ano do ensino médio, as representações em circulação sobre a qualidade da escola, contribuem para a manutenção dos estudantes em seu interior.

Em face deste cenário, faz-se necessário pensar sobre as formas de acesso a esta escola, as quais, diferentemente do que se suporia ser o previsto para as escolas públicas, no que se refere ao acesso ser permitido a qualquer criança e adolescente, é que ela seleciona seus alunos desde o acesso.

O processo seletivo além de funcionar como um mecanismo formal que permite lidar com a alta demanda, já que essa instituição não consegue atender a toda procura por ensino médio na capital, também possui caráter relevante para se pensar o perfil do aluno que acessa o ensino médio nessa escola.

Em 2009, Loponte (2010) apud Santos (2014) revelou em sua pesquisa que 73,5% dos estudantes do ensino médio de um campus do Instituto Federal de São Paulo eram egressos de escolas privadas. Esses resultados coincidem com o perfil do alunado delineado por Arco Netto (2011), que descreve os estudantes como predominantemente provenientes de famílias de classe média, majoritariamente egressos de escolas particulares, do gênero masculino, e com representação significativa de estudantes que se autodeclararam brancos e amarelos.

Com o objetivo de promover a inclusão de estudantes de baixa renda e, conseqüentemente, reduzir as desigualdades no acesso, foi adotado, a partir de 2017, um sistema de pontuação adicional que resultou nas cotas (SANTOS, 2014 e BANDEIRA, 2014). Através da implementação de um sistema de reserva de vagas, considerando critérios como etnia, renda, escolaridade anterior (ser egresso integralmente de escola pública) e deficiências, surgiram as primeiras iniciativas para viabilizar a entrada de estudantes que antes não tinham acesso a essas escolas.

⁴ Os indicadores educacionais do Censo Escolar 2022 encontram-se disponíveis em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>>. Acesso em: 04/06/2023.

Além das cotas, em substituição aos exames conhecidos como "vestibulinho" que favoreciam principalmente aqueles que podiam pagar por cursos preparatórios (ARCO NETTO, 2011), entre os anos de 2017 e 2020, o processo seletivo para ingresso no IFSP passou a considerar a análise do histórico escolar dos estudantes.

Diante deste cenário, a tradicional posição das escolas técnicas federais baseada na representação de uma "escola para poucos", tende a passar de "escola seletiva" à "escola inclusiva". Enquanto o sistema de cotas tem impulsionado a entrada de estudantes que anteriormente não teriam acesso a essas escolas, a mudança no perfil dos alunos traz consigo novos desafios para a equipe gestora e os docentes, questões que ainda não foram devidamente abordadas, devido a sua própria contemporaneidade (SANTOS, 2018).

A seguir, prosseguiremos com a reflexão proposta a partir da análise da entrevista com a estudante Camila, uma estudante cotista.

"Mãe, eu não sou capaz nem de entrar numa escola técnica, porque nem meu nome tá aqui."

Camila é uma garota de 18 anos, moradora de um bairro periférico da zona leste da capital paulistana. cursou o ensino fundamental em uma escola pública estadual e, em nossa primeira conversa, ocorrida em junho de 2021, encontrava-se matriculada no 3º. ano do ensino técnico em Informática integrado ao ensino médio do campus Enedina Alves Marques. Tal curso, em seus quatro anos de duração, ocorria no período vespertino e contemplava tanto o currículo do ensino médio regular quanto o curso técnico em informática, ambos em uma única matrícula.

De origem humilde, a família de Camila é pouco escolarizada. Sua mãe, que era diarista, estudou até a 4ª. série do ensino fundamental e faleceu precocemente, com cerca de trinta anos, pouco após a garota ingressar no ensino médio. O pai, caminhoneiro aposentado, estudou até a 3ª. série do ensino fundamental e viu-se viúvo, por volta dos sessenta anos, com dois filhos menores de idade para cuidar.

A estudante relata que conheceu o IFSP por meio de um de seus professores da escola estadual. Esse professor não apenas apresentou caminhos aos alunos que se destacavam nos estudos — e Camila era um deles —, mas também os incentivava a participar dos processos seletivos. Este é um percurso comum aos estudantes que chegam ao IFSP, já que a instituição não conta com ampla divulgação para além do conteúdo veiculado em seu site na internet, nas

redes sociais, ou mesmo através dos cartazes e faixas afixados próximo de onde suas unidades estão localizadas. Sendo assim, muitas vezes, percebemos que os professores dos anos finais do ensino fundamental atuam como voluntários na divulgação.

Para além do fato de o IFSP ser pouco conhecido pela comunidade em geral, ressaltamos que não é este o único motivo pelo qual essa escola não pode ser acessada por toda e qualquer família paulistana que deseja matricular seus filhos. Primeiramente, a quantidade limitada de unidades localizadas na cidade de São Paulo (apenas três) quando comparado ao número de escolas estaduais que ofertam o ensino médio já é um obstáculo ao acesso. Estudar nesta escola requer que os estudantes se desloquem por longas distâncias na cidade, o que implica, no mínimo, ter recursos financeiros disponíveis para cobrir o custo do transporte público. Isso resulta em uma primeira barreira social ao acesso pelos estudantes.

Em segundo lugar, porque essas escolas contam com processo seletivo para ingresso, como já mencionado, uma vez que as vagas são reduzidas e não atendem à demanda. Para pleitear uma vaga é necessário certo grau de investimento das famílias na educação de seus filhos: além de conhecer a instituição, é preciso inscrever-se no processo seletivo, o que exigiria um *capital cultural* que os pais de Camila não possuíam.

A respeito desse rol de conhecimentos e valores Bourdieu (1998a, p.42) nos fala que “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”.

Deste modo, enquanto:

[...] alunos de boa família recebem da família o senso de investimento, assim como os exemplos e os conselhos capazes de investir na hora certa e no lugar certo [...] os mais pobres entregam suas escolhas à instituição escolar, votados a errar a hora e o lugar no investimento do seu reduzido capital cultural (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2001, p.484-485).

No caso de Camila, o incentivo para estudar no campus Enedina não veio de sua família, mas sim da escola na figura de seu professor que agiu como incentivador, e, assim, marcou uma mudança de rota em sua escolarização. A garota concorreu a uma vaga ao participar do processo seletivo que consistia na análise de seu histórico escolar, considerando suas notas no 8º. ano do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Foi assim que a estudante ingressou no campus Enedina como cotista, preenchendo dois requisitos: tanto por etnia, como por ser egressa integralmente da escola pública.

A insegurança de Camila em relação à sua capacidade de ser aprovada no processo seletivo do IFSP não é infundada. A escola procede com a seleção de seus estudantes já na entrada, por um processo seletivo que anuncia de antemão a valorização do mérito, por meio dos "dons e esforços" (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2001).

Ao chegar à escola nova, a estudante se pergunta: "será que eu vou ser capaz de lidar e desempenhar todas as coisas dessa escola e tudo, né?". E segue nos falando sobre um misto de desconfiança e felicidade que sentiu depois de "lutar para entrar", já que seu nome não estava entre os primeiros colocados no processo seletivo. Foi necessário aguardar para ser convocada para a matrícula, em chamadas posteriores, mesmo apresentando notas altas (entre 9 e 10), como ela bem mencionou no título deste artigo.

Apesar de ter obtido sucesso em seus estudos anteriores e se destacar por suas notas, Camila percebe no campus Enedina a forte presença da meritocracia, não apenas materializada no processo seletivo, mas imbricada na cultura seletiva da escola. Num contexto em que prevalece a meritocracia, a qual se configura como o caminho considerado justo encontrado para dividir as oportunidades restritas entre os desiguais (RIBEIRO VALLE e RUSCHELL, 2009), educar os mais capazes torna-se uma prática tanto aceita como valorizada pela escola numa sociedade marcada pelas desigualdades.

"Tinha aqueles complementos de escola pública: é briga na porta da escola, é isso, aquilo, né?"

Tendo em vista que as representações sociais "são construídas com o duplo fim de agir e avaliar" (MOSCOVICI, 2015, p.210-211), será relevante observar como se configuram as representações da estudante entrevistada tanto sobre o IFSP quanto sobre a "escola pública".

Ao se referir à escola estadual em que estudou antes de ingressar no campus Enedina, Camila elabora uma representação em que a objetiva como "a pública". Apesar de ambas as escolas serem públicas, sua escola anterior representa para a estudante o rol das escolas vistas pelo senso comum como precarizadas.

Em sua representação sobre "a pública", a estudante descreve um cenário em que apesar de existirem bons professores e projetos interessantes, como a horta que ajudou a construir, essas escolas, em geral, mesmo diante de uma estrutura ruim, se veem sem verbas para efetuar melhorias. Acrescenta-se a isto a violência presente na escola manifestada pelas

brigas que ocorrem em seu entorno. Para a garota, essas escolas são semelhantes àquelas para onde vão os estudantes que abandonam o IFSP.

Por outro lado, ao se referir ao campus Enedina, Camila elabora uma representação positiva, com destaque para a autonomia que os alunos têm na escola, traduzidos por ela como independência e liberdade, bem como o respeito à "voz" dos estudantes tanto pelos professores, como pela gestão da escola. E ainda compara sua experiência considerada proativa nas decisões, prática incentivada pelos gestores do campus Enedina, com sua vivência e atuação limitada no grêmio da "pública", onde não se podia fazer nada além de "colocar música para tocar no intervalo".

Por fim, a estudante aproxima sua representação sobre o campus Enedina à de uma universidade, quando diz: "Ah, eu imaginava que era uma escola normal, né? Eu nunca imaginei que tinha a autonomia que tem lá hoje em dia, tipo, independência aí, vou colocar entre aspas, ah, é tipo faculdade, né? Mas eu nunca imaginava em si, que ia ser tipo uma universidade, né?".

Tal representação advém da própria estrutura híbrida do IFSP que oferta além dos cursos técnicos e ensino médio, vinculados à educação básica, o ensino superior e a pós-graduação.

Se por um lado encontramos no instituto um ambiente que não se fecha em portões, preza pelo livre acesso dos alunos, não finaliza aulas por meio de sinais sonoros – algumas das características da universidade – por outro, observações preliminares nos permitem afirmar que persiste a dificuldade em criar uma identidade própria que agregue estes dois âmbitos tão distintos: ser escola e ao mesmo tempo oferecer ensino superior.

O que se destaca neste campus, sobre o qual não nos debruçaremos aqui, pela própria limitação deste texto, é um processo que denominamos “adultização” dos estudantes. Algo que leva adolescentes a acreditarem que são totalmente independentes e responsáveis por seus próprios destinos, desobrigando a escola de suas responsabilidades sobre aprendizagens e superação das dificuldades escolares de seus estudantes.

"Mano, eu vou terminar a escola técnica mesmo que eu chegue lá de muletas".

Apesar de Camila reconhecer um ambiente agradável na escola, relata as dificuldades que encontrou ao longo dos três anos em que cursou o ensino técnico integrado ao ensino médio no campus Enedina. Conta que logo ao chegar à escola se deparou com uma grande frustração: o desencanto de quem se destacava em um contexto escolar precarizado que se

choca com a nova realidade de uma escola com exigência de alto rendimento de seus estudantes:

[...] quando a gente é da escola pública, a gente só tira dez e nove. Ai chega no IF é decadência, é seis, a média é seis, então você fica ali no seis. E quando, tipo, eu vi minha nota, que era cinco... cinco e pouco, não, foi quatro e pouco, eu falei: "Não, que que isso? Essa escola aqui tá me desandando, não é possível".

Camila sentiu na pele a tristeza quando percebeu que naquele novo espaço suas notas altas, obtidas na escola estadual, não possuíam o mesmo valor. E logo compreendeu que precisaria se adaptar à nova escola, uma vez que: "[...] o curso é bom, só que o aluno tem que ter uma cabeça muito boa, de focar 100% ali pra tentar... tentar não, aprender, né, no caso?". Estudar no IFSP exigiria maior investimento em horas de estudo e esforço do que ela poderia imaginar.

Com o passar do tempo, aprendeu estratégias para "sobreviver" na escola. Não reprovou em nenhuma das séries, viu sua situação escolar ser discutida em apenas um dos conselhos de classe pelos professores, mas, mesmo obtendo as médias necessárias para ser aprovada no curso, os imprevistos da vida a levaram a desinteressar-se pela escola: "No início, era muito bom... Essa é a questão. Nos dois anos eu era muito boa, só que de uns anos pra cá, como eu tive alguns problemas, não sei se eu perdi o interesse na parte técnica, ou enfim, da escola, mas até então eu gostava".

A perda de interesse, destacada tanto por Camila quanto pelos professores, pode estar relacionada não apenas ao desinteresse pela área técnica, mas também ao fato de que a escola tem negligenciado os esforços para criar um ambiente agradável e atraente para os estudantes em sintonia com os anseios das juventudes. Conforme Paro (2018, p.27-28) explicita, a escola, para além de estar inadequadamente aparelhada para ser interessante ao jovem estudante, também tem sido incapaz de valorizar o que ocorre com seus educandos fora do ambiente escolar.

Como justificativa para o desencanto, em sua fala, Camila destaca questões inerentes a sua origem social, as quais não abandonou, mesmo depois de seu ingresso no IFSP. A necessidade de trabalhar com sua maioria se aproximando, os cuidados com o pai adoecido, a preocupação com o irmão menor de idade, as tarefas de dona de casa, somam-se às dificuldades financeiras enfrentadas.

Então assim, querendo ou não, eu que tive que ficar na frente, então era difícil. Era uma rotina de acordar seis horas, arrumar a casa, fazer tudo e, tipo, de madrugada estudar, só que não tinha aquele apoio, porque as aulas

era tudo à tarde, e à tarde eu tava fazendo as coisas de casa, então era vários problemas que eu tava passando, né?

Manter-se estudando por quatro anos em um curso vespertino trazia dificuldades para a aluna conciliar escola e trabalho, o que levou Camila a desinteressar-se por uma escola que "é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela."(BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2001, p.483)

Embora o campus Enedina oferecesse a Camila uma formação integral para o mundo do trabalho, a necessidade urgente de obter recursos financeiros para suprir suas necessidades básicas a afastou da tão sonhada formação profissionalizante, em uma escola que não despertava mais seu interesse.

O desejo de concluir a escola, mesmo que lhe exigisse muito esforço, vai se desfazendo e, tem seu fim quando, no segundo semestre do 3º. ano, a estudante pede transferência para "a pública". Os esforços necessários, manifestados no investimento em horas de estudos para ter sucesso naquela escola, mostram-se incompatíveis com sua necessidade de trabalhar, cuidar da casa e da família.

Porque na pública tem menos tarefa, sabe? O IF não.[...] Você vai estudar a tarde que é o horário, carga pra completar. A noite e de manhã pra fazer o resto das lições que mandam, entende? Então, eu acho que duas [alunas que desistiram] foi por conta de... disso de acompanhar a escola e uma foi mais... tipo acho que foi por causa de grana, mas também ela sofreu essa questão também de acompanhar a escola.

De que forma Camila poderia dar conta de tantas tarefas e ainda ter sucesso na escola, quando bem nos lembra Bourdieu (1998b) a "aptidão" ou o "dom" são também produtos de um investimento em tempo e em capital cultural"?

Nota-se que em nenhum momento Camila responsabiliza a escola pelo seu fracasso em não concluir o curso ou mesmo pela saída de suas colegas. Quando se refere ao acolhimento recebido pela escola, a estudante relata a situação de uma colega que tentou conciliar o trabalho com a rotina de estudos no campus Enedina, sem sucesso. E, ao procurar apoio da escola, não encontrou.

A gente quer trabalhar só que não tem essa possibilidade por causa do IF, né? E... ela... teve um tempo que ela foi parar no hospital, né? Ela falou pra gente, pras meninas, né? Foi parar no hospital e tals e aí... ela ficou meia ruim, por conta dessa... como é que eu posso te explicar... por conta

desse... qual a palavra certa? Dessa pressão que a gente tá tendo no IF e enfim. E ela falou assim que procurou apoio. Só que não sei o que aconteceu que não deram apoio pra ela e tal.

Como resultado da exclusão interior, vimos o adoecimento de uma estudante, o que nos mostra que, ainda que inseridos nas escolas técnicas, estes estudantes não se sentem parte delas e sofrem em decorrência deste fracasso por não atingir as metas projetadas num contexto que valoriza o mérito, o esforço e a inteligência (ARCO NETTO, 2011).

Sua percepção sobre sua passagem pelo IFSP nos faz lembrar que "[...] a verdade da escolaridade sem outro fim que a si mesma e a resolução quase deliberada de entrar no jogo da ilusão, talvez para gozar do tempo de liberdade e gratuidade que a instituição oferece" (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2001, p.483).

Mesmo com o auxílio estudantil que recebeu para permanecer na escola, ao qual concorreu e foi contemplada ao longo dos três anos, que lhe permitiu custear transporte, alimentação e outros gastos com os estudos, Camila não conseguiu terminar o curso técnico.

Para além das dificuldades financeiras que enfrenta a estudante, parece-nos importante retomarmos a tese de que:

[...] a instituição escolar moderna, por razões estruturais, trabalha com homogeneizações, isto é, homogeneização de propósitos, curricular, de organizações de espaços e tempos, de valores e comportamentos (Vincent et al., 2001). Essa escola, que é de ensino simultâneo, se prepara e se organiza de modo que, na sala de aula, lugar privilegiado da ação do professor, todas as crianças, pela pretensa homogeneização etária e de habilidades, tenham rendimento ou desempenho médio esperado. Ou seja, é a escola da sociedade industrial e, de certa forma, é uma escola industrial. É como se houvesse uma linha de montagem na qual os que demandem tratamento mais artesanal serão prejudicados e, provavelmente, excluídos. Por isso, a escola de massa tem e terá dificuldades para lidar com crianças que não se enquadram perfeitamente nas normativas e nas expectativas estabelecidas para cada momento da escolarização. (GUALTIERI, 2021, p.17-18)

Embora Camila não tenha mencionado dificuldades de aprendizagem, seu desinteresse pela escola decorre da falta alinhamento entre seus interesses e aquilo que a escola oferece. Apesar do IFSP democratizar o acesso, permitindo o ingresso de Camila e de suas colegas, o campus Enedina não tem obtido sucesso em incluir, quando em seu interior coexistem práticas excludentes baseadas no mérito. Além disso, as ações da escola para a permanência dos estudantes parecem limitadas ou inexistentes.

"Todo dia você tá ali, numa escola normal no mesmo horário [...] você não tem vida."

Mas de qual vida Camila nos fala?

Em seu discurso, o desejo de "ter vida" não se revela como um anseio de ser adolescente e desfrutar da juventude, namorar, passear ou aproveitar os momentos de lazer. Pelo contrário, ela deseja poder conciliar trabalho e estudos, sem sofrer as pressões de uma escola que demanda um desempenho excepcional dos estudantes. Camila nos recorda "dentro da própria escola, que a vida verdadeira está fora daí"(BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2001, p.486).

Ao mencionar os impactos da passagem pelo campus Enedina em sua vida, Camila expressa sua decepção com a escola: "Olha, tipo assim, muita coisa a escola fez por mim, mais de questão pessoal do que assim de ensino, vamos ser sincero".

A afirmação de Camila sobre sua desilusão com a escola nos leva a refletir sobre a possibilidade de a veiculação de conteúdos desinteressantes e a exigência de alto rendimento e dedicação em tempo integral, terem feito com que ela reconsiderasse sua permanência.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, ao expressar sua vontade de abandonar o instituto, Camila demonstra que não é apenas um desejo seu. Ela compartilha essa insatisfação com algumas de suas colegas de turma, que também consideraram deixar o campus Enedina para ir para a "pública" ou buscar oportunidades de trabalho:

Uma [aluna] saiu pra voltar pra a pública. Ela não tava conseguindo conciliar, né? E teve alguns problemas. E ela voltou pra pública. Ela saiu da escola técnica pra voltar pra pública. E a terceira foi uma menina também, só que ela saiu pra uma coisa melhor, uma coisa que ela queria muito. Então, ela saiu da escola técnica pra fazer isso, ela conseguiu um trabalho. [...]
Quando uma foi trabalhar não foi na área do curso, acho que foi atendendo como telemarketing.

Frente às dificuldades escolares e os obstáculos para superar as lacunas que deixaram marcas em sua trajetória de escolarização, ir para "a pública" mostrava-se como uma saída mais fácil tanto para ser aprovada sem grande esforço, encurtando a formação do ensino em três anos, quanto para conciliar estudos e trabalho. Uma vez que o trabalho, ainda que precarizado, significava para Camila a saída do campus Enedina para algo melhor do que a própria escola poderia lhe proporcionar.

Deixar o instituto implicaria também deixar de se profissionalizar. Ao não concluírem o ensino técnico integrado, Camila e suas colegas abdicariam de três anos de estudos do curso técnico para migrar para o ensino médio convencional, o qual, apesar de lhes dar a

possibilidade de prosseguir nos estudos no ensino superior, não lhes conferiria a habilitação para buscar trabalho como técnicos na área de informática. Conseqüentemente, suas opções se limitariam a procurar empregos de nível médio, considerados trabalhos precarizados que exigem pouca qualificação e com poucas possibilidades de ascensão social.

É importante ressaltar a escolha de Camila e de seus colegas em deixar o câmpus Enedina e buscar outra instituição, em vez de simplesmente interromper os estudos. Isso demonstra o valor econômico e simbólico atribuído ao diploma do ensino médio em nossa sociedade. Como nos recorda Gil (2018, p.6):

[...] durante um longo período — e isso ocorre também nos dias atuais em determinados níveis ou modalidades de ensino —, diante da retenção, era frequente que o indivíduo abandonasse os estudos. Havia uma considerável naturalização desse abandono, permitindo supor que os resultados escolares fossem experimentados como sentença das (in)capacidades e (im)possibilidades dos indivíduos para seguir nos estudos. (GIL, 2018, p.6)

Ainda que "seja um título desqualificado", como destacam Bourdieu e Champagne (2001), e que não lhes dê grandes possibilidades de ascender socialmente, não ter um diploma implica assumir o estigma de quem fracassou na escola. Uma vez que, diante da obrigatoriedade da educação básica, concluir o ensino médio torna-se mais que essencial tanto por uma exigência da sociedade, como para acessar o mercado de trabalho.

Considerações finais

Neste trabalho, em que tivemos como objetivo desvelar as disposições da estudante Camila para o insucesso em uma escola de sucesso, o câmpus Enedina Alves Marques, encontramos dentre os inúmeros motivos que a levaram a abandonar seu curso, a centralidade de sua origem social nesta tomada de decisão.

Embora a estudante tenha se destacado anteriormente na escola estadual durante o ensino fundamental e tenha conseguido encontrar estratégias para se adaptar e ter sucesso no câmpus Enedina, suas necessidades urgentes como uma jovem com poucos recursos financeiros foram determinantes para moldar seu destino — a "exclusão interior" — e o desfecho de sua escolarização: a transferência para uma escola, considerada mais fácil.

No entanto, é importante ressaltar que o desinteresse de Camila pela escola não está relacionado à sua incapacidade de obter sucesso na escola, já que mencionamos que ela conseguiu superar as dificuldades que encontrou. Em vez disso, a falta de interesse surge da percepção de que a escola além de não ser atraente, demanda uma dedicação intensa.

Ao renunciar a tão sonhada profissionalização, Camila limita suas opções a uma escola representada pela própria garota como precarizada, a qual lhe dá acesso a trabalhos pouco valorizados e com reduzidas chances de ascensão social.

O título deste artigo, o qual traz um trecho da entrevista com Camila, nos remete a uma escolarização que, como nos diz Bourdieu e Champagne (2018), é encarada como um "engodo". As notas dez e nove, que a estudante recebeu em sua escola anterior, simulam um falso sucesso em sua trajetória escolar. É por meio delas que a garota obtém tanto o passaporte para acessar uma escola que lhe promete um futuro repleto de realizações, como também expõem a frustração que ela enfrenta ao confrontar uma realidade educacional excludente e fundamentada na meritocracia.

Diante deste cenário, podemos afirmar que a democratização do acesso ao campus Enedina, como resultado da implementação da política de reserva de vagas, mostrou-se como um grande passo para a abertura da escola aos estudantes que antes não conseguiam adentrá-la. Porém, não bastou muito para se perceber que apenas a abertura da escola não bastaria para torná-la inclusiva, garantindo o sucesso e a permanência de seus estudantes.

A "adultização" dos estudantes, enquanto fenômeno que ocorre devido à própria configuração do IFSP e seu modelo híbrido de oferta de diferentes níveis de ensino, tem contribuído para a crença de que os próprios alunos são os responsáveis por suas trajetórias de formação, desresponsabilizando assim docentes, gestores e a própria escola pelo insucesso dos estudantes do ensino médio.

Por fim, diante da falta ou da limitação das ações de acolhimento das individualidades dos estudantes promovidas pela escola, surgem tentativas contínuas de homogeneizar e enquadrar os estudantes, excluindo aqueles que não se adaptam ao formato estabelecido.

Portanto, além dos desafios financeiros enfrentados por alguns estudantes ao ingressarem no IFSP, como Camila e suas colegas, as dificuldades escolares que enfrentam e as lacunas causadas por uma escolarização anterior deficiente, caso não sejam tratadas individualmente, persistirão como fatores que levam o insucesso, produzindo desinteresse pela escola, sofrimento e até mesmo o adoecimento.

Referências

ARCO NETTO, Nicolau Dela Bandera. **Esforço e 'vocação'**: a produção das disposições para o sucesso escolar entre alunos da Escola Técnica Federal de São Paulo. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BANDERA, Nicolau Dela. **Esforçados e "talentosos"**: a produção do sucesso escolar na Escola Técnica Federal de São Paulo. *Educ. rev.* [online]. 2014, vol.30, n.3 [cited 2019-11-08], pp.195-218. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014005000005>>. Acesso em: 10 jun 2023.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior**. BOURDIEU, Pierre. Ah! Aos belos dias; Entrevista de Pierre Bourdieu e Rosine Christin. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2001, p. 481-504.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (Org.) **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. CATANI, Afrânio & NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b, p. 71-80.

GIL, Natália L. **Reprovação escolar no Brasil**: história da configuração de um problema político-educacional. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 23, e230037, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sR8XhBkGsL6vTMNsWVB4tTg/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 jun 2023.

GUALTIERI, Regina Candida Ellero. **Dificuldades de aprendizagem e de disciplina como constitutivas da escola moderna**. *Revista Brasileira de História da Educação*, 21(1), e178, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/54250>>. Acesso em: 10 jun 2023.

LOPONTE, Luciana Neves. **Educação profissional: um estudo do impacto da lei e implantação da reforma do ensino técnico e suas decorrências no CEFET-RS (1997-2004)**. Dissertação de mestrado. Programa de Estudados Pós-Graduados em Educação, política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2015.

RIBEIRO VALLE, Ione; RUSCHEL, Elizete. **A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000)**. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 22, núm. 1, 2009, pp. 179-206 Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37411987008.pdf>>. Acesso em: 10 jun 2023.

SANTOS, Danielle de Sousa. **Democratização do acesso ao ensino médio integrado no IFSP**: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas. 2018. 1 recurso online (232 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

TORINI, Natalie Archas Bezerra. **O insucesso em escolas técnicas públicas paulistanas**: representações de educadores, estudantes e familiares sobre o ensino médio integrado. 225 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade

"Quando a gente é da escola pública... só tira dez e nove. Ai chega no IF é decadência": o insucesso em uma escola de sucesso. Natalie Archas Bezerra Torini.

Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023. Disponível em:

<<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/67357>> Acesso em: 04 jun 2023.