

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MIRELLE BARCOS NUNES

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS E PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DO CURSO
TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - *CAMPUS RESTINGA*
(PORTO ALEGRE, RS, BRASIL)

Porto Alegre

2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Ficha Catalográfica

N972t Nunes, Mirelle Barcos

Trajetórias educacionais e profissionais de egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Restinga (Porto Alegre, RS, Brasil) / Mirelle Barcos Nunes . – 2018.

234 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Mónica de la Fare.

1. Trajetórias. 2. Educação. 3. Turismo. 4. Teoria dos Campos. 5. Restinga. I. de la Fare, Mónica. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Bibliotecário responsável: Marcelo Votto Texeira CRB-10/1974

MIRELLE BARCOS NUNES

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS E PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - *CAMPUS* RESTINGA (PORTO ALEGRE, RS, BRASIL)

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mónica de la Fare

Porto Alegre

2018

MIRELLE BARCOS NUNES

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS E PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - *CAMPUS* RESTINGA (PORTO ALEGRE, BRASIL)

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Mónica de la Fare – Orientadora - PUCRS

Prof.^a Dr.^a Marutschka Martini Moesch - UnB

Prof. Dr. Jonathan Henriques do Amaral – IFRS

Prof.^a Dr.^a Mari Aparecida Bortoli - PUCRS

Prof.^a Dr.^a Edla Eggert - PUCRS

Porto Alegre

2018

AGRADECIMENTOS

Primeiramente. . . todos sabemos, não é? Este trabalho foi escrito em meio a um turbilhão de emoções e acontecimentos muito desoladores para todos nós brasileiros e, em especial, aos trabalhadores da Educação. Nesse sentido, considero que finalizar essa escrita está no *rol* dos milagres da vida, ao menos para mim, pois em determinados momentos entre 2016 e 2018, eram constantes os pensamentos em torno de um desejo de largar tudo e ir embora do Brasil. Fiquei. Sigo na luta.

Vamos falar de coisas boas. Esse é o momento! Começamos então por esclarecer a escolha pelo plural para tecer as linhas que se seguem. Foram muitas as contribuições na construção desta escrita. O plural nos parece a forma mais constante aqui significada para evidenciar e demonstrar gratidão aos que participaram, de algum modo, deste trabalho.

Nesse sentido, iniciamos por agradecer aos estimados *egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFRS Campus Restinga (2011 a 2016)*, pela possibilidade de estar junto, de ensinar, aprender, refletir e crescer com vocês. Essa pesquisa não aconteceria sem que vocês permitissem que eu pudesse participar da vida de vocês, no dia-a-dia, na nossa relação tão bonita estudante-professor, sempre permeada por respeito, liberdade, carinho e troca de conhecimentos. Um upa especial naqueles 34 queridos que dedicaram um tempinho de suas vidas para responder ao questionário, e aos dez deste grupo, com quem gravei entrevistas. Muito obrigada a todos, e que as trajetórias educacionais e profissionais de vocês sejam repletas de atravessamentos e movimentos que resultem muita prosperidade ao longo da vida.

Prof.ª Dr.ª Mónica de la Fare, orientadora deste trabalho, foi incansável e generosa em contribuir grandiosamente com a minha formação pessoal, acadêmica e profissional. Não poupou esforços em termos de disponibilidade, atenção, compreensão, conhecimentos compartilhados, publicações em coautoria, traduzindo uma pessoa de enorme compromisso com a vida, com o trabalho, com a pesquisa e, de um coração gigantesco. A ti, Mónica, meu agradecimento e carinho pra sempre.

Gostaríamos – Mónica e eu - de agradecer à banca avaliadora deste trabalho, a qual foi cuidadosamente pensada e afortunadamente consolidada pelos aceites de composição, tanto no momento da qualificação quanto na apresentação final. À *Prof.ª Dr.ª Marutschka Martini Moesch*, minha referência no Turismo, que me acompanha desde a graduação e mestrado e que, novamente norteou minhas reflexões sobre Turismo e profissionalização na área; ao

Prof. Dr. Jonathan Henriques do Amaral, que desde os encontros no NEJA/EP e NEAS se dispôs a contribuir com reflexões metodológicas e discussões sobre Bourdieu e outros autores da sociologia; à *Prof.^a Dr.^a Mari Aparecida Bortoli*, que com sua bagagem militante, ofereceu sua contribuição na importante perspectiva histórica da Assistência Social e tensionamento políticos; por último, mas não menos importante, à *Prof.^a Dr.^a Edla Eggert* – atual Coordenadora deste Programa de Pós-Graduação (sobre quem eu já havia escutado ser uma pessoa incrível, através da minha orientadora de mestrado, Magali Mendes de Menezes), pelas contribuições acerca das questões de gênero, as leituras enviadas e o seu olhar sensível acerca da realidade dos Institutos Federais.

Além das questões particulares de cada examinador na qualificação do projeto, vocês contribuíram com aspectos gerais e temas transversais aos seus *métiers*, desde detalhes sobre o modo como comunicamos a intenção de pesquisa, junto aos objetivos, até outros aspectos importantes para o aperfeiçoamento do trabalho, como sugestões de leituras e abordagens. Nesse sentido, desejamos que a vida devolva sempre com muito amor toda essa energia e comprometimento que vocês imprimiram nessa participação, o que certamente é um modo de ser em tudo o que se dedicam. Foram muito ricas as contribuições e sugestões, e certamente foram consideradas na organização da pesquisa e nos caminhos que seguimos para desenvolver este trabalho. Sintam-se dentro dessa escrita, parte dessa pesquisa, porque reconhecemos cada contribuição. Muito obrigada!

Agradeço à *PUCRS* e à *Capes*, pela possibilidade de usufruir deste convênio e cursar o doutorado com a mensalidade subsidiada via bolsa parcial Proex/Taxas de outubro de 2014 a janeiro de 2018; ao *Programa de Pós-Graduação em Educação* da Escola de Humanidades, por viabilizar, através de excelência reconhecida pelo MEC essa possibilidade de bolsa e outras tantas oportunidades aos seus estudantes; à equipe administrativa do Programa, representados pela referência ao nome da dedicada e competente secretária *Anahi dos Santos Azevedo*; aos professores do Programa, pelo excelente trabalho, com um reconhecimento especial *aos professores da Linha de Pesquisa Teorias e Culturas em Educação*, aos quais agradeço a acolhida do tema de pesquisa, os ensinamentos e contribuições oferecidas ao longo da formação.

Esses quatro anos de estudos junto ao Programa foram muito proveitosos. O convívio semanal no então Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular [NEJA/EP] e atual Núcleo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Sociedade [NEAS], produziram felicidade e oportunizaram crescimento como pessoa, professora e pesquisadora. Nessa

sentido, foi de relevante importância essa rotina de compartilhamento de ideias, textos e pesquisas entre bolsistas de iniciação científica, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, em especial os *membros do grupo de pesquisa “Pesquisa em Educação: ofício, artesanato e illusio”*. Agradeço profundamente as leituras, trocas e contribuições dos colegas parceiros de pesquisa: *Aurici Azevedo, Elisabete Machado, Fabiana Montin, Fernando Carrera, Gabriela Peruffo, Gilnei da Rosa, Greyce Hoffmann, Julia Fernandes, Juliana Rocha, Juliana Santos, Kety Fuster, Laura Bauerman, Leslie Schulz e Lilian Schmidt; aos professores doutores Guilherme Corrêa, Jonathan Henriques do Amaral, Mari Aparecida Bortoli e Pedro Savi*, que igualmente frequentaram – em diferentes momentos - esse espaço do Núcleo e que contribuíram muito com as pesquisas em desenvolvimento.

Ao *Lula* e à *Dilma*, por terem expandido a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e terem oportunizado tanto aos miseráveis desse País em tão pouco tempo; ao *Instituto Federal de Educação [IFRS]*, o agradecimento pela autorização para realização da pesquisa, expedida pelo atual Diretor-Geral do *Campus Restinga*, *Gleison Samuel do Nascimento*; à Instituição ainda, pelo incentivo através da bolsa de Pós-Graduação no semestre 2014/1, pela possibilidade de participação e aprovação no edital de afastamento para Pós-Graduação *Strictu Sensu* oportunizada de junho de 2015 a fevereiro de 2018 e; pelas autorizações de afastamento para o Exterior que permitiram divulgar o IFRS por meio dessa pesquisa em seminários de Educação e Sociologia no México, na Argentina e no Uruguai.

Reconhecidos os louros políticos e da necessária burocracia no IFRS, gostaria de agradecer as contribuições e a concessão de entrevista do amigo *Amilton de Moura Figueiredo*, colega e então Pró-Reitor de Ensino do IFRS - aquele que me recebeu no IFRS *Campus Restinga* e que foi o primeiro Diretor-Geral *Pro Tempore* desse *Campus*, responsável pelo seu processo de implantação. Agradeço pela pessoa e profissional que tu és, pela forma sensível e respeitosa com que conduziste a implantação do *Campus Restinga*, entrelaçando servidores e comunidade local, através da aproximação feita com lideranças comunitárias do bairro Restinga; sobretudo, pela importância que percebeste e ainda percebes no *Curso Técnico em Guia de Turismo* como vetor de aquisição de capital cultural e formação humana, te agradeço profundamente.

Às *Gurias do bem*, colegas-amigas e apoiadoras dessa minha etapa formativa, agradeço as conversas, os encontros de experiências partilhadas, as angústias atenuadas, e principalmente o exemplo de mulheres e de profissionais que vocês são para mim: *Cintia Stocchero, Diana Marona, Divane Leal, Eliana Pereira, Hernanda Tonini e Cristina Rorig*.

Aos professores do Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer do IFRS, em especial às queridas *Eliane Coelho, Marina Cyrillo, Ticiane Dolci e Ana Saraiva*, e o querido professor *Mauro Maisonave de Melo*, pelas experiências compartilhadas e pelas contribuições geradoras de reflexão sobre o campo. Às queridas colegas de profissão e parceiras *Carina Vasconcellos Abreu e Aline Moraes Cunha*, as quais me substituíram maravilhosamente bem durante o período de afastamento para o doutorado, o meu agradecimento por existirem com suas capacidades, talentos e senso de responsabilidade, que tanto me deixaram tranquilas para me dedicar ao doutorado, na certeza de que vocês estariam cuidando dos nossos estudantes do Curso de Guia e do Superior em Gestão Desportiva e de Lazer do *Campus Restinga* com o mesmo zelo, profissionalismo e carinho com que exercem suas atividades docentes e profissionais nas suas instituições e em outros espaços de trabalho.

Aos meus parceiros queridos de longa data, que seguem firmes e fortes no setor de Turismo e na minha vida, trabalhadores nas áreas da educação e do planejamento público do Turismo, como docentes, gestores, consultores, e dos quais muito me orgulho - um especial agradecimento pela torcida e pelas trocas de experiências que sempre tivemos, e sobretudo, durante esta etapa da minha formação: *Adriana Pisoni, Fabrício Silveira de Souza, Julia Coelho de Souza, Juliane Noschang [Véia], Luciane Lima Drescher [Báxa]* e *Maurício Schaidhauer*.

Neste momento, retomo o nome da *Carina Vasconcellos Abreu*, grande parceira de trabalho e de vida, a quem agradeço profundamente; foi ela a incentivadora do meu ingresso no Doutorado em Educação da PUCRS, onde realizou o Mestrado e o Doutorado, encontrando acolhimento do tema Turismo, o que nem sempre ocorre em determinados programas de Pós-Graduação.

Às minhas queridas amigas de vida, agradeço cada momento – inclusive os *whats* da madrugada - com palavras de apoio, incentivo, troca de ideias sobre pesquisa e os encontros reflexivos sobre a escrita, com café e “adensamento do debate”: *Ana Mercedes Bandeira, Bibiana Graeff Chagas Pinto, Fernanda Carvalho de Albuquerque, Letícia Martins de Lima, Milene Tafra* e; *Clarissa Fanelli Torgan (in memorian)*, que nos deixou tão cedo, e que abriu um buraco sem fim na minha alma em janeiro de 2017. Amiga amada, presença abençoada em todos os momentos, desde a adolescência. . . estarias aqui comigo para mais essa, organizando uma celebração em detalhes, como fizeste quando terminei o mestrado. Onde estiveres, *Clazinha*, sei que estás comigo neste dia 27 de fevereiro, trazendo só energias boas, como sempre.

Aos meus familiares, agradeço pelo apoio e pela alegria que sentiram e demonstraram em relação à minha escolha pelo Doutorado. Em especial, pelos incentivos frequentes e trocas de ideias; aos meus irmãos *Danielle Barcos Nunes, Rafael Barcos Nunes e Ramiro Barcos Nunes*, meus exemplos de investimento na carreira e nos estudos, agradeço pelo incentivo e zelo de sempre, e pela gratificante possibilidade de contar com vocês a vida toda nos momentos de trabalho, de plantio, e na festividade da colheita.

Aos meus pais, *Francisco Roberto Barcos Nunes e Ruth Helena Barcos Nunes*, toda a minha gratidão pelos esforços dedicados uma vida inteira, de trabalho profícuo para oferecer a base sólida de amor e educação, e principalmente de saúde para os quatro filhos. Foram esses os fatores que me possibilitaram seguir em frente, fazer escolhas, conquistar espaços, trabalhar e estudar continuamente, ser feliz, ser.

Um agradecimento especial à *vó Ruth* e à *Nonna Helena*, pelo amor e carinho dedicados nesse importante tempo de apoio familiar junto às nossas pequenas Ana e Luiza.

Ao meu grande companheiro de todas as horas, *Gérson Pitol Righetto*, agradeço pela parceria de curtir, valorizar e apoiar meus estudos, desde o mestrado, quando a Luiza tinha apenas um ano e meio; e depois na preparação para o doutorado, com a Ana “na barriga”, e o ingresso com as duas pequenas – Luiza com cinco anos e Ana com onze meses. Teu amor e envolvimento intenso com a família foram o suporte que eu precisava sentir e com o qual pude contar para poder investir, nessas circunstâncias, em um mestrado e em um doutorado. Sempre junto, cuidando de mim e das nossas pequenas! Valeu a parceria! Te amo!

Luiza e Ana, à vocês - por último justamente para dar o destaque que merecem - sinto que percorri esse caminho muito por entender que os filhos fazem as coisas pelo exemplo, e não pelas palavras. Assim, esse tempo em que estive lendo pela casa e digitando no escritório, foi também um convite para que vocês pensem em dedicar um bom tempo de suas vidas aos estudos. Sinto que valeu a pena a ausência em alguns passeios, viagens e momentos em família, pela possibilidade de mostrar a vocês duas que não há conquistas sem sacrifícios na vida, e que quando assumimos um compromisso com a gente e/ou com os outros, devemos nos esforçar, pois colheremos frutos desse empenho. Sinto que valeu a pena, e dedico a vocês.



Mirelle Barcos Nunes, *Trajetórias*, 2017, aguada e sopro sobre papel, 48,2 x 34 cm.

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma investigação cujo tema principal é as trajetórias educacionais e profissionais de egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus Restinga*, no período compreendido entre 2011 e 2015. Este Instituto compõe a centenária Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que há dez anos passa por um processo de expansão. Essa reestruturação tem viabilizado a ampliação da oferta de cursos em diferentes níveis, desde o Ensino Médio até a Pós-Graduação, democratizando o acesso para cidadãos de diferentes situações socioeconômicas, atendendo todos os estados federativos do País. Nesse contexto institucional, o Curso Técnico em Guia de Turismo forma profissionais aptos a conduzir pessoas em passeios turísticos nos âmbitos Regional, Nacional e América do Sul, de acordo com o currículo. Historicamente ofertada na rede privada de ensino, com a expansão da Rede Federal, a formação de Guias de Turismo tornou-se acessível a cidadãos que até então estavam à margem das oportunidades nessa área da Educação. O referido Curso sintetiza esse histórico, pois a comunidade do bairro Restinga, onde está localizado o IFRS, carrega as marcas da exclusão social de uma periferia em meio a uma metrópole. Assim, práticas de lazer e vivências turísticas de muitos egressos somente foram possíveis por meio da realização do Curso Técnico em Guia de Turismo. Desse modo, esta formação tem significados diversos na trajetória educacional e profissional desses egressos. O estudo foi pautado na Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu, em especial a partir do aprofundamento de conceitos centrais dessa teoria, como *campo*, *trajetória*, *capital cultural*, *estratégia* e *habitus*. Metodologicamente classificado como pesquisa quantitativa e qualitativa, este trabalho buscou identificar os efeitos da passagem pelo referido Curso e a presença de uma instituição educacional com foco na formação técnica e tecnológica no cotidiano de uma periferia. Foram coletados dados a partir da análise de documentos institucionais e de uma entrevista ao servidor responsável pela implantação do *Campus Restinga*, de um questionário respondido por 34 egressos do Curso no período delimitado e de entrevistas narrativas com dez desses sujeitos. O estudo possibilitou uma análise das trajetórias educativas e profissionais de egressos de modo a visibilizar transformações ocorridas nessas trajetórias a partir da passagem pela formação técnica em tela, considerando o contexto das mudanças no âmbito político da oferta da Educação Profissional no País. Os resultados demonstram trajetórias ascendentes em relação à escolaridade intergeracional dos grupos familiares, assim como

ampliação dos modos de aquisição de capital cultural incorporado. Nesse sentido, manifestações de entusiasmo e confiança em relação ao caminho percorrido e os investimentos na carreira, os planos para o futuro, revelam que o Instituto Federal *Campus* Restinga foi um aliado importante para essas transformações nas trajetórias dos egressos. Ele, ao mesmo tempo, sinalizou e convidou ao enfrentamento, como também, ofereceu o apoio necessário para que os egressos lograssem êxito frente às velhas e arraigadas dificuldades educativas e laborais impostas por um sistema desigual e excludente. Assim, essa aliança traduz a relevância das políticas públicas democratizadoras do acesso aos direitos educacionais, em todos os níveis e em diferentes espaços sociais.

Palavras chaves: Trajetórias, Educação, Turismo, Teoria dos Campos, Restinga.

ABSTRACT

This thesis presents results of an investigation whose main theme is the educational and professional trajectories of graduates of the Technical Course in Tourism Guide of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus Restinga*, in the period of 2011-2015. This Institute composes the Centenary Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education that for ten years has undergone an expansion process. This restructuring has made it possible to expand the offer of courses at different levels, from high school to postgraduate, democratizing the access for citizens of different socioeconomic situations, serving all the federal states of the country. In this institutional context, the Technical Course in Guide of Tourism forms professionals able to lead people in sightseeing tours in the Regional, National and South America scopes, according to the curriculum. Historically offered in the private educational network, with the expansion of the Federal Network, the formation of Tourism Guides became accessible to citizens who until then were at the margin of opportunities in this area of education. This Course synthesizes this history, because the community of the Restinga neighborhood, where the IFRS is located, carries the marks of social exclusion of a periphery in the midst of a metropolis. Thus, leisure practices and tourist experiences of many graduates of this Course were only possible through the Technical Course in Tourism Guide. In this way, this course has different meanings in the educational and professional trajectory of these graduates. The study was based on the Field Theory of Pierre Bourdieu, especially from the deepening of central concepts of this theory, such as field, trajectory, cultural capital, strategy and *habitus*. Methodologically classified as quantitative and qualitative research, this work sought to identify the effects of the passage through said course and the presence of an educational institution focused on technical and technological training in the daily life of a periphery. Data were collected from the analysis of institutional documents and an interview with the server responsible for the implantation of the *Campus Restinga*, a questionnaire answered by 34 graduates of the Course in the respective period and from narrative interviews with ten of these subjects. The study made possible an analysis of the educational and professional trajectories of graduates in order to visualize the transformations that occurred in these trajectories, from the passage through the technical training in question, considering the context of the changes in the political scope of the offer of Professional Education in the Country. The results show upward trajectories in relation to the intergenerational schooling of

the family groups, as well as amplification of the modes of acquisition of incorporated cultural capital. In this sense, expressions of enthusiasm and confidence about the path taken, the investments in the career, and the plans for the future, reveal that the Federal Institute *Campus Restinga* was an important ally for these changes in the trajectories of the graduates. At the same time, it signaled and invited to the confrontation, but also offered the support necessary for the graduates to succeed in the face of the old and entrenched educational and labor difficulties imposed by an unequal and exclusive system. Thus, this alliance translates the relevance of the democratizing public policies of access to educational rights, at all levels and in different social spaces.

Key words: Trajectories, Education, Tourism, Field Theory, Restinga.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1 O ARTESANATO DA PESQUISA E OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	30
1.1 O tema de pesquisa e o entrelace teórico-metodológico com Bourdieu.....	30
1.2 A Teoria dos Campos de Bourdieu e a relevância de um estudo sobre trajetórias.....	34
1.3 Objetivos da investigação.....	42
1.4 Caminhos metodológicos e cuidados éticos.....	43
1.4.1 Notas sobre a elaboração do questionário.....	46
1.4.2 Notas sobre as entrevistas e a definição dos entrevistados.....	49
1.4.2.1 Notas sobre a metodologia pensada para a análise das entrevistas.....	52
1.4.2.2 As unidades de análise definidas pós-análise de questionários e entrevistas.....	53
1.4.3 Aspectos éticos na pesquisa.....	55
2 RESTINGA: UM CAMPO DE LUTAS.....	57
2.1 Notas sobre a cidade moderna e a pobreza.....	58
2.2 A criação do bairro Restinga e sua urbanização.....	61
2.3 A Restinga e sua luta histórica pela Educação.....	63
2.4 O tempo livre na Restinga: entre a casa e a escola.....	72
3 O CAMPUS RESTINGA E O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA BRASILEIRA.....	80
3.1 Educação para o trabalho no Brasil: das escolas de artes e ofícios à criação dos Institutos Federais.....	81
3.2 A Expansão da Rede Federal de Educação e o IFRS <i>Campus</i> Restinga.....	93
3.3 A oferta educacional e estrutura atual do <i>Campus</i> Restinga.....	103
4 O CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO E O TURISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	110
4.1 Guia de Turismo: formação e trabalho no Rio Grande do Sul.....	110
4.2 O Curso Técnico em Guia de Turismo no IFRS <i>Campus</i> Restinga.....	121

4.2.1	Aspectos curriculares do Curso Técnico em Guia de Turismo.....	124
4.2.2	A experiência turística para além de um currículo.....	129
4.3	As experiências turísticas no Curso Técnico em Guia de Turismo do <i>Campus Restinga</i>	133
5	AS TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO.....	141
5.1	Dados sócio-demográficos do grupo pesquisado.....	143
5.2	Acesso, permanência e finalização de estudos: trajetórias de luta tensionando a reprodução das desigualdades sociais.....	144
5.2.1	Educação na família: caminhos educativos e estratégias mobilizadas pelos egressos.....	145
5.2.2	Aprendizagens culturais e lazer em família.....	154
5.3	Formação profissional e projetos para o futuro: a luta contra um sistema desigual.....	164
5.3.1	Desafios vividos no ingresso aos estudos no IFRS.....	165
5.3.2	Percepção sobre o significado do IFRS para a comunidade do bairro Restinga.....	167
5.3.3	Avanços nas trajetórias educacionais.....	170
6	AS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO.....	174
6.1	Antecedentes profissionais que constituíram uma ideia de trabalho no seio familiar.....	175
6.1.1	Trabalho na família e caminhos profissionais percorridos pelos egressos.....	175
6.1.2	Família e o envolvimento com o setor de Turismo.....	180
6.1.3	Decisão pela formação profissional no Curso Técnico em Guia de Turismo.....	181
6.2	Guia de Turismo: a nova profissão e o alcance dessa escolha na vida dos egressos.....	183
6.2.1	O não pertencimento social e a aquisição de Capital Cultural a partir do Curso.....	184
6.2.2	Guia de Turismo: desafios e investidas profissionais.....	190
	Considerações finais.....	199
	Referências.....	204

Apêndice A – Questionário.....	215
Apêndice B – Roteiro de entrevista.....	224
Apêndice C – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [TCLE] da etapa de coleta de dados por meio de questionário.....	227
Apêndice D - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [TCLE] da etapa de coleta de dados por meio de entrevista.....	230
Anexo A – Carta de Conhecimento e Autorização do IFRS <i>Campus</i> Restinga.....	233
Anexo B – Carta de Encaminhamento do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa [CEP] da PUCRS.....	234

INTRODUÇÃO

A introdução de uma tese apresenta a descrição do trabalho de pesquisa realizado, as motivações para o estudo, o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa, os questionamentos que acompanham o percurso da pesquisa, bem como o marco teórico que sustenta a pesquisa e norteia as reflexões prévias e posteriores à coleta de dados. Não exatamente nesta mesma ordem, neste espaço pontuamos a relevância do estudo das trajetórias, enfatizando nossa escolha teórica e metodológica pautada na Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu.

Assim, no início da leitura já é possível conhecer os caminhos teórico-metodológicos eleitos para o desenvolvimento do trabalho, com o detalhamento técnico sobre o modo como foi pensada a estruturação das etapas de coletas de dados e também os cuidados específicos relacionados à ética em pesquisa. Agradecemos a dedicação de tempo para esta leitura, resultado de um trabalho que combinou desejo, medo, desafio, leituras, artesanato, encontros, abandonos, disciplina, desamparo, acolhimento, alegria e sofrimento.

Este trabalho apresenta resultados de uma investigação cujo tema principal é a análise das trajetórias educacionais e profissionais de egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Restinga, no período compreendido entre 2011 e 2015. O interesse nesse tema se originou a partir da experiência docente, iniciada no ano de 2005 na área de Turismo e, se intensificou a partir de 2010, quando o exercício profissional docente foi direcionado exclusivamente para o IFRS, junto ao referido *Campus*, na formação de Guias de Turismo.

Este Instituto compõe a centenária Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e há dez anos passa por um processo de expansão. Essa reestruturação tem viabilizado a ampliação da oferta de cursos em diferentes níveis, desde o Ensino Médio até a Pós-Graduação, democratizando o acesso a serviços educativos para cidadãos de diferentes situações socioeconômicas, atendendo todos os estados federativos do País.

O Curso Técnico em Guia de Turismo forma profissionais aptos a conduzir pessoas em passeios turísticos nos âmbitos Regional, Nacional e América do Sul, de acordo com o currículo. Historicamente ofertada na rede privada de ensino, com a expansão da Rede Federal, a formação de Guias de Turismo tornou-se acessível a cidadãos que até então estavam à margem das oportunidades nessa área da Educação. O referido Curso no IFRS

Campus Restinga sintetiza esse histórico, pois a comunidade do bairro Restinga, onde está localizada a Instituição, carrega as marcas da exclusão social de uma periferia em meio a uma metrópole.

Assim, práticas de lazer e vivências turísticas de muitos egressos deste Curso somente foram possíveis a partir da realização do Curso Técnico em Guia de Turismo. Desse modo, este Curso tem significados diversos na trajetória educacional e profissional desses egressos. O estudo foi pautado na Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu, em especial a partir do aprofundamento de conceitos centrais dessa teoria, como *campo*, *trajetória*, *capital cultural*, *estratégia* e *habitus*.

Metodologicamente classificado como pesquisa quantitativa e qualitativa, este trabalho buscou identificar os efeitos da passagem pelo referido Curso e a presença de uma instituição educacional com foco na formação técnica e tecnológica no cotidiano de uma periferia. Para isso, foram coletados dados a partir de questionário respondido por 34 egressos do Curso no referido período, realização de entrevistas narrativas com dez desses sujeitos e com o servidor responsável pela implantação do *Campus Restinga*, além de análise de documentos organizacionais.

Os dados construídos permitiram analisar as manifestações do *habitus*, as estratégias mobilizadas, as forças do campo e as percepções desses egressos a partir da aquisição de um capital cultural representado pela experiência turística e pela obtenção do diploma de Técnico em Guia de Turismo. Para tanto, lançamos mão da teoria bourdieusiana a fim de investir nos conceitos que esse autor desenvolveu na Teoria dos Campos.

A pesquisa teve uma abordagem direcionada ao campo educacional em estudo, estabelecendo uma estrutura analítica contextualizada a partir da caracterização de elementos singulares acerca do histórico de criação do bairro Restinga, com enfoque nas questões que permeiam a temática educacional. Assim, este trabalho teve identificados o bairro e a instituição de ensino à qual se vinculam os egressos: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus Restinga*.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa cujos procedimentos éticos implicados foram submetidos às instâncias determinadas pela Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016. Dedicamos uma seção específica para apresentação do tratamento dado às questões éticas, considerando a recente aprovação e as discussões sobre essa normativa. Apresentamos como apêndices os instrumentos de coleta de dados e anexos os modelos de documentos exigidos para a realização da pesquisa.

O estudo possibilitou uma análise do campo educacional do bairro Restinga e, principalmente, das transformações ocorridas nas trajetórias dos sujeitos que passaram pela formação técnica referida, junto ao IFRS *Campus* Restinga. Os resultados demonstram significativas transformações nas trajetórias dos egressos, de modo a traduzir a relevância das políticas públicas democratizadoras do acesso aos direitos educacionais, em todos os níveis e em diferentes espaços sociais.

O bairro Restinga, onde se localiza o *Campus* que leva o nome desse bairro, está em uma região periférica de Porto Alegre. Possui historicamente problemas de infraestrutura e habitação e fica distante 22 km do centro da cidade. Foi constituído na década de 60, pela remoção de inúmeras moradias até então estabelecidas em áreas consideradas irregulares, na região central da cidade. Tais áreas, neste período, foram destinadas pelo poder público à abertura de avenidas, entre outras obras ditas de modernização e qualificação da cidade.

Trata-se de um bairro no qual os moradores, predominantemente negros, lutam desde as primeiras remoções de famílias, na década de 60, pela melhoria na infraestrutura do bairro em termos de lazer, saúde, saneamento, transporte coletivo, segurança e educação, entre outras demandas. Dentre as principais conquistas dos últimos anos estão os historicamente conhecidos “Hospital da Restinga”, que é uma unidade da rede hospitalar Moinhos de Vento com atendimento pelo SUS – Sistema Único de Saúde e o IFRS *Campus* Restinga.

A demanda histórica dessa comunidade por uma estrutura que ofertasse cursos técnicos e profissionalizantes no bairro resultou na denominação informal da então pretensa estrutura educacional como “Escola Técnica da Restinga” e até os dias atuais os moradores se referem ao IFRS *Campus* Restinga dessa forma. Os aspectos históricos desse território, bem como as características da comunidade local são abordados de modo mais aprofundado quando da apresentação do campo educacional objeto dessa proposta, no segundo capítulo.

Atualmente, os serviços educativos no bairro têm alcançado os diferentes níveis e modalidades. O Ensino Fundamental público municipal na Restinga é oferecido em oito escolas municipais, sendo que em cinco delas há oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos [EJA], segundo registros da Secretaria Municipal de Educação [SMED] (SMED, 2015)¹. A estas se somam duas escolas da Rede Estadual de Ensino Fundamental² e três

¹ As escolas municipais que oferecem o Ensino Fundamental na Restinga são a EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) Tristão Sucupira Vianna (educação especial), a EMEF Prof. Larry José Ribeiro Alves, a EMEF Mario Quintana, a EMEF Alberto Pasqualini, a EMEF Dolores Alcaraz Caldas, a EMEF Lidovino Fanton, a EMEF Nossa Senhora do Carmo e a EMEF Carlos Pessoa de Brum. Estas últimas cinco são as que oferecem a EJA no Ensino Fundamental. (SMED, 2015)

² As escolas estaduais que oferecem o Ensino Fundamental na Restinga são a EEEF Nossa Senhora da Conceição e a EEEF Vicente da Fontoura (SEDUC, 2016)

escolas de Ensino Médio³, conforme dados da Secretaria Estadual de Educação [SEDUC] (SEDUC, 2016). O bairro conta também com quatro escolas municipais de Educação Infantil⁴. (SMED, 2015).

A Educação Profissional também está representada na Restinga através de instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial [SENAI], que está localizado no bairro desde 1976 e que, atualmente, oferece cursos na área da manutenção elétrica e marcenaria, conforme dados da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul [FIERGS] (2016)⁵. Além do SENAI, a Rede Federal de Educação⁶ se faz presente desde 2010, através do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus Restinga*.

Construído em um terreno de 78.086 m², o *Campus* está localizado ao lado do novo Hospital Moinhos de Vento, no Loteamento Industrial da Restinga, próximo a pequenas indústrias que fazem parte desse complexo, na divisa com o bairro Lomba do Pinheiro. As atividades inaugurais do *Campus* ocorreram em julho de 2010, em sede provisória na avenida principal do bairro, acolhendo entre os estudantes, uma maioria oriunda do próprio bairro. Cerca de 85% dos estudantes da instituição são moradores da Restinga e arredores.

Em relação à oferta educacional atual do IFRS, há cursos em diferentes modalidades, desde a formação Técnica Integrada ao Ensino Médio até a Pós-graduação. No Art. 4º do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, em relação à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, temos o detalhamento das modalidades:

A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36º, art. 40º e parágrafo único do art. 41º da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

³ As escolas que oferecem o Ensino Médio na Restinga são a EEEM (Escola Municipal de Ensino Médio) José do Patrocínio, a EEEM Raul Pilla e o Colégio Estadual Engenheiro Ildo Meneghetti. (SEDUC, 2016)

⁴ As escolas municipais de Educação Infantil do bairro Restinga são a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) Da Vila Nova Restinga, EMEI Florencia Vurlod Socias, EMEI Dom Luiz De Nadal e EMEI Paulo Freire

⁵ O SENAI é parte do Sistema S, assim como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, tendo igualmente características civis de instituição de direito privado, de interesse público, regulamentado em lei.

⁶ A Rede Federal de Educação faz referência às instituições incluídas na Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (Decreto nº 5154, 2004)

Assim, os cursos Integrados ao Ensino Médio são aqueles em que o estudante tem a possibilidade de cursar o Nível Médio e o Técnico em um único currículo que integra conteúdos do Ensino Médio com conteúdos técnicos de uma determinada profissão. Essa modalidade possibilita a dupla conclusão de dois níveis de formação ao mesmo tempo: Ensino Médio completo e formação Técnica de Nível Médio.

Na modalidade de Ensino Médio Integrado, o IFRS ainda oferece uma opção dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), por meio de um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. A modalidade de Curso Técnico Concomitante ao Ensino Médio, de acordo com o item II do §1º, do Art. 4º acima mencionado, é caracterizada por cursos técnicos cuja exigência de ingresso é a realização do Ensino Médio concomitantemente ao Ensino Técnico. São dois currículos separados e trabalhados em diferentes turnos e, por vezes, instituições de ensino diferentes.

O IFRS oferece também cursos de formação técnica que possuem como pré-requisito o certificado de conclusão do Ensino Médio. Trata-se da modalidade de Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio, conforme item III do §1º do Art. 4º do Decreto nº 5154, de

2004. Os cursos de graduação em nível superior ofertados pelo IFRS estão divididos em três modalidades: Curso Superior de Tecnologia (conhecido como Tecnólogo), Licenciatura e Bacharelado. Há cursos de pós-graduação, atualmente ofertados na modalidade de Especialização e Mestrado.

No âmbito das ofertas do IFRS, em diferentes níveis e modalidades, o *Campus* Restinga oferece atualmente, desde o Ensino Médio Integrado regular e PROEJA, até a Graduação na modalidade Superior de Tecnologia. Os cursos são: Técnico em Redes de Computadores (modalidade Concomitante ao Ensino Médio), Técnico em Eletrônica, Técnico em Informática para Internet e Técnico em Lazer (os três na modalidade Integrado ao Ensino Médio); Técnico em Recursos Humanos e Técnico em Comércio (modalidades Integrado ao Ensino Médio - PROEJA); Técnico em Administração, Técnico em Redes de Computadores e Técnico em Guia de Turismo (os três na modalidade Subsequente ao Ensino Médio).

Os cursos de Nível Superior ofertados são Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Eletrônica Industrial, Gestão Desportiva e de Lazer (os três na modalidade Superior de Tecnologia) e Licenciatura em Letras – Português e Espanhol. Há previsão para este ano o início da oferta do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, em substituição ao Técnico em Administração. Além dos cursos regulares, o *Campus* oferece cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e realiza eventos técnico-científicos, como a Mostra Científica, que neste ano de 2018 chegará à sua oitava edição e as semanas pedagógicas e acadêmicas, também anuais.

O processo de definição dos eixos tecnológicos a serem desenvolvidos nesse *Campus* passou por uma construção coletiva entre a instituição e a comunidade da Região Sul e Extremo Sul da cidade, onde estão concentradas as propriedades rurais que desenvolvem atividade turística. Os representantes desses empreendimentos tiveram participação considerável na definição da implantação do Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo, por defenderem a potencialidade da região. Assim, este Curso está presente no *Campus* Restinga como opção para ingresso desde 2010, juntamente à inauguração da instituição nesse bairro. Na ocasião foram iniciadas duas turmas, ocupando 80 vagas no *Campus*, divididas igualmente entre os turnos da manhã e da noite.

Com duração de três semestres, a formação de Técnico em Guia de Turismo habilita os profissionais a trabalhar com guiamento turístico no âmbito estadual, nacional e latino-americano. De acordo com o marco legal da profissão de Guia de Turismo, datado de 1993, definido pelo então Instituto Brasileiro de Turismo [EMBRATUR], o exercício profissional compreende o acompanhamento, orientação e transmissão de informações a indivíduos ou

grupos em visitas e excursões (Lei 8.623, 1993). Até o dia 22 de setembro de 2017 existiam 19.618 profissionais Guias de Turismo com cadastro atualizado no Sistema de Cadastro de Pessoas Físicas e Jurídicas que atuam no Setor do Turismo [CADASTUR]⁷. Esse sistema é executado pelo Ministério do Turismo, com banco de dados alimentado em parceria com os Órgãos Oficiais de Turismo dos 26 estados brasileiros e o Distrito Federal, permitindo acesso a diferentes dados sobre os Prestadores de Serviços Turísticos. Do total de profissionais cadastrados no País até a referida data, 1343 estavam cadastrados no Rio Grande do Sul e, 423 foram identificados como moradores da cidade de Porto Alegre no momento do registro profissional. (www.cadastur.turismo.gov.br, recuperado em 22, set, 2017).

A profissão de Guia de Turismo foi regulamentada na década de 90 e o exercício profissional ocorre através de prestação de serviço autônomo, caracterizando o Guia como um profissional liberal. No entanto, não há impedimento para que tenha vínculo empregatício⁸. Presta serviços em órgãos públicos de Turismo ou instituições privadas do ramo, tais como operadoras turísticas, agências de viagens e Turismo, transportadoras turísticas, cruzeiros marítimos, meios de hospedagem, empreendimentos de lazer e entretenimento, entre outros. A profissão é regulamentada nacionalmente e as instituições ofertantes dessa formação possuem autonomia curricular, seguindo um mínimo de indicações do Ministério da Educação [MEC], através do Catálogo de Cursos Técnicos.

Esta pesquisa possibilitou conhecer de maneira mais profunda as trajetórias desses sujeitos, egressos do IFRS *Campus* Restinga e que atuam na área do Turismo, dedicados ao cuidado com as pessoas, com o lazer, a cultura e os aprendizados em espaços não formais, característicos da experiência turística. Um primeiro levantamento realizado não apresentou artigos ou teses sobre trajetórias de egressos de cursos da área do Turismo. Tal levantamento foi realizado no catálogo de teses e dissertações da Capes e na base *Scielo - The Scientific Electronic Library Online*, considerando o período 2010 - 2016. Esse dado indica que o enfoque das trajetórias no âmbito educacional do Turismo é tema jovem nas Ciências Sociais Aplicadas⁹, revelando um potencial inexplorado de contribuições futuras para o campo acadêmico e profissional.

7 O CADASTUR está vinculado ao órgão federal responsável pelo desenvolvimento das políticas de turismo no Brasil. Sobre esse órgão, a primeira estrutura data de 1966, com a criação da EMBRATUR. Esse Instituto sofreu alteração de função quando da criação do Ministério do Turismo, em 2002, sendo incorporado à nova estrutura como um departamento responsável pela promoção turística do Brasil no exterior. O CADASTUR foi criado pelo Ministério do Turismo, através da Portaria nº 130, de 26 de julho de 2011.

8 Não encontramos, até o final desta escrita, pesquisas sobre os modos de contratação de profissionais Guias de Turismo no Brasil.

9 Na classificação das Áreas do Conhecimento do CNPq, o Turismo se localiza na Grande Área das Ciências Sociais Aplicadas (http://cnpq.br/dados_abertos#void, recuperado em 22, maio, 2016).

A perspectiva bourdieusiana nos permitiu um olhar voltado ao campo educacional e social do bairro, refletindo sobre as trajetórias educacionais e profissionais dos egressos do IFRS. Assim, este estudo se constitui como uma restituição em termos de pesquisa vinculada à realidade vivida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, sobretudo ao *Campus Restinga*, espaço envolvido diretamente com a análise. Essa condição é geradora de possibilidade de aproveitamento dos dados relativos aos resultados da pesquisa como uma contribuição no processo permanente de busca por melhorias na condução das atividades e reflexões sobre as práticas nessa Instituição.

Desse modo, o presente documento está organizado em seis capítulos, sendo o primeiro destinado a introduzir e apresentar a estrutura do estudo realizado, com detalhamento dos aspectos teórico-metodológicos que sustentaram a tese. Neste capítulo é possível a compreensão dos caminhos e das escolhas feitas ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta o lócus da pesquisa, ou seja, o bairro Restinga, microcontexto da pesquisa. Esse início oferece as condições contextuais de compreensão mínima dos caminhos pensados nessa investigação. Isto porque são apresentados dados sobre o início do bairro, que ocorre em um contexto de exclusão social, formando um aglomerado de pessoas que passaram uma vida inteira buscando justiça social, acesso aos direitos básicos e dignidade. Desvela-se um conjunto de informações que dizem de uma comunidade que viveu às margens da “sociedade” e que lutou em diferentes frentes, sendo aqui os holofotes voltados ao campo educacional e de lazer, este último entendido no *rol* das aprendizagens.

O terceiro capítulo oferece uma análise macro contextual da Educação Profissional no Brasil, com enfoque na Rede Federal de Educação. Neste momento da leitura é possível uma conexão com os sentidos do segundo capítulo, que se refere a uma parcela de brasileiros que formam parte de uma classe social invisibilizada no País¹⁰. É no terceiro capítulo que a leitura permite a compreensão do contexto que interliga esses seres invisíveis, com os interesses sociais do século XIX. Ou seja, um Brasil “a la Europa”, próspero, higienizado e branco. Não havia lugar para escravos libertos e *desvalidos da sorte*, a não ser o chão das fábricas. Ali era o espaço em que se garantia o confinamento daqueles que, nas ruas, ameaçariam o ideal de País e a paz do “cidadão de bem”. Nesse contexto a criação da Rede Federal é central, já que o avanço do País nesse período desenvolvimentista dependia de mão de obra qualificada.

10 A respeito do conceito de “classes”, Bourdieu entende que são produto de uma classificação explicativa que permite explicar e prever práticas, e entre outras coisas, as condutas em grupo. Este autor afirma que as classes que se podem identificar no espaço social não existem como grupos reais embora expliquem a probabilidade de se constituírem em grupos práticos (famílias, clubes, movimentos sindicais, políticos). “O que existe é um *espaço de relações* o qual é tão real como um espaço geográfico . . .” (Bourdieu, 1989, pp.136-137, grifo do autor)

Assim, esse capítulo também dá conta de apresentar a linha do tempo da Rede e, já em um contexto atual, desde a criação dos Institutos Federais, descreve essa estrutura com especial foco no IFRS *Campus* Restinga.

O quarto capítulo versa sobre o Curso Técnico em Guia de Turismo do IFRS *Campus* Restinga. De modo introdutório abordamos sobre a formação em Turismo no Brasil, e dedicamos uma seção acerca da caracterização da profissão de Guia de Turismo, com foco no Rio Grande do Sul. São tratados os dados históricos e pedagógicos que contextualizam a oferta do Curso no *Campus*, por meio de informações disponíveis no sítio eletrônico da Instituição, no Plano Pedagógico de Curso e de dados coletados em entrevista com o então Diretor do *Campus* Restinga, responsável pela condução da implantação do *Campus* no bairro.

O quinto e o sexto capítulos trazem a análise dos resultados das coletas de dados realizadas por meio de questionários e entrevistas feitas com os egressos do referido Curso no *Campus* Restinga. Divididos em trajetórias educacionais e trajetórias profissionais, ambos os capítulos abordam esses temas com enfoque nas informações trazidas pelos egressos e analisadas à luz de conceitos bourdieusianos. Ao todo foram obtidas respostas de 34 egressos via questionários – de um total de 83 egressos do Curso, representando 41% do público pesquisado. Organizamos esta análise nos dois últimos capítulos, de maneira conjugada à análise das entrevistas. Somam dez egressos os participantes da etapa de entrevistas, totalizando cerca de sete horas de gravação. As entrevistas realizadas deram conta de adensar o debate em torno de algumas questões que o questionário sinalizou e que são relevantes para a compreensão das trajetórias dos egressos.

Esses dois capítulos de análise buscaram avançar na compreensão das trajetórias educacionais e profissionais dos egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo na perspectiva bourdieusiana de trajetória. Através de uma visita prévia ao histórico do bairro, aos serviços educativos locais e à compreensão do lugar que a Educação Profissional ocupou na vida de uma classe social brasileira, foi possível um entendimento sobre esse reposicionamento da Educação Profissional no País, através da apresentação do que é atualmente a Rede Federal e os Institutos Federais de Educação.

Diante dessas informações, já é possível uma reflexão acerca da relevância dessa Rede e das transformações possíveis nas trajetórias de pessoas que acessaram a Rede, neste caso específico, o *Campus* Restinga. O avanço e adensamento do debate ocorreram a partir do compartilhamento de dados históricos sobre o bairro, sobre a Educação Profissional no Brasil, em especial quanto à área de formação no Turismo. Sobretudo, esse avanço se representa na

análise dos retornos recebidos dos egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo - através dos questionários e entrevistas - com informações ricas sobre suas trajetórias anteriores à chegada do IFRS no bairro, bem como dos caminhos possíveis a partir desse momento e após a formatura.

Encerramos este momento introdutório convidando à leitura do primeiro capítulo, o qual trata do *artesanato da pesquisa*. Esta expressão tem influência na ideia do sociólogo norte-americano Charles Wright Mills sobre o processo de pesquisar, por meio da qual buscou encorajar pesquisadores – em especial os “novatos” - a buscarem autonomia e autenticidade no pensar e agir teórico-metodológico, no exercício da pesquisa. Este autor entende que o trabalho da pesquisa, como parte da vida do pesquisador, se mistura com questões pessoais, experiências de trabalho e de vida, elementos que devem ser levados em consideração no pensar e fazer pesquisa, como algo indissociável. Considera, portanto, o exercício da pesquisa como um artesanato, algo “feito à mão”, no sentido da particularidade implicada.

Nas palavras deste autor:

você deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual, examinando-a e interpretando-a incessantemente. Nesse sentido, o artesanato é seu próprio centro e você está implicado pessoalmente em todo produto intelectual sobre o qual tenha trabalhado. Dizer que você pode "ter experiência" significa, entre outras coisas, que seu passado influencia em seu presente e o afeta, e que ele define a sua capacidade para experiências futuras. Como pesquisador social, você precisa conduzir essa complexa ação recíproca, captar o que você experimenta e selecioná-lo; Somente desse modo você poderá pretender usá-lo para orientar e testar seu pensamento, e nesse processo treinar enquanto trabalhador intelectual. (Wright Mills, 2009, p. 1, tradução nossa).

Nessa perspectiva nos posicionamos em concordância com este autor no sentido de reconhecer que essa escrita é o resultado de uma produção que carrega as marcas de modos de pensar, sentir e agir particulares, ainda que influenciadas por pensamentos, posicionamentos sociopolíticos e teórico-metodológicos dos pesquisadores com os quais dialogamos neste trabalho. Wright Mills (2009, p. 1) afirma que a pesquisa resulta “inevitavelmente, uma declaração pessoal”.

Nesse sentido, esta tese é também a *declaração pessoal* de uma mulher, professora do Curso em questão, Guia de Turismo (formada por um curso subsidiado pelo Governo Federal,

com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador [FAT]) e bacharel em Turismo (formada pela PUCRS, mantida com orçamento próprio via estágio remunerado, guiamento de grupos em excursão e crédito educativo). Essa caminhada foi impulsionada por um histórico familiar de certa privação socioeconômica e de tardia aquisição de capital cultural, em um ambiente de valorização dos estudos como a única forma de se “chegar a algum lugar na vida”.

Assim, esta autoria está permeada pela influência de trajetórias educacional e profissional que misturam empenho pessoal e oportunidades acessadas. Essa condição foi uma das questões que contribuíram para uma percepção sobre os movimentos feitos pelos estudantes do Curso Técnico em Guia de Turismo e para o interesse por conhecer os caminhos percorridos para obtenção de êxito escolar e profissional, frente às dificuldades de toda ordem enfrentadas no espaço social da Restinga e observadas desde o início da docência neste bairro.

CAPÍTULO I

1. O ARTESANATO DA PESQUISA E OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste primeiro capítulo serão apresentados os caminhos pensados, percorridos e refletidos durante a elaboração da pesquisa como um todo. Essa escrita tem origem no projeto de pesquisa que estruturou a apresentação da proposta da presente pesquisa. Nela foram modificados os elementos que, ao longo do caminho, sofreram transformações e também adensados em corpo teórico-metodológico. Neste sentido, aqui se encontram os passos dados, as realizações das etapas e a descrição dos modos de pensar e agir a respeito dessa pesquisa.

Primeiramente situamos o leitor em torno de uma breve apresentação dos conceitos centrais da teoria bourdieusiana, que embasaram a estrutura analítica pensada para a pesquisa e sua escrita. Foi a partir de uma apropriação de constructos teóricos do estruturalismo construtivista de Pierre Bourdieu que elaboramos e definimos os objetivos da pesquisa, as escolhas teórico-metodológicas e o corpo analítico do trabalho. Após, retomamos objetivamente os sentidos da pesquisa, por meio da reapresentação do objetivo geral e dos objetivos específicos, situando o leitor quanto à correspondência desses objetivos em relação aos capítulos da tese. Descrevemos os caminhos percorridos, o modo como foram desenvolvidos os instrumentos de coleta de dados – elaboração do questionário e o roteiro de entrevistas, assim como os elementos que compuseram o percurso analítico em cada momento do trabalho, com detalhes, por exemplo, sobre como chegamos aos dez entrevistados.

1.1 O tema de pesquisa e o entrelace teórico-metodológico com Bourdieu

No presente estudo assumimos o entendimento de Bourdieu (2006, p. 189) acerca do conceito de trajetória. Esse autor afirma que a trajetória é compreendida como “série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações”. (Bourdieu, 2006, p. 189). O autor entende que a vida de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos não pode ser

analisada e compreendida isoladamente, de forma linear, como se não houvesse influência do meio em que vive; ele considera que essas histórias não são parte de uma história exclusivamente individual, mas conjuntural. Se o que se pretende é compreender a trajetória desses sujeitos, Bourdieu afirma, traçando um paralelo entre a abrangência da análise de uma trajetória e a de análise de uma estrutura de metrô¹¹:

Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é **quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede**, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações. (Bourdieu, 2006, p. 190, grifos nossos)¹²

Desse modo, os estudos de Pierre Bourdieu nortearam a análise das trajetórias dos egressos e a Teoria dos Campos foi a base para o estudo. Desenvolvemos a seguir uma revisão teórica sobre os conceitos de campo, *habitus*, trajetória, estratégia e capital cultural, dos quais nos apropriamos e utilizamos ao longo do trabalho, em especial nos capítulos de análise (quinto e sexto). Analisamos também contribuições teóricas de pesquisadores que deram continuidade às discussões lançadas por Bourdieu¹³, como às do sociólogo francês Wacquant (2011) e dos brasileiros Setton (2002), Nogueira e Nogueira (2002).

Pensar a trajetória dos egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFRS *Campus* Restinga implicou uma análise que incluiu compreender o histórico dessa instituição, as políticas educacionais que embasaram tanto a reestruturação da Rede Federal de Educação, quanto à definição da localização das novas estruturas; também, foi necessário refletir sobre o contexto político da época e as razões pelas quais se optou por um *Campus* no bairro Restinga, em Porto Alegre.

Além disso, buscamos compreender esse lugar e sua história, suas marcas, sua comunidade; conhecer o público desse Curso para, somente então, avançar na análise das trajetórias dos egressos. Isto porque numa perspectiva bourdieusiana, tal análise deve passar pela compreensão de estruturas que circundaram e se entrelaçaram, compondo essas trajetórias, a fim de alcançar um entendimento em profundidade acerca das transformações

¹¹ Imaginamos que Bourdieu tenha se inspirado na complexa rede metroviária de Paris.

¹² A partir deste grifo, todos os grifos em negrito no capítulo são nossos.

¹³ Bourdieu (1985, 1989, 1996, 1998, 2004, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2010 e 2015)

mais significativas ocorridas, relativamente à passagem dos estudantes dessa comunidade por esta formação.

Bourdieu (2006, p. 189) considera relevante uma análise dos “estados sucessivos do campo” no qual uma trajetória se desenvolveu, compreendendo, nessa perspectiva, “o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis”. Assim, a análise das trajetórias educacionais e profissionais dos egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo no IFRS *Campus* Restinga nos possibilitou refletir sobre o campo educacional desse território, considerando o macro contexto que envolve a comunidade escolar, como aspectos políticos, econômicos, sociais e familiares, os quais, em diferentes níveis, atravessam as trajetórias individuais e coletivas dos estudantes. O referido Curso completou seis anos de existência no *Campus* Restinga no mês de agosto de 2016 e, desde seu início até o presente momento formou 83 Técnicos em Guia de Turismo, divididos em cinco turmas.¹⁴

Essa formação Técnica Subsequente¹⁵ em Guia de Turismo possibilita aos estudantes experiências de lazer e Turismo intensas durante todo o período do Curso. Há componentes curriculares específicos para a prática profissional em viagens regionais, nacionais e internacionais que fazem com que os estudantes desse Curso realizem deslocamentos, conheçam lugares turísticos para realização de práticas de guiamento experimental, ou seja, tenham vivências culturais significativas, de intenso aprendizado, em um curto período de tempo.

Além da especificidade da realização de viagens e visitas culturais ou de reconhecimento de paisagens naturais, esse Curso tem como característica a multidisciplinariedade, ou seja, tem um currículo que proporciona abordagens sobre história, cultura, sociedade, geografia, paisagens, relações humanas, administração, idiomas, primeiros socorros, tecnologia da informação e comunicação.

O objetivo de um Curso Técnico é formar profissionais para que atuem especificamente em uma área técnica. No entanto, o Curso Técnico em Guia de Turismo, pelas especificidades acima mencionadas, cumpre uma missão que está além de uma

14 O número de formandos é de cerca de 55,3% dos matriculados no Curso durante o período analisado, se considerarmos 150 matriculados ao longo do período analisado. Não foram disponibilizados dados sobre evasão.

15 Formação Técnica Subsequente é uma nomenclatura relativa aos cursos de Formação Profissional em Nível Técnico, realizados após o término do Ensino Médio. Também se utiliza a nomenclatura “formação Técnica de Nível Médio” para essa classe de estudos.

formação técnica. Diante desses “multi-saberes” em desenvolvimento, os estudantes vão, ao longo da formação, se descobrindo mais interessados por um ou outro eixo de estudo. Não raro, prestam vestibular para cursos de graduação vinculados aos estudos desenvolvidos durante o Curso (enquanto cursam, ou após a formatura).

Esta pesquisa visou contribuir com o campo educacional na Restinga, na medida em que sugere uma perspectiva analítica que prioriza aspectos pessoais, sociais e conjunturais implicados nas trajetórias dos estudantes desse território. Esse modo de olhar sobre as trajetórias dos egressos possibilita uma aproximação e maior entendimento entre os sujeitos dessa comunidade escolar, sobretudo no tocante às resoluções que cercam as problemáticas envolvendo processos de ingresso, permanência e conclusão da formação técnica em Guia de Turismo, já que passam a ser consideradas e analisadas em profundidade as especificidades territoriais que influenciam a relação entre os agentes do campo educacional.

Interessou-nos conhecer quais caminhos percorreram até o ingresso no Curso, que sentidos atribuíram a essa formação, que estratégias colocaram em jogo no caminho, que transformações perceberam em suas vidas e seu entorno, que perspectivas carregavam e que desfecho e abrangência tem a passagem pelo Curso, em termos educacionais e profissionais. Esses elementos foram analisados a partir de perguntas centrais para esta pesquisa: que elementos da trajetória dos egressos no tocante aos seus processos educacionais e profissionais estão relacionados com a formação realizada no Curso Técnico em Guia de Turismo? Que estratégias esses egressos mobilizaram no tocante ao acesso e permanência no Curso e, após, no contato com mundo do trabalho? De que maneira foi significada a experiência de realização do Curso Técnico em Guia de Turismo no *Campus Restinga*, no tocante às experiências passadas e futuras em ambientes escolares? O que é possível identificar quanto à reflexão dos egressos sobre possibilidades do lazer, considerando as experiências turísticas vivenciadas no Curso?

Diante do interesse em conhecer as trajetórias dos egressos do Curso de Guia, compreendendo o micro e macrocontexto político, social, educacional que atravessa cada trajetória, encontramos em Bourdieu o embasamento teórico. Este autor norteou a análise, trazendo contribuições fundamentais para o estudo. É a partir de Bourdieu que passamos a entender que uma análise de trajetória passa, necessariamente, por uma análise de fatores que, além do relato de um indivíduo, de sua visão particular acerca dos acontecimentos de sua vida, deve ainda considerar outros elementos. São relevantes para uma análise os movimentos dos agentes (indivíduos e instituições) em um mesmo espaço social, que contribuam para a transformação ou não do campo no qual se insere o agente pesquisado, ocasionando

deslocamentos em sua trajetória. Almejamos, nesse sentido, contribuir para reflexões e novas abordagens acerca das possibilidades do sistema educacional nas trajetórias daqueles que nele se aventuram.

1.2 A Teoria dos Campos de Bourdieu e a relevância de um estudo sobre as trajetórias

O conceito de *campo* se faz necessário para a contextualização da análise realizada e, tal como foi desenvolvido por Bourdieu (2004, p. 20), pode ser utilizado em diferentes contextos de análise social. O autor apresenta uma variação nesse universo conceitual o “*campo literário, artístico, jurídico*” e outros campos em que haja agentes, instituições, produção, reprodução ou difusão artística, literária ou científica. Para Bourdieu (2004, p. 20), “Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”, em condições relativamente autônomas. Observa que um campo é sempre um campo de forças, “um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” e conclui que a existência dos campos somente se efetiva pela existência e mobilização dos agentes em relação. (Bourdieu, 2004, p. 22).

Bourdieu faz essa aproximação entre a noção de campo e a noção de mundo social, com leis específicas, apresentando como exemplos o campo literário, artístico, jurídico e científico, o que nos leva a considerar a característica temática e produtora de saberes de um campo (Bourdieu, 2004, p. 20). O autor ainda define que todo campo tem sua existência condicionada à existência dos agentes e às relações objetivas entre os agentes de determinado campo. (Bourdieu, 2004, p. 23). Nesse sentido, afirma que um campo é sempre um campo de forças e que “. . . cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital”. (Bourdieu, 2004, p. 26)

Assim, podemos considerar que o que se coloca como objeto ou como “arma” nesse jogo de forças em um campo específico, entre seus agentes, são capitais que nele se constituem. Bourdieu organiza seus estudos nesse aspecto em capitais como o social, o político, o escolar, o simbólico, o científico, o econômico e o cultural. Esse último foi especialmente abordado nesta pesquisa. Na teoria bourdieusiana, no tocante ao capital cultural, Bourdieu afirma que “[la] reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar”. (Bourdieu, 1998, s/n)

Nessa perspectiva, Nogueira e Nogueira (2002, p. 21) entendem o capital cultural como “a chamada ‘cultura geral’, os gostos em matéria de arte, culinária, decoração,

vestuário, esportes e etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar”. Esses autores esclarecem que, para Bourdieu, o capital cultural é um dos fatores de favorecimento no desempenho escolar, em função de facilitar a apreensão de conteúdos e códigos escolares. Afirmam, conforme Bourdieu, que o capital cultural “propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação”, sendo a avaliação, para Bourdieu, algo que “vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos” (Nogueira & Nogueira, 2002, p. 21)

Para esta pesquisa, o conceito de capital cultural foi central no que diz respeito às reflexões sobre as transformações ocorridas a partir das experiências turísticas vivenciadas pelos egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo. “A escola conservadora”, texto escrito por Bourdieu na década de 60 – e tão atual - foi leitura reveladora para pensar a associação do Turismo com o capital cultural e com as indagações até então latentes acerca das trajetórias desses egressos.

No espaço territorial priorizado por este estudo temos um Curso Técnico em Guia de Turismo; trata-se de um bairro de periferia cuja fragilidade socioeconômica dos moradores é perceptível em dados estatísticos como os do IBGE (2010). Há nessa comunidade uma lacuna histórica de dificuldades no acesso e no aproveitamento do tempo de lazer, por exemplo, por meio de viagens, visitas a museus e parques naturais. A localização geográfica – distante do centro cultural e histórico - influenciou nessa problemática de escassez de realização de práticas de lazer como essas, porém, não se pode afirmar que tenha sido causa única. Existe no *habitus* familiar um jeito de ver a vida e de viver que se perpetua nesse sentido, que se reproduz, de geração para geração, sendo a escola um promotor dessa reprodução. No texto referido acima, Bourdieu afirma que:

Com efeito, **para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore**, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, **as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais**. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (Bourdieu, 2015a, p. 59)

Em uma realidade de vulnerabilidade econômica e social, o fato de existir - ao longo de uma trajetória - um atravessamento que signifique o acesso a novas experiências (antes escassas), de vivências culturais, representa para o sujeito e para o seu meio familiar, um momento de tensionamento para uma ruptura na reprodução das desigualdades culturais às quais Bourdieu se refere, e que muitas vezes se estabelecem na infância.

Não é ao acaso que os indivíduos se deslocam no espaço social: por um lado, porque eles estão submetidos – por exemplo, através dos mecanismos de eliminação e de orientação – às forças que conferem sua estrutura a esse espaço; e, por outro, porque sua inércia própria, ou seja, *suas* propriedades, cuja existência pode ocorrer no estado incorporado, sob a forma de disposições, ou no estado objetivado, por meio de bens, títulos, etc.. opõe-se às forças do campo. A determinado volume de capital herdado corresponde um *feixe de trajetórias* praticamente equiprováveis que levam a posições praticamente equivalentes – trata-se do *campo dos possíveis* oferecido objetivamente a determinado agente; e a passagem de uma trajetória à outra depende, muitas vezes de acontecimentos coletivos (guerras, crises, etc.) ou individuais (encontros, ligações amorosas, privilégios, etc.) descritos comumente como acasos (felizes ou infelizes), apesar de dependerem, por sua vez, estatisticamente da posição e das disposições . . . (Bourdieu, 2008b, p. 104, grifos do autor).

Também Bernard Charlot, a partir de uma releitura e discussão da obra de Bourdieu, afirma que os aspectos históricos do mundo social são relevantes na análise da *relação com o saber*, aqui significados pela experiência turística e demais aprendizados durante o Curso, não bastando considerar apenas a origem e posição social de um indivíduo. Este autor reflete que essa compreensão deve considerar “sua origem social, mas também a evolução do mercado de trabalho, do sistema escolar, das formas culturais. . . [e] essa análise é ainda mais necessária quando se produzem rupturas entre as gerações . . .” Charlot (2000, p.74).

Aproximando a reflexão apresentada com o processo de construção do objeto de estudo desta tese, quando uma pessoa de uma família de classe popular, que realiza um curso de Turismo ofertado no seu bairro e passa a viajar, conhecer lugares, incorporando em seu *habitus* outros modos de ver as coisas e de viver a vida, seja pessoal ou profissionalmente, possivelmente instigará seus familiares e amigos a desejar essas experiências, rompendo com uma ideia enraizada de escassez e de não pertencimento social quanto à possibilidade de desfrutar do lazer e do Turismo; e terá esse novo modo de vida assimilado em seu cotidiano,

como um saber e um fazer. Entendemos que esse Curso conduz e potencializa os esforços empreendidos pelos agentes das classes menos favorecidas economicamente para acessar os bens culturais do mundo social; e os resultados deste estudo trazem essa perspectiva, ao menos em relação ao público pesquisado.

O termo “agente” neste estudo se refere aos egressos do Curso. Bourdieu (2008a, p. 10) utiliza essa expressão quando trata dos “agentes do campo”, no intuito de dar a noção de movimento aos sujeitos de um determinado campo estudado. O faz no entendimento de que este não é senão um realizador de ações desse espaço social, de tal modo que só existe o campo se existe esse sujeito. Portanto, é um agente, e sempre em relação com outros agentes, produzindo a existência do campo e as constantes modificações nesse meio, conforme seus movimentos. Bourdieu coloca que há um reducionismo na denominação de sujeitos, pois os percebe como “ativos e atuantes”. Assim, eles dão as condições de existência ao campo, configurando-se assim, como forças atuantes.

Esse conceito se aplica tanto a pessoas como instituições - estes últimos podendo ser referidos também pelo termo “agências” - que se relacionam em um campo específico. Esse entendimento foi importante na concepção desta pesquisa, não apenas pelo fato de termos adotado a expressão “agente” ao longo do trabalho, mas pelas razões expostas por Bourdieu, e os significados que acompanham essa escolha. Na compreensão do conceito de agente encontramos como condicionantes a compreensão do conceito de *habitus* e capital. Bourdieu explora o sentido que dá ao conceito:

Historia incorporada, naturalizada, y por ello, olvidada como tal historia, él es la presencia activa de todo el pasado del que es producto: es lo que proporciona a las prácticas su independencia relativa en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato. Esta autonomía es la del pasado ya hecho y activo que, funcionando como capital acumulado, produce historia a partir de la historia y asegura así la permanencia en el cambio que hace al agente individual como mundo en el mundo. Espontaneidad sin consciencia ni voluntad, el habitus se opone por igual a la necesidad mecánica y a la libertad reflexiva, a las cosas sin historia de las teorías mecanicistas y a los sujetos «sin inercia» de las teorías racionalistas. (Bourdieu, 2007, p. 91, grifo do autor)

O autor complementa esta reflexão afirmando que, além de representar esse capital acumulado, esse passado vivido e vivo, o *habitus* é uma condição que permite habitar as

instituições, reavivar os sentidos que nelas existem, mas as impondo revisões e transformações que são a contrapartida e a condição dessa espécie de reativação. (Bourdieu, 2007, p. 93, tradução nossa)

De acordo com Setton, socióloga brasileira que analisa e comenta a obra do Sociólogo francês, entende que o conceito de *habitus* surge “da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais” (Setton, 2002, p. 62). Isso nos remete à ideia de que o *habitus* se constitui também em um propósito metodológico, um apoio na maneira de situar e dar corpo à existência e à ação do agente em um campo específico, considerando a complexidade de seus modos de ser e de se relacionar com outros agentes nesse espaço.

A autora percebe esse conceito como “um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam”. Setton parte da construção de Bourdieu acerca de *habitus* e aprofunda seu entendimento sobre o conceito, aproximando-o da ideia de uma ferramenta de análise das dinâmicas existentes nos campos específicos, nas relações entre os agentes, orientados por experiências passadas, agindo de modo a “[auxiliar] a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente, ora inconsciente” (Setton, 2002, 63).

A transformação dos sujeitos/agentes em cada espaço e tempo, de acordo com seus interesses naquele determinado período, falará por meio de uma “parte” do seu *habitus*, o que esse agente é, como pensa e age, quais seus valores, ao longo de sua trajetória, por toda a vida. Esses câmbios ocorrem nessa espécie de matriz de origem, marca fundamental de peso histórico familiar, registro do meio onde esse agente se socializou durante os anos em que se constituía enquanto indivíduo na coletividade. Este meio é seu mundo social primeiro, seu seio familiar ou núcleo equivalente, o acompanhará como um selo, mesmo com sutis e lentas transformações.

Há campos em que esse *habitus* se modifica, se transforma, se reestrutura e se apresenta, de acordo com novos interesses, de modo estratégicos. O conceito de *habitus* também é trabalhado por Wacquant (2011), por meio da descrição da sua experiência em uma academia, na qual foi treinado para se tornar boxeador. Autor do livro “Corpo e Alma”, Wacquant buscou “[detalhar] a construção das disposições corpóreas e mentais que definem o boxeador competente no cerne da academia” utilizando o conceito de *habitus* como uma ferramenta metodológica e, nesse contexto, afirma que “[o *habitus*] também é ferramenta de

investigação: a aquisição prática dessas disposições pelo analista serve como técnica para melhor adentrar seus processos de construção social e montagem” (Wacquant, 2011, p. 2).

O autor se colocou na condição de agente da própria pesquisa, encarando a análise de seu *habitus*, conforme ia analisando o *habitus* dos agentes do campo no qual esteve imerso por um tempo, a academia de boxe. Assim, percebeu essa dinâmica como um “espelho metodológico do aprendizado ao qual os sujeitos empíricos foram também submetidos”. (Wacquant, 2011, p. 3)

A noção de estratégia, nesse sentido, é importante para pensar os modos como os agentes se movimentam em torno de suas necessidades e interesses em determinado campo e, esse foi um dos fatores analisados na pesquisa. Bourdieu desenvolve a noção de estratégia, dando o sentido que atribuímos ao conceito nesse estudo:

[a estratégia como] instrumento de una ruptura con el punto de vista objetivista y con la acción sin agente que supone el estructuralismo (al recurrir por ejemplo a la noción de inconsciente). Pero se puede rehusar ver en la estrategia el producto de un programa inconsciente sin hacer de él el producto de un cálculo consciente y racional. Ella es el producto del sentido práctico como sentido del juego, de un juego social particular, históricamente definido, que se adquiere desde la infancia al participar en las actividades sociales (Bourdieu, 1985, p. 2)

Assim, Bourdieu (2004, p.29) considera que em um determinado campo – que é sempre um campo de lutas – os agentes sociais desenvolvem estratégias que dependem relativamente das posições ocupadas no campo; as estratégias direcionam-se para conservar ou transformar a estrutura do campo e tais posições ocupadas. Para o autor, quanto mais favorecida a posição ocupada na estrutura, maior a tendência em conservar essa estrutura e a sua posição “nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição”. (Bourdieu, 2004, p. 29)

O autor exemplifica os sentidos que atribui à noção de estratégia, e os âmbitos em que se desenvolvem, afirmando acerca da reprodução das estruturas de distribuição do capital cultural que esta ocorre na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar. Para Bourdieu (Bourdieu, 2008a, p.35):

as famílias são corpos (corporate bodies) animados por uma espécie de conatus, no sentido de Spinoza, isto é, uma tendência a perpetuar seu ser social, com todos seus poderes e privilégios, que é a base das estratégias de reprodução, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas. Elas investem tanto mais na educação . . . quanto mais importante for seu capital cultural e quanto maior for o peso relativo de seu capital cultural em relação a seu capital econômico e, também, quanto menos eficazes forem as outras estratégias de reprodução (particularmente, as estratégias de herança que visam à transmissão direta do capital econômico) (Bourdieu, 2008a, p.35)

Em consonância com a ideia de Bourdieu, no tocante ao caráter inconsciente da estratégia, Setton afirma que as estratégias surgem como “ações práticas inspiradas pelos estímulos de uma determinada situação histórica” e que “tendem a se ajustar como um sentido prático às necessidades impostas por uma configuração social específica”. (Setton, 2002, p. 64).

Em sintonia com esses conceitos, nos apropriamos de construtos teóricos da Teoria dos Campos para problematizar o espaço social investigado, focalizando a área de Turismo no campo da Educação. Nesse sentido, Bourdieu (2004) afirma que [a] noção de campo, está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. . . . (Bourdieu, 2004, p. 20). Assim, conhecer como o campo educacional se configurou em uma região de periferia, como a Restinga, e as transformações ocorridas nas trajetórias daqueles que neste campo se localizam e que se situaram ao longo de suas vidas, foi relevante o estudo.

Compreender esse movimento, existente em todo o campo, que conforme Bourdieu, é dinamizado por lutas, disputas, colocando em jogo os capitais presentes nesse campo, desvela a valorização que percebemos nos modos de aquisição de capital cultural a partir do Curso, como forma de avançar e vencer o jogo, até então tão desleal para esse grupo social. Para Bourdieu (2015b, p. 82):

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à

parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (Bourdieu, 2015b, p. 82, grifos do autor)

Diante da possibilidade de leitura desses elementos teóricos construídos por Bourdieu em sua Teoria dos Campos, na realidade da pesquisa realizada, foi possível então a análise das trajetórias desses egressos. A complexidade de uma trajetória, do modo como nos dispomos a pensar as trajetórias educacionais e profissionais dos egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo está alinhada ao pensamento de Bourdieu (2006), que apresenta o conceito de trajetória na perspectiva de uma trama complexa, onde cada lugar ocupado por um sujeito, um agente, em diferentes espaços e tempos de vida, gera transformações no campo e nele mesmo.

Ao conceituar o que entende por trajetória, Bourdieu deixa explícita a sua contrariedade às reduções simplistas de análises de histórias de vida de modo linear, fechadas em si mesmas. Para este autor, a complexidade representada pela estrutura de rede de um metrô representa, em relação a uma única linha, é a de que essa linha está em um contexto (a rede) e é atravessada por outras linhas. Os movimentos da rede toda interferem no movimento dessa única linha. Ela não é independente, mas sim indissociável em uma análise.

Não se pode compreender uma vida a partir de uma análise linear (como se fosse uma linha de trem). Há que se perceber a rede à qual essa linha está vinculada de algum modo. É necessária a compreensão de toda a estrutura da rede complexa que atravessa essa linha que é a vida do sujeito, analisando o campo ao qual o sujeito se vincula e sobre o qual o pesquisador deseja pesquisar.

Assim, o uso das biografias ou autobiografias na pesquisa social foi problematizada por Bourdieu, que levantou questionamentos em relação à cientificidade do uso das histórias de vida na pesquisa social. Este autor caracteriza a noção de “história de vida” como introduzida “de contrabando no mundo científico” e enfatiza que tal noção carrega consigo o pressuposto de que a vida é uma história, inseparável do conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história (Bourdieu, 1997, p. 74). Em termos de rigor científico não existe uma sequência cronológica e lógica de acontecimentos na vida das pessoas, embora esta ideia possa ser muito atraente (Montagner, 2007). (de la Fare, Nunes & Corrêa, 2016, p. 5)

Desse modo, Bourdieu busca superar reduções da sociologia tanto a uma física objetivista das estruturas materiais como a uma fenomenologia construtivista das formas cognitivas e para isso propõe um estruturalismo genético capaz de incluir ambas, sendo mais

relevante que a teoria *stricto sensu* o desenvolvimento de um método sociológico baseado principalmente numa forma de construir problemas. Retomando as ideias de Bourdieu e Wacquant, podemos compreender que se trata do uso de um conjunto parcimonioso de ferramentas conceituais e procedimentos para construir objetos. Nesse conjunto parcimonioso de conceitos-ferramentas identifica-se a noção de trajetória, que não pode ser confundida com a de história de vida. (de la Fare, Nunes & Corrêa, 2016, p. 5)

Assim, enfatizamos o processo de construção do objeto de estudo a partir da apropriação de conceitos da obra de Bourdieu, especialmente em relação a como o estruturalismo construtivista define o conceito de trajetória, e as questões da pesquisa que permearam esta investigação. Esse autor apresenta em sua teoria não apenas características metodológicas, mas uma abordagem que traduz profundamente e de modo contemporâneo a leitura que fazemos do campo educacional e profissional no bairro Restinga.

1.3 Objetivos da investigação

O objetivo geral dessa pesquisa foi investigar como as trajetórias educacionais e profissionais de egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo no *Campus* Restinga do IFRS (2011 - 2015) traduzem estratégias mobilizadas a partir da aquisição de um capital cultural representado pela experiência turística e pelo diploma.

Para alcançar esse objetivo, elaboramos quatro objetivos específicos, os quais conduziram o pensamento em cada etapa da pesquisa, norteando a construção do conjunto de dados dispostos em cada capítulo. O primeiro objetivo específico foi:

- reconhecer as dinâmicas do campo educacional e as relações entre os agentes, formulando uma compreensão sobre as trajetórias educacionais e profissionais dos egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFRS *Campus* Restinga;

Entendemos que o segundo capítulo da tese comporta esse reconhecimento referente ao campo educacional, complementado posteriormente pelos capítulos subsequentes e por fim, se consolida na análise dos dados dos dois últimos capítulos. O segundo objetivo específico foi:

- recuperar aspectos históricos da Educação Profissional e do campo educacional do Turismo no Brasil, situando a profissão de Guia e a formação desse profissional através do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFRS *Campus* Restinga, a fim de compreender os sentidos de sua implantação no bairro;

Esse objetivo explicita a relevância de conhecer o histórico da Educação Profissional no Brasil e o lugar da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer nesse contexto. Os capítulos que atenderam a esse objetivo foram o terceiro e o quarto, os quais trataram, respectivamente, da Educação Profissional e do Curso Técnico em Guia de Turismo. O terceiro objetivo específico foi:

- Analisar as estratégias mobilizadas pelos egressos em suas trajetórias educacionais quanto ao acesso, permanência e finalização de estudos, antes, durante e após a experiência no IFRS *Campus Restinga*; destacando as representações de *habitus* a partir de dados biográficos dos egressos que tiveram trajetórias educacionais interrompidas anteriormente ao acesso ao Curso e as transformações ocorridas nesse sentido a partir do ingresso no IFRS *Campus Restinga*.

Este objetivo dependeu da coleta de dados e da análise dos conteúdos gerados a partir das manifestações dos egressos participantes da pesquisa. Acreditamos que tenha sido alcançado no quinto capítulo da tese, dedicado à temática das trajetórias educacionais dos egressos. O quarto e último objetivo específico foi:

- Indagar os sentidos atribuídos pelos egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFRS *Campus Restinga* em suas trajetórias profissionais acerca das transformações ocorridas a partir da realização deste Curso, destacando os modos de aquisição de capital cultural a partir das experiências vivenciadas e conhecimentos adquiridos na formação.

Este objetivo, assim como o terceiro, também dependeu da coleta e análise acima referidas, porém, reunindo resultados voltados às trajetórias profissionais dos egressos, sendo então contemplado no sexto e último capítulo desta tese.

1.4 Caminhos metodológicos e cuidados éticos

O alinhamento teórico-metodológico neste estudo ocorreu por meio de revisão da literatura referente à teoria bourdieusiana em diálogo também com autores brasileiros que trabalham essa perspectiva. A partir dessa leitura, houve a necessidade de uma revisão do processo histórico de configuração do campo da Educação Profissional na Restinga, bem como sobre o próprio bairro em si, desde sua fundação, e uma análise global das políticas que atravessaram esse espaço ao longo dos anos. Para isso, foram acessados registros escolares e documentos institucionais diversos, os quais contribuíram para melhor compreensão do

campo delimitado, compondo a caracterização e a reconstrução histórica resultante neste trabalho.

Foram coletados dados também por meio de questionários enviados ao total dos 83 egressos do Curso e entrevistas com dez egressos. Acerca disso, Amaral e de la Fare (2017, p. 69) sinalizam que não há uma fórmula simples que indique “como conjugar abordagens quantitativas e qualitativas ou em que tipo de situação é conveniente unir as duas abordagens” e explicam que essas são escolhas que dependerão “dos objetivos, do referencial teórico, do problema de cada investigação, além das condições materiais sob as quais cada trabalho é desenvolvido”. Esses autores ponderam que em estudos quantitativos, por vezes há exigência de equipes de trabalho interdisciplinares e de um montante expressivo de verba de pesquisa. Assim, ressaltam a aposta em “processos de investigação reflexivos, que atendam às exigências dos problemas de pesquisa”, e o conhecimento das especificidades sobre cada tipo de abordagem, de modo a identificar suas potencialidades e a evitar críticas que careçam de fundamentação.” (Amaral & de la Fare, 2017, p. 69).

O questionário, enviado por correio eletrônico, visou a caracterização desses estudantes egressos, quantitativa e qualitativamente. Este instrumento conteve 40 perguntas abertas e fechadas, através das quais pudemos conhecer aspectos das trajetórias educacionais e profissionais dos familiares, as relações que os egressos estabeleceram com a escola em suas vidas, os sentidos que atribuíram à passagem pelo Curso de Guia de Turismo, as perspectivas de continuidade nos estudos, experiências de inserção no mundo do trabalho, entre outros elementos.

Por meio da análise das 34 respostas recebidas (ou seja, 41% dos egressos responderam ao questionário), encontramos elementos importantes para a análise das trajetórias, que foram aprofundados em abordagem através da realização das entrevistas com alguns desses agentes da pesquisa. Os relatos orais ofereceram a possibilidade de interpretação em detalhes subjetivos que não encontram acolhimento em questionários. Nas palavras, no encontro, temos maior oportunidade de acesso aos sentidos atribuídos pelos agentes acerca dos contextos históricos em que viveram, e suas reflexões sobre o tema.

Há nisso implicações no âmbito das emoções, do social, geográfico e antropológico que não se expressam pelo meio eletrônico. Somente uma entrevista, uma visita, uma conversa - por mais que esteja sendo gravada (como foi o caso nesta pesquisa, por questões de viabilidade técnica) – capta sons de um possível silêncio, capta palavras em uma expressão facial, que vão compondo a interpretação do pesquisador sobre o que foi dito. Enfim, as

entrevistas trouxeram elementos que complementaram com riqueza os dados que buscávamos para refletir sobre as trajetórias dos egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo.

A pesquisa também contou com uma entrevista semiestruturada com o servidor responsável pela implantação do *Campus Restinga*, além de análise de documentos organizacionais. A análise dos dados coletados ocorreu de modo diferenciado para cada tipo de documento. Os documentos escolares tiveram seus dados organizados em tabela, quantificados, objetivando a apresentação do histórico de acesso e conclusão do Curso Técnico em Guia de Turismo no *Campus Restinga*. Os dados relativos à caracterização dos estudantes, coletados por meio de questionário foram acomodados igualmente em tabelas, porém, acompanhados de texto descritivo complementar, reflexivo.

As entrevistas com egressos foram realizadas com parte dos que sinalizaram interesse ao final da etapa questionário. Aspectos identificados em suas respostas, que despertaram interesse de aprofundamento na pesquisa foram aprofundados na entrevista. O material coletado por gravação digital foi transcrito e analisado por meio de leitura focada nas questões que se apresentaram importantes de se aprofundar a partir do questionário, mas também em pontos que emergiram das reflexões compartilhadas pelos entrevistados e que foram consideradas relevantes para a análise das trajetórias.

A análise dos conteúdos das entrevistas foi desenvolvida a partir dos mesmos elementos que organizaram a análise dos dados coletados por meio do uso de questionário. Os temas “escola”, “família”, “lazer”, “trabalho”, “formação profissional” foram constituindo categorias de análise e desenhando sentidos atribuídos pelos entrevistados, para uma melhor compreensão da importância das experiências mencionadas acerca de suas trajetórias.

Do mesmo modo, a organização da análise foi direcionada às reflexões teóricas que conduziram este estudo. A estrutura analítica foi sendo elaborada durante o processo de análise inicial dos dados coletados, e não previamente definida, para que não se corresse o risco de empobrecimento do exercício da pesquisa e da análise e, por conseguinte, dos resultados produzidos. Isto porque o material coletado permite identificar outros dados emergentes enquanto resultados. Assim, esses temas foram preliminares, mas houve atenção para o surgimento de novos elementos relevantes para o estudo como, por exemplo, uma maioria de mulheres no Curso e, nessa maioria, recorrências de casos de interrupção nos estudos. Esses aspectos foram observados e considerados na análise enquanto atravessamentos dessas disposições de *habitus* de origem, ou seja, relativos à condição feminina em uma sociedade de dominação masculina.

1.4.1 Notas sobre a elaboração do questionário

O questionário é um instrumento que nos possibilita conhecer melhor o grupo pesquisado, desde as características de cunho censitário até as informações mais direcionadas a compreender traços gerais que compõem as trajetórias. Os destinatários do questionário foram todos os egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFRS *Campus* Restinga. Para incentivar os sujeitos de pesquisa a responderem o questionário, foi feita divulgação da pesquisa em um grupo criado em maio de 2016, na rede social Facebook, denominado “Egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFRS *Campus* Restinga”. Essa plataforma é frequentemente acessada pelos estudantes do IFRS *Campus* Restinga e comumente utilizada para comunicação entre os membros desse grupo. Foram identificados 70 egressos do Curso como participantes do referido grupo até o mês de junho de 2016, de um total de 83 egressos. O questionário foi encaminhado via e-mail para todos os egressos do período analisado.

Foram feitos três envios em momentos diferentes, no mês de janeiro de 2017, sendo o primeiro envio a título de questionário piloto, enviado àqueles egressos com os quais a pesquisadora tem vínculo suficientemente próximo, o que garantiu retorno imediato, com observações sobre possíveis ajustes a serem feitos. A partir disso, foi feito o segundo envio, na segunda quinzena do mesmo mês, considerando como destinatários todos os egressos do Curso, incluindo os participantes da etapa piloto.

No final do mês de janeiro foram identificados 34 respostas ao questionário, correspondendo a 41% do universo pesquisado. De todo modo, foi reenviado o questionário àqueles que não haviam respondido ainda. A etapa foi finalizada após este terceiro envio, sem alteração no número de respostas. Os envios foram sempre acompanhados de avisos via grupo do Facebook e, com agradecimento aos egressos que já haviam respondido. Ao atingirmos e, ainda, superarmos esse montante, demos por concluída a etapa, procedendo à organização da etapa de análise dos dados coletados.

O registro e envio do questionário ocorreu através de um programa disponível na internet especificamente para esse fim, o *Google* formulários. Consistiu uma plataforma que oferece suporte para registro de perguntas, envio do questionário por correio eletrônico e recebimento das respostas. Além disso, tal plataforma permite a compilação de respostas,

gerando planilhas de dados sobre esse material, através do próprio sistema. Desse modo, essa estrutura facilitou a análise dos dados coletados.¹⁶

A organização das questões que compuseram o questionário foi realizada por meio de cinco seções, vinculadas aos objetivos do estudo, denominadas a seguir: 1) Seção 1 de 5 - Dados de identificação e registros familiares básicos; 2) Seção 2 de 5 - Educação e trabalho na sua família; 3) Seção 3 de 5 - Você e sua trajetória educacional; 4) Seção 4 de 5 – Você e sua trajetória profissional; e, 5) Seção 5 de 5 – Você e suas vivências de lazer e Turismo. Ao todo, o questionário foi composto por 40 perguntas.

A primeira seção teve um conjunto introdutório de perguntas que visou caracterizar os egressos no tocante às questões de gênero, de idade, de raça/etnia, composição familiar, relação com o bairro Restinga e ano em que ingressou no Curso Técnico em Guia de Turismo. Esta seção teve nove perguntas, sendo uma aberta, e permitiu a identificação dos egressos que residem no bairro e Região Extremo Sul, considerados agentes relevantes para a análise histórica do campo educacional local.

A segunda seção buscou identificar dados sobre educação e trabalho dos avós, pais, irmãos, além de uma questão sobre a origem da composição da renda familiar do egresso. Essa seção contou com seis perguntas, sendo duas abertas.

A terceira seção foi dedicada a conhecer um pouco da trajetória educacional do egresso. Foram feitas perguntas sobre os locais de realização de cada etapa escolar, dados sobre cursos profissionalizantes realizados, bem como sobre interrupções nos estudos. Essa seção teve cinco perguntas, sendo uma aberta e quatro mistas – com possibilidade de complementar a resposta objetiva, se fosse o caso.

A partir da identificação, por exemplo, do local de realização das diferentes etapas de ensino, foi possível identificar aqueles egressos que teriam conhecimentos aprofundados sobre a história do campo educacional do bairro, no caso dos que tiveram relações estabelecidas com os serviços educativos nesse território. A caracterização do percurso escolar se constitui em elemento fundamental para a compreensão das trajetórias educacionais. O questionário revelou que a maioria dos egressos do Curso passou por interrupções nos estudos e este foi um dado aprofundado nas entrevistas. Foi possível

¹⁶ Optamos pelo uso do formulário *Google*, uma plataforma gratuita, de fácil manipulação, que facilitou a adaptação da pesquisadora e manuseio por parte dos participantes, além, evidentemente, do atendimento da plataforma às necessidades do projeto.

identificar e contar com a participação de egressos que passaram por tais rupturas, através de entrevista, para uma análise mais densa a respeito.

A quarta seção voltou-se para a coleta de dados acerca das trajetórias profissionais dos egressos. Foram elaboradas nove perguntas, das quais apenas uma era aberta. As questões buscaram identificar detalhes sobre a vida laboral, como idade de inserção no mundo do trabalho, formato do vínculo laboral, relações anteriores com a área de Turismo, experiências profissionais nesta área durante e após o Curso Técnico em Guia de Turismo, estratégias de inserção, capital social acionado para busca de trabalho, significados do trabalho na vida dos egressos, bem como expectativas profissionais em relação à nova profissão.

A quinta e última seção foi composta por perguntas sobre as vivências de lazer e Turismo pelas quais os egressos passaram ao longo de suas vidas familiares e escolares. Foram elaboradas perguntas a respeito das atividades realizadas na infância e adolescência, como o usufruto do tempo de lazer no bairro e as experiências culturais, de lazer e turísticas que tiveram ao longo de suas trajetórias escolares e em família. Nessa parte do questionário constaram nove perguntas, sendo cinco abertas e quatro fechadas, além da última questão sobre o interesse em participar da etapa de entrevistas.

As respostas suscitaram, embora com reflexões bastante particulares, sinalizações de aspectos comuns nas trajetórias desse grupo no tocante à aquisição de capital cultural ao longo da vida. Foram feitas perguntas sobre hábito e frequência de realização de atividades como visitas a parques, museus, centros culturais, cinema e teatro, e lazer no próprio bairro. Além disso, questões mais descritivas trataram do tema no sentido das lembranças sobre as experiências vividas, tanto na escola, quanto na família, bem como em relação ao vivenciado durante o Curso Técnico em Guia de Turismo.

Essas questões foram fundamentais para o estudo como um todo, na medida em que ofereceu condições de análise do campo social dos agentes da pesquisa no tocante aos sentidos que atribuem ao capital cultural acessado no Curso Técnico em Guia de Turismo, permitindo uma análise comparativa entre esses sentidos e as experiências vividas ao longo da vida no que diz respeito ao acesso aos bens culturais, em especial no campo educacional ao qual estiveram vinculados durante a vida escolar.

Essa abordagem no questionário possibilitou identificar os diferentes níveis de acesso a espaços culturais e de lazer, e sua aquisição de capital cultural, bem como o modo como se estabeleceu a relação com esse capital nos diferentes períodos da vida: anteriormente à realização do Curso Técnico em Guia de Turismo, durante o Curso e, após a sua conclusão.

A última questão, conforme mencionado acima, indagava o egresso sobre seu interesse em participar da etapa das entrevistas e, em caso positivo, este deveria deixar seus dados de contato. Dos 34 respondentes, 27 registraram interesse. Os que responderam negativamente encerravam a participação com o envio do formulário sem identificação. O questionário está como Apêndice A, ao final deste documento.

1.4.2 Notas sobre as entrevistas e a definição dos entrevistados

Quanto à elaboração do roteiro de perguntas para a realização das entrevistas, foram definidas quatro questões temáticas e uma pergunta norteadora para cada questão:

A) Questão temática A: trajetória educacional

Pergunta norteadora: *O que tens de informações que possas e desejas compartilhar sobre as experiências escolares que tu e teus familiares tiveram ao longo da vida?*

B) Questão temática B: *Campus* do IFRS no bairro

Pergunta norteadora: *Como foi a tua experiência no Câmpus Restinga e como tu percebes o significado do Instituto Federal na Restinga para ti, para teus familiares e para a comunidade do bairro?*

C) Questão temática C: O Curso de Guia de Turismo

Pergunta norteadora: *Como foi a tua experiência no Curso Técnico em Guia de Turismo?*

D) Questão temática D: Trajetória Profissional

Pergunta norteadora: *O que tens de informações que possas e desejas compartilhar sobre as experiências profissionais que tu e teus familiares tiveram ao longo da vida?*

Para cada questão temática houve uma lista de perguntas. Eventualmente foram feitas algumas delas, de acordo com as respostas recebidas, a fim de buscar algum complemento às narrativas dos egressos. O roteiro da entrevista está ao final do documento, no Apêndice B, para consulta.

A respeito da condução do encontro no tocante ao roteiro semiestruturado, estivemos norteados também pelo resultado do questionário enviado pelo egresso que se disponibilizou a participar da entrevista. O roteiro foi levado em consideração, no entanto, foram retomadas também questões advindas das respostas do egresso ao questionário e, também, outras abordagens que emergiram ao longo da conversa, por parte dos entrevistados.

Os cuidados metodológicos relativos à realização da entrevista consideraram desde aspectos técnicos como a escolha de um local silencioso, equipamento adequado como gravador digital, até outras questões de cunho subjetivo, como a observação das reações diversas às questões que se colocarem em pauta na entrevista, bem como a garantia do anonimato.

A definição dos egressos entrevistados ocorreu a partir da identificação das questões pertinentes para a análise, por ordem de importância, identificadas a partir da análise dos resultados dos 34 questionários respondidos. Prioritariamente foram identificados entre os respondentes, aqueles dispostos a participar da etapa de entrevistas. Entre os 27 disponíveis, um não registrou dados de contato. De 26 efetivas disponibilidades buscamos analisar quais se enquadravam nas características que poderiam contribuir para o estudo de modo mais denso.

O tempo de moradia no Bairro Restinga e aspectos da vida escolar foram priorizados. Como o questionário resultou em um alto índice de interrupção nos estudos, representando o caso de 61,8% dos egressos participantes, esse fator passou a integrar o interesse de pesquisa oficialmente, por obviedade, já que o estudo tem interesse na compreensão de questões históricas relativas a este território e ao campo educacional local.

Neste sentido, identificamos entre os egressos com maior tempo de moradia no bairro, aqueles que estivessem dispostos a participar da etapa das entrevistas. De doze egressos com 20 anos ou mais de moradia no bairro, apenas três não se disponibilizaram para entrevista, restando nove possíveis entrevistados. Destes, apenas um não estudou no bairro em nenhum momento da vida, tampouco interrompeu estudos.

Entre as oito possibilidades ainda restantes, houve disponibilidade de data para entrevista por parte de seis (E1, E2, E4, E5, E7 e E8). Todos com histórico de estudos no bairro na maior parte de ao menos uma das etapas do Ensino Básico, entre o Ensino Fundamental e Médio e, apenas um (E8) sem trajetória educacional interrompida ao longo da vida escolar.¹⁷

Entre os três egressos que informaram residir ou ter residido na Restinga pelo período entre seis e onze anos, dois se colocaram a disposição para participar da etapa

¹⁷ Os entrevistados tiveram suas identidades preservadas, sendo referidos ao longo da análise e escrita, pela letra E e pela ordem em que foram entrevistados. Todos foram informados sobre essa forma de identificação, para que pudessem se localizar na posterior leitura do trabalho final.

entrevista. Destes dois, um não realizou no bairro o Ensino Básico, mas teve trajetória interrompida, e o outro, estudou no bairro, mas não teve trajetória interrompida. Este último foi o entrevistado E9, pela disponibilidade de data.

Outro entrevistado (E3) foi o único egresso contatado e entrevistado sem ter registrado disponibilidade no questionário. Este trabalha no local de estudos semanais da pesquisadora, o que facilitou a marcação da entrevista, já que desde a relação professor-estudante, havia um prévio conhecimento acerca de seu histórico de moradia no bairro (sem período indicado) e de interrupção nos estudos.

Entre os dez egressos com disponibilidade para entrevista, interrupção nos estudos, mas sem histórico de estudos e moradia no bairro, havia dois que informaram residir na Região Sul e Extremo Sul da cidade. Assim, foram contatados para entrevista e aceitaram (E6 e E10).

Assim, ao todo, a etapa de entrevistas somou dez participações com transcrições efetivamente analisadas. Oito delas com egressos moradores do bairro Restinga, entre os quais apenas um estudou fora do bairro, e dois não tiveram trajetórias escolares interrompidas. O egresso entrevistado que reside na Região Extremo Sul de Porto Alegre não estudou anteriormente no bairro, mas sim na referida Região, e possui interrupções nos estudos.

A tabela a seguir consolida de modo objetivo os dados sobre os egressos que foram entrevistados, com aproveitamento das transcrições na análise:

E	Gênero	Idade	Moradia no bairro e região	Estudos no bairro	Interrupção/reprovação nos estudos
E1	Mulher	61	20 anos ou mais	EJA Nível Fundamental e Médio	Sim, interrupção.
E2	Mulher	46	20 anos ou mais	EJA Nível Médio	Sim, repetição e interrupção.
E3	Homem	31	6 a 11 anos	Não. Nível Fundamental e Médio, e EJA Médio no interior	Sim, repetição e interrupção

E	Gênero	Idade	Moradia no bairro e região	Estudos no bairro	Interrupção/reprovação nos estudos
E4	Mulher	27	20 anos ou mais	Nível Fundamental e Nível Médio	Sim, repetições.
E5	Mulher	43	20 anos ou mais	Nível Fundamental e Médio	Sim, repetições e interrupções.
E6	Mulher	36	Região Extremo Sul	Não. Nível Fundamental e Médio, EJA Médio /Extremo Sul	Sim, interrupções.
E7	Mulher	27	20 anos ou mais	Nível Fundamental e Médio	Sim, repetições e interrupção.
E8	Homem	24	20 anos ou mais	Nível Fundamental	Não
E9	Mulher	25	6 a 11 anos	Nível Fundamental	Não
E10	Mulher	25	Região Sul	Não. Nível Fundamental na Região Sul e Médio na área central.	Não

Tabela 1 – caracterização básica dos entrevistados (elaborada pela autora)

1.4.2.1 Notas sobre a metodologia pensada para a análise das entrevistas

Apesar de não buscarmos nomear ou eleger esta ou aquela técnica para a análise dos dados, nos familiarizamos com determinadas leituras que contribuiriam para pensar os modos de interpretar os dados coletados. Em especial, em relação à análise das entrevistas, alguns autores oferecem reflexões que fazem sentido para o momento em que nos debruçamos sobre o universo encontrado pós-coleta de dados, ou os achados da pesquisa. Encontramos nas contribuições de Roque Moraes um sentido relevante para a organização do momento de análise do material.

Moraes (1999, p. 3) afirma que “De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação.” Durante o processo analítico, realizamos uma leitura prévia do material, que nunca é neutra, pela natureza interpretativa, definimos unidades de análise que fazem sentido para os objetivos da pesquisa, destacamos os elementos encontrados nas transcrições das entrevistas e reorganizamos de modo a conjugar os diferentes dizeres dos entrevistados em busca de compreender questões relativas às suas trajetórias educacionais e profissionais.

Esse artesanato da pesquisa produziu uma fragmentação textual que se reorganizou em unidades de sentido, interligando os diferentes textos e, para Moraes (1999, p. 6) essa fragmentação ocasiona sempre algumas perdas, “se perde parte da informação do material analisado [e] a leitura feita representará sempre uma perspectiva do pesquisador”, o que, conforme este autor se justifica “pelo aprofundamento em compreensão que a análise possibilita”. Ao mesmo tempo em que é frustrante, é também consoladora essa observação feita por Roque Moraes. Quanto maior o volume coletado considerado na análise, menos profundo é o exercício analítico.

O conforto diante dessas perdas está na permanência do material à disposição em um período posterior a esta escrita. Desse modo, caso se julgue relevante dar andamento à análise priorizando outras perspectivas, esta poderá ser retomada em diferentes momentos, considerados os aspectos éticos que nortearam a presente pesquisa, como por exemplo, o uso do material para derivações deste mesmo tema de pesquisa, pela mesma pesquisadora, mantido o anonimato dos participantes.

1.4.2.2 As unidades de análise definidas pós-análise de questionários e entrevistas

A partir da leitura prévia das transcrições das narrativas foi possível elaborar unidades de sentido organizadas em duas temáticas centrais: educação e trabalho. Essa orientação está em harmonia com a organização dos dados resultantes da análise dos questionários, que teve inicialmente três momentos, conforme estrutura do próprio questionário (educação, trabalho e lazer). Desse modo foi possível organizar a análise desenvolvida nos capítulos V e VI, incorporando a estrutura analítica das entrevistas. Foram conjugados os dados de ambas as coletas em uma análise organizada pelas unidades de sentido tanto prévias quanto resultantes da análise das entrevistas.

As unidades de sentido que nortearam a análise das entrevistas no tocante aos aspectos relativos às trajetórias educacionais dos egressos, e que se encontram no Capítulo V, foram:

- a) educação na família e caminhos educativos e estratégias mobilizadas pelos egressos;
- b) aprendizagens culturais e lazer em família;
- c) desafios vividos no ingresso aos estudos no IFRS;
- d) percepção sobre o significado do IFRS para a comunidade do bairro Restinga;
- e) avanços nas trajetórias educacionais.

Já as unidades de sentido pensadas para nortear a análise das entrevistas no tocante aos aspectos relativos às trajetórias profissionais dos egressos, e que se encontram no Capítulo VI, foram:

- a) trabalho na família e caminhos profissionais percorridos pelos egressos;
- b) familiares e o envolvimento com o setor de Turismo;
- c) decisão pela formação profissional no Curso Técnico em Guia de Turismo;
- d) o não pertencimento social e a aquisição de Capital Cultural a partir do Curso;
- e) Guia de Turismo: desafios e investidas profissionais.

De modo transversal, como se pode identificar nas unidades acima, encontramos sentido em oferecer dois momentos de abordagem sobre as experiências de lazer: primeiramente junto à análise das trajetórias educacionais, no Capítulo V, em uma abordagem mais voltada ao aspecto educativo dessas experiências, referidas na unidade de sentido “aprendizagens culturais e lazer em família” e; no Capítulo VI, tratadas na unidade de sentido sobre “o não pertencimento social e a aquisição de Capital Cultural a partir do Curso”, dentro de uma perspectiva de aproveitamento do lazer que não é mais passível de desvinculação de uma prática reflexiva do ponto de vista profissional de um Guia de Turismo.

Em outras palavras, defendemos que esta abordagem encontra lugar tanto no âmbito das experiências educativas, quanto profissionais. Isto porque anteriormente à realização do Curso Técnico em Guia de Turismo as vivências de lazer tinham um determinado sentido na vida dos estudantes, e geravam aprendizagens voltadas aos interesses pessoais em fases da vida como a infância, a adolescência, a juventude, e consolidadas na fase adulta, em geral, em caso de não haver influências de uma formação profissional na área.

Já nas oportunidades vivenciadas e sentidas a partir do momento em que se formou um olhar de profissional do Turismo, ou seja, a partir do ingresso no Curso, outros aspectos passaram a fazer sentido nas experiências de lazer como, por exemplo, a possibilidade de uma qualificação profissional contemplada em um momento de lazer em família. Assim, as experiências vividas antes do Curso são referidas em trajetórias educativas, e as mencionadas como experiências ocorridas a partir do ingresso no Curso, são entendidas como relativas às trajetórias profissionais.

Existe um jargão entre os trabalhadores da área do Turismo, como ocorre em muitas profissões, que é “a gente sai do Turismo, mas o Turismo não sai da gente”. Há muita verdade nisso. Mesmo aquelas pessoas que passaram por um curto período de capacitação em Turismo, ou de trabalho no setor, e que não seguiram no ramo, reconhecem a força do campo. Nenhum passeio será o mesmo a partir de uma formação profissional na área.

O olhar turístico uma vez constituído passa a tonificar elementos antes irrelevantes e fazer sentido na experiência, sempre em uma perspectiva crítica relativa à estética, ou à planificação dos territórios, ou aos aspectos inerentes à hospitalidade, à apreciação e interpretação dos patrimônios culturais, naturais, históricos, enfim, a todos ou quase todos os aspectos relativos às experiências de lazer.

1.4.3 Aspectos éticos na pesquisa

A pesquisa seguiu as orientações prescritas e publicadas na recente Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016.¹⁸ Aprovada pelo Plenário do Conselho Nacional de Saúde, passou a representar um marco normativo para a pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais, conforme esclarece seu Art. 1º:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

¹⁸ Para um panorama desses debates, consultar de la Fare, Carvalho e Vilella (2017). A publicação está disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27603>.

Essa Resolução foi pertinente para nortear os aspectos éticos desta pesquisa porque o objeto de estudo exigiu que fosse identificada a Instituição e também porque os procedimentos metodológicos envolveram coleta de dados diretamente com os egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFRS *Campus* Restinga, tanto por meio de aplicação de questionários quanto através da realização de entrevistas.

Os egressos destinatários do questionário foram orientados a fazer a leitura atenta do texto de apresentação do instrumento TCLE, e somente tiveram acesso às perguntas após aceitar as condições da pesquisa. No caso das entrevistas o aceite foi gravado e forma parte do arquivo desta pesquisa. Em ambos os casos relacionados aos egressos foi garantida a preservação de suas identidades. Os pesquisadores responsáveis se comprometeram em trabalhar para garantir a totalidade e a excelência dos procedimentos éticos previstos pela Resolução acima mencionada, e assim acreditam tê-lo feito.

Importa registrar que no âmbito das questões éticas estão incorporadas as intenções de restituição ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, de modo que primeiramente foi feito o convite formal para que a comunidade escolar se organize, se assim desejar, para comparecer à defesa da tese. Posteriormente, será organizado um encontro com os servidores da Instituição para apresentação dos resultados e debate. Todas as formas de divulgação da pesquisa conterão a referência aos apoiadores e financiadores da mesma, ou seja, a CAPES, a PUCRS e o IFRS.

São apêndices desse documento os documentos relativos à coleta de dados, ou seja, o questionário (Apêndice A), o roteiro de entrevistas (Apêndice B) e os modelos de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [TCLE] de ambas as etapas de coleta (Apêndices C e D). Também estão anexos a Carta de Encaminhamento do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS (Anexo A) e a Carta de Conhecimento e Autorização de realização de pesquisa por parte do IFRS *Campus* Restinga (Anexo B).

CAPÍTULO II

2. RESTINGA: UM CAMPO DE LUTAS

Este capítulo contextualiza historicamente o bairro Restinga, lócus desta pesquisa, desde os antecedentes de sua fundação. São apresentados dados que nos conduzem a refletir sobre as condições em que essa urbanização ocorreu, bem como as razões que levaram o poder público a pensar nesse espaço territorial e agir de determinada maneira para efetivar seus propósitos.

Reunimos esforços em interpretar historicamente as intenções políticas e sociais que sustentaram a criação do bairro Restinga, o modo como foi constituído esse espaço, bem como apresentar dados sobre como seus moradores narram a reconstrução histórica desse processo. Para tanto, introduzimos uma breve historicidade relativa ao macro contexto, em nível nacional, no tocante aos processos de urbanização e modernização no Brasil, iniciados no século XX, com maior abrangência e repercussão social para as classes populares a partir da década de 60, durante a ditadura militar brasileira.

Esses elementos são fundamentais para analisarmos o campo educacional no bairro, compreender sua história e, a partir disso, situar a existência do Instituto Federal de Educação nesse território. Analisar as trajetórias educacionais e profissionais de egressos de um curso de formação profissional no IFRS *Campus Restinga* é um exercício de composição de elementos que dizem de um lugar, em que vivem pessoas que estão e estiveram submetidas a forças e decisões políticas unilaterais definidoras do que hoje se apresenta enquanto bairro e comunidade.

Encontramos nesta seção o resultado de uma pesquisa realizada em fontes primárias e secundárias, traduzida em informações que interpretamos no intuito de dar embasamento histórico e sócio-político a este estudo de trajetórias. Consideramos o que Bourdieu (2006, p. 190) metaforizou denominando de “estrutura de rede”, como condição para o estudo das trajetórias. De acordo com esse autor, passamos a considerar a inconsistência e incompletude nas análises de trajetórias quando estas se estruturam isoladamente sobre os agentes estudados

– ou como transposto em sua metáfora, quando se analisa apenas “uma linha de metrô” existente em tal estrutura de rede -, sem considerar a totalidade dos elementos que compõem uma trajetória. Bourdieu (2006, p.189) defende que seja analisada e considerada “a matriz das relações objetivas” que comportam uma trajetória.

Desse modo, são apresentados os elementos constitutivos da história do bairro, com foco nos movimentos de resistência e persistência na luta pelos direitos básicos, diante dos excludentes modos de governabilidade aos quais estiveram submetidos os moradores da região. Enfocamos nos aspectos relacionados ao histórico da organização do atendimento educacional formal e não formal no bairro. Utilizamos na elaboração deste capítulo pesquisas anteriores sobre o tema e sobre a história da própria cidade de Porto Alegre.

Citamos dados censitários e institucionais de acesso público dos governos federal, estadual e municipal concernentes ao tema da Educação e às pastas que estiveram vinculadas historicamente, como a assistência social, a saúde e a habitação. Também lançamos mão de entrevistas feitas com agentes vinculados ao histórico do campo investigado e notícias de jornal.¹⁹

Entendemos que esse arcabouço forma a contextualização mínima necessária ao reconhecimento do campo educacional investigado. Reconhecemos que haveria outras perspectivas distintas a serem apresentadas no reconhecimento do contexto histórico desse lugar, mas o que nos toca desde o primeiro contato com o bairro é justamente o sentimento de negligência do Estado, marcando essa comunidade “com ferro em brasa”.

2.1 Notas sobre a cidade moderna e a pobreza

Movimentamos esta pesquisa com elementos que sustentam historicamente a análise no sentido de oferecer uma leitura acerca dessa matriz de relações objetivas que compuseram e ainda, nos dias atuais, compõem as trajetórias educacionais e profissionais dos egressos do Curso de Guia de Turismo do IFRS *Campus* Restinga. Essa matriz é composta por uma trama política e social localizada no espaço e no tempo de uma Porto Alegre e de um Brasil que vêm desde o século XIX buscando afirmação e reconhecimento de importância política, social e cultural.

19 Aproveitamos em especial a publicação de 1997 da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre [SMC], que conta um pouco sobre a história do bairro. O livro leva o nome do bairro e é parte de uma coletânea chamada Memória dos Bairros. A obra traz as narrativas dos primeiros moradores, os “removidos” das vilas de áreas centrais da cidade. É uma leitura rica em detalhes sobre a reconstrução da memória de cidadãos que viveram o processo de remoção e que constituíram essa nova comunidade.

Os esforços nesse período estiveram centralizados em ações que visavam alcançar *status* e linguagem moderna, sobretudo em relação aos temas urbanização e sociedade. Os empreendimentos de uma política nacional para o Brasil do século XX prometeu e cumpriu boa parte da tarefa de uma urbanidade europeizada, representada por uma minoritária elite desejosa de um país em sintonia com a modernidade dos países europeus mais influentes (na moda, na cultura, na arquitetura...).

Modificações urbanas em termos de infraestrutura, abertura de vias, substituição de modelos arquitetônicos de prédios, em busca de uma arquitetura moderna e imponente, acompanharam os processos socioeconômicos dos períodos aos quais se vinculavam. A industrialização, o êxodo rural e a busca por sobrevivência levaram à formação de espaços de moradia nas grandes cidades que não combinavam com a modernidade e a estética urbana desejada pelas elites do país. Esse contexto resultou nos deslocamentos de cidadãos vulneráveis das classes populares para áreas longínquas aos espaços centrais das cidades. A respeito desse período, Santos (2010, p. 83) aponta que:

O processo de **industrialização e urbanização** que foi instaurado, no final do século XIX e início do XX, exigiu de toda a sociedade brasileira novas formas de organização social e política. **Os trabalhadores negros** que haviam sido os suportes da acumulação primitiva de capital nas charqueadas do Rio Grande do Sul, com o início do processo de imigração em 1824, **vão ocupar cada vez mais as bordas do capitalismo emergente**. Nas cidades, **a maioria morava nos piores lugares nos cortiços, nos morros e zonas alagadas**, no meio rural se tornaram agregados e afilhados que trabalhavam para comer e morar nas terras dos antigos senhores. (Santos, 2010, p. 83, grifos nossos²⁰).

A cidade de Porto Alegre caminhou nesse sentido, empenhada em busca da modernidade, em sintonia com o resto do país. A preocupação era garantir uma cidade segura, organizada, higienizada, charmosa e, sobretudo, moderna, com ares de Europa, especialmente nos costumes, na arquitetura e no urbanismo. Portanto, sem pobreza aparente.

No Brasil a escravidão deixou marcas permanentes como o racismo e a exclusão social. No Rio Grande do Sul esses elementos têm relevo, por sua constituição étnica e seu passado escravagista. Para Silva (2010, p. 195) este é um Estado “tido como o mais ‘europeu’

20 A partir destes grifos, todos os grifos do capítulo são nossos.

do Brasil e que traz em suas marcas históricas o retrato de um país que tem no racismo estrutural um dos seus principais problemas a ser superado”. A invisibilidade da maioria da população negra ocorreu de diferentes formas, resultando na formação de uma classe socioeconômica vulnerável, caracterizada por uma maioria negra.

Nos processos de urbanização e modernização dos centros urbanos, os pobres, majoritariamente negros, sofreram deslocamentos de moradia de forma arbitrária por parte do Estado, passando a ocupar espaços territoriais que o senso comum chama de favela e a geografia denomina periferia. Nesse processo encontra-se o histórico de constituição do bairro Restinga. De acordo com Germano (2010, p. 104):

Essa trajetória de afastamento dos negros para a periferia da cidade é antiga na cidade. Vai desde a “limpeza” dos becos no período de urbanização e modernização de áreas centrais da cidade, no final do século XIX, até as remoções de núcleos habitacionais inteiros que formavam as favelas porto-alegrenses das décadas de 1950, como a Ilhota. A remoção desses núcleos levou à constituição de bairros periféricos como a Restinga, Vila Jardim e outros, que têm sua origem na desterritorialização de áreas negras da cidade, como Cabo Rocha, Ilhota, Colônia Africana e Areal da Baronesa (Germano, 2010, p. 104).

Porto Alegre já desde 1900 seguia uma onda higienista no país, cujo plano era expulsar os pobres para longe das elites, o mais afastado possível do eixo central dos centros urbanos. Conforme Alfonsin (2000, p. 55), em 1914 um Plano de Melhoramentos inspirado nos moldes de urbanização parisiense norteou uma série de medidas que atingiam diretamente a população de baixa renda moradora do centro da cidade.

Com base nesse plano, o poder público criou leis municipais proibindo a construção de casas de madeira na área central, aumentou impostos para os chamados cortiços, determinou multas para os residentes que não tivessem saneamento. Além disso, exigiu que tal regularização ocorresse por meios formais, com registro de planta das casas e estudo de sistema de esgoto avaliado por profissionais e pela intendência. Assim, o governo impôs tanto custos por não ter o esgoto encanado (através das multas), quanto custos de regularização, uma vez que o morador teria que contratar serviços e tentar - sem sucesso - regularizar um terreno que não estava em seu nome.

Esses e outros impedimentos foram arquitetados cuidadosamente para que a população pobre da cidade se visse obrigada a deixar a área central, liberando a elite do desgosto da

convivência, deixando a área higienizada, esteticamente agradável aos seus olhos e com nível de organização adequado às suas exigências. Sobre esse movimento e investimento político e elitista em invisibilizar as classes populares Coimbra e Nascimento (2008, p. 3) entendem que:

Segundo **a lógica do capitalismo liberal**, os trabalhadores livres têm liberdade para oferecer e vender sua força de trabalho no mercado, **desde que se mantenham no seu devido lugar**, desde **que não participem dessas misturas indesejáveis**, mantendo-se dentro das normas vigentes, desde que, portanto, respeitem as **regras impostas por uma sociedade de classes**. (Coimbra & Nascimento, 2008, p. 3)

Para Alfonsin (2000, p. 129), os pobres eram “absolutamente mal vistos pelos cidadãos . . . parte de outro mundo que não aquele idealizado pelos planejadores urbanos envolvidos com a discussão de um Plano Diretor para ‘regrar’ o crescimento da cidade”. Assim, aqueles que, de algum modo, resistiram à pressão governamental da época, mantendo-se em suas residências simples nas áreas centrais da cidade, acabaram sendo vencidos em meados de 70, momento de início e consolidação da ditadura militar.

2.2 A criação do bairro Restinga e sua urbanização

Na década de 60, com o lema nacional “Remover para Promover”, o então governo do município deslocou muitas vilas para áreas distantes, periféricas. Importa salientar que nesse período o país vivia em plena Ditadura Militar e o processo de remoção das casas e famílias ocorreu de forma autoritária, marcado por decisões unilaterais, relatadas por cidadãos que viveram nessa época. De acordo com a SMC (1997, p. 8):

A maneira **traumatizante e brutal** como eram feitos os deslocamentos demonstra quais as intenções do poder público com o slogan **“Remover para Promover”**. As **populações** a serem removidas **não eram consultadas**, mas surpreendidas pela **violência moral** a que eram **submetidas**. (SMC, 1997, p. 8)

A respeito desse período, Santos (2011, p. 56) expõe que o governo municipal de Porto Alegre removeu casas de áreas classificadas como núcleos urbanos irregulares, como as conhecidas “vilas Teodora, Marítimos, Ilhota e Santa Luzia”, deslocando famílias para um

terreno de aquisição do município, área denominada Restinga. Essa reestruturação urbana foi sentida como desastrosa pelos moradores desse novo bairro, oriundos desse processo de remoção de moradias denominadas na época como “vilas de malocas”.

A preocupação do poder público com a reorganização urbana usou um método coerente com a lógica do capitalismo, ou seja, o feio não deve ser mostrado. **O feio tem que ser jogado para bem longe** e nada melhor que a **mata virgem da Restinga**, sem estrada, sem água, sem luz, **sem escola**, sem atendimento médico, **sem nada**, apenas uma sanga. (SMC, 1997, p. 9)

A Restinga está localizada na região denominada Extremo Sul de Porto Alegre e com distância de 22 km do centro da cidade. De acordo com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PROCEMPA, 2009) e o IBGE – Censo Demográfico 2010 trata-se de um dos bairros mais populosos da Capital, sendo a 4ª região municipal com maior concentração de população negra²¹. Possui 60729 habitantes, o que representa 4,31% da população do Município.

Com área de 38,56 km², representa 8,10% da área do Município. Sua densidade demográfica é de 1574,92 hab./km². A taxa de analfabetismo é de 4,03%, ocupando a 13ª posição entre as 17 regiões da cidade e, com uma taxa 56,3% maior do que a taxa total para a cidade, que é de 2,27%²². Somente as regiões Cruzeiro, Extremo Sul, Nordeste e Ilhas estão com taxas mais altas, entre 4,13% e 7,71%.

O rendimento médio dos responsáveis por domicílio no bairro é de 2,10 salários mínimos²³. Esse índice localiza a Restinga na 14ª posição entre as regiões, apresentando vantagem econômica sobre somente três regiões da cidade: Lomba do Pinheiro, Ilhas e Nordeste (estas indicam rendimentos entre 1,68 e 2,07 salários como rendimento médio dos seus responsáveis por domicílio).

21 Conforme dados da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre, a população negra de Porto Alegre está concentrada principalmente no bairro Restinga (26,4%), na Região Partenon e Lomba do Pinheiro (27,2%) e na Região Leste Nordeste (27,1%). A saber, a Região Centro, de onde foi removida a maior parte das “Vilas de Malocas” na década de 60, é onde está a menor concentração de população negra, com 7,7%. (SMS, 2010, p. 44)

22 Para o IBGE, analfabeta é a “pessoa que não sabe ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece”. (<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm#dperma>, recuperado em 25, maio, 2016). Desse modo, há que se relativizar os resultados desse medidor, pois há aqueles que apresentam índice de escolarização baixa, com processos de alfabetização iniciados e, que por diversas razões, ao longo da vida, interrompem os estudos, às vezes esquecendo o que aprenderam.

23 Em 2010 o salário mínimo era de R\$ 510,00 (quinhentos e dez reais). (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12255.htm, recuperado em 25, maio, 2016)

Assim, trata-se de um bairro com residentes em condições economicamente pouco favoráveis, representando renda 39,7% mais baixa do que a média dos rendimentos do porto-alegrense, que é de 5,29 salários mínimos. Essa área geográfica é considerada como uma região rururbana, ou seja, com nuances urbanas, porém, circundada por morros e com características rurais.

2.3 A Restinga e sua luta histórica pela Educação²⁴

A demanda por serviços educacionais na Restinga tem sua luta vinculada ao início do bairro, quando a proposta feita pela Prefeitura de Porto Alegre, por meio de política habitacional aos futuros moradores daquela área, era de que teriam melhores condições de moradia no bairro que se iniciava, local onde estariam mais integrados à vida da comunidade.

A Lei nº 2902 de 31 de dezembro de 1965, definiu as diretrizes da política habitacional de Porto Alegre, reestruturando o Departamento Municipal da Casa Popular, com nova denominação de Departamento Municipal de Habitação [DEMHAB] e, classificando nos incisos 1º e 2º:

§ 1º - Habitação de interesse social, neste caso, é aquela destinada a substituir por **melhores padrões arquitetônicos** as atuais moradias vulgarmente denominadas, em nosso meio, “Malocas”.

§ 2º - Política Habitacional de interesse social é a que visa a retirar das habitações marginais urbanas seus atuais moradores, proporcionando-lhes **novas e melhores moradias para integrá-los na vida espiritual, econômica e cultural da comunidade**. (Lei nº 2902, 1965)

Ocorreu na época um problema com a verba que seria liberada pelo BNH – Banco Nacional de Habitação para a Prefeitura, o que inviabilizou a regularização da nova Vila Restinga, e a promessa de “boas habitações a seus moradores” não se concretizou. A regularização da área se deu somente em 1977, cerca de oito anos após a instalação das famílias. (Santos, 2011, p. 56).

²⁴ Parte das ideias desenvolvidas nesta subseção foram publicadas no capítulo “Invisibilidade e luta no campo educacional do bairro Restinga (Porto Alegre-RS)” do livro “Interdisciplinaridade nas Ciências Humanas: caminhos da Pesquisa”. (Nunes & de la Fare, 2017)

A informação sobre o BNH é reforçada, através de documentos do próprio DEMHAB, em que está registrado que somente no ano de 1971 esse departamento recebeu os primeiros recursos junto àquele banco. Também é descrito que “mesmo com o orçamento exíguo, em 13/02/67 são removidas as primeiras *malocas* para a Vila Restinga, sendo inauguradas em 05/11/71 as primeiras 390 casas”. Ou seja, se passou quase meia década até que a promessa das moradias novas e melhores, referidas na Lei nº 2902 de 31 de dezembro de 1965, começasse a ser cumprida.

Esses diferentes períodos de transferência de famílias e a morosidade nos processos de urbanização e organização do então planejado loteamento das terras que faziam parte do novo bairro geraram divisões e conflitos internos na comunidade. Acerca das divisões territoriais bairro, Saez (2015, p. 102) descreve que:

atualmente **a Restinga é constituída por 27 vilas** com diferenciações marcantes entre elas. Seu processo de ocupação ocorreu de forma heterogênea, determinando as **desigualdades entre as diferentes vilas**. Uma das primeiras vilas, que ficou conhecida como **Restinga Velha, formou-se como uma área de confinamento de malocas** com um grande contingente de famílias, tanto aquelas transferidas pela prefeitura, como outras que ocuparam áreas de forma irregular. . . . A parte nova, denominada pelos moradores de **Restinga Nova, foi favorecida com infra-estrutura** adequada para receber famílias com melhores condições financeiras. (Saez, 2015, p.102)

Conforme a SMC (1997, p. 11), o modo como foi sentido pelos moradores das vilas da cidade esse processo de reestruturação urbana, quando da transferência das famílias para aquele local, foi marcado pela escassez. Esta foi detalhadamente explicitada quanto à falta de infraestrutura, que atingiu transversalmente as estruturas de habitação, saúde e educação:

A falta de água, de energia elétrica, de **escolas**, de postos de saúde por si só depõe contra aqueles que, **sob falhas administrativas**, mantém uma postura voltada tão somente para a manutenção de **privilégios e regalias a uns poucos e desprezo ou indiferença pela grande maioria**. A prática administrativa dos governos responsáveis pela implantação da Vila Restinga reflete seus compromissos unicamente com os interesses políticos, econômicos e financeiros. (SMC, 1997, p. 11)

Os mesmos registros oferecem informação sobre como essa comunidade se organizou em prol do acesso aos serviços educacionais nesse bairro:

. . . **as famílias decidiram** que só se organizando poderiam, através da pressão, adquirir poder para **exigir o mínimo do que lhes havia sido prometido**. Os poucos benefícios que começaram a usufruir nasceram das **reivindicações** feitas em **abaixo-assinados** e idas aos meios de comunicação. Nestes casos [está] **uma escola de primeiro grau** - a José do Patrocínio – **conquistada pela comunidade** há vinte anos . . . (SMC, 1997, p. 11).

As reivindicações desse período ocorriam por meio de comunicação informal e precário, em que os moradores aderiam a opções como programas de rádio. Exemplo disso é o modo como foi possível a obtenção do direito à educação, representado pela conquista da primeira escola, contado por uma das primeiras moradoras do bairro: “**Não tinha escola e nós fomos na rádio pedir** pra eles mandarem um colégio pra cá Então nós arrumamos. Eles desmancharam um colégio pra fazer outro novo e **trouxeram o que era mais velho pra cá.**” (relato de Maria Vieira dos Santos em SMC, 1997, p. 11).

A narrativa acima oferece informação histórica relevante sobre o nível dos esforços empreendidos pelo poder público da época para o atendimento à demanda por instituições escolares no bairro. É possível inferir que a primeira escola instalada no bairro, na década de 70, foi construída com material residual descartado de uma escola desativada de outro território, a qual receberia estrutura nova.

Os investimentos em educação naquela época tinham direcionamentos e interesses governamentais distantes da demanda real da população, em especial, das classes populares. Saviani (2013, p. 752) aponta que o orçamento da União para Educação e cultura na Constituição do regime militar de 1967 sofreu uma redução, passando de 9,6% no ano de 1965 para 4,31% em 1975. O percentual de responsabilidade orçamentária em 1955 era de 5,7% a cargo da União, 13,7% dos estados e 11,4% dos municípios.

Com a diminuição do percentual da União, os investimentos em serviços educacionais restaram exíguos naquele período. Conforme Scherer (2015, p. 54), até 1964 Porto Alegre contava com 15 escolas municipais e, mesmo com o aumento populacional, a política de investimento em novas estruturas educacionais somente foi retomada com o fim da Ditadura no País.

O período pós-64 no Brasil foi caracterizado por Germano (1993, p. 266) “por se constituir num mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola”. O regime militar produziu, no âmbito educacional, reformas políticas que resultaram em ofertas educacionais desarticuladas das necessidades reais da população. Prometia-se democratizar o acesso, combater o analfabetismo, porém, os esforços se fixavam em um sistema educativo voltado aos interesses do mercado, como um “aparelho produtivo” de mão-de-obra. A reforma educacional de 1971 serviu a este propósito, na medida em que integrou o Ensino Médio ao profissionalizante compulsoriamente no ensino público.²⁵

A Educação Profissional adquiriu importância desde o início da luta pela Educação no bairro Restinga. Conforme anteriormente mencionado, as consequências da remoção das famílias da área central da cidade incluíram a perda de oportunidades de trabalho para os moradores da Restinga. Assim, a busca por cursos profissionalizantes seria, por óbvio, uma das estratégias de reação às dificuldades socioeconômicas em que se encontravam.

Ainda não havia, naquele período, instrumentos outros que servissem de acesso para as reivindicações daquele grupo de cidadãos isolados do eixo central da cidade. O rádio como forma de contato, visibilidade, comunicação e reivindicação novamente é exemplificado para registrar também o que parece ser uma das primeiras conquistas de Educação Profissional no bairro Restinga:

Enquanto aguardavam a **construção da escola**, as mulheres conseguiram, com a presença constante nas rádios, três máquinas de costura. **Com as máquinas, elas ganhariam uma ocupação**. As aulas de **corte e costura** foram ministradas por freiras, trazidas pelo padre da vila. (SMC, 1997, p. 11)

Além da reincidência de registro do uso das rádios como forma de contato e de reivindicação no bairro, é possível identificar no registro acima as mulheres no protagonismo da luta pela Educação Profissional. São elas que buscam e usufruem das primeiras e incipientes conquistas representadas pelas três máquinas de costura. Já o aspecto religioso também se entrelaça às conquistas primeiras desse bairro na estruturação do campo educacional. O padre da vila é mencionado como o responsável pela viabilidade da presença de freiras ministrando cursos no local. Também é citado como um “conselheiro daquelas

25 O tema dessa reforma será desenvolvido no terceiro capítulo, contextualizando o histórico da Educação Profissional no Brasil.

famílias que lutavam contra a adversidade habitacional, social, econômica e cultural” na antiga Vila Restinga. (SMC, 1997, p. 11)

Há nesse sentido, tanto a comunidade organizada, com apoio de comunicação pela rádio, quanto à igreja atuando em esforços no sentido de estabelecer um mínimo de condições de acesso a serviços de formação. Ao analisarmos, no entanto, a lei que estabeleceu a política habitacional no município de Porto Alegre, criando o Departamento Municipal de Habitação, previa inicialmente, não apenas que fosse de responsabilidade desse departamento o provimento de moradias populares, mas das condições básicas de vida e moradia aos residentes nos novos bairros.

A Lei Municipal nº 1879, de 04 de outubro de 1958, que fixava medidas de preservação da estabilidade dos moradores das novas áreas instituía em seu Art. 6º que: “Em cada uma das vilas marginais com mais de 1.500 habitantes, o Município instalará uma escola primária, uma creche, um posto médico e outros serviços assistenciais, esportivos e comunitários”. Na ausência do cumprimento desse marco legal, outros agentes acabaram assumindo espaços que seriam de responsabilidade governamental.

O Departamento Municipal de Habitação elaborou, em 2009, um relatório diagnóstico em que apresenta dados históricos sobre o órgão. Nele, fornece informações de arquivos e inventário do próprio DEMHAB, datados de 1961, em que o então Departamento Municipal de Casas Populares [DMCP] assumia como responsabilidade, além do provimento relativo à habitação e pavimentação de áreas, outras funções; dentre elas, a construção de escolas, a realização de “cursos de corte e costura, de alfabetização, de mecânica e outros”. (DEMHAB, 2009, p. 30).

O documento traz ainda que em um relatório desse mesmo período, o DMCP tinha estruturas como ambulatórios, farmácia, sedes esportivas, igrejas, centros de tradição, cinco escolas profissionalizantes, três creches e quatro escolas de Educação Básica. Sobre os cursos profissionalizantes, há no texto a justificativa de que “serviam para que os novos moradores destes loteamentos pudessem adquirir uma profissão e principalmente sustentar suas famílias” (DEMHAB, 2009, p. 30). Não há informação sobre a localização das mesmas no relatório acessado. Tampouco foram encontrados no período pesquisado dados sobre o histórico de estrutura educacional implantada na Restinga nos primeiros anos de constituição do bairro.

O histórico de organização dos serviços públicos de Porto Alegre mostra que as atividades até então assumidas pelo setor de habitação passaram, a partir de 1963, com a promulgação da lei nº 2662, a ser de responsabilidade de um novo órgão criado por essa mesma lei: a Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social. Assim, bens móveis e imóveis,

além de servidores que atuavam nas creches e ambulatórios do DMCP passaram a ser gerenciados em 1964 pela nova Secretaria.²⁶

A respeito do acesso à educação por parte das famílias que posteriormente compuseram a Vila Restinga, há registros históricos e pesquisas que possibilitam um mapeamento. Fagundes e Rodrigues (2011) registram que “os habitantes da Ilhota tinham acesso a serviços públicos mínimos, como o Centro de Saúde Modelo e o Colégio Emílio Massot”²⁷.

Esse dado permite uma comparação com as condições a que estiveram submetidos os moradores quando de sua transferência para a Restinga. As remoções resultaram em dificuldades de acesso às escolas para os moradores da Restinga, em função do isolamento geográfico representado pela distância do novo bairro, pela dificuldade de acesso aos serviços educativos existentes na área central e, sobretudo, pela exiguidade desses e de outros serviços básicos locais.

A partir do acesso a registros históricos como os acima mencionados, podemos inferir que a memória foi seletiva em algumas publicações do governo municipal sobre esse período histórico. Percebemos fragilidade cronológica em períodos de 25 anos sobre a questão dos esforços municipais dirigidos à política habitacional, conforme abaixo:

No ano de 1963, a estrutura começou a ficar muito grande para o DMCP e as verbas insuficientes. Enfim, **em 30 de dezembro de 1965**, transformou-se o DMCP no Departamento Municipal de Habitação (Demhab), uma autarquia com a função de construir habitações de interesse social em substituição às subhabitações existentes. **Com a chegada da década de 1990**, houve a implementação do Programa de Regularização Fundiária (PRF), que possibilitou a regularização de áreas ocupadas e a permanência das comunidades nos locais de origem. (DEM HAB, n.d.)

Encontramos em narrativas orais o contraponto aos registros oficiais, como este do DEMHAB. As condições originárias de moradia e modos de condução das remoções de vilas

26 Esse histórico refere-se à pesquisa de Naida D’ávila, intitulada “DEM HAB: com ou sem tijolos, a história das políticas habitacionais em Porto Alegre” publicada no ano 2000 pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre – SMC. A autora encontrou os dados em “documentos do DEM HAB” e assim foi citado no Diagnóstico realizado em 2009 (DEM HAB, 2009, p.30).

27 Dados históricos encontrados no blog escolamassot.blogspot.com.br dão conta de que o então Grupo Escolar Coronel Emílio Massot ofertou ensino fundamental de 1938 a 1975 e se localizava entre a Avenida Getúlio Vargas e a Rua Coronel André Belo, no bairro Cidade Baixa, próximo a uma das áreas de onde foram removidas as primeiras famílias para constituição do bairro Restinga. Após esse período, mudou de endereço e, somente em 1995, passou a contar com ensino médio.

são descritas pelos habitantes que vivenciaram a época das primeiras remoções no livro sobre a memória do bairro Restinga (SMC, 1997), apresentando uma perspectiva outra, permeada pela falta de cuidado do governo com seus cidadãos.

Os modos de condução do processo de remoção, a negligência com que foi tratada a urbanização e atendimento às famílias que passaram a viver naquele território acabou por gerar uma dinâmica social de integração comunitária. Os moradores passaram a se organizar em diferentes frentes temáticas de reivindicação para buscar vencer as adversidades. No jornal *Vitrine*, de circulação regular no bairro Restinga, há a *Coluna de Nelson da Silva*, morador do bairro e líder comunitário, o qual dedicou um texto sobre a história do bairro e as lutas da comunidade da Restinga:

Chegaram dos mais diversos locais, como as Vilas Santa Luzia, Lupicínio Rodrigues, Marítimos, pois esses lugares tinham que ceder espaço às habitações de pessoas de classe média-alta. **Os pobres foram colocados além dos morros. Era uma terra nova, distante dos locais de trabalho**, sem infra-estrutura, como transporte, escolas, creches para suas crianças. Esses **obstáculos**, entretanto, **não amedrontaram esse povo que tinha em comum a vontade guerreira para conquistar seus objetivos**. E pouco a pouco foi conseguindo alcançá-los. **Aqui na Restinga a expressão “Grande Família” é literalmente correta**. Aqui todos se conhecem, aqui todos se cumprimentam e aqui quase todos se ajudam. (Jornal *Vitrine*, 2009, 7 ed., p. 18)

A Restinga iniciou sem as condições de atendimento a seus moradores em todas as áreas. O serviço público de transporte era insuficiente e precário, inviabilizando o acesso cotidiano básico aos locais de trabalho e aos equipamentos escolares que a cidade dispunha, já que estavam concentrados em áreas centrais. Desse modo, muito cedo, nos anos 70, essa comunidade passou a se preocupar com a pauta do acesso à escola e da melhoria nas condições de transporte coletivo, entre outras demandas.

Aos poucos esse espaço foi recebendo algumas estruturas de escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Infantil, porém, sempre aquém das necessidades de vagas que o bairro exigia. Isto porque, paralelamente à instalação de estrutura escolar, o município realizava novas remoções e novos grupos de famílias chegavam para somar demandas em todas as áreas: educação, saúde, lazer, infraestrutura.

Uma reportagem de 2013 do Jornal Diário Gaúcho, de grande circulação no Rio Grande do Sul intitulada “Crianças encaram seis quilômetros a pé para estudar na Zona Sul da

Capital” apresenta dados sobre a situação de parte do bairro Restinga nos dias atuais, demonstrando a falta de comprometimento do governo municipal com o acesso aos serviços educacionais. A jornalista Aline Custódio descreve:

Primeiro é preciso descer um barranco de um 1m e atravessar uma pinguela sobre o arroio que transborda a cada chuva forte. Depois, só piora. **As quatro filhas da dona de casa Kátia Pereira Cidade, 25 anos, da Vila Pipoca, no Bairro Restinga, em Porto Alegre, encaram a pé 6km diários (3km de ida e 3km de volta) - parte deles de chão batido - para irem à escola.** No total, **quase duas horas de caminhada por dia, numa lição de superação e empenho em busca da educação.** . . .O mesmo **dilema é vivido por 150 crianças da comunidade** que fica no final da Estrada Barro Vermelho, num total de 250 famílias. . . . Moradores garantem que, **há mais de cinco anos, solicitam à EPTC a colocação de uma linha circular.** Porém, **jamais tiveram retorno.** (Jornal Diário Gaúcho, 25 de setembro de 2013)²⁸

Conquistar o direito à educação e a aprendizagem para o trabalho no bairro Restinga, conforme registros históricos, sempre foi pauta prioritária e segue sendo uma luta dessa comunidade. Com a distância do eixo central da cidade, foram criadas barreiras ao acesso facilitado às estruturas escolares e às ofertas de trabalho. Aqueles que antes viviam próximos aos seus locais de trabalho e tinham escolas para seus filhos, tiveram retiradas tais possibilidades em função da remoção para aquela área distante. Muitos perderam o emprego, ou ao manter-se empregados na área central, tiveram que deixar os filhos em casa sozinhos ou na vizinhança.

Os moradores do bairro Restinga, ao longo dos anos, se mostraram ativamente participantes e protagonistas frente às demandas da região. Por mais que a municipalidade governasse de costas para este território longínquo e carente de acesso aos direitos fundamentais, essas contradições parecem ter fortalecido a comunidade, que se consolidou politizada e avançou, conseguindo importantes avanços na institucionalização de diferentes espaços educativos. Assim, tomou para si a relevante pauta da Educação, um direito básico. (Nunes & de la Fare, 2018, p. 983)

28 Fonte: <http://diariogaicho.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2013/09/criancas-encaram-seis-quilometros-a-pe-para-estudar-na-zona-sul-da-capital-4280535.html>. Acesso em 22, abril, 2017.

Ocorre que a Restinga é um bairro que sofre também historicamente com a problemática constante relativa à ação criminosa vinculada ao tráfico de drogas. Essa situação sempre interferiu na dinâmica social no tocante aos deslocamentos diários dos moradores rumo ao trabalho e à escola. Em especial, sempre houve uma preocupação por parte da comunidade em relação ao turno livre das crianças, o chamado turno inverso da escola. Isso decorre do aumento da violência urbana e do tráfico de drogas.

Assim, esse espaço é atravessado por preocupações redobradas em relação ao tempo livre das crianças e jovens. Havia desde o início do bairro um olhar atento das lideranças comunitárias acerca do crescimento da violência, geralmente vinculada às disputas promovidas pelo tráfico de entorpecentes. As estratégias adotadas pela comunidade e parceiros públicos e privados para garantir as condições de paz no cotidiano das famílias eram pauta permanente na lista das demandas locais.

A preocupação da comunidade se traduz de diferentes formas ao longo dos anos, por meio de iniciativas populares, de organizações religiosas e da constituição de redes de fortalecimento do campo educacional. Um dos mais representativos espaços sociais dessa rede é o Fórum de Educação da Restinga [FERES]. Trata-se de um grupo permanente de discussão e encaminhamentos coletivos, composto por lideranças da comunidade, educadores e representantes das esferas pública e privada, vinculados ao bairro. Essas iniciativas têm seu histórico juntamente com a criação do bairro, e inicialmente tiveram apoio da igreja católica. Com o crescimento populacional do bairro, outras estruturas foram sendo criadas para dar conta da assistência social, em especial, com atividades para as crianças no turno inverso ao escolar.

Em 2007 o Governo Federal instituiu através da Lei nº 11.530, o Programa Nacional de Segurança com Cidadania [PRONASCI], com vistas à melhoria da segurança pública, em uma cooperação entre órgãos federais, estaduais e municipais. Dentre as ações desse Programa, foram criados os chamados Territórios de Paz, que consistiam em projetos integrados de segurança e serviço social em determinados bairros, conforme seus índices de violência. Em Porto Alegre, o bairro Restinga foi um dos bairros selecionados pelo alto índice de vulnerabilidade social e criminalidade.

Em entrevista para o Jornal Sul21 em 13 de setembro de 2011, o vice-presidente do Fórum Comunitário de Segurança da Restinga, José Ventura, declarou que no bairro “o maior problema é a ociosidade dos jovens no turno inverso das aulas” e concluiu a sua fala ressaltando sobre os problemas muito frequentes ainda, da violência juvenil e doméstica, e do tráfico de drogas, sinalizando por fim: “Precisamos de esporte e cultura para os jovens”. A

declaração de Ventura é preocupante. Por um lado, vemos que a preocupação com o turno inverso da escola, e a escassez de oferecimento de opções de lazer, cultura, esporte para a infância e a juventude no bairro já completam cerca de 50 anos. Por outro, este representante reforça uma visão distorcida de que a oferta de atividades no contra turno escolar resolveria o problema social da violência e do tráfico de drogas. Estaria o poder público e a sociedade com os olhos voltados somente para a ponta do iceberg?

O discurso de Ventura é o mesmo que boa parte da sociedade brasileira reproduz diariamente. São informações tratadas e organizadas pela mídia dominante-dominada, um discurso midiático que reforça, de muitas maneiras, a criminalização da pobreza. Estado e sociedade historicamente trataram de sistematizar a discriminação social e racial no País, assegurando ao pobre e em especial ao negro esse lugar de classe perigosa. Um sobrevoo na história do presente, com foco nos acontecimentos que a mídia cala - como os flagrantes transportes de toneladas de cocaína no espaço aéreo brasileiro, sob o comando de homens brancos da elite - ofereceria outra perspectiva sobre classes perigosas.

É fundamental considerar que, seja qual for a motivação que leva essa comunidade a demandar espaços de lazer e atividades de recreação para suas crianças e seus jovens, se passaram 50 anos sem que houvesse atendimento efetivo. O direito ao lazer é constitucional, ainda que diante do atual momento político de *pós-impeachment* no Brasil essa afirmação sobre o que é constitucional ou não possa parecer irrelevante para determinados grupos sociais ou causar algum descrédito sobre a validade da Constituição de 1988.

2.4 O tempo livre na Restinga: entre a casa e a escola

As estruturas públicas que atenderiam, aos poucos, a demanda por acolhimento às crianças no turno inverso ao horário escolar no bairro Restinga foram sendo instaladas em ritmos dissonantes à urgência da organização da vida cotidiana das famílias da comunidade do bairro Restinga. O lazer nesse bairro tem seus primeiros registros de oferta vinculados à demanda por acolhimento das crianças e jovens no seu tempo livre, e não simplesmente pelo direito ao lazer. A necessidade era de uma continuidade do atendimento educacional, porém voltado para o lazer e recreação.

Ao analisarmos o histórico de constituição das políticas públicas de recreação e lazer no Brasil encontramos motivações diferenciadas de acordo com o público alvo. Em relação às elites dos centros urbanos, havia uma postura de oportunizar a sociabilidade entre os cidadãos.

Já em relação à promoção de recreação em centros de comunidade, nas periferias, a intenção parecia ser a de controlar, orientar, educar moralmente.

Goellner e Macedo (2013, p. 30) entendem que a recreação tem entre seus condicionantes um trabalho de acolhimento que organize e lidere atividades e que aprimorem de alguma forma, o caráter do participante:

Não é suficiente trazer os jovens para as unidades de Recreação **livrando-os dos males que provêm da liberdade sem orientação**, mas fazê-los desenvolver um físico saudável e forte complementado de um **apuro moral** e espiritual. O **aprimoramento de caráter** com resultados satisfatórios está diretamente relacionado a uma cuidadosa seleção de atividades. (Goellner & Macedo, 2013, p. 30)

Os estudos de Feix (2003, p. 48) dão conta de que desde a década de 20 no Brasil havia holofotes voltados para a questão da institucionalização da recreação pública como forma de contenção e controle social, visando desviar as crianças da “delinquência juvenil”. As políticas públicas de lazer voltadas para as comunidades tinham o seguinte contexto:

. . . as cidades, principalmente da região sudeste e sul, foram inchando, a fuga do meio rural para o urbano tornou-se uma realidade, além de um **descontrole de natalidade nas populações de baixa renda**. Em decorrência disto aumentava o cinturão de **miséria** nas grandes cidades com as **favelas e malocas** que surgiam. **Menores abandonados acabavam virando criminosos**. (Feix, 2003, p. 48)

De acordo com Mazo (2004, p.) “a educação corporal e moral da juventude, além da escola, deveria estender-se às praças, parques e associações desportivas”, o que representava uma das metas do projeto de formação da nação brasileira durante o Estado Novo²⁹. Os estudos de Almeida (2006, s/p) trazem dados sobre como esse regime político redefiniu o modelo de cidadão ideal para a sociedade brasileira:

A formação deste "homem novo" idealizada pelo Estado Novo correspondia à figura do **trabalhador disciplinado, ágil, eficiente, ordeiro e dócil** (de acordo com o molde do homem projetado pela década de 30). Subjugado, disciplinado, **reprimido e**

29 O Estado Novo foi um regime político autoritário relativo à era Getúlio Vargas no Brasil, caracterizado pela centralidade do poder, nacionalismo e pelo anticomunismo entre 1937 e 1945.

controlado, o operário é o instrumento e o alvo principal da estratégia traçada **visando amenizar as tensas relações entre a classe operária e a empregadora**. Deste modo, o Estado Novo prescrevia a construção deste "homem novo" na formação de uma raça forte, sadia e com traços característicos, passando pela prerrogativa de **reeducação do homem, no sentido de promover o saneamento de seu espírito, corpo e mente a fim de torná-lo mais apto para o trabalho**. Percebe-se que foi uma tendência do período, já que a idéia de **higienização** também fora utilizada nos regimes nazistas, levado às últimas conseqüências: extermínio de grupo étnico. (Almeida, 2006, s/p)

Desse modo, o lazer parece ter sido uma das frentes de investimento em urbanização durante esse regime, oferecendo ao trabalhador espaços controlados pelo Estado, nos quais pudesse desenvolver sua relação com o “tempo livre”. Assim, o autor complementa que:

A urbanização promovida por Vargas e ao mesmo tempo seu investimento na comunicação, como **forma de controle ideológico**, foram os passos necessários para a **consolidação do lazer como prática dos operários, classe média e burguesia** ou como forma de investimento econômico, isto é, surgimento do setor privado como produtor de cultura e a **cultura como objeto de lucro**. (Almeida, 2006, s/p)

O ideário de cidadão de bem incluía que, nos períodos em que não houvesse dedicação ao trabalho, o trabalhador se envolvesse com alguma outra atividade – de lazer, no caso – em que o Estado pudesse manter o controle sobre seu paradeiro. Essa lógica de que o ócio era uma ameaça à segurança da sociedade perdura no imaginário social até os dias atuais, consolidada, inclusive, por máximas como “mente vazia é oficina do diabo”. Coimbra e Nascimento (2008, p. 5) consideram a existência de um discurso historicamente construído pela classe dominante e pelo Estado decorrente de “práticas de desqualificação da família pobre em um processo de criminalização e penalização da pobreza”, que afirma:

. . . **os pobres** considerados “**viciosos**”, por sua vez, **por não pertencerem ao mundo do trabalho** – uma das mais nobres virtudes enaltecidas pelo capitalismo – e **viverem no ócio, são portadores de delinqüência, são libertinos, maus pais e vadios**. Representam um “**perigo social**” que deve ser erradicado. Daí a necessidade de **medidas coercitivas** principalmente **para essa parcela da população**, pois são **criminosos em potencial**. Assim, embora a parcela dos “ociosos” seja a mais visada

por seu “**potencial destruidor e contaminador**”, a periculosidade também está presente entre os “pobres dignos”, pois por sua natureza – a pobreza – também correm os riscos das doenças.

A partir desse mapeamento dos pobres, surge **uma grande preocupação com a infância e a juventude que, num futuro próximo, poderão compor as “classes perigosas”**: as crianças e os jovens “em perigo”, aqueles que **deverão ter suas virtualidades sob controle** permanente. (Coimbra & Nascimento, 2008, p. 5)

Também as políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) reforçaram em certos períodos essas ideias. Em 1970, um Plano Multinacional de Educação de Adultos, assinado por vários países da América Latina, dentre os quais, o Brasil, afirmava que um dos objetivos desses serviços educativos era realizar ações de recreação e de ocupação do tempo livre como forma de moralização e disciplinamento dos pobres (de la Fare & Villela, 2011).

Assim, a demanda legítima dos adultos das famílias do bairro Restinga, em relação à ausência de espaços culturais e de lazer para crianças e jovens, se misturou muitas vezes com discursos e ações permeadas por preconceitos, atravessados pela criminalização da pobreza. Nesse sentido, Coimbra e Nascimento afirmam que:

vai se configurando **para os filhos da pobreza** duas classificações: **a infância em perigo** - aquela **que ainda não delinqüiu** mas pode vir a fazê-lo e por isso deve ser tutelada - e **a juventude perigosa** – aquela percebida como delinqüente e, portanto, **ameaçadora** para a manutenção da **ordem social**. (Coimbra e Nascimento, 2008, p. 5).

No final da década de 60, início de 70, quando foi iniciada a urbanização do bairro Restinga, havia uma preocupação dos novos moradores com as escassas opções de lazer e recreação para seus filhos. Isto porque, estavam em situação econômica frágil, tinham à sua disposição um sistema de transporte escasso e necessitavam dedicar importantes períodos de tempo a trabalhar em locais distantes do bairro. Homens e mulheres se deslocavam para a área central de Porto Alegre, deixando seus filhos no bairro, com um turno de envolvimento com a escola, e o outro livre. As crianças ficavam sem opção de atividades além do tempo dedicado ao espaço escolar.

Além disso, as demandas da comunidade por espaços de lazer e recreação muitas vezes estiveram relacionadas aos riscos de envolvimento das crianças e adolescentes com os

grupos envolvidos com o tráfico de drogas, para além do simples problema de encontrar um local para deixá-las no turno inverso à escola. Pinto (2015, p. 87) aponta que “a Restinga é uma comunidade hipossuficiente, que encontrou no narcotráfico o amparo negligenciado pelo poder público”. Essa problemática é examinada nos estudos de Gamalho (2009), que destaca que “O tráfico é uma realidade concreta do bairro . . . na Restinga Velha, as áreas de tráfico são mais declaradas . . . atraindo a atenção devido aos tiroteios e ao número de mortes, normalmente restritas às relações de reciprocidade entre as gangues.” (Gamalho, 2009, p. 137).

É nesse contexto que foram experimentadas pelas famílias dessa comunidade soluções quanto aos espaços de lazer e a oferta de atividades recreativas no contra turno da escola, em busca de ocupação e proteção de crianças e adolescentes. O apoio era promovido em programas e projetos de toda ordem. A igreja católica parece ter sido precursora, nesse sentido. De acordo com o Centro de Promoção da Infância e da Juventude [CPIJ], com sede no bairro, o histórico do atendimento às crianças da região corrobora a leitura que fazemos acima sobre a preocupação com a violência e o tráfico.

No dia 1º de maio de 1971 foi criada a Paróquia Nossa Senhora da Misericórdia e, conseqüentemente, a Obra Social Nossa Senhora da Misericórdia. Nesse período, uma atividade que ganhou destaque foi o **atendimento de muitas crianças num bonde**, que era usado como sala de aula e refeitório, **visto a necessidade de “cuidar” das crianças e adolescentes que estavam pelas ruas sem assistência dos pais e sem escola**. Dentre as atividades da obra social, junto com a participação ativa e mobilização da comunidade, **concretizou-se então a criação do Centro de Promoção do Menor e da Creche Jesus Menino**. (CPIJ, 2016, s/n)

Nesse registro vemos o papel assumido pelas instituições religiosas à frente do atendimento às crianças no bairro, diante da ausência de estrutura educacional e de lazer do poder público. No excerto acima podemos também identificar que a estrutura oferecida sanava a impossibilidade dos pais em cuidar dos filhos durante a jornada de trabalho.

Na década de 70 foram criados, na estrutura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura [SMEC], os Centros de Comunidade e Esporte. Esses centros faziam parte de um programa nacional da época, que visava acompanhar as necessidades dos centros urbanos no âmbito da educação integral. Segundo registros do órgão gestor da Política de Assistência

Social no município de Porto Alegre, a FASC, tais centros ofereciam, “acesso a atividades como educação, preparo profissional, recreação e cultura”. (FASC, 2016)

Estes espaços foram criados entre 1970 e 1975, em um total de nove unidades, dentre as quais, o CECORES – Centro de Comunidade Vila Restinga, no bairro Restinga. Ao conhecer o histórico da FASC, vemos que essas estruturas inauguraram uma representação pública de apoio à educação formal nos bairros criados em processos de reestruturação da malha urbana, uma vez que se tratava de um público em situação de risco social e vulnerabilidade. (FASC, 2016)

O Projeto Centro de Comunidade, que deu origem ao CECORES e demais centros em Porto Alegre, tornou-se uma referência de gestão para o Projeto Nacional de Centros Sociais Urbanos, concretizado em 1975. Conforme Molina (2004, p. 31)

Os **centros de Comunidade** constituíram-se no projeto governamental do Município de Porto Alegre entre as décadas de 60 e 70, como estratégia do Estado para responder a uma parcela das demandas sociais urbanas da época. Desta forma, **o governo municipal local pretendeu estabelecer uma relação com a comunidade urbana periférica**, uma relação que previa dar conta de algumas **demandas educativas não-escolares** identificadas à época. (Molina, 2004, p. 31)

Ao examinarmos o histórico das práticas cotidianas de lazer no bairro Restinga, percebemos que o CECORES tem função histórica fundamental para a infância e a juventude no bairro. Com o suporte de estruturas como essa, crianças e adolescentes tiveram condições de se socializar, experimentar esportes, atividades lúdicas, o que deixou familiares tranquilos para cumprirem jornadas de trabalho fora do bairro. De acordo com Gorczewski (2007, p. 129), durante anos este Centro foi:

Uma das principais referências culturais e esportivas para os moradores e, entre eles, as **crianças e os adolescentes do bairro**. . . . Construído na Restinga Nova, por decisão governamental, no decorrer dos anos, serviu como ponto de **encontro** dos mais distintos setores **da comunidade** passando a sustentar diferentes **práticas sócio-educativas** e comunicacionais. . . . espaços de convivência, tais como: **quadras esportivas, piscinas, salas para festas e atividades artísticas e educativas**, desenvolvendo atividades de **ginástica, teatro**, entre outras. (Gorczewski, 2007, p. 129)

Assim como o CECORES, o CPIJ também foi um espaço significativo de atendimento à comunidade com atividades educativas não escolares oferecidas no turno inverso às escolas do bairro. Uma pesquisa realizada anteriormente sobre os espaços de sociabilidade no bairro Restinga apresentou não apenas esses dois locais como significativos, mas trouxe à tona a representatividade do esporte e os destaques esportivos do bairro. Nesse território muitas crianças participavam e venciam campeonatos de natação e lutas marciais; o próprio jogador Tinga, hoje conhecido mundialmente pelo seu desempenho no futebol no Brasil e no exterior, foi uma dessas crianças. Ou seja, houve um esforço empreendido e resultados surgiram não apenas em aceitação da comunidade, mas também em destaques e medalhas de ouro. (Nunes, 2011, p. 58)

Atualmente há uma considerável rede de atendimento e suporte em educação e assistência social no bairro, fruto de mobilização dessa comunidade. Conforme dados apresentados no Diagnóstico do PRONASCI³⁰ sobre o bairro Restinga na condição de Território da Paz, 21 instituições formam o suporte público de atendimento nesse bairro³¹; as entidades associativas comunitárias e particulares instaladas no bairro - ou em relação com o mesmo por meio de projetos e convênios com o município - que, de alguma forma, formam parte da assistência no bairro somam 32 instituições³².

Silva (2013, p. 18) assinala que a Rede Municipal de Educação firma convênios há muitos anos com “organizações do movimento popular, ONG’s e instituições privadas com o

30 Documento “Síntese do Diagnóstico: Território de Paz – Restinga/Porto Alegre 2010-2011, produzido pela OSCIP (Organização Social Civil de Interesse Público) Guayí – Economia Solidária na Prevenção à Violência no RS. Disponível em: <http://guayi.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Diagnostico-Restinga.pdf>. Acesso em 30.05.2016.

31 ACM Restinga Olímpica; Administrativo Regional – CAR Restinga; Centro de Referência de Assistência Social – CRAS; Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS; Conselho Tutelar Micro 7; UBS Quinta Unidade; UBS Restinga Velha; PSF Núcleo Esperança; PSF Chácara do Banco; EMEF Vereador Carlos Pessoa de Brum; EMEI Paulo Freire; EMEF Mario Quintana; EMEF Alberto Pasqualini; EMEF Dolores A. Caldas; EMEF Deputado Lidovino Fanton; EEEM José do Patrocínio; Entidade AMURT; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; Tribunal de Justiça – Foro Restinga; 21º Batalhão de Polícia Militar.

32 Comunidade Abolição; Campo de Futebol Difusora; Centro de Promoção da Infância e da Juventude - CPIJ; Escola de Educação Infantil Nova Santa Rita; Salão do Reino das Testemunhas de Jeová; Igreja Evangélica Assembleia de Deus; Capela Comunidade Santo Antônio; Igreja Luterana; Igreja Universal do Reino de Deus; Igreja Adventista do 7º Dia; Creche Padre Pedro Leonard; Complexo Esportivo Barro Vermelho; Escola Neo Humanista de Educação Infantil Ananda Marga; Cantinho da Criança Algodão Doce; Creche Barro Vermelho; Comunidade Caixa D'água; Creche Renovar da Esperança; Associação Comunitária Núcleo Esperança; Escola Infantil Arco Iris; Comitê de Resistência Popular; Igreja Batista Nova Vida; Creche Palhaço Feliz; Igreja Universal do Reino de Deus; Igreja Nossa Senhora da Aparecida; Centro Social Padre Pedro Leonard; Cozinha Comunitária; Associação de Moradores da Chácara do Banco; Creche Chacrinha; Associação de Mulheres Di Marias; Igreja Evangélica Assembleia de Deus; Centro de Umbanda da Ione; Associação Amigos Voluntários Casa da Sopa.

objetivo de atender crianças de 0 a 6 anos na Educação Infantil”. No âmbito desses convênios, e mesmo anteriormente à existência deles, estão localizadas na Restinga “instituições de caráter filantrópico, assistencial e/ou religioso”, como a ACM Vila Restinga Olímpica e o CPIJ, as quais atendem boa parte da demanda local.

Essa base toda de apoio e organização comunitária ganhou fortalecimento a partir da criação do Orçamento Participativo de Porto Alegre [OP], em 1989. A Restinga, que já tinha desde sua origem enquanto comunidade, uma organização de lideranças em prol das demandas locais, foi sinalizada como uma das 16 regiões do OP. Este se tratava de um modo de operacionalizar formalmente a participação popular nas decisões orçamentárias da cidade.

Conforme Saez (2015, p. 70), através do OP o bairro teve conquistas importantes na área de saneamento, iluminação, pavimentação, saúde, urbanização, e também na área da Educação e lazer, como Educação ambiental, construção e reformas de creches e de escolas, cursos profissionalizantes, campeonatos esportivos comunitários e circuito de cinema.

Há um histórico permeado pela fragilidade no cumprimento de leis e um atravessamento de áreas de responsabilidade pela Educação que congregam saúde, lazer, assistência social, habitação, em esforços desastrosos de uma concepção política que se apresentou excludente em todas as suas formas de execução, a exemplo do modo como ocorreram as remoções das vilas da cidade.

A partir dessa leitura acerca das intenções políticas do governo municipal em fixar sintonia com os mesmos interesses da elite porto-alegrense da década de 60, torna-se possível compreender a origem e a manutenção do descaso que se localizou e se cristalizou no território do bairro Restinga. Desde a origem do bairro até os dias atuais, por mais que tenha havido conquistas à comunidade, ainda há muito trabalho a ser feito pelo estado na garantia de direitos, de uma vida digna para essa comunidade, como o acesso à moradia, à educação de qualidade, ao lazer, à saúde, à segurança e demais direitos fundamentais.

A Restinga segue alerta e em luta. Os serviços educativos vêm sendo providenciados a passos lentos aos cidadãos desse bairro e a demanda não cessa. A cidade segue ainda na mesma lógica de expulsão de seus cidadãos para longe dos seus olhos, ignorando a capacidade de reação e de luta comunitária pelos direitos sociais e pelo direito à cidade.

As seções subsequentes descortinarão outras nuances históricas complementares que darão tônus à história da educação, do trabalho e do tempo livre nesse bairro. Esses novos elementos serão igualmente fundamentais para construção de um entendimento acerca das trajetórias educacionais e profissionais dos egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFRS *Campus Restinga*.

CAPÍTULO III

3. O CAMPUS RESTINGA E O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA BRASILEIRA

O *Campus* Restinga iniciou suas atividades no ano de 2010, como resultado de mais de 40 anos de negociação e articulação entre a comunidade local e o poder público. Demanda antiga, a ideia da “Escola Técnica da Restinga” acompanhou a vida dos moradores do bairro como um sonho a ser concretizado desde a década de 70.

Foi somente a partir de 2006 que se tornou materialmente possível o atendimento desta necessidade da comunidade do Bairro Restinga em ter uma estrutura pública de Educação Profissional de grande porte. A partir da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país, foi viabilizado um projeto de construção de uma unidade do novo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul junto ao bairro. Esse histórico é mencionado no capítulo anterior, sobre o campo educacional do bairro e, a partir da presente seção aprofundamos a perspectiva macro contextual da Educação Profissional no País.

Para tratar do campo educacional na perspectiva da Educação Profissional no bairro Restinga - a fim de situar a existência e a representação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Restinga - priorizamos o desenvolvimento de duas seções neste capítulo. A primeira trata de um breve histórico da Educação Profissional no Brasil, com foco nas origens do que hoje é a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; o segundo apresenta o *Campus* Restinga, lócus desta pesquisa, de modo situado, a partir da contextualização da Rede Federal de Educação e seu processo de expansão, que resultou na criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Nessa história está compreendido o Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Rio Grande do Sul e o referido *Campus*. Entendemos que a apresentação desta perspectiva histórica sobre essa estrutura promove uma compreensão

acerca dos processos e avanços ocorridos no âmbito da Educação Profissional que antecederam e alicerçaram esta instituição e este *Campus*. Esses dados se constituem elementos fundamentais para um entendimento sobre as trajetórias educacionais e profissionais dos agentes pesquisados.

3.1 Educação para o trabalho no Brasil: das escolas de artes e ofícios à criação dos Institutos Federais

O campo educacional brasileiro é permeado historicamente por uma trama política de controle social, engrenada por um discurso de sociedade preocupada com o bem-estar social e o desenvolvimento econômico do Brasil. Assim, buscou-se regulamentar um sistema educacional de acordo com tal trama, compondo os interesses sociais, econômicos e políticos de cada período. As perspectivas higienistas e desenvolvimentistas foram impulsionadoras de uma ordem sociopolítica que consolidou a relação entre educação e trabalho no Brasil.

Pensar sobre o tecido histórico que envolve esse campo educacional no contexto do espaço social do bairro Restinga é fundamental na análise das trajetórias dos seus moradores. Para aprofundar a compreensão, no entanto, é condição que façamos um recorrido pelos acontecimentos que movimentaram as políticas educacionais brasileiras ao longo dos anos, que antecedem no tempo e no espaço o *locus* desta pesquisa.

É na história da educação e, sobretudo nas investigações acerca da relação educação e trabalho, que encontramos elementos que contribuem para um entendimento do que na atualidade se apresenta como Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país, e que dá sentido ao contexto do *Campus* Restinga. Ao buscarmos os antecedentes da Educação Profissional no Brasil, percebemos o quanto essa modalidade de ensino foi relegada ao segundo plano e como uma aprendizagem de menor valor, destinada aos indivíduos em condição socioeconômica desprivilegiada.

O ensino técnico representou inicialmente um espaço de regeneração social. Desde muito cedo na vida, órfãos e “desvalidos da sorte”, com a aprendizagem de ofícios, supostamente encontrariam o caminho para uma “vida laboral decente” e, com isso, sairiam da condição de vulnerabilidade em que se encontravam, deixando de “ameaçar a moral” e os “bons costumes” vigentes.

Conforme Castanho (2006, p.10) desde o Brasil Colonial a aprendizagem de ofícios ocorria de modo compulsório. O Estado encaminhava órfãos e homens livres em situação de miserabilidade para trabalhar em espaços de produção artesanal e manufatureira, como:

. . . nas fazendas, nos engenhos, nos colégios e residências dos jesuítas assim como nos de outras ordens religiosas, nos arsenais em que se produziam embarcações e selhes dava manutenção (as assim chamadas “ribeiras”), nas corporações, também ditas “bandeiras”, como a Irmandade de São José, no Rio de Janeiro, que reunia sob a mesma bandeira os ofícios de pedreiro e carpinteiro e como anexos os de ladrilheiro, azulejeiro, carpinteiro de móveis, marceneiro, entalhador, torneiro e violeiro, e ainda nas minas e nos estabelecimentos anexos como as Casas de Fundição e da Moeda. (Castanho, 2006, p.10)

Em 1809 foi criado no Rio de Janeiro o Colégio das Fábricas, destinado ao ensino de ofícios a órfãos trazidos de Portugal. Fonseca (2010, p. 72) afirma que essa Instituição foi a primeira instalada pelo poder público “com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes, os quais vinham de Portugal atraídos pelas oportunidades que a permissão de indústrias criara no Brasil”. Isto porque, de 1785 a 1808, Dom João VI havia proibido o funcionamento de fábricas no Brasil. Conforme Fonseca (2010, p. 77), um pouco antes da Independência, houve a promulgação de dois atos que influenciaram no desenvolvimento do ensino profissional:

O primeiro, permitindo que na aula de desenho, destinada aos aprendizes do Arsenal de Guerra, fossem admitidas “todas as pessoas que dele se quiserem aproveitar”, e o outro, já no ano da Independência, dando um novo regimento aos aprendizes da Tipografia Nacional, nome que passava a ter a antiga Impressão Real, conhecida hoje como Imprensa Nacional. (Fonseca, 2010, p.77)

Entre 1840 e 1874 foram instaladas Escolas de Artífices, também chamadas de Colégios de Educandos Artífices ou Casas de Educandos Artífices por todo o Império brasileiro. Pela ordem de criação, nas províncias do Pará, do Maranhão, do Piauí, do Ceará, do Amazonas, do Sergipe, do Rio Grande do Norte, da Paraíba, de Goiás e de São Paulo, somaram dez instituições. Funcionavam em regime de internato, destinadas ao “ensino elementar e profissionalizante para os meninos” considerados “crianças perigosas”. A esses

educandos era oferecido ensino de “primeiras letras, escultura, desenho, aritmética, noções gerais de álgebra, geometria e mecânica aplicada às artes e formava-se para os ofícios de alfaiate, músico, carpinteiro, marceneiro, pedreiro, ferreiro, serralheiro, canteiro, funileiro, espingardeiro, tanoeiro, caldeireiro, maquinista e sapateiro”. (Stamatto, 2017, p. 96)

Em 1875, no Rio de Janeiro, o Asilo dos Meninos Desvalidos foi criado com finalidades educativas que, segundo Souza (2009, pp. 51-52) atendiam os anseios de seus dirigentes, de oferecer importantes noções de civilidade e serventia aos meninos pobres que ali viviam entre seus seis e doze anos de idade. Lá eles recebiam instrução primária, álgebra, geometria, mecânica, escultura, desenho e música, além de ofícios como alfaiataria e sapataria, entre outros. Para esta autora, tais finalidades sinalizavam também para a necessidade de prepará-los para o trabalho livre, então “[propostas] de educação profissional para as crianças pobres, para operários e libertos estavam inseridas nesse contexto, principalmente na década de 1880, período em que emergiram mais fortemente as tensões em torno da abolição naquela sociedade escravista”. (Souza, 2009, p. 51).

De acordo com Moura (2010, p. 62) em meados do século XIX, se formavam também as sociedades civis, que amparavam órfãos, oferecendo a instrução básica e o ensino voltado para as crescentes demandas da área industrial. Moura afirma que, dentre essas instituições, as de maior importância foram os Liceus de Artes e Ofícios, que entre 1858 e 1886 foram sendo criados no Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto.

No período do Império, o ensino de ofícios era permeado por ideologias que, de acordo com Cunha (2000b, p. 92) buscavam:

- a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação. (Cunha, 2000b, p. 92)

Um decreto publicado em 1891 alterou a realidade das escolas de ofícios e das fábricas no que tange ao envolvimento laboral de crianças. Com isso, no ano seguinte, o Asilo de Meninos Desvalidos e outra entidade pública assistencial - a Casa de São José - foram transformados em Instituto de Educação Profissional. Nele, os educandos tinham a liberdade de escolha sobre as áreas que desejariam se especializar. Quase uma década depois, são

criadas as Escolas de Artes de ofício, estrutura governamental que originou o que hoje se conhece pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (Cunha, 2000b, p. 91)

O panorama histórico sobre o conjunto de instituições públicas e privadas e seus modos de gerir a política de ensino de ofícios no Brasil, em diferentes tempos desde o período Colonial, conduz ao entendimento acerca das marcas impressas à Educação Profissional ao longo dos anos e, ainda presente na condição discriminatória que reside no dualismo educacional brasileiro. Acerca desse panorama, Rizzini e Gondra (2014, p. 579) revelam que:

A urbanização e o adensamento das cidades parecem ter recolocado **as preocupações com a população pobre** na agenda política. Identificada, descrita, mapeada, conhecida, quantificada, localizada, **essa população precisava ser gerida**. . . . medidas de caráter preventivo são assumidas e acomodadas nesse projeto de **gestão da pobreza**. Prevenção que implicava **recolher, profissionalizar e instruir a infância pobre**, submetendo-a a uma experiência de formação higiênica que, prevenindo, **visava imprimir utilidade e rentabilidade à vida dos pequenos representantes dos males que ameaçavam a cidade** capital, do Império e dos anos iniciais da República. (Rizzini & Gondra, 2014, p. 579, grifos nossos)³³

A “gestão da pobreza” através da formação para o trabalho acima mencionada teve continuidade para além do Brasil Colônia. Adentrou o período republicano influenciando a história das instituições que, efetivamente, deram origem à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O marco legal nº 7.566 que em 1909 decretou a criação das “Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito” se ancorou na justificativa de que o aumento populacional das cidades brasileiras gerou a demanda por

facilitar às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só **habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual**, como faze-los **adquirir hábitos de trabalho profícuo**, que os afastara da **ociosidade**

³³ A partir destes grifos, todos os grifos do capítulo são nossos.

ignorante, escola do **vício** e do **crime**; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codações uteis à Nação (Decreto n.º 7.566, 1909)

Com um discurso de viés salvador e de concepção meritocrática de que oportunizar a iniciação ao ofício seria a forma de superação da pobreza, o breve governo de Nilo Peçanha (1909 a 1910) sinalizou o público ao qual seria destinada a Educação Profissional no Brasil. Esta modalidade educacional foi concebida e ofertada, desde sua origem, como instrumento para que cidadãos em situação de vulnerabilidade social lograssem êxito por meio de sua própria capacidade produtiva.

Essa lógica desimplicada do Estado possibilita a inferência de que a política educacional voltada à Educação Profissional carregava consigo uma intencionalidade estratégica de desoneração do Estado em relação à assistência social. Para Adorno (1990, p. 13):

A constituição do trabalhador urbano industrial reclamava sua formação integral: seu perfil, seus hábitos, seus **padrões de conduta**, seus ethos, suas vinculações com as instituições capazes de assegurar a preservação da ordem social. **Daí a importância da educação, do ensino profissional e do caráter disciplinador do trabalho industrial**, requisitos de que se jactavam aqueles que apostavam em uma era marcada pelo progresso, pela prosperidade e pela harmonia social. (Adorno, 1990, p. 13)

De acordo com esse autor, tal aposta na ordem e no progresso vinculada à “gestão da pobreza” foi marcada, em especial no período entre 1880 e 1920, pela omissão das autoridades e pela ausência de assistência preventiva diante das questões sociais que já se apresentavam no contexto da ambiguidade presente nessa busca por ordem e progresso. Por um lado, cresciam centros urbanos - e Adorno faz referência a São Paulo -, com o desejo de ser “avançada, modernizada, harmônica, com uma população estável, ordeira, trabalhadora, ciente de suas obrigações e deveres, sequiosa de produzir riqueza e de poder desfrutá-la mediante uma política de bem-estar social.” Por outro lado, nesses mesmos centros urbanos existiam “Pessoas pouco inclinadas a se sujeitar a rotinas, a controles externos, a horários, à sua fixação em territórios determinados e esquadrihados como requisitava a ordem civilizatória . . . porque desconfiavam do contrato que se lhes queria impor.” (Adorno, 1990, p. 11).

Assim, a desoneração do Estado se apresenta na forma da filantropia, da terceirização de responsabilidade, que mais tarde, como veremos, se repete na privatização de Educação Profissional com a criação do Sistema S. É nesse sentido que se constitui uma ideia de que a “gestão da pobreza” (Adorno, 1990), na ausência de uma política social, coube ao âmbito da iniciativa privada, por meio da caridade filantrópica, pelas sociedades civis, por exemplo, e não enquanto obrigação do Estado.

Conforme Piana (2009, p. 22) não há como definir o período exato do surgimento das “políticas sociais”, porque “como processo social, elas se originam na confluência dos movimentos de ascensão do capitalismo como a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção estatal”. Em consonância com esta autora e com Adorno (1990), Mauriel (2010, p. 174) afirma que:

Foi justamente no contexto de lutas sociais para implementação da Seguridade Social brasileira que ganhou terreno a estratégia de combate direto à pobreza. Em meio a um ambiente de desresponsabilização e desoneração do Estado em relação ao enfrentamento da questão social e de fomento à filantropia empresarial e ações das organizações da sociedade civil para assumir a execução das atividades que antes eram de responsabilidade do poder público, a ampliação das ações de combate à pobreza e sua crescente centralidade na agenda das políticas sociais ocorre simultaneamente ao “desmonte da Seguridade Social”.

Rocha (2016, p. 72) problematiza essa perspectiva que concentra problema e solução no próprio sujeito, sustentando que não é o sujeito que é vulnerável, mas sim todo um contexto que o condiciona a essa situação. Nessa perspectiva, a autora afirma que “não é por falta de ‘esforço’ que ele não sai desse lugar. Há um embricamento de fatores sociais . . . que produzem e fazem a manutenção desses contextos vulneráveis”. Tais fatores são, para Rocha, contextos em que há ausência ou dificuldade de acesso a condições de vida e de direitos, tais como o trabalho, a proteção social, os bens culturais, a saúde e a educação. (Rocha, 2016, p. 71).

No entanto essa perspectiva não encontrava eco no início do século XX. O entendimento do Estado brasileiro nesse período, marcado pelo início da industrialização, era de que a formação e encaminhamento de mão-de-obra a postos de trabalho nas fábricas atenderiam também demandas na esfera social. Com trabalho árduo, o indivíduo sairia das

ruas, do ócio e dos possíveis vícios, se dedicando à família, com “boa higiene” e “bons costumes”.

No Rio Grande do Sul o ensino de ofícios seguia a mesma lógica de destinação aos pobres. De acordo com Pesavento (1990, pp. 149-153), em 1896 um grupo de engenheiros militares e civis fundaram em Porto Alegre a Escola de Engenharia, “estabelecimento de ensino superior, destinado a formar a elite de técnicos” no Rio Grande do Sul. A autora afirma que esta Escola estava preparando “uma elite com conhecimentos técnicos necessários para aplicação no desenvolvimento econômico do Estado, e, ao mesmo tempo, difundindo o ensino profissional com a qual qualificava a mão-de-obra para a indústria”. Isto porque, nos anos subsequentes à sua criação, a Escola de Engenharia passou a abrigar um Liceu de Artes e Ofícios.

Tal Instituição foi denominada Instituto Técnico Profissional Benjamin Constant e, conforme Pesavento (1990, p. 153), no início “contou com 15 crianças, que o governo almejava se tornassem ‘cidadãos úteis à República, contribuindo com o seu trabalho inteligente para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da indústria nacional’ (Relatório do Intendente de Porto Alegre de 1911)”. Em 1918 este Liceu foi renomeado de Instituto Parobé, homenageando seu falecido ex-diretor, João Pereira Parobé. (Pesavento, 1990, pp. 153-155)

O entendimento de que o sujeito é responsável por adquirir suas próprias condições de vida digna por meio do trabalho não se sustentou por muito tempo, apesar de sobreviver até os dias atuais em algumas esferas sociais brasileiras. Com o aumento populacional, a vinda de imigrantes para o Brasil e o desenvolvimento da área industrial, as relações de trabalho foram sendo modificadas. Nesse sentido, Rodrigues (1999, p.4) afirma que o avanço industrial do país e a concentração de operários nas grandes fábricas e centros urbanos proporcionaram condições de articulação desses trabalhadores, fortalecendo as associações e partidos operários.

Conforme Cunha (2000a, p. 15), este movimento no início do século XX e as sucessivas greves ocorridas no período não alteraram o entendimento dos industrialistas, que afirmavam que “o Estado deveria cogitar do ensino obrigatório antes mesmo das leis sociais. Ao lado do esperado efeito moralizador das classes pobres, o ensino profissional era visto como possuidor de outras virtualidades corretivas”. Assim, pressionado pela indústria quanto à disponibilização de mão-de-obra para trabalhar nas fábricas, o Estado encaminhava, por vezes de modo compulsório, cidadãos sem trabalho, para escolas de ofícios dentro e fora das estruturas fabris.

É possível inferir que essa atenção à demanda da indústria e a compulsoriedade no encaminhamento dos trabalhadores acabaram por satisfazer anseios do poder público em dar uma resposta à sociedade a respeito da destinação que se daria aos indivíduos em situação de vulnerabilidade. Uma espécie de limpeza social, esse direcionamento para as escolas de ofícios era também uma oportunidade que o poder público via para dar fim ao ócio que supostamente ameaçava o ideal de sociedade.

Ao que parece, havia um entendimento de que a Educação Profissional deveria dar conta de conter os supostos marginais em todos os sentidos. Tirá-los do ócio, dos vícios, os enquadrando em padrões sociais e estéticos aceitáveis à época era um dos objetivos. Para tanto, o trabalho nas fábricas seria o caminho, já que estes ambientes desejavam forjar indivíduos disciplinados pela rotina fabril, dotados de um saber prático industrial que lhes fortaleceria enquanto provedores de si e dos seus. No entanto, ao perceberem que estes trabalhadores reunidos se movimentavam em prol de exigir melhores condições de trabalho e de vida, reforçavam-se os rótulos.

Cunha (2000a, p. 18) apresenta a visão que a sociedade burguesa tinha sobre os trabalhadores das fábricas e o quanto eram marginalizadas as suas iniciativas em termos de demandas através do movimento operário:

a presença dos **estereótipos pelos quais a burguesia percebia o movimento operário** em ascensão: as greves resultavam do **impulso para a ociosidade**; a **"desorganização" dos padrões sociais** provinha de sua tendência ao **vício**; as **ideologias** políticas que nele se divulgavam eram **subversivas**. **O ensino industrial deveria corrigir essa tríplice propensão negativa por meio do cultivo dos "hábitos de trabalho profícuo"**. Assim, a eliminação do antagonismo entre o capital e o trabalho ficaria viabilizada. Pelo preparo técnico e intelectual associado a esse cultivo, estaria sendo formada uma **força de trabalho qualificada, condição para o desenvolvimento da indústria, caminho para o Brasil aproximar-se das nações civilizadas da Europa e dos Estados Unidos**. (Cunha, 2000a, p. 18).

Percebeu-se no ensino técnico a possibilidade de moldar os indivíduos conforme os parâmetros sociais daquele período, tornando essa modalidade uma referência e um caminho para encampar o enquadramento social dos sujeitos em situações de vulnerabilidade social. Assim, a Educação Profissional se voltou a um público mais vulnerável no sentido socioeconômico, e foi considerada uma modalidade desenvolvedora dessa “força de trabalho”

que seria então, como acima citado, o “caminho para o Brasil aproximar-se das nações civilizadas da Europa e dos Estados Unidos”.

Um projeto de lei de autoria do então Deputado Fidelis Reis propôs a implantação do ensino profissional em caráter compulsório no currículo do Ensino Básico em todo o País em meados da década de 20. Segundo Soares (1995, p. 103), para Fidelis Reis tratava-se de uma proposta de escola moralizadora, um “instrumento de ‘instrução técnica, para a formação do homem de que precisamos’. . . promovendo, nas novas gerações, a formação do caráter, na qual ‘deve apoiar-se todo e qualquer sistema de Educação’.”. No entanto, a proposta foi rechaçada por boa parte da sociedade, que entendia que esta modalidade de ensino deveria ser destinada somente a determinados grupos sociais. O projeto foi aprovado, a lei criada - sem a compulsoriedade - dois anos mais tarde, porém não foi executada por dificuldades estruturais de gestão e de custos. (Soares, 1995, p. 103).

Na década de 30, durante o governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e a Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Esta estrutura, conforme consta no Art. 1º do Decreto que formalizou tal Inspeção, teria como função:

a direção, orientação e fiscalização de todos os serviços atinentes ao ensino profissional técnico, tanto em relação às escolas, . . . como em relação a outros quaisquer estabelecimentos ou instituições que, por ministrarem o referido ensino, recebam, subvenção, prêmio ou auxílio pecuniário do Governo Federal.” (Decreto 21.353, 1932).

Tal decreto apresenta o norte centralizador do Estado durante o regime varguista, no âmbito educacional de nível técnico. Era fundamental que a “fabricação de mão-de-obra” estivesse se desenvolvendo a pleno. O Brasil vivia um período de aumento de produção na área industrial, em decorrência da expansão da política de industrialização por “substituição de importações”. Além disso, estava exportando produtos para os países participantes da Segunda Guerra Mundial (Caires & Oliveira, 2016, pp. 51-52).

Com o aumento da demanda por formação e qualificação de mão-de-obra, ao final da década de 30 o governo decidiu responsabilizar os empresários do ramo industrial pela capacitação em Nível Técnico, os quais assumiram a tarefa compulsoriamente. A esse respeito, Picanço (1995, p. 94) aponta que:

Constituir pelo consenso, e não pela coerção, uma **força de trabalho** de um tipo especial, **que se submetesse à disciplina fabril e aos ritmos do novo padrão de cunho taylorista**, tornava-se **condição necessária** para a difusão de “**uma nova mentalidade do povo brasileiro**”. E é neste contexto, do empresariado assumindo sua participação nesse processo, que, sob a égide do Estado brasileiro, são criados, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Social da Indústria (Sesi), a serem assumidos pelas organizações empresariais. (Picanço, 1995, p. 94).

A respeito da criação dessas estruturas – atualmente conhecidas, em seu conjunto, como “Sistema S” – que assumiram boa parte da oferta da modalidade de ensino técnico, Arroyo (2000, p. 72) considera que representou um retrocesso. Este autor entende que, na contramão dos avanços da Educação Básica - que no início da década de 40 foi reconhecida como direito do cidadão e obrigação do Estado - ao mesmo tempo, essa transferência de responsabilidade no ensino técnico significa que:

[a] **formação e a qualificação do trabalhador** são afirmadas como **um direito do capital**. Naquele momento, a Federação das Indústrias e as outras federações do empresariado ficam responsáveis pela qualificação do trabalhador, **utilizando o dinheiro público. A educação profissional é privatizada** ao invés de se publicizar. (Arroyo, 2000, p. 72).

Esse contexto marca a história da Educação Profissional no Brasil como um momento em que o Estado abriu mão de avançar na oferta do ensino técnico com exclusividade. O País entregou aos empresários parte da oferta dessa modalidade, para que assumissem e definissem os modos de articulação educação-trabalho que melhor lhes conviesse.

Além da criação do Sistema S, a criação de Leis Orgânicas do Ensino, dentro de um conjunto de ações que ficou conhecido por “Reforma Capanema”³⁴, causou impacto no ensino técnico. Caires e Oliveira (2016, p. 63) refletem sobre as modificações mais significativas constantes nas referidas Leis que, no tocante ao ensino técnico, promoveram o “deslocamento do Ensino Profissional para o grau médio e a criação dos Cursos Técnicos”. As autoras salientam que “o Curso Secundário atendia às finalidades próprias de uma formação mais

³⁴ O nome dado a essa Reforma faz referência ao então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, protagonista dessas modificações no sistema educacional brasileiro durante a Era Vargas, fundada em 1945.

ampla, integral, espiritual, patriótica . . . , os Cursos Técnicos eram destinados a ofertar uma preparação profissional específica, circunscrita pelas atividades inerentes às áreas produtivas da indústria, do comércio ou agricultura.” (Caires & Oliveira, 2016, p. 64).

Esses Cursos Técnicos passaram a ser oferecidos em uma estrutura escolar já existente, onde funcionavam os Liceus Industriais do Ministério da Educação e Saúde, transformada - em 1942 - em Escolas Industriais e Técnicas. Integraram essa estrutura também as novas Escolas Técnicas, criadas no Rio de Janeiro, Ouro Preto e Pelotas. Assim, constituiu-se uma Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, destinada, especialmente, à oferta dos Cursos Técnicos. (Caires & Oliveira, 2016, p. 63)

Ao final do Estado Novo o País seguia em ascensão industrial que, com a instalação de indústrias automobilísticas nos anos 50, o então presidente Juscelino Kubitschek imprimiu esforços para atender ao aumento da demanda por profissionais cada vez mais capacitados para a referida área industrial. Já no início dos anos 60 se percebeu que a questão educacional na modalidade de ensino técnico, sobretudo na esfera pública necessitava de um reforço qualitativo em termos tecnológicos e pedagógicos. De acordo com Picanço (1995, p. 90) havia um receio quanto à qualidade da formação técnica dos trabalhadores que estariam sendo encaminhados para as indústrias, dada a complexidade tecnológica cada vez maior das atividades fabris:

Se na primeira metade desta década a questão do desenvolvimento passou a ser tomada predominantemente na perspectiva do nacional-desenvolvimentismo, na segunda, o “problema dos recursos humanos” passou a ser entendido como parte do novo projeto que se implantava no País com o golpe militar de 1964. (Picanço, 1995, p.90).

Conforme Saviani (2008, p. 294), “controlando com mão de ferro, pelo exercício do poder político, o conjunto da sociedade brasileira ao longo de duas décadas, o regime militar deixou um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país”. A reforma de 71 é uma entre tantos redesenhos elaborados no campo educacional brasileiro.

No final dos anos 60 o movimento estudantil pressionava o governo militar por aumento no número de vagas nas universidades. O governo não tinha interesse em investir na Educação Superior. Assim, foi pensada a Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971, conhecida como Reforma Educacional de 71, que resultou na integração dos então denominados Ensino Secundário, Normal, Técnico Industrial, Técnico Comercial e Agrotécnico. (Cunha, 2014, p. 914).

Com isso, o governo militar pretendeu alcançar um suposto atendimento às demandas dos empresários por mão-de-obra técnica, além de conter os jovens em suas intenções de ascensão à universidade, oferecendo um ensino básico que os direcionasse para o mercado de trabalho direto. De acordo com Lira (2010, p. 315) as “leis impostas pela ditadura no ensino e na formação profissional se constituíram em uma série de ações do Estado, com o objetivo de desempenhar um papel essencial na reprodução ampliada do capital”.

Nesse sentido, a Educação Técnica em todos os níveis da escolarização pública encontrava sentido. O mesmo não ocorreu nas escolas privadas, que seguiam com oferta curricular voltada à preparação dos estudantes da elite para que obtivessem êxito nos processos seletivos de acesso à universidade. (MEC, 2007, p. 13). Após uma década de insucesso da obrigatoriedade do Ensino Médio Técnico, esta modalidade passou a ser facultativa. A promulgação da Lei nº 7.044/82 possibilitou às escolas reverter o currículo, deixando o ensino técnico restrito a escolas especializadas nesta modalidade.

A partir da Constituição Federal de 1988 se estabeleceu que a Educação Profissional no Brasil fosse, predominantemente, de responsabilidade das Escolas Técnicas Federais, e em alguns casos, junto aos sistemas estaduais de ensino. (MEC, 2007, p. 15). A oferta, no entanto, se manteve vinculada aos interesses do mercado, determinada pelo avanço das tecnologias e pelo desejo do governo em acompanhar e responder positivamente a essa demanda, com mão-de-obra qualificada no país.

Na década de 90 o tema ressurgiu e em 1996 ocorreram os debates para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Médio e Profissionalizante. O Decreto Lei nº 2.208/97, desvinculou as modalidades de Ensino Médio Regular e Ensino Profissionalizante, por meio do seu Art. 2º, em que descreve que este último pode se desenvolver “em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”. (Decreto Lei 2208, 1997). Paralelamente a essa separação entre as modalidades, foi publicada a Portaria nº 646/97 que previa a diminuição da oferta de vagas em cursos que conjugassem o ensino médio e a Educação Profissional, restringindo em 50% do número até então oferecido. A restrição durou cerca de cinco anos.

Em 2003, já no Governo Lula, a referida portaria foi revogada. Havia um plano de democratização do acesso à educação, com novos planos para a Educação Profissional, permeados pela ideia de promovê-la enquanto política educacional, ampliando o acesso à Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pública, retomando a proposta de valorização e vinculação ao ensino médio, expandindo a oferta tanto em eixos tecnológicos

quanto em níveis educacionais, possibilitando a verticalização do ensino e a elevação do nível de escolaridade.

Ao retomar a ênfase na Educação Tecnológica, em 2004, o Governo Federal investiu em novos centros de ensino, e iniciou a reformulação e expansão do Ensino Técnico e Tecnológico no País. Quatro anos mais tarde o país estava na segunda fase de expansão da Rede Federal, com 64 escolas construídas, e objetivando a construção de mais 150 unidades, totalizando 354 unidades até o final do ano de 2010. (MEC, 2009).

3.2 A Expansão da Rede Federal de Educação e o IFRS *Campus* Restinga

A partir e apesar de um histórico vinculado ao controle social e manutenção de uma sociedade dividida drasticamente em classes sociais, a Expansão da Rede Federal se apresenta como possibilidade e projeto educacional que reúne intenção de fomentar a emancipação dos cidadãos no mundo do trabalho, aqui considerada a existência de controvérsias acerca dessa ideia de educação emancipadora, sobretudo no âmbito do binômio educação e trabalho.

Frigotto (2001, pp. 82-83) entende que uma concepção de Educação Profissional centrada numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora passa pela consolidação de uma ideia de sociedade crítica à lógica do mercado neoliberal, e que valorize a “democracia e a solidariedade humana”. O autor defende que a educação deve ser pública, laica, unitária, gratuita e universal e, sendo tecnológica ou politécnica, que forme “sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa” em harmonia com um Estado democrático e voltado ao “desenvolvimento sustentável”. Ainda ressalta a relevância de uma ideia de Educação Básica de qualidade, emancipadora, que forme “sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e equalitários”, compreendendo que a Educação Profissional não deve ser tomada como solução para gerar e manter empregos, ou como forma de integração com a globalização. Nas palavras de Frigotto:

. . . um horizonte de sociedade e de educação geral ou profissional demandam um processo que tem que articular organicamente as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas. Isso implica lutar, no plano político, para um Estado que governe com as organizações da sociedade e para a sociedade e não em nome da sociedade, sem a sociedade e contra as majorias. (Frigotto, 2001, p. 83)

Em consonância com Frigotto acerca do binômio trabalho e educação numa perspectiva emancipadora, Gadotti (2012, p. 6) afirma que “Precisamos de uma educação transformadora, emancipadora, que não interessa àqueles que se beneficiam hoje do modo de produção capitalista, mas interessa às grandes maiorias excluídas dos benefícios do capitalismo”.

O cenário até então configurado para a Educação Profissional no Brasil ganha novos ares no ano de 2003, com a execução de um plano de democratização do acesso à educação que, entre outras medidas, reestruturou a Rede Federal de Educação, expandindo e criando unidade administrativa. Nasce nesse momento o que atualmente é a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Até 2002 essa Rede contava com 140 Escolas Técnicas, e já no ano de 2003 o Ministério da Educação implantou cerca de 100 novas escolas, além de federalizar outras 30 que estavam sob gestão estadual. No final do ano de 2008 houve o redesenho de 160 dessas estruturas, que deixaram de existir, incorporando-se aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A esse respeito, Ignácio, Assis e Paula (2012, p. 4227) afirmam que:

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em dezembro de 2008 a partir da capacidade instalada da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, representou um marco na história da educação brasileira. Sua criação significa a tentativa de implantação de um novo modelo para a educação profissional e tecnológica, baseado na **combinação do ensino das ciências naturais, humanas, dos códigos e linguagens com o ensino técnico**, na perspectiva de **uma formação humana integral**. A possibilidade de existência de diversos níveis e modalidades de educação em seu interior, desde **cursos de profissionalização inicial e continuada até cursos de pós-graduação strictu sensu**, favoreceria, sobretudo, o **princípio da verticalização**, além de representar uma significativa expansão da educação superior no país, ainda que dentro de determinados limites e com foco na área tecnológica. (Ignácio, Assis & Paula, 2012, p. 4227)

O “princípio da verticalização” mencionado por Ignácio, Assis e Paula (2012, p. 4227) está representado na oferta em diferentes eixos tecnológicos, de um conjunto de cursos (como os de Formação Inicial e Continuada [FIC], de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, de Proeja, de cursos técnicos Subsequentes ao Ensino Médio, de cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas, de especializações, mestrados e projetos de doutorado) que

possibilitam um itinerário formativo vertical por área do conhecimento, ou eixo tecnológico. Ou seja, o estudante acessa a Instituição, no Ensino Médio Integrado, por exemplo, na área de Lazer, podendo permanecer na Rede, avançando para outros níveis, dentro da mesma área, como o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer, finalizando sua formação com uma Especialização na área de Gestão, por exemplo.

De acordo com as concepções e diretrizes dos Institutos Federais (MEC, 2010, p. 6), esse “novo modelo” de educação integrou a educação escolar e a formação profissional pautado pelo conjunto de políticas para a Educação Profissional, no entendimento de que “os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade”. Nesse sentido, além do ensino regular, a Rede Federal também oferta o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos [PROEJA].

Essa modalidade representa o abandono de uma perspectiva reducionista de formação para o mercado de trabalho, rompendo com uma visão de Ensino Médio eminentemente propedêutico e restrito ao preparo para o ingresso na universidade. O PROEJA investe na ideia de uma formação integral, em uma conjugação de elementos formativos para uma aprendizagem continuada ao longo da vida, visando, entre outros objetivos, a superação das desigualdades educacionais. (de la Fare, Rovelli & Atairo, 2016, p. 16)

Para Zatti (2016, p. 1469), a integração entre o ensino propedêutico e técnico “tem como princípio a complementaridade e o rompimento da dualidade entre capacitação técnica e formação humana. As especificidades técnicas devem ser ensinadas levando em conta a totalidade da vida”. É nesse sentido que, tanto o PROEJA, quanto as demais modalidades de ensino ofertadas pelos Institutos Federais apresentam uma nova proposta de formação.

O Ministério da Educação, no documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” apresenta entre as concepções que norteiam essa modalidade, o entendimento de que ela deve ser concebida como “um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder.” (MEC, 2004, p. 7). Ou seja, que oportunize o desenvolvimento integral do sujeito, em um ambiente de construção de valores éticos, sociais, políticos, visando preservar sua dignidade, muitas vezes restaurando essa condição e reproduzindo socialmente tais valores.

Tais concepções visam caracterizar essa nova proposta de formação que se pretende através da expansão da Rede Federal e criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892)

salientando as diferenças entre essa Rede e o que um dia foi a instrução técnica no País. Nesse sentido, o MEC pontua:

A educação é dinâmica e histórica, pois é convidada a fazer uma leitura do mundo moderno marcado por dimensões econômicas, culturais e científico-tecnológicas. **Essa compreensão ampla da educação difere da tradição da formação profissional**, que, desde suas origens, é conduzida a se vincular demasiadamente aos fins e **valores do mercado**, ao **domínio de métodos e técnicas**, aos critérios de produtividade, eficácia e eficiência dos processos. (MEC, 2004, p. 11)

O empenho do MEC em romper com uma estrutura educativa impregnada de preconceitos e modos de ser arraigados nos interesses do capital desde o século XIX requer trabalho constante, numa verdadeira revolução política, institucional capaz de transformar uma sociedade, a começar pela forte sensibilização dos partícipes do processo. De acordo com Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, pp. 86-87) essa nova estrutura carrega limites e possibilidades que devem ser observados para o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica no País. Estes autores afirmam que:

Sua consolidação dependerá da conjugação de certos fatores, tais como a compreensão, pelos diferentes atores, do **papel estratégico** que ela pode assumir no **desenvolvimento nacional** e no **fortalecimento da cidadania**, e a sua tradução nas práticas cotidianas da Rede Sem isso, a Educação Profissional poderá ficar restrita, como em outros momentos de sua história, à formação de trabalhadores para atender às demandas exclusivas do mercado **é fundamental que se consolide** a construção, a nosso ver, de um dos mais importantes diferenciais identitários dos Institutos, qual seja **a sua capacidade de articular ensino/ciência/tecnologia em sintonia com as demandas do desenvolvimento local e regional**, o que implicará necessariamente um embate simbólico de significações e ressignificações dos modelos de educação profissional pré-existentes na Rede . . . e na sua diferenciação do modelo acadêmico da relação ensino/ciência/tecnologia predominante na universidade brasileira, da qual seu corpo docente é originário. A consolidação dos Institutos Federais insere-se, portanto, numa realidade bastante complexa e a construir. **Sua efetivação envolverá**, necessariamente, disso não se poderá fugir, **a disputa de**

projetos para a sociedade como um todo, não apenas para a EPT. (Pacheco, Pereira & Sobrinho, 2010, pp. 86-87)

Importa ressaltar que a Expansão da Rede Federal significou um protagonismo do Estado na efetivação de políticas educacionais no âmbito da “escolarização e da profissionalização”, assumindo “o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória”. (MEC, 2010, p. 14). Marca, portanto, um novo momento na história da Educação Profissional que, como visto anteriormente, não apenas esteve relegada a um segundo plano como também foi terceirizada nas mãos do capital, através dos industriários.

Esse novo momento evidencia a tomada de responsabilidade do Governo Federal no que tange à oferta pública de uma educação de qualidade, sobretudo no âmbito da Educação Profissional em todo o País. Contemplando todas as regiões brasileiras, visando o desenvolvimento regional, trata-se de uma estrutura completa de oferta educacional a partir do Ensino Médio, orientada para a “formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados.” (MEC, 2010, p. 14).

De acordo com o MEC (2016a), o plano de expansão da Rede, entre os anos de 2003 e 2016, executou a implantação de mais de 500 novas unidades, totalizando 644 *campi* em funcionamento no país. A Rede é formada, segundo tais registros do MEC, por 38 Institutos Federais, distribuídos em todos os estados da federação, além de “instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem Educação Profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.” (MEC, 2016a). A oferta dos Institutos integra a verticalização anunciada por Ignácio, Assis e Paula (2012, p. 4227) na medida em que oportuniza o acesso à instituição para cursar o Ensino Médio Integrado a uma modalidade de Ensino Técnico e o egresso com titulação em nível de pós-graduação.

No Rio Grande do Sul, são três Institutos Federais: IF Farroupilha, com dez *campi*³⁵, IFSul, com quinze *campi*³⁶ e IFRS, com dezessete *campi*³⁷. Há também no Estado três Escolas

³⁵ Instituto Federal Farroupilha, com Reitoria em Santa Maria e *Campi* em Alegrete, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, São Borja, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Vicente do Sul e Uruguaiana. (<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>, recuperado em 17, setembro, 2017).

³⁶ Instituto Federal Sul-rio-grandense, com Reitoria em Pelotas e *Campi* em Bagé, Camaquã, Charqueadas, Gravataí, Jaguarão, Lajeado, Novo Hamburgo, Passo Fundo, Pelotas, Pelotas/Visconde da Graça, Santana do Livramento, Sapiranga, Sapucaia do Sul e Venâncio Aires. (<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>, recuperado em 17, setembro, 2017).

Técnicas Federais vinculadas à Universidade Federal de Santa Maria.³⁸ O IFRS teve sua criação vinculada ao marco legal que instituiu os 38 Institutos Federais em dezembro de 2008 (Lei 11.892, 2008), no entanto as negociações a respeito da implantação das unidades antecederam essa lei.

No bairro Restinga a demanda pela Escola Técnica data da década de 70, e a possibilidade concreta de um *Campus* do Instituto Federal ser implantado nesse território iniciou em 2006. Importa ressaltar que este bairro representa uma entre tantas regiões periféricas urbanas que seguem historicamente em situação de vulnerabilidade, não apenas no Brasil, mas em todo o território latino americano. Assim, conhecer o histórico do binômio “educação e trabalho” é fio condutor para uma leitura contextualizada da relação entre as políticas públicas voltadas a determinados grupos e espaços sociais e o acesso à Educação Profissional no bairro Restinga. Tal contexto é fundamental para um entendimento acerca das trajetórias educacionais e profissionais dos agentes da pesquisa.

O período histórico de constituição desse bairro foi marcado por uma visão de que era necessária a instrumentalização dos moradores a partir da profissionalização. O entendimento era de que, com isso, poderiam acessar oportunidades de trabalho, já que a remoção da área central para o novo bairro significou a migração de uma condição de certa estabilidade para um mundo de escassez, como visto no capítulo anterior, sobre a história do bairro.

A pauta da educação para o trabalho entrou, desde a constituição do bairro, para a lista de necessidades dos moradores. Foram ofertados ao longo dos anos, por diferentes instituições, cursos de curta duração e até mesmo programas mais duradouros. Entre as escolas de maior aderência na vida da comunidade está o SENAI Restinga, que atua desde a década de 70 no bairro, por meio de convênio com o município, ofertando gratuitamente cursos na área industrial. No entanto, o atendimento oferecido pelas estruturas existentes era insuficiente para dar conta de um território que, a cada ano, crescia em população e diversidade de interesses profissionais dos moradores.

O histórico de lutas da comunidade do bairro Restinga em Porto Alegre para a conquista de uma Escola Técnica Federal tem seus primeiros registros na década de 70. A

³⁷ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, com Reitoria em Bento Gonçalves e Campus em Porto Alegre (Centro e Bairro Restinga), Sertão, Osório, Canoas, Feliz, Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Farroupilha, Ibirubá, Erechim, Rio Grande, Alvorada, Veranópolis, Rolante, Vacaria e Viamão. (<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>, recuperado em 17, setembro, 2017).

³⁸ Colégio Técnico Frederico Westphalen, Colégio Politécnico de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial Santa Maria. (<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>, recuperado em 17, setembro, 2017).

partir da Expansão da Rede Federal, da criação dos Institutos Federais e, em especial, dos Institutos Federais no RS, o diálogo com as comunidades no Estado do Rio Grande do Sul avançou. A antiga demanda da “Escola Técnica da Restinga” retomou forças e, em 2006, foi criada a “Comissão Pró-Implantação da Escola Técnica da Restinga”.

Tal comissão era composta por representantes da comunidade envolvidos com a luta pela Educação no bairro, grupos de trabalhadores das redes de economia solidária local e representações de organizações não governamentais. (IFRS-Restinga, 2016). Essa mobilização estava sintonizada com o contexto nacional da Expansão da Rede Federal, e com isso a Restinga foi contemplada na Fase II do Plano de Expansão, através da chamada Pública 01/2007 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Amilton de Moura Figueiredo, Diretor-Geral *Pro Tempore* do *Campus* Restinga na época da implantação desta unidade, complementou o histórico desse período:

E lá em 2007, na chamada pública, foi atendido então esse pedido da comunidade. Mas, claro, **a comunidade teve que lutar muito**, se mobilizou, coletou assinaturas, levou o projeto pro Ministro da Educação, na época o Hadad, então houve uma mobilização, da comunidade de líderes comunitários da Restinga, no sentido de conquistar aquele *Campus*. E isso muito pela vivência deles, pela militância, um grupo que sempre foi muito envolvido com as lutas sociais, que sempre participou de conselhos, conselho da saúde, conselho do transporte, conselho de segurança. Então eram militantes sociais mesmo e que **viram na educação, em uma escola de educação profissional, a possibilidade de disputar a juventude com o crime, tirar a juventude das mãos do crime, do tráfico**. (Figueiredo, comunicação pessoal, 23, agosto, 2015).

De acordo com Figueiredo, o sentido da busca pelo Instituto Federal na Restinga também teve vinculação com a ideia do combate à criminalidade e às drogas, possibilitando aos jovens do bairro o acesso que muitos de seus familiares não tiveram desde o começo da história daquele lugar, razão pela qual trabalharam incessantemente para conquistar um *Campus* no bairro.

O processo de implantação de um *Campus* do Instituto Federal de Educação, ou da sonhada “Escola Técnica da Restinga” foi acompanhado por toda a comunidade do bairro, que se organizou e se fez representar através de uma comissão, e noticiada em jornal local. A chamada principal na capa do Jornal Vitrine, de alta circulação na região Extremo Sul da

Capital dizia “Escola Técnica Federal da Restinga – Burocracia superada; aulas poderão começar em 2010”. Já na página quatro, na seção “Acontece no bairro”, com o título “Escola Técnica Federal da Restinga – Atitudes começam a ser tomadas”, a matéria tratava de apresentar os detalhes de uma conversa com o então Diretor-Geral *Pro Tempore* Amilton Figueiredo, que trouxe as “boas novas” ao Jornal do bairro:

A Escola Técnica federal da Restinga deve estar funcionando já a partir de 2010.

Conforme o Professor [Amilton] Figueiredo, diretor já nomeado para a escola, todos os entraves burocráticos precisam ser vencidos até agosto deste ano para que os recursos disponíveis para a obra não sejam destinados para outros projetos do governo federal. **Parcerias da comissão pró-escola técnica com empresas privadas, já garantiram o projeto arquitetônico sem a utilização de recursos públicos**, entretanto, algumas liberações de órgãos municipais como a SMOV (Secretaria Municipal de Obras e Viação) e SMAM (Secretaria Municipal do Meio Ambiente), estavam demorando além do esperado e deixando toda a comunidade da zona sul, em especial da Restinga, apreensivas. **A luta de pessoas** como Maria Guaneci Marques Ávila, coordenadora da comissão de implantação da Escola Técnica Federal da Restinga, de Maria Salete da Silveira Pinto, secretária da referida comissão e de dezenas de pessoas que as acompanham, **faz com que a comunidade mostre um senso de coletividade que a diferencia de outros bairros de Porto Alegre**. Isto contagiou também a **Câmara de Vereadores de Porto Alegre que criou uma comissão de apoio a este povo guerreiro**. . . . Todos engajados numa única causa, **a consolidação da Escola Técnica Federal da Restinga, que trará qualificação profissional para a zona sul da cidade e a esperança de um futuro melhor para milhares de pessoas**. (Jornal Vitrine, 2009, 3 ed., p. 4)

No entanto, o acompanhamento por parte da comunidade teve de ser intenso e frequente. O mesmo jornal traz informações sobre o quanto se fez moroso o processo de cumprimento dos compromissos por parte do município, durante as gestões do então prefeito José Fogaça e, posteriormente, José Fortunati, ambos vinculados a partidos políticos de oposição ao Governo Federal, no tocante ao convênio firmado com o Governo Federal para efetivação da implantação do IFRS Restinga. Na seção “A Voz da comunidade”, sob o título “Escola Técnica Federal da Restinga” e subtítulo “Licitação deverá sair em agosto”, um texto

acompanhado por fotos de uma manifestação de líderes comunitários com uma faixa escrita “Prefeitura não cumpre prazos e compromete Escola Técnica” relatava:

Na terça-feira, dia 12 de julho, **as relações entre a comunidade da Restinga e a Prefeitura Municipal de Porto Alegre ficaram estremecidas.** A **lentidão** na aprovação dos projetos **por parte da SMOV** (Secretaria municipal de Obras e Viação) e **SMAM** (Secretaria Municipal do Meio Ambiente) **levou a comunidade a ocupar o prédio do CAR Restinga Extremo Sul** (Centro Administrativo da Restinga e Extremo Sul). . . . Na noite de quarta-feira (13), **uma nova manifestação ocorreu** depois que as **lideranças comunitárias e da resistência popular** foram informados que o Secretário Clóvis não viria e que estava em uma reunião na prefeitura. . . . Depois de uma **semana tumultuada, obteve-se toda a documentação** necessária para dar início ao processo de licitação das obras e a garantia de que os recursos não serão perdidos ou desviados para outros projetos do governo federal. . . . **Mais uma vez a Restinga mostra a força de uma comunidade organizada e mobilizada**, quebrando barreiras burocráticas e **acelerando órgãos públicos.** Embora tenha ocupado o CAR Restinga por algumas horas, o fez de forma ordeira, sem nenhum tipo de depredação ou desrespeito aos servidores públicos. Mostrou ainda uma maneira irreverente de manifestação, com uma peça de teatro sobre o Hospital Geral da Restinga, apresentada pelo movimento da resistência popular. **Foi mais uma batalha vencida por este povo guerreiro, mas a luta só termina mesmo depois da escola estar em pleno funcionamento.** (Jornal Vitrine, 2009, 6 ed., p. 8)

Diante de um quadro de dificuldades de apoio no cumprimento do cronograma previsto para a inauguração do *Campus Restinga* no terreno definitivo, foi tomada a decisão de iniciar os trabalhos do *Campus Restinga* em uma sede provisória, em um prédio alugado na avenida principal do bairro. As aulas iniciaram no segundo semestre de 2010. O histórico do *Campus* (IFRS, 2017) traz consigo os sinais dessa história de luta da comunidade do bairro pela Educação:

No dia 30 de **março do ano de 2012 o Câmpus Restinga realizou sua primeira solenidade de formatura . . .** [e] além da Reitora do IFRS, do Diretor do Câmpus, dos Paraninfos e Oradores, a solenidade contou com **pronunciamento da presidente da Comissão pró- implantação da Escola Técnica na Restinga**, Maria Guaneci Ávila –

fato que evidencia a presença e **a importância da participação da comunidade** nas atividades do câmpus. (IFRS, 2017)

Em discurso proferido em 04 de julho de 2014 por ocasião da visita de inauguração do Hospital Restinga e Extremo-Sul, a Presidenta Dilma Rousseff manifestou-se sobre as intenções do Governo quando da implantação de um *Campus* do Instituto Federal nesse bairro:

. . . eu quero me referir aos Institutos Federais. O Instituto . . . da Restinga faz parte também de **uma decisão política, que é interiorizar os . . . Institutos Federais** de Educação, Ciência e Tecnologia A interiorização se deve ao fato de nós acreditarmos fundamentalmente que **é importantíssimo disseminar a educação por todo o Brasil. Não só deixar *Campus* no centro das cidades, mas colocá-los naquelas regiões que têm grande concentração de jovens** (Rousseff, 2014, discurso público proferido em 04 de julho de 2014)

É nesse contexto de afirmação de uma política de democratização do acesso à educação nos diferentes níveis, o que, no caso da criação dos Institutos Federais de Educação, se estampa na oferta de níveis Médio, Técnico, Tecnológico, de Licenciaturas e Pós-Graduação, e em sintonia com o discurso acima mencionado, que se insere o *Campus* Restinga do IFRS. Trata-se de uma unidade de serviço educacional federal interiorizada em uma área rururbana, periférica, de uma capital, proporcionando acesso à educação para jovens e para adultos, em diferentes níveis.

Esse espaço significou uma conquista depois de mais de 20 anos de luta pela “Escola Técnica da Restinga”, e garantindo o fortalecimento de políticas públicas para a educação e para a inclusão social. O IFRS tem como sua proposta, o “acesso à educação gratuita e de qualidade e fomentar o atendimento a demandas localizadas, com atenção especial às camadas sociais que carecem de oportunidades de formação e de incentivo à inserção no mundo produtivo” (IFRS, 2017).

Nesse sentido, a Restinga é uma região que se enquadra nos propósitos políticos da Rede Federal, por todo seu histórico de carência no acesso à educação, pela representatividade de sua comunidade em extensão, concentrando grande público jovem e adulto e, principalmente, pelas condições socioeconômicas identificadas pela história e pelas características reveladas pelo censo demográfico anteriormente mencionado.

A dimensão histórica, política e legal que sustenta os diferentes períodos do sistema educacional no País possibilita a compreensão da forma como se articulou politicamente a história da Educação Profissional no Brasil. Esse entendimento é parte fundamental da análise das trajetórias educacionais, tendo em vista o peso que as reformas educacionais têm na dinâmica das ofertas educativas locais em todo o País. É possível perceber que a luta pela Educação se constitui como uma luta de classes. Para Bourdieu (1989, p. 11) essa luta ocorre simbolicamente entre as classes e frações de classes, que buscam “[impor] a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e [impor] o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais”. Numa sociedade fortemente classificada por classes sociais, as possibilidades educativas estão vinculadas às chances de ascensão social para determinadas classes que, para a classe dominante é uma afronta à hierarquia imposta e estabelecida.

No âmbito da Educação Profissional, seu histórico nos leva a refletir que, se inicialmente a oferta do Ensino Técnico era destinado aos “desvalidos da sorte”, hoje essa modalidade encontra seu lugar nas trajetórias educacionais e profissionais de muitos cidadãos herdeiros dos desvalidos. Esses que, ao longo dos anos, lutaram por melhores condições de vida, de trabalho e de oportunidades de formação profissional, reconhecem nessa modalidade um direito e uma possibilidade de avançar economicamente e alcançar autonomia e realização profissional.

3.3 A oferta educacional e estrutura atual do *Campus* Restinga

A definição dos cursos a serem oferecidos pelo *Campus* Restinga passou por longa discussão junto à comunidade. No ano de 2009, um ano antes do início das atividades do *Campus*, foi realizado o debate que levou a uma primeira decisão sobre as áreas de interesse da região. As audiências públicas e seminários realizados nesse período resultaram na aprovação de cinco eixos tecnológicos: “Controle e Processos Industriais”, “Tecnologia da Informação e Comunicação”, “Hospitalidade e Lazer”, “Gestão e Negócios” e “Edificações”.

O histórico do *Campus* traz a evolução da oferta de cursos em modalidades e eixos tecnológicos desde o início das atividades até o ano de 2017 (IFRS-Restinga, 2017a): em 2010 os primeiros cursos oferecidos foram de nível Técnico Subsequente ao Ensino Médio: o Técnico em Guia de Turismo, o Técnico em Informática para Internet e o Técnico em Administração. Já em 2011, iniciaram os dois primeiros cursos de Ensino Médio Integrado ao

Ensino Técnico, sendo um na área de Eletrônica e outro na área de Informática para Internet. Também nesse ano foi implantado, na modalidade concomitante, o Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática, no turno da tarde, para estudantes de Ensino Médio em curso de uma escola municipal.

No ano seguinte, 2012, ano de inauguração da sede definitiva do IFRS Restinga, o *Campus* passou a ofertar Ensino Superior. Iniciou com o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Também na modalidade Técnica Subsequente ao Ensino Médio, foi iniciada a oferta do Curso de Manutenção e Suporte em Informática. Nesse mesmo ano, o *Campus* passou a ofertar PROEJA [Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico na modalidade de Educação de Jovens e Adultos] com o Curso de Técnico em Recursos Humanos PROEJA.

No ano de 2013 o foi ampliada a oferta no Eixo Tecnológico Hospitalidade e Lazer, ofertando, além do Curso Técnico em Guia de Turismo, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer. Em 2014, mais uma Graduação Tecnológica compôs a grade de oportunidades de estudos do *Campus*, oferecendo aos estudantes do Ensino Médio Integrado em Eletrônica a possibilidade de avançar nessa área, no Curso Superior de Tecnologia em Eletrônica Industrial.

Em 2016, o *Campus* Restinga abriu um novo curso na modalidade Integrado, o Técnico em Lazer. Esse curso pode ser considerado a opção para os estudantes oriundos do Ensino Fundamental que não se interessam por estudos na área de Ciências Exatas, como é o caso da Eletrônica e da Informática. Nessa esteira, esses estudantes encontram opções de verticalização de estudos posteriores nas áreas de humanidades tanto no Eixo Tecnológico Hospitalidade e Lazer, quanto na área de Letras. Isto porque, em 2017, foi dado início à primeira turma da Licenciatura em Letras - Português e Espanhol.

Nesse mesmo ano o *Campus* abriu um novo Eixo Tecnológico, em substituição à área de Edificações, com o Curso de Agroecologia na modalidade PROEJA. O Técnico em Recursos Humanos, que foi ofertado desde 2012, foi substituído pelo Técnico em Comércio, também na modalidade PROEJA. Para 2018 existe a previsão de abertura de outra Graduação, o Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais. (IFRS-Restinga, 2017a)

Conforme dados publicados pelo *Campus* Restinga em 10 de agosto de 2017 no seu sítio eletrônico, na seção “*Campus* em Números”, no documento “Indicadores 2017/2”, os cursos que atualmente são oferecidos e as respectivas modalidades estão dispostos na tabela a seguir, para melhor compreensão, com o a distribuição atual da totalidade dos 889 estudantes em cada modalidade de ensino (IFRS-Restinga, 2017b):

Modalidade	Cursos	Nº de alunos
Técnico Integrado ao Ensino Médio	Eletrônica Informática para Internet Lazer	321
Técnico Integrado ao Ensino Médio - PROEJA	Agroecologia Comércio	108
Técnico Subsequente	Administração Guia de Turismo	94
Técnico Concomitante	Redes de Computadores	19
Superior	Licenciatura em Letras - Português/Espanhol Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas Tecnologia em Eletrônica Industrial Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer Tecnologia em Processos Gerenciais (2018/2)	347

(Tabela 2: Oferta de cursos 2017/2 *Campus* Restinga e ocupação das vagas / elaborado pela autora / Fonte: IFRS-Restinga, 2017b)

Em relação à infraestrutura que abriga essa oferta de cursos e esse público atual de cerca de mil pessoas, considerando a comunidade escolar como um todo, a saber, o *Campus* está construído em um terreno de 6,7 mil metros quadrados. Está localizado no Loteamento Industrial da Restinga (IFRS-Restinga, 2017c). Possui em sua área externa à edificação, que é cercada por mata nativa (área de preservação ambiental), três áreas de estacionamento (totalizando 120 vagas), uma horta pedagógica, uma quadra poliesportiva e um depósito de materiais, além do canteiro de obras do bloco 1, em fase de conclusão.

A área interna é disposta em cinco blocos térreos, divididos em duas alas por um corredor central. Os setores administrativos e pedagógicos estão concentrados em uma área. Ao longo dos blocos há salas e laboratórios, banheiros, biblioteca e outros espaços de atendimento às necessidades da Instituição. A tabela a seguir dispõe de modo organizado a estrutura por blocos, considerando a disposição do ano de 2017. Com a finalização do bloco 1 em 2018, parte do bloco 5 tem previsão de transferência para este novo espaço, além de outros ajustes.

Bloco	Espaços
1	Em construção
2	Biblioteca; Sala de Estudos; Sala de Processamento Técnico da Biblioteca; Sala da Assessoria de Comunicação, Cerimonial e Eventos; Sala da União Estudantil; Sala de lanches; Cantina.
3	11 salas de aula e banheiros femininos e masculinos (duas áreas)
4	Laboratório de Arquitetura de Computadores e Rede, Laboratório de Eletrônica de Potência, Laboratório de Eletricidade Básica, Laboratório de Controle e Instrumentação, Laboratório de Tecnologia Assistiva e Oficina, Laboratório de Eletrônica Digital e Microprocessadores, Laboratório de Tecnologia da Informação e quatro laboratórios de Informática.
5	Sala de Artes, Sala de Desenho Técnico, Laboratório de Robótica, Sala de Humanidades, Sala de Bolsistas, Laboratório de Empreendedorismo, Banheiros masculino e feminino (2 áreas), Laboratório de Ciências, Laboratório de Idiomas e Informática, Laboratório de Jogos e Dinâmicas de Grupo, Incubadora Tecnológica e Social da Restinga, Mini Auditório, Setor de Ensino, Recepção do <i>Campus</i> , Área de Convivência, Sala da Coordenação de Gestão de Pessoas, Gabinete/Auditoria, Sala de Infraestrutura, Almoxarifado, Sala da Diretoria de Administração e Planejamento, Sala de Reuniões, Sala de Coordenadores de Curso, Sala da Direção-Geral, Sala da Extensão, Pesquisa e Desenvolvimento Institucional, Sala de Professores 1 e 2.

(Tabela 3: Disposição das áreas físicas do *Campus Restinga* / Elaborado pela autora / Fonte: IFRS-Restinga, 2017c)

O *Campus Restinga* conta com 74 professores e 44 técnicos administrativos. Este grupo dá conta de doze cursos, atendendo um universo de 889 estudantes, em três turnos, seis dias por semana. Além do ensino, o *Campus* investe em pesquisa e extensão, o que significa um envolvimento de tempo, de energia e de verbas também para organização de programas, projetos e ações educacionais em forma de eventos, grupos de estudos e pesquisas, experiências, encontros, saídas de campo e outras atividades técnico-científicas envolvendo toda a comunidade escolar.

No tocante às Ações Afirmativas³⁹, a estrutura de atendimento também conta com políticas institucionais que representam um empenho em minimizar as desigualdades sociais e ampliar a democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes na Rede Federal. Há destinação de verba para ações como o Auxílio Permanência, Auxílio Moradia e o Programa Bolsa Permanência.

Esse conjunto de subsídios compõe o Programa Nacional de Assistência Estudantil [PNAES] e visa à diminuição da retenção e evasão escolar. No *Campus Restinga* esse atendimento encontra profundo sentido, dada a condição socioeconômica da região, e têm surtido efeitos positivos ao longo dos anos em relação ao fortalecimento de vínculo dos estudantes com a Instituição, aumento dos índices de permanência e conclusão dos cursos.

Outras estruturas no âmbito das Ações Afirmativas encontram significados nos Institutos Federais e, no *Campus Restinga*, funcionam desde o início das atividades desse espaço educativo, através de núcleos. Um deles é o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas [NAPNE], e tem por objetivo “Definir diretrizes que promovam a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades educacionais específicas (PNEEs), buscando o respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades”⁴⁰.

Também há o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas [NEABI]. Este possui o objetivo de “[estimular e promover] ações de Ensino, Pesquisa e Extensão orientadas à temática das identidades e relações [étnico-raciais], especialmente quanto às populações afrodescendentes e indígenas, no âmbito da Instituição e em suas relações com a comunidade externa”⁴¹.

O núcleo mais recente, criado em março de 2016, é o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade [NEPGS], com as mesmas diretrizes básicas do NEABI, porém, orientadas à temática da educação para a diversidade de gênero e sexualidade⁴². Todos os núcleos contam com a participação de servidores, estudantes e membros da comunidade local, produzindo ações em nível de ensino, extensão e pesquisa, além de representar espaços de apoio à comunidade escolar, de acordo com as necessidades apresentadas.

³⁹ [Ação Afirmativa é] toda a ação institucional que se volte à superação das desigualdades sociais diversas impostas historicamente a populações ou grupos discriminados, especialmente, por questões de ordem étnico-racial, classe social e gênero. Há ainda que se considerar o fato de que tratar homoganeamente os desiguais numa sociedade desigual somente estabelece a manutenção das desigualdades e, portanto, da injustiça em suas mais diversas facetas, muitas vezes, disfarçada pelo discurso da meritocracia originado no ideário moderno europeu. (Lousada, 2015, p. 20)

⁴⁰ Recuperado em 29 out. 2017 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=139>

⁴¹ <http://ifrs.edu.br/?s=neabi>

⁴² <https://ifrs.edu.br/?s=nepgs>

Essas estruturas são institucionalizadas nos Institutos Federais e acompanham as diretrizes políticas do Ministério da Educação. De acordo com o momento político de desenvolvimento, surgem novos desafios de implantação local de programas de governo. Foi o caso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego [Pronatec], criado em 2011 com o objetivo de ampliação da oferta de cursos, integrando qualificação profissional e elevação de escolaridade. O *Campus Restinga* ofertou cursos através deste programa nos anos de 2011 e 2012, oportunizando cursos de formação inicial e continuada de 160h para a comunidade, nas áreas de idiomas e Turismo.

Consciente de uma descrição inacabada diante da complexidade e da dinâmica que incorpora o ser e o fazer dos Institutos Federais, ressaltamos a intenção das linhas acima em apresentar os aspectos mais relevantes que compõem o *Campus Restinga*. Tanto a cronologia da oferta de cursos do *Campus Restinga* quanto o detalhamento básico da estrutura física, de pessoal e de núcleos de discussão e atenção que representam esse serviço educacional no bairro são relevantes para dimensionar o valor que esse espaço tem para muitos de seus estudantes e egressos, assim como para a comunidade em geral, haja vista o histórico de sofrimento que esse território carrega em termos de atendimento aos seus direitos.

Ao mesmo tempo, consideramos fundamental contextualizar a existência do Curso Técnico em Guia de Turismo na Instituição como um todo. Ou seja, oferecer condições de compreensão da dimensão física e institucional das condições materiais nas quais se realiza esse Curso e do que acontece no entorno e em paralelo a essa formação. No próximo capítulo será possível conhecer de modo mais aprofundado este Curso que, em muitas ocasiões, interage com os demais cursos do *Campus Restinga*, usufruindo pedagogicamente dessa “vizinhança”, como um laboratório do mundo do trabalho.

Este capítulo proporcionou uma compreensão histórica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no intuito de contextualizar a presença de um *Campus* dessa Rede no bairro Restinga. Vimos que, desde sua origem, a Educação Profissional esteve desprestigiada pelo Estado e pela sociedade; contraditoriamente, o ensino técnico foi considerado fundamental para o desenvolvimento do País no período de desenvolvimento industrial. Assim, pobres e escravos libertos ocuparam por longos anos a totalidade das vagas nas Escolas de Artes e Ofícios, restando-lhes como destino certo o chão de fábrica.

Podemos dizer que a luta desses trabalhadores por melhores condições fabris e por direitos sociais simboliza a luta e a caminhada que levou a Educação Profissional ao lugar que ocupa hoje no País. Se no passado o destino dos educandos era o chão de fábrica, na atualidade os estudantes da Rede Federal de Educação possuem maior margem de escolha,

embora ainda condicionados, mas inclusive com condições de concorrer e acessar vagas nas universidades públicas do País, se lhes convier.

Ao tomarmos como referência as medições tradicionais como o Exame Nacional do Ensino Médio [ENEM], vemos que os Institutos Federais têm desempenho acima da média nacional, desde 2009. Mesmo carregada historicamente por preconceito e por uma evidente distinção de classes e, ainda com contradições, a Rede Federal de Educação avançou e alcançou importância na tentativa de construção de um projeto de educação emancipadora.

O amadurecimento do campo educacional no âmbito do Ensino Técnico tem nessa Rede, a partir de 2009, o seu ápice estrutural. Entretanto, após oito anos, esta e outras tantas estruturas se encontram fragilizadas institucionalmente, por conta do *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef, em 2016, que rompeu novamente com a democracia no País. A partir disso e até o presente, a Rede Federal de Educação se encontra em meio a dificuldades financeiras, mas, sobretudo, no tocante ao lugar prioritário que ocupava na política educacional do governo anterior.

O corte orçamentário decorre de um recente processo de desmonte das políticas públicas, programas e projetos que representam o projeto político dos governos dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva [Lula] (2002-2010) e Dilma Roussef (2010-2016). A Expansão da Rede Federal representa uma das marcas desses dois governos. De todo modo, trata-se de uma estrutura reconhecida por seus objetivos, tendo conquistado respeito da população pelos resultados alcançados em serviços educacionais no País nesses curtos anos de existência dos Institutos Federais.

CAPÍTULO IV

4. O CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO E O TURISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo versa sobre o Curso Técnico em Guia de Turismo do IFRS *Campus* Restinga. São tratados os dados históricos e pedagógicos que contextualizam essa oferta no *Campus*. Utilizamos para isso dados de entrevista, informações disponíveis no sítio eletrônico da Instituição, nas seções “ensino” e “notícias”, assim como de informações constantes no Plano Pedagógico de Curso. Previamente, apresentamos essa profissão e essa formação em uma perspectiva histórica, considerando, em especial, o campo educacional e profissional do Turismo no Rio Grande do Sul.

Compreender as características dessa profissão e conhecer como se desenvolveu esse Curso nos seus primeiros cinco anos de oferta no *Campus*, é suporte fundamental para uma compreensão contextualizada das trajetórias dos agentes desta pesquisa. Conjugados esses dados com o panorama histórico do bairro e da Educação Profissional no País, vamos consolidando o que Bourdieu (2006, p. 190) chamou de “matriz de relações objetivas entre as diferentes estações”, em uma analogia entre a compreensão de um trajeto de metrô – considerado em uma complexa estrutura de rede metroviária, e a análise de trajetórias.

4.1 Guia de Turismo: formação e trabalho no Rio Grande do Sul

Campo vasto de análise e de interpretações, o Turismo tem sido adotado por muitas áreas, em especial dentro das Ciências Humanas e Sociais. A humanidade inteira realiza viagens e, a partir disso, se considera apta a dissertar ou mesmo investir profissionalmente na área do Turismo. O resultado muitas vezes é reducionista e desqualificador do campo. No entanto, é comum esse tipo de investida, quase tão descomedida quanto uma rede de telejornalismo criando parâmetros e premiações para o que considera serem as boas práticas na Educação.

O campo educacional do Turismo começou a se consolidar com os primeiros cursos de mestrado em 1972. Esse avanço permitiu uma visibilidade e uma estrutura científica mínima para que pudéssemos na atualidade ter um campo mais maduro de discussões de conceitos acerca do fenômeno turístico. No entanto, ainda na década de 90 se percebia certa fragilidade nessa área, conforme Moesch (1993, p. 7):

o **descaso** com a sua conceituação científica e a **indiferença política** atribuída à sua dimensão econômica, social e cultural, tem conduzido o Turismo de forma **desordenada e improdutiva**, fazendo com que os índices estatísticos relativos ao seu desempenho recuem, ao invés de avançar como no resto do mundo. É lamentável que tal fato ocorra em nosso País, a despeito da existência de uma Organização Mundial do Turismo, que estuda continuamente natureza desse fenômeno de massas típico da nossa era, suas inter-relações ambientais e seus fantásticos efeitos multiplicadores de investimentos, empregos, produção, renda e melhor qualidade de vida. (Moesch, 1993, p. 7, grifos nossos)⁴³

Nessa mesma década, Rejowski (1998, p. 84) pontuou sobre o campo científico do Turismo, afirmando que:

A situação atual da **pesquisa turística no Brasil** indica que tal processo encontra-se no seu **estágio inicial**. Apesar do número significativo de cursos de graduação de Turismo e Hotelaria (acima de cinquenta), poucos são os que privilegiam a pesquisa científica. A pesquisa acadêmica de pós-graduação strictu sensu apresenta-se esparsa e fragmentada até o início dos anos 90, a partir de quando **esse panorama começa a alterar-se pelo acesso à tecnologia** da informática (Internet). (Rejowski, 1998, p. 84)

É nesse cenário de certa superficialidade científica e fragilidade profissional que o campo educacional e profissional do Turismo começou a se estruturar no Brasil: na intuição, evoluindo para o amadorismo mercadológico, em movimentos de tentativa e erro, para então iniciar um processo de profissionalização na área, ainda sem uma efetiva base de apoio político e jurídico.

⁴³ A partir deste grifo, todos os grifos do capítulo são nossos.

No tocante aos cursos profissionalizantes na área, foi o Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial [Senac] que dominou a oferta no País a partir da década de 40. No Rio Grande do Sul, conforme Abreu (2015), nos dez primeiros anos de atuação, essa Instituição atendia aproximadamente 30% dos municípios existentes no Estado, com quase dez mil alunos. Na década de 60 foi inaugurada a Escola de Hotelaria e Turismo do Senac-RS, com oferta de cursos nas áreas de gastronomia e hotelaria, os quais perduram até os dias atuais. Conforme Montes (2013, p. 42), foi o Senac que ofertou o primeiro curso para formação de Guia de Turismo. Este tinha duração de quatro meses, em uma carga-horária de 180h, cujo pré-requisito era o Ensino Fundamental completo.

No final dos anos 60 o Instituto Brasileiro de Turismo [Embratur] foi o órgão governamental criado com a responsabilidade de promover a abertura do País para o Turismo. Este órgão assumiu também com a incumbência de regulamentar e fiscalizar a prestação de serviços turísticos em todo o País, assim como reger a oferta de cursos de qualificação. De acordo com Aguiar (2016, p. 138) essa estrutura foi pensada de acordo com os interesses do Governo Militar.

No ano de 1966, foi implantado o Sistema Nacional de Turismo com a criação do Conselho Nacional de Turismo CNTur e a Empresa Brasileira de Turismo (Embratur), com o objetivo de desenvolver políticas de incentivo ao setor. As agências recém-criadas deveriam **auxiliar o governo a melhorar a imagem do país no exterior**, abalada pelo **golpe militar** e pelas **violências cometidas** a partir de então. (Aguiar, 2016, p. 138)

Apesar da oferta de cursos de qualificação para a formação de guias de Turismo, pessoas sem formação na área guiavam grupos em programações turísticas. Essas, em muitos casos, organizavam as próprias excursões e realizavam o guiamento. Ainda, no caso de roteiros planejados por agências de Turismo, os próprios funcionários da empresa acompanhavam os grupos nos passeios. A regulamentação da profissão permitiu que as pessoas que atuavam como guias pudessem requerer seu cadastro.

Conforme a Lei nº 8623/93, “é considerado guia de Turismo o profissional que, devidamente cadastrado na Embratur . . . exerça as atividades de acompanhamento, orientação e transmissão de informações a pessoas ou grupos, em visitas, excursões urbanas, municipais, estaduais, interestaduais, internacionais ou especializadas (Embratur, 1993). O Decreto nº

946/93, que regulamentou a referida Lei, apresentou as atribuições desse profissional em seu Art. 2º:

I - **acompanhar, orientar e transmitir informações** a pessoas ou grupos em visitas, excursões urbanas, municipais, estaduais, interestaduais ou especializadas dentro do território nacional;

II - **acompanhar ao exterior** pessoas ou grupos organizados no Brasil;

III - **promover e orientar despachos e liberação de passageiros** e respectivas bagagens, em terminais de embarques e desembarques aéreos, marítimos, fluviais rodoviários e ferroviários;

IV - **ter acesso a todos os veículos de transporte**, durante o embarque ou desembarque, para orientar as pessoas ou grupos sob sua responsabilidade, observadas as normas específicas do respectivo terminal;

V - **ter acesso gratuito a museus, galerias de arte, exposições, feiras, bibliotecas e pontos de interesse turístico**, quando estiver conduzindo ou não pessoas ou grupos, observadas as normas de cada estabelecimento, desde que devidamente credenciado como Guia de Turismo;

VI - portar, privativamente, o crachá de Guia de Turismo emitido pela Embratur.

Parágrafo único. A forma e o horário dos acessos a que se referem as alíneas III, IV e V, deste artigo, serão, sempre, objeto de prévio acordo do guia de Turismo com os responsáveis pelos empreendimentos, empresas ou equipamentos. (Decreto nº 946/93)

A classificação profissional do Guia de Turismo foi dividida em três âmbitos de atuação e duas especializações temáticas, inicialmente, sendo possível ao profissional assumir mais de uma classificação, de acordo com a formação realizada. Essa classificação foi definida no Art. 4º do Decreto, da seguinte forma:

Art. 4º Conforme a especialidade de sua formação profissional e das atividades desempenhadas, comprovadas perante a Embratur **os guias de Turismo serão cadastrados em uma ou mais das seguintes classes:**

I - **guia regional** - quando suas atividades compreenderem a recepção o traslado, o acompanhamento, a prestação de informações e assistência a turistas, em itinerários ou **roteiros locais ou intermunicipais de uma determinada unidade da federação** para visita a seus atrativos turísticos;

II - **guia de excursão nacional** - quando suas atividades compreenderem o acompanhamento e a assistência a grupos de turistas, durante todo o percurso da **excursão de âmbito nacional ou realizada na América do Sul**, adotando, em nome da agência de Turismo responsável pelo roteiro, todas as atribuições de natureza técnica e administrativa necessárias à fiel execução do programa.

III - **guia de excursão internacional** - quando realizarem as atividades referidas no inciso II, deste artigo, para os **demais países do mundo**;

IV - **guia especializado em atrativo turístico** - quando suas atividades compreenderem a prestação de informações técnico-especializadas sobre determinado tipo de **atrativo natural ou cultural** de interesse turístico, **na unidade da federação para qual o mesmo se submeteu à formação** profissional específica. (Decreto nº 946/93)

A partir da regulamentação da profissão a demanda por cursos de formação aumentou. No entanto, as ofertas estavam concentradas no Senac-RS, uma Instituição até então sem um programa de isenção de mensalidades. Aqueles que tinham interesse em atuar como Guias de Turismo deveriam ter disponibilidade financeira para arcar com o alto custo da formação, já que o Curso previa a realização de viagens para simulação do trabalho de guiamento.

Após oito anos de vigência da Lei que regulamentou a profissão, a Embratur, já incorporada ao então Ministério do Esporte e Turismo, publicou a Deliberação Normativa nº 426/2001, que editou normas acerca do credenciamento e da classificação, além de detalhar temas como operacionalização do processo de cadastro, taxas de serviço a serem pagas, e um longo detalhamento sobre penalidades. A partir dessa Deliberação, em termos de classificação, o Guia de Turismo interessado em obter o credenciamento no âmbito de Excursão Internacional deveria apresentar comprovação de proficiência em idiomas (ao menos um). Esse mesmo documento explicitou o controle da Embratur sobre os cursos de formação profissional de nível técnico nessa área, através dos Art. 3º e 5º, conforme abaixo:

Art. 3º **O requerente será cadastrado** na classe de Guia de Turismo para a qual estiver habilitado, desde que comprovada esta condição, **mediante apresentação de certificado de conclusão de curso** específico de educação profissional de nível técnico, **cujo plano de curso tenha sido previamente aprovado pelo órgão próprio** do respectivo Sistema de Ensino, inserido no Cadastro Nacional de cursos de Nível Técnico administrado pelo MEC, **e apreciado pela EMBRATUR.**

Parágrafo único. Os órgãos próprios dos sistemas de ensino **poderão recorrer a EMBRATUR para prévia apreciação do plano de curso**, quando for o caso.

Art. 5º Para a apreciação dos planos de curso pela EMBRATUR, em atendimento ao § 1º do art. 5º do Decreto 946, de 1993, **as instituições de ensino** promotoras de cursos de Qualificação, Habilitação ou Especialização profissional de nível técnico de Guia de Turismo **deverão comprovar o pagamento dos respectivos preços de serviço** perante o órgão ou entidade estadual delegada da EMBRATUR.

§ 1º **As instituições de ensino** de que trata este artigo **deverão comunicar previamente à EMBRATUR as datas de início e do término de cada turma**, bem como **encaminhar**, até quinze dias corridos, contados da data de início do curso, **a relação dos alunos matriculados** e, em igual período, após a conclusão do curso, **a relação dos alunos aprovados**, especificando nome e RG, nas duas relações encaminhadas.

§ 2º **O certificado de conclusão do curso de educação profissional de nível técnico de Guia de Turismo** emitido pelas entidades de que trata este artigo **deverá conter os números do processo e do parecer de apreciação da EMBRATUR**, bem como o número do ato de aprovação do plano de curso pelo órgão próprio do respectivo sistema de ensino, sem prejuízo do disposto no § 2º do art. 5º do Decreto nº 946, de 1993. (Deliberação Normativa nº 426/2001)

Esse controle da Embratur, em relação aos cursos de formação de guias de Turismo, foi detalhado na Deliberação Normativa nº 427/2001. Esta definiu critérios que subsidiariam os órgãos próprios dos sistemas de ensino para a análise e aprovação dos planos de curso para a Educação Profissional de Nível Técnico em Guia de Turismo, definindo que esse Curso comporia a área de Turismo e Hospitalidade e que poderia ser ofertado em módulos, com certificações intermediárias.

No caso do Rio Grande do Sul esse subsídio servia ao Conselho Estadual de Educação. Os referidos critérios se referiam aos conhecimentos gerais do técnico da área, as habilidades e bases tecnológicas mínimas e as demandas específicas do mercado de trabalho, consideradas as características de cada região.

Esta Deliberação também definiu, em seu Art. 2º, que o Guia de Turismo interessado no cadastro de Guia de Turismo Especializado em Atrativo Natural ou Atrativo Cultural, deveria ter a prévia habilitação como Guia de Turismo Regional, certificada após a realização de curso específico. O § 2º estipulava que, previamente ao encaminhamento de planos de

curso à Embratur para apreciação, os mesmos deveriam ser aprovados no órgão próprio do respectivo sistema de ensino, comprovando o cumprimento das exigências relativas a instalações, equipamentos e equipe. (Deliberação Normativa Embratur nº 427, 2001).

O Art. 3º foi uma antecipação do que seria a demanda dessa formação por parte dos profissionais da área de Turismo. Diferentemente de muitas profissões técnicas, essa formação, apesar de ser de Nível Médio, recebeu e ainda recebe nas instituições de ensino, interessados oriundos do Ensino Superior na área do Turismo e de outras áreas. De acordo com esse Artigo “Os egressos de cursos superiores e de graduação, como Bacharelado e Tecnologia . . . na área do Turismo só podem obter cadastramento na EMBRATUR como Guia de Turismo, quando submetidos às disposições da legislação específica em vigor.”. Da mesma forma, pessoas de diferentes áreas, já em situação de aposentadas de suas profissões, voltam à sala de aula, buscando nessa formação uma maneira de aproveitar o tempo livre viajando e obtendo uma renda extra.

No ano de 1994 outra Deliberação Normativa da Embratur, de nº 326/94, tratou de explicitar a legalidade de atuação de pessoas sem a formação específica de Guia de Turismo, mas com conhecimento local e regional para o acompanhamento de grupos de visitantes em determinados espaços, como a Selva Amazônica, o Pantanal, os parques nacionais, áreas de dunas, cavernas, atrativos náuticos. Ainda, permitiu o serviço dessas pessoas dentro de empreendimentos considerados de valor histórico e artístico pelo governo local ou regional, como é o caso de museus.

Esses prestadores de serviços de acompanhamento de turistas, mencionados pela Deliberação, em sua maioria eram pertencentes às comunidades visitadas e, portanto, conhecedores do território, suas características, lendas e sua história como um todo. Esses agentes locais ficaram conhecidos como condutores locais ou monitores ambientais, em um período em que ainda não havia formação profissional específica para esse grupo de trabalhadores essenciais no Turismo.

A Portaria MTur nº 127/2011 tratou de estabelecer que o cadastro, a classificação e a fiscalização dos prestadores de serviços do Turismo estaria delegada aos estados e municípios, por meio de acordo de cooperação técnica entre essas esferas públicas e o Governo Federal. Nesse sentido, a classe profissional dos guias de Turismo, ficou ao cargo do órgão delegado pelo Ministério do Turismo no que tange ao acompanhamento e fiscalização do cumprimento da legislação, conforme item V do Art. 2º dessa Portaria.

No caso do Rio Grande do Sul, o órgão delegado era a então Secretaria Estadual de Turismo, que é responsável pelo cadastro conforme classificação de âmbito de atuação e

especialidade e, fiscalização dos serviços, conforme demanda e programação anual de ações de fiscalização. Para sistematizar e informatizar o banco de dados desses prestadores de serviços, o Ministério do Turismo instituiu, por meio da Portaria nº 130/2011, o Cadastro dos Prestadores de Serviços Turísticos [Cadastur], que definiu a obrigatoriedade de cadastramento e recadastramento dos prestadores de serviços turísticos e, entre eles o profissional Guia de Turismo.

O Cadastur disponibilizou duas condições a serem formalizadas pelo profissional Guia de Turismo, relativas a funções que muitas vezes esse profissional já exercia no âmbito da condução de grupos, mas que não havia até então possibilidade de legalização de forma descomplicada. A portaria previu que o Guia de Turismo teria a opção de realizar cadastro como microempreendedor individual, para atuação como Guia e de agente de Turismo e, ainda, o cadastro como transportador turístico, para o caso de guiamentos realizados com veículo próprio.

Inicialmente, o recadastramento desse profissional era previsto de dois em dois anos, obrigatoriamente, até 30 dias antes do vencimento do cadastro. Em caso de solicitação fora desse período havia previsão de indeferimento e indisponibilidade do Certificado Cadastur a partir do vencimento. Com a publicação da Portaria nº 197/2013 houve maior flexibilização nessa operação de recadastramento, o qual passou a ser exigido a cada cinco anos, a partir de 90 dias antes do vencimento e sem um prazo máximo para que a solicitação de renovação ocorresse.

Esse banco de dados é disponibilizado ao público em geral e, através dele é possível buscar profissionais de acordo com uma demanda específica como um Guia de uma determinada cidade, bairro, com fluência em um determinado idioma, ou em relação ao âmbito de atuação, se Regional, Nacional ou Internacional e, ainda, em função de especialidade em Atrativos Naturais ou Atrativos Culturais. Não apenas para o caso de busca de profissionais para contratação, mas também para verificação de regularização cadastral ou pesquisa de outra ordem, é um sistema bastante eficiente.

Por fim, a Portaria MTur nº 27/2014 é o último registro legal relacionado à essa profissão. Ela atualiza as alterações que foram sendo realizadas ao longo dos anos e explicita questões que até então estavam nas entrelinhas da regulamentação da profissão. Um exemplo está no Art. 6º, que esclarece a respeito da autorização quanto ao âmbito de atuação: “O Guia de Turismo cadastrado apenas na categoria de excursão nacional não poderá realizar, dentro de uma unidade da federação, as atribuições do Guia de Turismo regional daquele Estado.” Até que esta profissão se classificasse como Técnica de Nível Médio, com regulamentação de

carga horária de curso de, no mínimo, 800 horas, muitas instituições ofertavam a formação por módulos, com possibilidade de habilitação intermediária, conforme mencionado anteriormente.

Esse fator liberava os estudantes para optar por realizar o Curso completo ou apenas o módulo que habilitava ao Guia Regional, ou ao Guia de Excursão Nacional, por exemplo. Assim, em função de este Curso ter sido ofertado durante muitos anos em instituições privadas ou pelo Sistema S, com pagamento de mensalidades e custos de viagens por parte do estudante, muitos profissionais realizaram o Curso de modo a contemplar apenas uma das habilitações. Diante disso, a habilitação de Excursão Nacional foi a que mais causou dúvidas quanto ao âmbito de atuação para aqueles que não recebiam essa informação de forma clara por parte da instituição de ensino. Muitos profissionais acreditavam que se o âmbito de atuação era o Nacional, pela lógica geográfica estava incluso o Regional. Nesse sentido, os § 1º e 2º do Art. 6º determinam que:

§ 1º A atuação do Guia de Turismo cadastrado na categoria **excursão nacional abrange o percurso interestadual**, por meio **terrestre ou aéreo**, compreendendo o assessoramento técnico e a assistência necessária aos turistas, incluindo **procedimentos de bordo e acomodação do turista em hotel**.

§ 2º Caso haja a necessidade de realização de **passeios locais**, em determinados atrativos turísticos de um Estado, o guia de excursão nacional, em nome da agência de turismo, **deverá contratar Guia de Turismo Regional** que atue **naquela unidade da federação**. (Portaria MTur nº 27/2014)

Essa Portaria também norteou o tema dos condutores e monitores, que até então se apresentava com certa confusão entre os profissionais, com interpretações equivocadas acerca dos espaços de trabalho de cada acompanhante. O Art. 8º deu conta de estabelecer que:

Art. 8º A atividade de **guia de turismo não se confunde com** o exercício das atividades de **condutor de visitantes** em unidades de conservação federais, estaduais ou municipais e de **monitor de turismo**.

§ 1º Nos termos da legislação pertinente, **considera-se condutor de visitantes** em unidades de conservação o profissional que recebe **capacitação específica** para atuar em determinada unidade, cadastrado no órgão gestor, e com a atribuição de conduzir visitantes em **espaços naturais e/ou áreas legalmente protegidas**, apresentando conhecimentos ecológicos vivenciais, específicos da localidade em que atua, estando **permitido conduzir apenas nos limites desta área**.

§ 2º **Considera-se monitor de turismo** a pessoa que atua na condução e monitoramento de visitantes e turistas em **locais de interesse cultural** existentes no município, tais como **museus, monumentos e prédios históricos**, desenvolvendo atividades interpretativas fundamentadas na história e memória local, contribuindo para a valorização e conservação do patrimônio histórico existente, **não sendo permitido ao monitor de turismo a condução de visitantes fora dos limites do respectivo local.**

§ 3º A necessidade ou obrigatoriedade de acompanhamento de condutor durante visitas deverá ser verificada pelo guia de turismo que se deslocar com o grupo de turistas a uma determinada unidade de conservação. (Portaria MTur nº 27/2014)

Quanto ao caráter controlador mencionado anteriormente, em que a Embratur exigia sua participação na validação dos planos de curso, entre outras formas de controle, essa Portaria apresentou novidades. Do § 2º ao 5º do Art. 15º está registrado que esse controle passou ao cargo exclusivo dos conselhos de educação e órgãos do sistema educacional, sendo válidos para cadastro no Ministério do Turismo os cursos desenvolvidos em Nível Técnico, respeitada a carga horária mínima exigida pelo MEC. Para tanto, a única exigência do MTur para efetivação do cadastro profissional e da emissão da credencial (crachá de identificação profissional) passou a ser o Certificado de Conclusão de Curso com detalhamento dos conteúdos programáticos, a carga horária, a categoria relativa ao âmbito de atuação previsto para a habilitação. (Portaria MTur nº 27/2014).

Um dos elementos mais relevantes dessa Portaria está no Art. 12, que estabelece que o profissional Guia de Turismo “poderá exercer suas atividades por meio de contrato de prestação de serviço na qualidade de funcionário de agência de Turismo ou transportadora turística cadastradas junto ao Ministério do Turismo, ou firmado diretamente com o consumidor final, conforme o caso.”. Essa determinação cessou uma problemática antiga nessa profissão, em que as agências de viagens pressionavam os guias de Turismo para que esses somente aceitassem um guiamento contratado através de agência, e não em acordos diretos com o consumidor final. Não fazia muito sentido, na medida em que essa profissão tem como característica o trabalho autônomo. No entanto, até a publicação dessa portaria, havia ausência de abordagem sobre determinados aspectos da profissão.

Trata-se de uma profissão predominantemente autônoma, salvo exceções de contrato de trabalho com carteira assinada. Através do Cadastur, sistema de registro de profissionais do Turismo, qualquer cidadão tem acesso ao banco de dados de Guias de Turismo no Brasil,

podendo realizar o contato direto com o profissional que atenda sua demanda específica. Conforme anteriormente mencionado, é possível realizar uma busca de profissionais por cidade, bairro, por idioma que possua fluência, e por âmbito de atuação geográfica - se Regional, Nacional ou Internacional, além de identificar aqueles que possuam alguma especialidade (Atrativos Naturais ou Culturais).

Assim, o Guia de Turismo pode atender diferentes públicos, entre agências de Turismo, escolas, clubes, instituições públicas ou privadas e, também, o turista de forma direta. O profissional possui uma credencial que formaliza sua habilitação via Cadastur e, além disso, um registro no município em que reside, de prestador de serviços, com recolhimento anual de ISSQN - Imposto Sobre Serviço de Qualquer Natureza.

Quanto à remuneração, existe uma tabela de sugestão de valores de diárias cobradas pelo Guia de Turismo, de acordo com o tipo de roteiro ou serviço, o tempo de duração, os destinos e o idioma em que será realizado. Essa tabela é elaborada pelo sindicato estadual de cada região. No Rio Grande do Sul existe o SINDEGTUR – Sindicato Estadual de Guias de Turismo do RS e, também, a AGUIATUR-RS – Associação de Guias de Turismo do RS. Esta valoriza e divulga formalmente a tabela de valores sugerida pelo referido Sindicato. Ao consultar o sítio eletrônico do Sindicato, em 15 de outubro de 2017, a tabela estava sem os valores divulgados e havia um aviso de que estariam atualizando os dados. Ao buscar a informação no sítio eletrônico da AGUIATUR-RS, estavam disponíveis os seguintes dados em tabela:

Tipo de trabalho	Valor
City tour Porto Alegre	R\$ 200,00
Canela /Gramado	R\$ 250,00
Caxias / Bento Gonçalves	R\$ 250,00
Osório/Santo Antônio da Patrulha/Torres	R\$ 250,00
Excursão Nacional (por dia)	R\$ 190,00
Quando em viagem à noite mais	R\$ 70,00
Transfer hotel / aeroporto	R\$ 100,00

(Tabela 4 - Tarifário de serviços para Guia de Turismo. Fonte: AGUIATUR-RS, 2017⁴⁴)

Conforme consulta realizada em 22 de setembro de 2017 no sistema Cadastur, atualmente está com cadastro regular um total de 19618 profissionais Guias de Turismo no Brasil. Destes, 1343 estão registrados no Rio Grande do Sul, sendo 423 na cidade de Porto

⁴⁴ Recuperado em 15, out. 2017 de <http://www.aguiaturs.com.br/tarifas.php>

Alegre, representando 31,49% do total de profissionais atuantes no Estado.⁴⁵ Na Capital as instituições que atualmente ofertam essa formação são o Senac EaD e o IFRS *Campus Restinga*. Alguns guias residentes em Porto Alegre realizaram essa formação em outras cidades. As instituições mais próximas ofertantes ou que já ofereceram esse Curso no passado se localizam nas cidades de Canoas (Colégio Rui Barbosa), Gravataí (Senac Gravataí) e Osório (IFRS *Campus Osório*), sendo somente no IFRS a oferta pública gratuita e permanente. Já o Rui Barbosa é uma escola privada e, o Senac - por sua natureza jurídica - apresenta variação no modo de ofertar o ensino profissionalizante. Alguns dos seus cursos são comercializados e outros são eventualmente oferecidos com subsídios, via programa de gratuidade ou por meio de convênio com o Governo Federal, como o Pronatec.

4.2 O Curso Técnico em Guia de Turismo no IFRS *Campus Restinga*

O *Campus Restinga* teve início em meados de 2010, após um ano intenso de reuniões com a comunidade para definição dos cursos que passariam a ser oferecidos pela instituição. Um dos eixos tecnológicos priorizados pelos participantes desse processo decisório foi o “Hospitalidade e Lazer”. Assim, o Curso Técnico em Guia de Turismo, juntamente com os cursos técnicos nas áreas de informática e administração foram os primeiros cursos oferecidos pelo *Campus*, ainda na sede provisória.

Importa conhecer as motivações e expectativas que antecederam a implantação do Curso Técnico em Guia de Turismo no *Campus Restinga*, para que se possa refletir sobre a efetividade dessa decisão pela implantação. Assim, tomamos como referência uma entrevista feita com o então Diretor *Pro Tempore* do *Campus* (período 2010-2013), Amilton de Moura Figueiredo, quem esteve à frente de todo o processo de implantação do *Campus* já desde 2008, por meio da condução dos referidos seminários e audiências públicas com a comunidade, entre outras articulações com o poder público local.⁴⁶

O entrevistado descreveu os caminhos que levaram a essa definição pela oferta do Curso Técnico em Guia de Turismo e lembra que o Eixo “Turismo, Hospitalidade e Lazer”⁴⁷

⁴⁵ Recuperado em 22, set. 2017 de <http://www.cadastur.turismo.gov.br/cadastur/PesquisarEmpresas.mtur>

⁴⁶ Amilton de Moura Figueiredo foi entrevistado pessoalmente pela autora deste trabalho em 23 de agosto de 2015. Entendemos que essa entrevista foi fundamental para a compreensão dos caminhos que levaram à escolha pelo Curso Técnico em Guia de Turismo para ser ofertado no *Campus Restinga*, já que este servidor esteve à frente de toda a articulação local com os governos municipal e federal desde 2008 para a implantação do *Campus* no bairro.

⁴⁷ Em 2012 o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos foi reeditado com a inserção do termo “Turismo” ao título do Eixo Tecnológico até então denominado “Hospitalidade e Lazer”, com vistas a “trazer maior clareza ao público em geral sobre as tecnologias que envolvem os cursos abarcados por este eixo. (MEC, 2012, p. 4)

surgiu como uma possibilidade de diálogo mais relacionado com as características da comunidade do bairro. A Restinga é uma região com manifestações culturais variadas, e está localizada em uma área de Turismo Rural. Figueiredo alegou que:

faltava ali algo que dialogasse mais com a Restinga... aí se pensou no eixo da cultura, porque o bairro é muito conhecido por conta da questão cultural, das escolas de samba. E, na época, **se pensou na área do lazer, da cultura e do Turismo. Então surge o Turismo nesse momento.** Bom, nós tínhamos então áreas de tecnologia de ponta, da TI, da eletrônica, a questão da expansão da construção civil, mas isso . . . dialogava com o mundo do trabalho da capital, mas não diretamente com a Restinga. (Figueiredo, comunicação pessoal, 23, agosto, 2015)

Figueiredo afirmou também que a busca por um eixo como o de Turismo, Hospitalidade e Lazer visava uma formação mais integral, humana, cidadã, que era uma das reivindicações da comunidade do bairro, e que isso estaria em comunhão com os objetivos dos Institutos Federais. Entretanto, o entrevistado fez uma análise sobre a dificuldade de inserção de um eixo da área das Ciências Sociais Aplicadas: “. . . fazer essa inserção, de uma formação mais humanística, mais integral, mais cidadã, de fato, é mais difícil . . . é um convencimento cotidiano, e à época a comunidade pediu muito isso, e acho que a gente foi trilhando esse caminho.” (Figueiredo, comunicação pessoal, 23, agosto, 2015)

Quanto à opção pela área do Turismo, o entrevistado esclareceu que os critérios pensados à época, se traduziam também em função do potencial da região para o Turismo, dos recursos naturais, e da competitividade da cidade no Turismo de Eventos. Colocou seu ponto de vista, refletindo:

Restinga . . . Zona Sul . . . **a região mais bonita de Porto Alegre** . . . do meu ponto de vista. Tu tens de um lado o Guaíba, tu tens os morros. Mais para adiante tem as praias, Lami. Mais adiante, Itapuã. Então é uma **riqueza natural** maravilhosa. E, além disso, a questão de **Porto Alegre** ser uma cidade, não lembro agora, mas é **um dos grandes destinos de eventos do país**. Encontros, enfim, onde corporações realizam atividades e eventos na cidade. Por ser uma capital que tem uma boa infraestrutura. Um bom aeroporto, uma rede de hotéis boa, consideravelmente, boa, uma cidade verde, bonita. Então é uma região, uma cidade que atrai. **Então além dessa ligação com a Zona Sul**

de Porto Alegre, a possibilidade de formar pessoas para o Turismo na cidade.

(Figueiredo, comunicação pessoal, 23, agosto, 2015)

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos apresenta outras possibilidades de cursos que poderiam ser implantados no *Campus*, na área do Turismo, como o Técnico em Hospedagem, o Técnico em Cozinha ou o Técnico em Eventos. Um dos objetivos da entrevista foi compreender em que consistiu a opção específica pelo Curso Técnico em Guia de Turismo, assim, ao ser questionado, Figueiredo compartilhou sua percepção:

. . . **É um Curso muito completo**, eu sempre tive um carinho muito especial pelo Curso, ele foi um Curso que, foi dos primeiros a formar, dos subsequentes, ele foi do que formou maior número de pessoas, dos subsequentes, das turmas originais. . . . **mesmo aqueles que não se formaram, que não continuaram sua trajetória profissional nessa área, eles levam muita coisa pra vida. . . . É um Curso que te possibilita conhecer outros lugares, outras pessoas, de você se expressar melhor, dialogar com as pessoas. Então você vê, assim, pessoas que chegaram lá tímidas, com baixa autoestima, pouco conhecimento, pessoas que não conheciam nada muito além de Porto Alegre. O Curso trouxe essa vivência pra eles. Então, ele é um Curso que, do meu ponto de vista, faz com que as pessoas cresçam, além do crescimento pessoal, profissional, faz as pessoas crescerem como cidadãos. É uma mudança na vida das pessoas que a gente só consegue observar conversando com aqueles que se formaram no Curso.** E, de fato, o guia, por que o guia de Turismo, né? Definitivamente. Porque ele era o Curso, ele é o Curso, na área que nós, na época, era o Curso mais versátil. Aquele que a gente pensou que poderia formar alguém, que teria uma possibilidade maior de empregabilidade. Isso a gente nunca perdeu de vista. . . . o guia de Turismo seria esse profissional que poderia de fato se localizar em outras, tantas outras possibilidades no mundo do trabalho. (Figueiredo, comunicação pessoal, 23, agosto, 2015)

A reflexão acima de que o Curso de Guia de Turismo faz com que as pessoas cresçam, e que “é uma mudança na vida das pessoas que a gente só consegue observar conversando com aqueles que se formaram no Curso”, converge com os sentidos da experiência estética. Pereira (2012, p. 114) diz que “A atitude estética, então diz respeito à abertura que o sujeito tem ante o mundo”, e ao se referir ao sujeito fruidor e sua formação, coloca que essa formação

“consiste em explorar diferentes maneiras de compreender a experiência estética, possibilitando uma abertura à diversidade de sentidos do mundo” (Pereira, 2012, p. 119). O autor ainda complementa sobre a experiência estética, concluindo que “Ampliar o repertório cultural, ampliar o repertório de experiências representa, assim, uma ampliação da capacidade dos sujeitos orientarem sua percepção e compreensão ante as infinitas possibilidades da existência”. (Pereira, 2012, p. 119). Nesse sentido, entendemos que a escola cumpre função importante de ampliação desse “repertório de experiências”, promovendo a aquisição de capital cultural, oportunizando uma formação integral dos sujeitos.

Percebe-se, a partir da entrevista realizada, que a escolha pelo Curso Técnico em Guia de Turismo para ser implantado no *Campus* Restinga levou em consideração questões como a vocação da comunidade para atuação na área cultural; considerou também a localização em área de potencial turístico, as condições de desenvolvimento do Turismo na cidade de Porto Alegre. Além disso, foi percebida a possibilidade de atuação dos profissionais em diferentes âmbitos e áreas dentro do Turismo e a versatilidade do Curso em termos de currículo. Em relação ao apontamento do Diretor-Geral *Pro Tempore* entrevistado sobre a atuação em diferentes âmbitos e sobre a versatilidade curricular, pode-se compreender melhor a partir da apresentação dos elementos que compõem essa formação.

4.2.1 Aspectos curriculares do Curso Técnico em Guia de Turismo

O Turismo movimenta inúmeras esferas da economia mundial e envolve setores e campos da ciência de modo complexo. Numa perspectiva econômica, Lemos (1999, p. 24) descreve que este setor compreende uma cadeia de atividades econômicas que se beneficiam direta ou indiretamente dos fluxos turísticos, arrecadando com os gastos dos visitantes. Este autor refere que algumas dessas atividades são essencialmente direcionadas ao atendimento ao turista, como é o caso da venda de passagens aéreas e hospedagem, e outras são voltadas aos moradores das regiões, com usufruto temporário para turistas. Acerca disso, Maio (2010, p. 6) assinala que:

A tomada de decisão por parte do turista de viajar começa a gerar uma série de ações e reações desencadeando a necessidade de uma série de serviços e de infraestrutura para que a viagem se concretize. De forma direta, podem-se citar as agências de viagens que são os intermediários clássicos da venda de viagens, as empresas de transporte turístico e as empresas de hospedagem. Também no destino, uma série de empresas e

serviços serão envolvidos para suprir as necessidades do turista, como guias de turismo, serviços de alimentação, atrações e entretenimento. Outros serviços, não especificamente turísticos também acabam beneficiando-se com o fluxo de turistas como postos de gasolina, farmácias, entre tantos outros. (Maio, 2010, p. 6)

Assim, não apenas o entendimento acerca da economia do Turismo é necessário para uma compreensão desse campo de estudo, mas uma importante noção sobre as relações que se estabelecem no contato entre visitantes e visitados e os impactos da presença de turistas em um território, para dizer o mínimo. Moesch (2002, p. 25) problematiza o campo disciplinar do Turismo, no entendimento de que uma epistemologia do Turismo “envolve cuidados teóricos, advindos de um entendimento complexo sobre uma prática social que se dissemina de forma diferenciada, a partir de subjetividades infinitamente diversas e de vivências múltiplas dos sujeitos que as praticam, em um mundo que se globaliza”. Assim, entre os desafios de um curso de formação profissional na área do Turismo está a complexidade das abordagens, em busca de contemplar de maneira integradora a multidisciplinaridade que esta área incorpora.

O currículo do Curso Técnico em Guia de Turismo carrega essa complexidade e essa multidisciplinaridade. Além das abordagens teóricas, as experiências práticas assumem centralidade. É fundamental que os estudantes vivenciem em equivalência programações ofertadas cotidianamente aos turistas. Desse modo, é possível o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a prática turística, estabelecendo uma reflexão geradora de aprendizados essenciais para um conhecimento efetivo desse campo de trabalho. A formação de um Guia de Turismo deve estar centrada na prática reflexiva em torno dos acontecimentos e da condução adequada para cada circunstância que possa se apresentar durante as vivências propostas.

No Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC, 2016b) está registrado o “perfil profissional de conclusão” do Técnico em Guia de Turismo:

Conduz e assiste pessoas ou grupos em traslados, passeios, visitas e viagens. Informa os visitantes sobre aspectos socioculturais, históricos, ambientais e geográficos. Traduz o patrimônio material e imaterial de uma região para visitantes. Estrutura e apresenta roteiros e itinerários turísticos de acordo com interesses, expectativas ou necessidades específicas. (MEC, 2016b, p. 250)

Assim, a formação é direcionada à construção de saberes em diferentes áreas. Áreas de conhecimento como geografia, cartografia, história, cultura, história da arte, idiomas, saúde,

comunicação, relações interpessoais e noções de administração formam o currículo básico dessa formação.

O Curso Técnico em Guia de Turismo do *Campus Restinga* tem duração de três semestres, com aulas teórico-práticas, além de atividades complementares em períodos extracurriculares. Os encontros ocorrem à noite e as viagens técnicas acontecem, geralmente, aos finais de semana. Importa salientar que tais viagens são obrigatórias e custeadas em sua totalidade pela Instituição. São previstas cerca de seis viagens ao longo do Curso, sendo metade delas realizadas no Rio Grande do Sul e as demais em âmbito nacional e latino-americano. Desse modo, este Curso habilita profissionais nas categorias de Guia Regional e também de Excursão Nacional.

O Curso formou duas turmas em 2011/2, uma turma em 2013/1, uma turma em 2014/2 e uma turma em 2015/2. As turmas de 2011 a 2014 estiveram vinculadas ao plano de curso inicial; já a turma de 2015 inaugurou o segundo plano de curso, após revisão e aperfeiçoamento na matriz curricular. Nos anos seguintes à primeira oferta, o Curso passou a ser oferecido somente no turno da noite, com apenas uma turma a cada três semestres.

A oferta, que desde 2010 era de 18 em 18 meses passou, em 2014, a anual. A partir de 2014 a seleção passou a ser anual, se mantendo nessa periodicidade até os dias atuais. Este Curso foi o primeiro a formar estudantes no *Campus Restinga*, em uma solenidade ocorrida em março de 2012. Nos primeiros cinco anos de funcionamento desse Curso na Restinga 83 estudantes, divididos em cinco turmas colaram grau.

A carga horária do primeiro Plano Pedagógico de Curso era de 1.160 horas, distribuídas em três semestres, sendo 864h direcionadas a atividade teórica e 216h de atividades práticas, além de 80 horas de atividades complementares. (IFRS-Restinga, 2010) Atualmente, no plano de curso vigente desde 2014, a carga horária total do Curso é de 1.158 horas, distribuídas em três semestres, sendo 882h direcionadas a atividade teórica e 180h de atividades práticas, além de 96 horas de atividades complementares. (IFRS-Restinga, 2014)

No Curso, estão previstas atividades práticas relativas às disciplinas, conforme características de cada uma delas e de acordo com as demandas identificadas pelos docentes. Além dessas atividades, estão previstas viagens técnicas nas quais os estudantes simulam situações cotidianas do profissional Guia de Turismo, através do guiamento experimental. As turmas formadas em 2011, 2013, 2014 e 2015 realizaram atividades curriculares externas viajando para a Serra Gaúcha, Litoral Norte Gaúcho, Missões Jesuíticas, Curitiba, Florianópolis, Foz do Iguaçu, Ouro Preto e Uruguai.

Essa formação passou por reformulação no plano de curso ao longo do período 2010 – 2015, sofrendo alterações de adaptação inicial, já que foi implantado na Rede no ano de 2010. De acordo com o plano original, que formou grande parte das turmas, os componentes curriculares do Curso estavam divididos em três semestres, da seguinte forma:

1º semestre: Comunicação e Expressão, Língua Inglesa I, Língua Espanhola I, Informática Básica Aplicada ao Turismo, Desenvolvimento Interpessoal I, Primeiros Socorros, Gestão e Empreendedorismo e Teoria e Técnica de Guiamento I;

2º semestre: Comunicação e Expressão II, Língua Inglesa II, Língua Espanhola II, Geografia Aplicada ao Turismo Regional, História Aplicada ao Turismo Regional, Desenvolvimento Interpessoal II, Arte e Cultura Aplicada ao Turismo Regional, Teoria e Técnica de Guiamento II e, Prática de Guiamento Regional;

3º semestre: Língua Inglesa III, Língua Espanhola III, Arte e Cultura Aplicada ao Turismo Nacional e da América do Sul, Geografia Aplicada ao Turismo Nacional e da América do Sul, História Aplicada ao Turismo Nacional e da América do Sul, Fundamentos de Ecologia e Educação Ambiental, Desenvolvimento Interpessoal III, Teoria e Técnica de Guiamento III e, Prática de Guiamento Nacional e América do Sul.

O plano de curso atual possui a seguinte estrutura, conforme documento oficial (Plano de Curso atual, datado de junho de 2014, item 17.1, p. 19), publicado na página do IFRS *Campus Restinga* na internet:

1º semestre: Comunicação e Expressão, Língua Espanhola I, Desenvolvimento Interpessoal I, Teoria e Técnica de Guiamento I, Informática Aplicada à Pesquisa Turística, Orientação e Cartografia Aplicada ao Turismo, Primeiros Socorros e, História da Arte;

2º semestre: Comunicação e Expressão II, Língua Espanhola II, Geografia Aplicada ao Turismo Regional, História Aplicada ao Turismo Regional, Desenvolvimento Interpessoal II, Arte e Cultura Aplicada ao Turismo Regional, Teoria e Técnica de Guiamento II e, Prática Profissional de Guiamento Regional;

3º semestre: Turismo e Paisagem, Língua Espanhola III, Arte e Cultura Aplicada ao Turismo Nacional e da América do Sul, Geografia Aplicada ao Turismo Nacional e da

América do Sul, História Aplicada ao Turismo Nacional e da América do Sul, Desenvolvimento Interpessoal III, Teoria e Técnica de Guiamento III e, Prática de Guiamento Nacional e América do Sul.

Ao analisar a matriz curricular inicial (2010) e a vigente (2014), ambas disponíveis na página da Instituição na internet, poucas alterações foram verificadas. De modo transversal, apenas a Língua Inglesa é suprimida em todos os semestres do Curso. À exceção desse idioma excluído, as diferenças são tênues, porém pontualmente importantes, como a inserção da temática da Orientação e Cartografia, Paisagem, História da Arte, que são temas de base para a profissão de Guia de Turismo.

Ao compararmos o primeiro semestre do Curso no plano antigo e no plano vigente encontramos a supressão das disciplinas de Língua Inglesa, Empreendedorismo, a adição das disciplinas de Orientação e Cartografia Aplicada ao Turismo e História da Arte, bem como a alteração do nome da disciplina de Informática Básica Aplicada ao Turismo para Informática Aplicada à Pesquisa Turística.⁴⁸

Já no segundo semestre as alterações são mínimas. Segue a supressão do idioma inglês, e a adição da expressão “Profissional” na disciplina de Prática de Guiamento. O terceiro semestre traz alterações no mesmo sentido, suprimindo o idioma inglês e substituindo a disciplina de Fundamentos de Ecologia e Educação Ambiental pela disciplina de Turismo e Paisagem.

Consideramos que as mudanças promovidas no plano de curso não causam relevante alteração na análise pretendida, na medida em que as disciplinas técnicas dessa formação se mantiveram em ambas as matrizes. Foram considerados na coleta de dados através de questionário e entrevistas a universalidade dos egressos desse Curso, independentemente do currículo ao qual estiveram vinculados.

4.2.2 A experiência turística para além de um currículo

As vivências turísticas oportunizadas nesse Curso por meio das viagens e visitas técnicas são elementos centrais na análise das trajetórias dos egressos. A observação dessas experiências e os efeitos percebidos nos estudantes ao vivenciá-las provocaram no olhar

⁴⁸ Pela experiência docente e participação em discussões anteriores sobre o currículo do curso, é possível afirmar que a exclusão do idioma inglês levou em consideração a necessidade de centrar foco na aprendizagem do espanhol, em função da proximidade com países latino-americanos.

docente uma série de reflexões que se revelaram pertinentes para justificar a presente pesquisa.

Assim, consideramos importante que se compreendam os sentidos que atribuímos à experiência turística, para além de uma mera prática de lazer, vinculada à produção e oferta de bens e serviços. Entendemos que o Turismo não se encerra em possibilitar somente a contemplação de paisagens diferentes do cotidiano, mas uma transformação nos modos de vida de quem viaja e de quem recebe visitantes.

Há sempre um encontro de estranhamento e de trocas de saberes. O viajante, nessa perspectiva, não vive um momentâneo deslocamento do olhar ou apenas o reconhecimento de uma perspectiva outra sobre o lugar que está visitando, mas vivencia uma experiência turística capaz de promover uma mudança interior. O visitante, enquanto um estrangeiro, um estranho, um “outro” nesse local, é alguém que chega para conhecer e ser conhecido, e nessa dinâmica, se (re)conhece.

A experiência turística, seja ela vivenciada por um turista, um morador de um destino visitado, um estudante em visita técnica, sempre implicará no contato e valorização da cultura, da memória e da identidade cultural, considerando os elementos locais, como patrimônios e atrativos turísticos, e também, a “bagagem” que o visitante leva para compartilhar.

Santana (2009, p. 159) coloca que “quando o turista retorna ao seu cotidiano . . . volta carregado de experiências, emoções e lembranças que contaminarão outros com o ‘vírus turístico’;” ou seja, pessoas de diferentes destinos e culturas, em contato, já não são mais as mesmas. São outras, que ao retornarem para seus locais de origem, já não reconhecerão o ninho. Tudo mudou para sempre, e os que estiverem ao seu redor, também mudam.

Existem outros olhares e conceitos de autores que trazem uma reflexão mais de análise de impacto econômico, ou mais catastrófica e devastadora a respeito do Turismo, relacionada aos efeitos desse fenômeno nas comunidades receptoras, nas paisagens e ecossistemas. No entanto, é na perspectiva do Turismo enquanto fenômeno sociocultural que centralizamos a compreensão dessa área, a fim de contextualizar aspectos que emergem dos resultados da coleta de dados, e que fazem sentido na análise dos efeitos do Curso Técnico em Guia de Turismo nas trajetórias dos egressos.

Essa decisão conceitual tem relação direta com as observações e as vivências que resultaram nos questionamentos a respeito das trajetórias dos egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo, no tocante aos aspectos educacionais e profissionais. Essa ideia tem centralidade na compreensão da experiência turística vinculada a aprendizagens como

possibilitadora de autoconhecimento e potencializadora do universo criativo e compreensivo das coisas do mundo.

Na formação profissional em Turismo, em especial no Curso Técnico em Guia de Turismo do IFRS *Campus* Restinga, essas experiências vinculadas às aprendizagens não apenas são uma constante, mas estão previstas como disciplina obrigatória, ou seja, o estudante deve realizar as viagens programadas, participando das atividades de simulação de guiamento. Como assinalou o Diretor *Pro Tempore* que participou do processo de criação da oferta desse Curso, “além do crescimento pessoal, profissional, o Curso faz as pessoas crescerem como cidadãos”.

Hermann (2005, p. 75) contribui, na perspectiva da ética e da estética, acerca da potencialidade da educação para a formação cidadã, afirmando que:

a educação não tem um só caminho a seguir e . . . sua estruturação não deve priorizar o estritamente racional, mas, ao contrário, **dar expressão às diferentes formas de atividades criadoras**, O **sujeito ético**, aspiração do projeto pedagógico moderno, se constitui numa **pluralidade de experiências** e numa **abertura ao mundo e ao outro** para os quais a experiência estética, enquanto um horizonte aberto, assume um sentido eminentemente formativo. (Hermann, 2005, p.75)

Ao relacionarmos essa possibilidade de abertura ao mundo e ao outro por meio da educação, permeada por experiências estéticas com as vivências experimentadas pelo currículo do Curso Técnico em Guia de Turismo, vamos sinalizando aspectos fundamentais que interessam à análise das trajetórias educacionais e profissionais dos egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do *Campus* Restinga. Alguns desses aspectos se relacionam com o histórico do bairro e o modo de constituição do campo educacional nesse espaço social. Teria esse Curso possibilitado uma ruptura em relação ao padrão de acesso a bens culturais?

Uma pesquisa anterior ao presente trabalho, realizada pela autora deste trabalho entre 2012 e 2014, revelou a percepção de 126 estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRS *Campus* Restinga, moradores oriundos do Ensino Fundamental da rede pública no bairro, a respeito das vivências turísticas e de lazer escolares relativas a esse período. Os resultados dão conta de que, na visão dos estudantes participantes da pesquisa, as oportunidades de acesso a essas experiências ainda são uma pauta frágil, marcada pela escassez. Falta um longo caminho para legitimação do lugar dessas práticas no currículo escolar. A oferta desse tipo de atividade

ocorre de modo desigual de escola para escola e, frequentemente por uma iniciativa e empenho individual por parte do professor. (Nunes e Abreu, 2016, p. 192)

Para Bourdieu (2015a, p. 68) a ação indireta da escola, através da produção de uma disposição geral diante dos bens culturais, incitando uma atitude “cultura”, é determinante. Assim, se forem incipientes as ações diretas (por exemplo: ensino artístico, visitas organizadas), a escola acaba por negar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar. Desse modo, a escola reafirma e reproduz as desigualdades que somente ela poderia reduzir. Nas palavras do autor:

. . . somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem ‘culto’, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural. (Bourdieu, 2015a, p. 68)

Ao não serem possibilitadas suficientemente vivências turísticas, de lazer, culturais e artísticas, por exemplo, nas escolas públicas desse bairro, o Estado (através da escola) consolida o processo de exclusão praticado quando da remoção dos moradores do eixo central da cidade para o terreno longínquo em que se constituiu o bairro Restinga. Seja pelos 22 km distantes de qualquer centro cultural, seja por desinteresse econômico do Estado em prover condições de acesso cultural via escola, o fato é que esses cidadãos foram postos à margem dos bens culturais disponíveis às classes sociais mais favorecidas.

Bourdieu (2010, p. 32) reflete sobre a desigualdade na distribuição dos meios de acesso à cultura entre elites e classes populares, afirmando que a educação e, em particular a escola, reproduz as desigualdades sociais existentes entre essas classes. A respeito de uma ideia de que “o povo” não se interessa pela arte moderna, por exemplo, Bourdieu afirma ser um equívoco, na medida em que nada foi feito para que se desenvolvesse uma “*libido artística*”, ou “o amor à arte”, “a necessidade de arte”, que o autor entende como uma construção social, um produto da educação. (Bourdieu, 2010, p. 32)

Importa salientar que, a respeito da oferta de cursos na área de Turismo, hospitalidade e lazer, essa tardou a acontecer no Brasil. As condições em que foram estabelecidas as políticas de acesso à Educação Profissional e Tecnológica no País nos mostram que não havia opção para as classes trabalhadoras a não ser atender às demandas do mercado, que como vimos, centralizava esforços na área industrial. Assim, durante um longo período da história

do Brasil a oferta de formação profissional esteve voltada às áreas de interesse dos industriários.

Somente na década de 70 se viu o desenvolvimento do campo educacional do Turismo e com ele, a Educação Profissional para o Turismo. De todo modo, essa área também se destinava a atender aos interesses do capital. Nessa esteira, é importante refletir sobre o significado de uma formação em Turismo em um bairro de periferia, numa perspectiva de ruptura de um padrão estético conservador de uma prática historicamente burguesa e, até os dias atuais, elitizada.

De um lado, a atividade turística sempre esteve entre os privilégios das classes sociais mais abastadas do País. De outro lado, a formação profissional na área de Turismo, Hospitalidade e Lazer esteve, ao menos no Rio Grande do Sul, centrada nas mãos da educação privada e, portanto, seletiva em função dos custos das mensalidades.

A implantação de um curso como o Curso Técnico em Guia de Turismo no IFRS *Campus Restinga* alterou o fluxo vigente na formação profissional nessa área, na medida em que oportunizou o acesso das classes populares a uma profissão que, até então, estava reservada a um seleto grupo social, possuidor de condições financeiras de arcar com mensalidades no Sistema S ou em outra instituição particular e de arcar com os altos custos referentes às viagens obrigatórias que o currículo desse Curso exige.

A partir da experiência docente nessa formação e, em especial, na condução das disciplinas técnicas e práticas que envolvem a realização das visitas técnicas, saídas de campo e das viagens técnicas, é possível afirmar que essa formação oportunizou novos olhares sobre lugares, culturas, história, cidadania e pertencimento social para muitos dos estudantes desse Curso no *Campus Restinga*. Havia casos de estudantes que não conheciam o Centro Histórico de Porto Alegre. Outros que nunca haviam feito uma viagem.

4.3 As experiências turísticas no Curso Técnico em Guia de Turismo do *Campus Restinga*

Ao longo do Curso ocorrem diferentes atividades curriculares e extracurriculares envolvendo saídas da Escola. São visitas técnicas a locais específicos, como museus locais, participação em eventos da área cultural e de Turismo, capacitações, treinamentos externos em parceria com o IFRS e, obrigatoriamente, as viagens técnicas. Essas compõem no currículo a programação das disciplinas (ou componentes curriculares) “Prática de Guiamento Regional” e “Prática de Guiamento Nacional e América do Sul” e, respectivamente, dizem

respeito às pouco menos de 200h de viagens, metade no Rio Grande do Sul e metade em outros estados e países da América do Sul.

São relevantes as informações a respeito das principais programações de viagens realizadas pelos estudantes desse Curso, para uma compreensão mais apurada dos efeitos por eles sinalizados sobre essa experiência. Ao analisarmos a seção “Notícias” do IFRS *Campus* Restinga, encontramos uma série de registros das atividades curriculares e extracurriculares realizadas pelo Curso Técnico em Guia de Turismo desde a sua implantação.⁴⁹

A busca pela palavra “Turismo” e uma análise dos conteúdos revelou, entre as 235 notícias, 59 diretamente relacionadas às atividades do Curso Técnico em Guia de Turismo, contemplando o período de vigência das aulas das turmas do período pesquisado (2010-2015).⁵⁰ Essas publicações estão disponibilizadas em ordem cronológica, porém sem menção de data específica. De todo modo, é possível determinar o semestre em que ocorreram, observando o conteúdo e a sequência de acontecimentos noticiados que marcam início e final de período letivo da Instituição, como é o caso das divulgações de resultados de processos seletivos.

Assim, ilustramos através da referida seção as principais atividades relacionadas à prática profissional de Guia de Turismo vivenciadas por esses estudantes no período estudado, e que reforçam essa ideia de que o Curso desenvolveu o novo olhar acerca dos lugares, culturas, história e cidadania. Essas notícias dizem um pouco daquilo que se vivenciou ao longo do Curso, por meio do contato inicial com setores do Turismo, profissionais, eventos ou através das saídas de campo e viagens técnicas.⁵¹ As 59 notícias se dividem em três tipos de atividades, sendo 18 sobre viagens ou práticas de guiamento, 17 acerca de palestras sobre Turismo ocorridas no *Campus* e 24 a respeito de atividades curriculares ou não, realizadas pelas turmas ou por alguns alunos do Curso.

Quanto às palestras, foram noticiados 17 eventos sobre temas como Turismo acessível, rural, estudantil, receptivo, primeiros socorros, políticas públicas de Turismo, patrimônio, cruzeiros marítimos e mundo do trabalho. As atividades curriculares e extracurriculares incluem visitas técnicas locais, guiamentos experimentais locais relacionados ou não a projetos de extensão, participação em programações culturais da cidade, e participação em

⁴⁹ Considerando o caráter oficial do sítio eletrônico do Campus Restinga e a regularidade com que os registros de atividades ocorreram, entendemos que essa fonte atende a um nível seguro de confiabilidade e constância para representar uma narrativa dos acontecimentos.

⁵⁰ Recuperado de 24, out. 2017 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/busca.php?palavras=turismo>

⁵¹ Nas notícias citadas nesta seção todos os grifos são nossos.

eventos científicos. Estes últimos possuem três casos noticiados, em que alguns estudantes do Curso, como membros de equipe de projetos de pesquisa e extensão, apresentaram trabalhos e receberam alguma premiação.

O primeiro evento foi a IV Jornada de Produção Científica da Educação Profissional e Tecnológica da Região Sul, ocorrida em novembro de 2011 na cidade de Blumenau. Uma estudante do Curso apresentou um pôster sobre um projeto de extensão, alcançando a classificação em 1º lugar na modalidade de pesquisa em nível técnico e 2º lugar na classificação geral do evento. Os demais eventos noticiados são respectivamente a 13ª e a 14ª Mostra de Pesquisa, Ensino e Extensão do *Campus* Porto Alegre, ocorridas em 2012 e 2013. Neles, igualmente houve premiação dos trabalhos apresentados por estudantes do Curso.

Tanto no caso das palestras ocorridas no *Campus*, quanto no caso das atividades curriculares e extracurriculares ocorridas fora da sede, em outros espaços da cidade, é possível considerar que há um empenho permanente em oportunizar aos estudantes o acesso à informação e ao protagonismo de atividades relacionadas à profissão. No caso das atividades científicas é possível perceber através das notícias que, não apenas é proporcionada a possibilidade do desenvolvimento do estudante no campo da iniciação científica, mas o seu protagonismo em divulgar os trabalhos, recebendo reconhecimento público em eventos.

Entre as notícias de viagens e práticas de guiamento, são 15 os registros de atividades curriculares e três extracurriculares. Essas últimas apresentam como motivação a participação em eventos, porém as programações incluíram visitas a locais turísticos e a prática de guiamento experimental. A primeira delas é registrada em 2011/1, com o título “*Campus* Restinga coordena Caravana para o VI Festival Internacional de Turismo das Cataratas.”⁵² Essa atividade ocorreu no mês de junho e contou com a participação de estudantes e professores do Curso nos *Campi* Restinga e Osório, estudantes do bacharelado em Turismo da Universidade Franciscana de Santa Maria e, também, profissionais da área do turístico em Porto Alegre. A notícia apresenta que essa atividade é resultado de uma parceria entre o *Campus* Restinga e a organização do evento, incluindo o transporte, o acesso ao Festival e visitas técnicas, tendo os estudantes do Curso Técnico em Guia de Turismo como guias experimentais.

A segunda viagem extracurricular ocorreu em junho de 2012 é noticiada pelo título “*Câmpus* Restinga presente no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica”⁵³. Nesse evento participaram três egressos das primeiras turmas do Curso e duas professoras,

⁵² Recuperado em 24 out. 2017 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=315>

⁵³ Recuperado em 24 out. 2017 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=501>

apresentando dois relatos de experiência em projetos de extensão da área de Turismo. Durante a viagem, que ocorreu em ônibus fretado para o IFRS, esses estudantes se dividiram em atividades de bordo, aproveitando a oportunidade para praticar guiamento experimental. Além disso, puderam conhecer atrativos da capital Florianópolis, onde ocorreu o II Fórum.

A terceira viagem extracurricular noticiada levou o título “Curso Técnico em Guia de Turismo no 24º Festival de Turismo de Gramado”⁵⁴. A matéria ressalta a oportunidade de participação dos estudantes no “maior e mais importante evento internacional da área” sediado no Rio Grande do Sul. De acordo com o texto, a programação foi proveitosa profissionalmente para os estudantes. Participaram do Congresso de Turismo, assistindo palestras e também visitaram o Festival, conhecendo “mais de 300 expositores, entre agentes de viagens, operadoras de Turismo, cias aéreas, redes hoteleiras e representantes de destinos turísticos”.

Essa notícia também dá conta de que, assim como nas duas viagens extracurriculares anteriormente mencionadas, os estudantes “puderam colocar em prática os ensinamentos do Curso, atuando como guias experimentais, realizando prática de condução de grupo e prestando informações turísticas ao grupo que participou da viagem” e, como na viagem realizada para o Festival de Turismo das Cataratas, entre os passageiros havia profissionais da área do Turismo de Porto Alegre, o que coloca esses estudantes em evidência, facilitando a formação de uma rede de contatos para inserção no mundo do trabalho.

Dentre as 15 notícias sobre as viagens e práticas de guiamento curriculares, as que ocorreram em âmbito regional contemplaram os destinos Porto Alegre, Torres, Três Cachoeiras, Cambará do Sul, São Francisco de Paula, Gramado, Canela e Nova Petrópolis. No primeiro semestre do Curso, o foco da prática turística é a própria cidade. Uma notícia que revela essa especificidade tem o título “Alunos realizam primeira atividade de guiamento do curso Guia de Turismo”⁵⁵ e descreve que:

Os alunos do curso Guia de Turismo do *Campus* tiveram sua primeira atividade de guiamento experimental. No sábado, 28, **os alunos do turno da noite tiveram a oportunidade de vivenciar o dia-a-dia dos guias que conduzem grupos em *city tour* a pé.** Foram visitados cerca de **20 atrativos do sítio histórico da área central da capital** localizados entre o Mercado Público e a Usina do Gasômetro. Ao final da atividade **os alunos conheceram** o mais novo equipamento de turismo náutico de

⁵⁴ Recuperado em 24 out. 2017 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=621>

⁵⁵ Recuperado em 24 out. 2017 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=114>

Porto Alegre, o **Barco Porto Alegre 10**, e acompanharam uma explanação do presidente da Associação de Turismo Náutico do Rio Grande do Sul.

Outra notícia que representa essa preocupação com o conhecimento sobre a cidade é a de título “Alunos do Guia de Turismo participam da programação oficial do Dia Mundial do Turismo”⁵⁶ que divulga que os estudantes realizaram uma programação oferecida pela Secretaria Municipal de Turismo de Porto Alegre. Essa atividade incluiu um roteiro turístico no ônibus Linha Turismo (ônibus da prefeitura que realiza regularmente o *city tour* oficial da cidade de Porto Alegre), um passeio náutico pelo Lago Guaíba no barco Porto Alegre 10 e, finalizou com uma apresentação por parte da Secretaria de Turismo a respeito dos projetos e atividades desenvolvidos na área.

Além dessas notícias, outras traduzem o empenho em aproximar os estudantes do mundo do trabalho na área do Turismo. Ocorreram palestras sobre Turismo e acessibilidade⁵⁷, workshop sobre o Turismo gaúcho⁵⁸, palestra e treinamento em primeiros socorros em parceria com o Corpo de Bombeiros⁵⁹, atividade de guiamento experimental voluntário no Morro do Osso⁶⁰, entre outras atividades que colocavam os estudantes em contato direto com profissionais já atuantes como guias de Turismo em Porto Alegre ou de outras áreas correlatas ao Turismo.

No início do segundo semestre do Curso, em 2011/01, a primeira notícia de viagem técnica realizada pelas primeiras duas turmas intitulada “Guias experimentais do *Campus Restinga* visitam os Cânions, em Cambará do Sul”⁶¹ apresenta informações sobre a atividade em detalhes sobre a prática de guiamento experimental e sinaliza um empenho de trabalho docente interdisciplinar, representado na participação de professores de diferentes áreas do Curso:

No domingo, 3 de abril, 25 alunos do Curso Técnico em Guia de Turismo do *Campus Restinga* realizaram **a primeira atividade prática de guiamento regional: uma viagem para São Francisco de Paula e Cambará do Sul**. Acompanhados por um grupo de 6 professores de diferentes áreas que contemplam as disciplinas do curso, **os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar as rotinas do guia de turismo**, desde o

⁵⁶ Recuperado em 24 out. 2017 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=135>

⁵⁷ Recuperado em 24 out. 2017 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=106> .

⁵⁸ Recuperado em 24 out. 2017 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=121> .

⁵⁹ Recuperado em 24 out. 2017 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=199> .

⁶⁰ Recuperado em 24 out. 2017 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=136> .

⁶¹ Recuperado em 24 out. 2017 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=265> .

contato com os motoristas passando itinerário, a verificação da lista de passageiros, serviço de bordo, repasse de informações acerca dos locais visitados, liderança e condução de grupo, animação turística, entre tantas outras funções que fazem parte do trabalho realizado por este profissional.

Esse início de semestre também foi marcado por notícias como a inauguração do projeto de visitas guiadas na Casa de Cultura Mario Quintana, em uma parceria entre o IFRS *Campus Restinga* e a Secretaria Estadual da Cultura, em que estudantes do Curso assumiram a rotina dessas visitas à Casa.⁶² Além disso, os estudantes participaram de um evento de lançamento de um livro sobre Porto Alegre no Museu da UFRGS, com palestra dos autores e distribuição do livro.⁶³ A realização dessas atividades estimulou os estudantes e demonstram que a formação profissional está além da apropriação da técnica e da prática de guiamento. O processo incluiu valorização da leitura e da pesquisa sobre destinos turísticos, envolvimento com o setor, através de projetos e outras formas de participação e inserção no meio turístico e cultural.

As notícias relacionadas às viagens curriculares em âmbito nacional e latino-americano registram notícias de visitas no Brasil (Florianópolis, Gravatal, Laguna, Curitiba, Morretes e Foz do Iguaçu), no Uruguai (Punta del Este, Piriápolis, Punta Ballena, Montevideu, Colônia de Sacramento, Chuy), no Paraguai (Ciudad del Este) e na Argentina (Puerto Iguazu). A primeira viagem noticiada foi a realizada em setembro de 2011 para Santa Catarina. De acordo com o texto, o roteiro foi extenso e organizado em dois finais de semana, em função de haver naquele período duas turmas em andamento, iniciadas em 2010/2:

. . . as turmas do Curso Técnico em Guia de Turismo do *Campus Restinga* realizaram a **primeira viagem curricular em nível nacional**. O destino foi Santa Catarina e os alunos tiveram a oportunidade fazer o **reconhecimento de atrativos e serviços turísticos em Florianópolis**, contemplando o centro histórico e as **praias da Joaquina, Canasvieiras e Lagoa da Conceição**. Saindo da Ilha da Magia, como é conhecida a cidade, realizaram visita às **praias do Sonho, Ponta do Papagaio e Guarda do Embaú, uma das dez praias mais belas do Brasil**. A hospedagem foi em **Laguna**, e no domingo pela manhã todos estavam **atentos às explicações do Guia de Turismo no centro histórico da cidade**. O almoço foi em **Gravatal**, onde

⁶² Recuperado em 24 out. 2017 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=269>

⁶³ Recuperado em 24 out. 2017 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=270>

conheceram o balneário **Termas do Gravatal**, compreendendo melhor sobre os benefícios das águas termais e o **complexo de lazer** existente no destino.

A notícia complementa o evento, prestando informação pertinente sobre as atividades desenvolvidas pelos estudantes durante a viagem: “realizaram guiamento experimental e tiveram contato com diferentes prestadores de serviços do setor do Turismo, podendo tornar-se futuros parceiros. Espaços de refeição, de hospedagem e guias de Turismo contratados nas cidades passaram pelo olhar atento e crítico dos alunos.”. Ainda, justificando a importância dessa atividade para a formação, o texto traz que essas viagens “fazem parte da disciplina de Atividade Prática de Guiamento, um dos requisitos para que os alunos recebam o certificado de conclusão do Curso e passem a atuar como Guias de Turismo”. Esse texto parece traduzir uma preocupação do IFRS *Campus* Restinga com a adequada interpretação do público sobre a realização de viagens no Curso Técnico em Guia de Turismo, no sentido de demonstrar que há um propósito e uma exigência curricular nessa formação profissional que exige tal investimento.

Esse movimento de justificação ocorre não apenas no campo educacional no Turismo, mas também na prática profissional, seja na atuação de guias de Turismo, bacharéis em Turismo, professores de Turismo ou outra função profissional vinculada a essa área. Isto porque, não raro se confundem trabalho e diversão na área do Turismo. Chimenti e Tavares (2007, p. 17) apontam que “[é] comum que estudantes de turismo ouçam logo depois de [prestar] vestibular: você vai ser guia? Sortudo! Vai viver viajando!”. As autoras complementam afirmando que “apesar de a pergunta feita ser recheada de preconceitos, uma vez que essa ocupação está longe de ser a única opção profissional para estudantes de turismo, a profissão de Guia é, sim, uma das mais importantes da atividade turística” em função da relação de proximidade que se estabelece entre esse profissional e os turistas. (Chimenti & Tavares, 2007, p. 17)

Esse aspecto é reforçado ao longo do Curso, para que os estudantes estejam preparados para enfrentar comentários preconceituosos que se originam, frequentemente, nas próprias famílias dos futuros profissionais do Turismo e, também, para que sejam sensibilizados para a importância de uma postura vigilante de si mesmos, garantindo uma prática fundamentalmente profissional durante as práticas de guiamento no Turismo.

A notícia “Alunos do curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo realizam viagens técnicas a Foz do Iguaçu e Uruguai”⁶⁴ também traz informação que revela uma preocupação com a opinião pública sobre a realização dessas atividades, informando que essas viagens “compõem a grade curricular do curso, com base na legislação proposta pelo MEC, através da disciplina Atividade Prática de Guiamento Nacional e América do Sul”. O texto descreve as duas experiências realizadas pelas turmas em 2013/1, sendo uma viagem aérea e outra terrestre:

. . . em um roteiro aéreo, estiveram em **Foz do Iguaçu**, conhecendo os principais **pontos turísticos**, bem como sua **gastronomia**. Com uma breve passagem por **Ciudad Del Este/ Paraguai**, os destaques do roteiro ficaram por conta da visita à **Usina de Itaipu** e às **Cataratas de Iguaçu**. Entre 11 e 14 de julho o grupo viajou para o **Uruguai**, por via terrestre. O roteiro incluiu **Punta del Este, Montevideo e Colonia del Sacramento**, onde os alunos visitaram muitos **atrativos turísticos** e conheceram um pouco da **história e cultura** do país, desde sua colonização até os tempos atuais.

Ainda nessa notícia há um registro sobre o entendimento da professora que estava responsável pelas viagens na época, acerca dos significados dessas experiências para os estudantes do Curso:

Segundo a professora Hernanda Tonini, responsável pela disciplina e seu acompanhamento, as visitas técnicas oportunizam aos alunos **experiências pedagógicas concretas**, fazendo com que os mesmos vivenciem o **cotidiano prático do guia de turismo e seus desafios efetivos em campo**. . . . Todos relatam os roteiros como **experiências únicas em suas vidas**, onde tem a **oportunidade de realizar atividades até então não alcançáveis**, como **viajar de avião** ou conhecer um **prato típico**, agregando sempre **muito conhecimento** em relação à profissão.

As notícias acima mencionadas são sinalizadoras da riqueza de experiências que esse Curso oferece aos seus estudantes em termos técnico-profissionais. As possibilidades de construção de conhecimentos culturais, geográficos, históricos, ambientais e sociais presentes nas atividades práticas vivenciadas em saídas de campo e viagens técnicas são aspectos

⁶⁴ Recuperado em 24 out. 2017 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=929>

reveladores da potencialidade transformadora do Turismo. Ficam essas notícias como uma espécie de esboço das experiências de formação. Isso porque a experiência vivida e significada por cada estudante egresso desse Curso forma o conjunto dos interesses de análise nesta pesquisa.

Os dados históricos, pedagógicos e as reflexões acima vão nos aproximando do entendimento dos holofotes possíveis na análise das trajetórias educacionais e profissionais dos egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo. Para que se possa ter uma experiência educacional plena, é preciso que o indivíduo tome contato com o mundo exterior à sala de aula, veja o mundo, o outro, para então voltar a si próprio e compreender-se. Essa ideia é basal no entusiasmo com que olhamos para essas trajetórias.

Este capítulo apresentou o Turismo como um espaço de formação, revelando aspectos históricos que compõem a formação profissional nessa área. Assim, foi possível contextualizar a profissão de Guia de Turismo e apresentar o Curso Técnico em Guia de Turismo do *Campus Restinga*. Revelamos por meio de informações referentes aos aspectos curriculares e notícias do próprio *Campus Restinga*, elementos da composição técnica e prática que formam esse Curso. Assim, a partir dessa leitura acerca dos processos que resultaram na existência do Curso Técnico em Guia de Turismo na Restinga e no modo como se estruturou e se desenvolveu essa oferta, tomamos fôlego para iniciar a investida na análise dos dados sobre as trajetórias dos egressos, provenientes do questionário utilizado e das entrevistas realizadas junto aos egressos desse Curso.

CAPÍTULO V

5. TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO

Neste capítulo, buscamos analisar elementos constitutivos das trajetórias educacionais dos egressos do Curso de Guia, numa perspectiva bourdieusiana. Partimos de uma classificação prévia à coleta de dados que norteou essa pesquisa, considerando a escola, o lazer e o trabalho como eixos estruturantes para uma análise pretendida. Avançamos na compreensão da transversalidade do lazer e do Turismo quando se pretende compreender educação e atuação profissional de egressos dessa área.

Em relação aos agentes da pesquisa, temos egressos que possuem estreita relação com o bairro Restinga e outros que não viveram nesse local. Para Bourdieu (2008b, p. 106) “determinados membros de uma fração de classe podem ter empreendido uma trajetória individual de sentido oposto à da fração em seu todo: apesar disso, suas práticas não deixam de estar marcadas pelo destino coletivo”. Este autor trabalha com a noção de *feixe de trajetórias* para representar a ideia de trajetórias “praticamente equiprováveis que levam a posições praticamente equivalentes . . . [no] *campo dos possíveis*”. (Bourdieu, 2008b, p. 104). Assim, oferecemos neste início do quinto capítulo dados gerais acerca dos egressos do Curso no sentido de caracterizá-los enquanto grupo, nessa ideia de uma mirada sobre um *feixe de trajetórias*, que contextualiza a leitura tanto deste quinto quanto do sexto e último capítulo.

Em seguida, realizamos a costura de informações coletadas tanto nos questionários quanto nas entrevistas, apresentando uma análise que conjuga elementos qualitativos e quantitativos, através de dados percentuais, textuais registrados em questões abertas do questionário e, também, aqueles elementos que visibilizamos nas narrativas dos egressos.

Ao buscarmos o registro dos objetivos da pesquisa para este quinto capítulo, encontramos correspondência entre a abordagem prevista para esse momento e o seguinte objetivo específico: “Analisar as estratégias mobilizadas pelos egressos em suas trajetórias educacionais quanto ao acesso, permanência e finalização de estudos, antes, durante e após a

experiência no IFRS *Campus Restinga*, destacando as representações de *habitus* presentes nos relatos dos egressos que tiveram trajetórias educacionais interrompidas anteriormente ao acesso ao Curso e as transformações ocorridas nesse sentido a partir do ingresso no IFRS *Campus Restinga*’.

Desse modo centramos esforços na compreensão das trajetórias educacionais dos egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo, por meio da organização deste capítulo em dois subcapítulos: o primeiro deles aprofunda a análise sobre “acesso, permanência e finalização de estudos”, e tem esse subtítulo, complementado pela ideia de sublinhar essas trajetórias que tensionam o campo educacional por sua representação de luta pelo tensionamento de um sistema de reprodução de desigualdades sociais, de não pertencimento ao mundo social, de invisibilidade de uma classe claramente identificada, sobretudo nas narrativas dos egressos. As unidades de sentido contempladas em análise neste espaço são duas: “Educação na família e caminhos educativos e estratégias mobilizadas pelos egressos” e “aprendizagens culturais e lazer em família”.

O segundo subcapítulo apresenta questões relativas às transformações ocorridas no campo educacional do bairro a partir da implantação do Instituto Federal no bairro. Com o subtítulo “Formação profissional e projetos para o futuro: a luta contra um sistema desigual”, esse momento contempla a análise das seguintes unidades de sentido: “desafios vividos no ingresso aos estudos no IFRS”, “percepção sobre o significado do IFRS para a comunidade do bairro Restinga” e “avanços nas trajetórias educacionais dos egressos”. Essa ideia de *avanços nas trajetórias* tem relação com a noção de *trajetória intergeracional ascendente*, que para Bourdieu (1996, p. 292) caracteriza os deslocamentos de classes, em ruptura com trajetórias familiares e sociais (de trajetórias coletivas). Assim, na referida unidade de análise foram considerados os caminhos educacionais que os egressos se permitiram planejar, a partir da experiência de estudos no IFRS.

As unidades de sentido dispostas em cada subcapítulo foram incorporadas em estrutura de capítulo, numeradas em sequência, para dar fluidez à leitura. Acreditamos que este modo de organização da análise produzirá uma compreensão adequada aos interesses desta pesquisa. Sobretudo, corresponderá de modo mais evidente ao objetivo específico acima apresentado, já que aponta para a visibilidade dos elementos que representam estratégias que foram sendo mobilizadas pelos egressos ao longo da vida escolar para uma continuidade no campo educacional, em especial a partir do acesso ao IFRS *Campus Restinga*.

Conforme anteriormente mencionado, de modo introdutório, tanto para este capítulo quando para o próximo e último, apresentamos informações relevantes produzidas a partir da

análise dos questionários aplicados com 34 egressos. Quanto ao período em que realizaram o Curso, 29,4% (dez) realizaram na primeira turma, em 2010; 17,6% (seis) são da turma de 2012; igualmente 17,6% (seis) é o percentual daqueles que ingressaram em 2013 e, em maior representatividade são os egressos da última turma do período pesquisado, ou seja, 2014-2015, somando 35,3% (doze).

Os dados a seguir consolidam uma caracterização básica do grupo pesquisado, São apresentados dados gerais e familiares de interesse para compreensão das trajetórias educacionais e profissionais dos egressos, tratadas neste e no próximo capítulo.

5.1 Dados sócio-demográficos dos participantes

Conforme anteriormente mencionado, do universo de 34 participantes da pesquisa, 73,5% (25) são mulheres. Todos se autodeclararam etnicamente, sendo metade brancos (17), 32,4% negros (onze) e 17,6% pardos ou mulatos (seis). A idade variou entre 23 e 63 anos; oito egressos possuem entre 23 e 30 anos; onze possuem entre 31 e 39 anos; oito estão entre os 42 e os 48 anos; cinco egressos possuem idade entre 51 e 59 anos e, dois possuem 62 e 63 anos.

Dos 34 respondentes, 35,3% (doze) não possuem filhos. Os que são pais de apenas um filho somam 26,5% (nove). Aqueles que possuem dois filhos representam 23,5% (oito) do grupo pesquisado. Somam o percentual de 8,8% (três) os egressos pais de três filhos. Em 5,9% (dois) dos casos o número de filhos é de quatro ou mais.

Entre os respondentes que moram ou já moraram no bairro Restinga o universo é de 47,1% (16). Os demais nunca moraram. Entre os que moram ou moraram, a maioria vive ou viveu por 20 anos ou mais no bairro (doze pessoas). Três dos respondentes possuem relação de moradia no bairro em um período de seis a onze anos. Apenas um vive ou viveu no bairro por até cinco anos.

Os respondentes que residiram com pai e/ou mãe e irmãos na maior parte do tempo entre o nascimento e os 18 anos de idade somam 47,1%. Representam 23,5% os egressos que moravam apenas com pai e/ou mãe. Os que viveram com estes e outros parentes são registrados em 17,6% dos casos. Apenas 5,9% dos egressos viveram com outras pessoas sem parentesco, na maior parte do período entre o nascimento e os 18 anos de idade. O percentual de 2,9% representa igualmente os egressos que viveram sozinhos na maior parte desse tempo e aqueles que moraram com um responsável legal.

Em relação ao quantitativo de irmãos dos egressos, apenas 2,9% são filhos únicos. Somam 11,8% os egressos que possuem apenas um irmão. Representam o percentual de 41,2% os respondentes que possuem dois irmãos. Somam 23,5% dos casos os egressos que possuem três irmãos e 20,6% os que possuem quatro ou mais irmãos.

Em síntese, neste grupo de egressos predominam as mulheres, entre as quais, 56% se autodeclararam brancas; as demais, em maioria, negras. Entre os homens, pouco mais da metade se autodeclarou branco; os demais, metade pardos/mulatos e metade negros. A maioria dos egressos está na faixa etária dos 23 aos 49 anos, com até dois filhos ou sem filhos. Quase metade dos egressos participantes teve ou ainda tem relação de moradia com o bairro, e destes a maioria vive ou viveu 20 anos ou mais nesse território. Pouco menos da metade do grupo viveu com pais e irmãos até os 18 anos. A maioria possui entre dois e três irmãos.

5.2 Acesso, permanência e finalização de estudos: trajetórias de luta tensionando a reprodução das desigualdades sociais

A análise acerca do acesso aos serviços educativos e êxito escolar permitiu uma divisão na apresentação dos dados em dois momentos distintos. Por meio do que chamamos aqui de unidades de sentido, contemplamos os seguintes temas de análise: 1) “Educação na família: caminhos educativos e estratégias mobilizadas pelos egressos” e 2) “Aprendizagens culturais e lazer em família”. Entendemos que essa divisão é relevante na organização do sentido que se buscou dar à análise das trajetórias educacionais, seus significados e atravessamentos.

Para Bourdieu (1985, p. 2) a estratégia se apresenta como produto de um sentido prático, um sentido do jogo, o qual este autor ressalta ser um jogo social específico, o que neste caso entendemos se referir à sobrevivência dos egressos no sistema educativo, com toda a sua carga excludente. Bourdieu aponta que a estratégia é um modo de ser e perceber, historicamente definido, que se adquire desde a infância, quando da participação do agente nas atividades sociais primeiras, ou seja, a escola, neste caso.

Quanto às aprendizagens culturais em família, entendemos que são os movimentos do grupo familiar que, desde a infância do egresso, ocorreram ou não, no sentido da aquisição de capital cultural incorporado, isto é, na “forma de disposições duráveis do organismo” (Bourdieu, 2015b, p. 82). Essa aquisição ocorre por meio de experiências, vivências, passeios,

visitas a lugares de cultura e arte, viagens, entre outros, e fazem diferença, como um diferencial, uma “bagagem” para que o agente possa “sobreviver” no campo escolar, lutando e colocando em jogo ou não os capitais de que dispõe, com mais ou menos destreza, de acordo com as disposições de *habitus* que aciona e as estratégias que utiliza.

5.2.1 Educação na família: caminhos educativos e estratégias mobilizadas pelos egressos

Em relação à escolaridade dos pais dos egressos, 38,2% dos egressos informaram que o seus pais alcançaram o Ensino Fundamental incompleto e, 14,7% completaram esse nível de estudo. Representam 8,8% os casos em que os pais completaram o Ensino Médio, 8,8% os casos em que os mesmos não frequentaram escola, e igualmente 8,8% os casos em que o egresso não possui informações sobre o nível de escolaridade alcançado pelo seu pai. Em 5,9% dos casos os pais possuem formação profissional completa em níveis Técnico e Superior. Representam igualmente 2,9% os casos de pais de egressos que possuem de modo incompleto o Ensino Médio, o Superior e a Pós-Graduação.

As mães que completaram o Ensino Médio representam 32,4% dos casos. Somente 8,8% cursaram este mesmo nível sem concluir. As que não concluíram o Ensino Fundamental somam 26,5% e, as que concluíram representam 11,8%. Somam igualmente 5,9% as mães que possuem formação Técnica de Nível Médio e as que não frequentaram escolas. O Ensino Superior completo é apontado em 2,9% dos casos, e esse mesmo percentual define as mães que alcançaram esse nível sem concluir. Outros 2,9% representam os casos em que o egresso não soube informar o nível de escolaridade alcançado por sua mãe. Nenhum dos egressos apontou a Pós-Graduação como nível alcançado por suas mães.

Em relação ao maior nível de escolaridade alcançado pelos seus avós paternos e maternos, 41,2% dos egressos não souberam informar o dado. Outros 14,7% responderam que os avós não frequentaram escolas. Em 26,5% dos casos os egressos informam que os avós frequentaram sem concluir o Ensino Fundamental e, em 8,8% dos casos concluíram. O Ensino Superior completo foi alcançado por 5,9% dos avós; e 2,9% registram que o maior nível de escolaridade alcançado pelos avós foi a Pós-Graduação completa.

Ao serem questionados a respeito do maior nível educacional alcançado pelos irmãos, 5,9% dos egressos informaram ser filhos únicos. Concluíram o Ensino Superior os irmãos de 32,4% dos egressos. Somam igualmente 8,8% dos casos os egressos cujos irmãos ingressaram neste nível sem concluir, e os que possuem irmãos com Ensino Técnico completo. Os que possuem irmãos com Ensino Médio completo somam 17,6% e, aqueles que tiveram irmãos

que ingressaram neste nível e não concluíram representam 5,9% dos casos de egressos. O Ensino Fundamental foi concluído pelos irmãos de 11,8% dos egressos e, em 5,9,1% dos casos os irmãos chegaram a este nível, porém, sem concluir. A Pós-Graduação incompleta foi informada como nível máximo alcançado pelos irmãos de apenas 2,9% dos egressos.

As narrativas dos egressos trouxeram detalhes ricos para compor com esses dados percentuais e descritivos acerca das trajetórias educacionais da família. No entanto é possível perceber que entre pais e mães, estas estão em maior representatividade no acesso ao Ensino Médio, enquanto os pais tiveram maior representação entre os que não completaram o Ensino Fundamental. Por outro lado, tanto os pais quanto as mães tiveram o mesmo percentual de acesso ao Nível Técnico, enquanto os pais, ainda que em poucos casos, acessaram o Nível Superior em 5,9% dos casos e as mães somente em 2,9% dos casos. Há um evidente avanço intergeracional em relação à escolaridade e, nesse sentido, se identificam trajetórias ascendentes dos egressos em relação a esse aspecto, inclusive potencializadas, em alguns, por avanços na escolaridade dos próprios filhos.

As entrevistas demonstram essas diferenças no tocante aos pais, mães, irmãos e filhos dos egressos. Entre os entrevistados, destacamos os relatos mais significativos a esse respeito⁶⁵:

E1 - a [filha] de repente, ela resolveu voltar a estudar, porque eu sabia que ela ia voltar a estudar daqui mais . . . se formou agora em Pedagogia. . . **e a [outra filha] que depois de vinte e três anos resolveu fazer o EJA**. . . Eu disse assim pra ela, *“óh, que legal que tu voltou a estudar”*, e **ela disse assim “se tu pode, por quê que eu não posso?”**

E3 - O meu pai, ele tem até a quarta série. Não por não poder ter estudado, e sim porque **ele não quis**. Porque minha vó e meu vô sempre disseram pra ele estudar . . . **ele queria trabalhar**. . . **Minha mãe gosta de estudar**, ela quer estudar. Às vezes, **as condições não permitem**, mas ela gosta. Ela quer. Daí, ela acabou o segundo grau dela, ela tá fazendo muito as provas do Enem, que ajudam terminar, tenta fazer supletivo, e assim ela vai indo. . . Ela fez um Curso Técnico de Enfermagem. . . **Inclusive ela não pegou o diploma ainda porque ela não terminou o Ensino Médio**

⁶⁵ Nestes dois últimos capítulos, nos trechos de narrativas dos egressos entrevistados (iniciadas pela letra E e um número entre 1 e 10) optamos por negritar os nossos grifos, diferenciando do destaque dado em itálico aos conteúdos por eles trazidos na entrevista enquanto falas consigo mesmos (pensamentos) ou frases que ouviram de outras pessoas (em diálogos)

ainda - eles aprovaram ela no Curso, só que ela tem que fazer o Ensino Médio ainda pra pegar o diploma dela.

E4 - **Eles [mãe e pai] chagaram a estudar até . . . mas não têm Ensino Fundamental . . . mas a escola assim da vida, são pessoas bem orientadas** e tal, mas **não têm aquela coisa pra provar, né . . .** meus irmãos, na minha família por enquanto ninguém tem o Ensino Superior, tem hoje a minha sobrinha que está se formando em Direito, mas os meus irmãos fizeram só até o Ensino Médio.

E6 - **A minha mãe depois de trinta e sete anos conseguiu fazer o Primeiro Grau,** através de um supletivo . . . então ela lê e escreve bem direitinho, o meu pai não . . . o meu pai sempre trabalhou muito, ele sabe ler, caça as palavras e tal, mas ele não escreve. **O meu pai não foi alfabetizado assim como deveria, mas são pessoas assim muito íntegras.**

E7 - **Minha mãe não fez nenhum curso,** ela trabalhou já em hospital, tem várias experiências, mas desistiu de fazer curso profissionalizante essas coisas pra poder crescer mais. **Meu irmão, se formou, tem 32 anos e até agora não fez nada.** Só se formou no Ensino Médio, né, e não quis fazer curso nenhum por preguiça mesmo, não quis.

E8 - Ela [mãe] **finalizou o [Ensino] Médio depois, agora, com os filhos mais criados.** Ele [pai] **só estudou até a quinta série.** Ensino Médio somente eu e mais uma que concluímos o Ensino Médio. E os outros dois, meu irmão mais novo e meu irmão do meio que é depois de mim eles não finalizaram o Ensino médio até agora.

E9 - **nenhum dos dois [pai e mãe] nunca concluiu** o Ensino Médio assim sabe, só fizeram o Fundamental. A minha mãe acho que não concluiu todo fundamental assim, e às vezes eu pergunto e **acho que eles têm meio que vergonha de falar** assim sabe, eles não comentam muito assim. [As três irmãs] não acabaram o Ensino Médio, a [irmã de 23 anos] acabou ano passado pelo EJA, mas a mais velha de 28 não acabou e **a de 18 ela largou os estudos para trabalhar.**

E10 - . . . **a minha avó materna veio do interior, de uma fazenda de café em Pelotas, do período final da escravidão, então não teve chances assim de estudos.** Eu acho que o que ela aprendeu, ela aprendeu sozinha. **A minha mãe teve chances, mas me teve muito jovem e deixou os estudos.** Ela sempre me aconselhava a seguir os estudos, fazer faculdade . . . **Eu e minhas irmãs - éramos seis - todas tivemos as mesmas oportunidades de estudo.** Eu sou a mais velha. Eu sempre busquei me capacitar, **fiquei dando exemplos, mas nem todas seguiram** . . . Eu sou a primeira da família a ter o Ensino Superior. Todas tem o Médio. Só uma delas vai fazer a prova do IF agora pro Superior. **Eu lembro que na minha formatura na PUC minhas irmãs diziam "eu quero um dia tá aqui com essa toga"** e acho que influencio muito elas assim, minha filha também.

As narrativas acima são reveladoras de que os pais, em geral, acabaram se voltando mais para o trabalho e, as mães para o cuidado dos filhos, o que não elimina o desejo de retornarem aos estudos. Nesse sentido, Eggert e Silva (2010, p. 61) refletem sobre a figura da *madresposa trabalhadora*, afirmando que:

Nas mais diversas sociedades humanas, **os papéis desempenhados por homens e mulheres** sempre estiveram relacionados, de uma forma ou de outra, à **divisão social do trabalho**, isto é, ao papel que cada um cumpria no modo de produção vigente. Dessa forma, podemos afirmar que as socializações na família, na escola e no trabalho se combinam para a **reprodução das relações sociais** construindo-se, dessa forma, o **perfil da madresposa**. As razões da permanência da **atribuição do trabalho doméstico às mulheres**, mesmo no contexto atual de reconfiguração das relações sociais de sexo, continuam como **um desafio às análises das relações sociais de sexo**. Isso ocorre de tal forma que, mesmo as mulheres plenamente conscientes da opressão e da desigualdade da divisão do trabalho doméstico, como as feministas, as sindicalistas e as militantes políticas, continuam a se incumbir do essencial desse trabalho doméstico. (Eggert & Silva, 2010, p. 61)

Em relação aos espaços onde os próprios egressos cursaram a Educação Básica, 73,5% passaram o maior tempo do Ensino Fundamental em outros bairros ou localidades e, 26,5% cursaram no bairro Restinga. O Ensino Médio foi cursado fora do bairro por 85,3% dos egressos e somente 14,7% cursaram no próprio bairro Restinga. Os depoimentos dos dez

entrevistados variaram em termos de complexidade e grau de dificuldade encontrado pelos egressos em suas trajetórias educacionais.

As narrativas apresentaram detalhes sobre as trajetórias dos egressos no tocante às estratégias, entraves, e superações no campo escolar. Alguns egressos referiram, entre as razões para as interrupções nos estudos, as dificuldades que encontraram em determinadas disciplinas como a matemática, por exemplo, o que ocasionou reprovações e desânimo decorrente desse acontecimento. Outros mencionaram dificuldades de acesso ou financeiras, em que tiveram que optar por trabalhar, em detrimento da sequência nos estudos. Entre as narrativas mais significativas, estão:

E2 - . . . **empaquei dois anos, na sétima, por causa de Matemática.** Daí o pai me tirou, passei pra escola pública. Fui fazer segundo grau, também empaquei. Aí parei. **Fiz o primeiro ano, repeti,** fui fazer de novo, repeti, parei. **Não quis mais estudar. Não quis mesmo, me acovardei.** E além de eu querer parar, o pai e a mãe nunca foram uns pais, assim, que cobrassem as coisas. E aí eu retornei agora, em 2008, ali no José do Patrocínio. Fiz o EJA ali, um ano e meio, pra terminar o Ensino Médio.

E3 - Minha mãe e meu pai diziam, tem que estudar. E eu sempre estudando. Eu estudava porque **a minha obrigação era estudar.** Foi quando eu mudei pra uma cidade pequena do interior. E lá eu continuei, daí, **acabei rodando numa matéria e parei. Fiquei com raiva e desisti.** . . . entrei no Exército, né, daí já não tive tempo mais pra estudar, porque, como foi um ano bem corrido, acabou não tendo tempo pra terminar. Tava quase saindo, com quatro anos [de Exército], daí, eu procurei uma escola lá e terminei a Matemática, e me formei no segundo grau. **Sempre pensei na faculdade, né, mas, as condições financeiras não davam, tinha que trabalhar.** Foi quando eu vi o anúncio do Curso Técnico de Guia de Turismo, né, 2010, que foi quando eu comecei a estudar de novo. Já que **não podia fazer faculdade, por condições financeiras, acabei entrando no Curso Técnico.** Daí, eu terminei o Curso de Guia, passou mais um ano, eu já dei início, já, eu consegui fazer a faculdade já, quando consegui entrar no meu emprego, né, consegui um desconto, daí, eu **dei início na faculdade de Administração, que agora tá trancada, tivemos que trancar, pelas condições financeiras, mas vamos voltar.**

E5 - Por ela ser funcionária municipal, nós tínhamos bolsas em colégios particulares né . . . **no meio do Segundo Grau eu parei. Eu era muito ruim em matemática, daí desencantei do Segundo Grau.** Mas daí sabia, **eu sabia que eu tinha que voltar a estudar porque se não, não teria oportunidades de trabalho...** Aí voltei . . . ficava mais um ano, parava mais um ano e voltava. Depois que eu terminei o Médio, aí eu fui fazer **Técnico em Enfermagem**, porque minha mãe era técnica e passou vinte e cinco anos da vida dela trabalhando no HPS . . . nunca consegui trabalhar na área. Aí eu fui fazer **Técnico em Informática** porque eu gosto de tecnologia . . . daí trabalhei um tempo, né, e levei minha vida nessa parte de TI assim, né. E depois eu fiz o **Técnico em Guia.**

E6 - . . . eu era moradora do bairro Canta Galo . . . daí quando passei pra quinta série **não tinha mais escola lá . . . no Lami eu fui pra outra escola . . .** depois de terminar a oitava série **ali, não tinha mais onde fazer o Segundo Grau.** E aí como eu **já tinha perdido o ano**, já estava com 16 anos e **era só à noite . . . me transferiram pra Ipanema**, mas morando no Lami e estudando em Ipanema de noite era meio complicado assim. **Aí meu pai me tirou da escola . . .**

E7 - me formei [Ensino Fundamental], **saí da Restinga, com poucos conhecimentos porque não tive oportunidades, não sei, por causa do ensino que a gente teve ali.** Aí fui lá pro Centro, fui estudar lá no Inácio Montanha. Só que lá eu **me dei mal, porque eu não tinha tanto conhecimento como as outras pessoas tinham lá**, então lá eu **rodei no primeiro ano do Segundo [Grau]** e tive que voltar pra Restinga. . . . **Rodei de novo. E daí eu desisti de estudar . . .** só que muita gente conversando e me ajudando da escola e **eu retornei, porque se eu não tivesse voltado eu estaria parada até hoje, porque eu desanimei mesmo, fiz três vez o primeiro do segundo pra poder continuar os estudos, e aí depois me formei . . .** Tentei fazer vários cursos assim na área da informática, mas **eu desistia porque eu não tinha conhecimento, né . . . não tinha como buscar, aí eu desistia, desanimava. . .** Antes do Instituto eu comecei na Anhanguera . . . trezentos reais de faculdade, não tinha como . . . lá eu não ia conseguir ter experiência igual aqui no Instituto. Então daí de lá eu pedi transferência pro Instituto Federal da Restinga e conheci o Curso de Guia de Turismo, e daí eu fiquei entre os dois cursos, entre Análise de Sistemas e Guia de

Turismo . . . escolhi pelo guia . . . porque Análise não sei. . . não é o caminho que eu quero seguir, né, no momento . . .

Alguns egressos fazem referência a aspectos diretos e indiretos da vida em família, em termos de acesso ou continuidade nos estudos inviabilizados por combinações/imposições matrimoniais (explícitas ou não ditas), ou de pai para filha, ou ainda do meio social, como insinuações e constrangimentos em relação aos planos e desejos de estudos das mulheres egressas ou pessoas da mesma família⁶⁶. Um dos casos, o entrevistado E8 explicitou a situação de sua mãe:

E8 - Ela [mãe] tinha estudado somente até o Ensino Fundamental, daí eu lembro que foi uma briguinha assim, que **meu pai não queria que ela voltasse a estudar**, então ela fez EJA, se formou em um ano e meio no Ensino Médio; e ela queria fazer um Técnico, mas **pra evitar umas confusõeszinhas em casa, aquele marido um pouco mais conservador “cadê minha mulher quando eu chego em casa? Tá estudando!”** então pra evitar essas incomodações **ela acabou optando por não seguir . . .**

Houve casos de egressos que mencionaram em entrevista aspectos relativos às desigualdades de gênero, no sentido da representação de uma cultura machista e patriarcal, em um sentido mais velado, como foi o caso da entrevistada E1. Primeiramente ela relata um caso ocorrido no início da vida escolar:

E1 – [no Ginásial] conheci uma pessoa e **engravidei**, naquela época tudo era tabu, né, e como era um colégio de freiras, **houve muito preconceito das freiras a meu respeito**, então eu **resolvi abandonar os estudos . . . resolvi me profissionalizar . . . aprender a digitação de computador . . .**

Depois, a mesma egressa menciona sobre seu retorno aos estudos e avanços ocorridos após quase cinquenta anos sem estudar, momento em que reingressou e finalizou Ensino Fundamental e Médio na modalidade EJA no bairro. Afirma ter ingressado no Instituto

⁶⁶ Esta mesma questão foi analisada pela orientadora desta tese no espaço social da Educação de Jovens e Adultos, em termos de uma dupla dominação, doméstica e escolar; no caso desta última, tendendo a reforçar a interiorização de uma ideologia meritocrática. (de la Fare, 2017).

Federal após um ano de concluído o Ensino Médio, em função de um curso do Pronatec [Agente de Informações Turísticas]. Foi essa oportunidade que a fez se identificar com a área:

E1 - Em 2012, eu ingressei no Curso de Guia de Turismo, **2013 me formei e hoje em dia eu sou acadêmica** do Superior em Gestão Desportiva e de Lazer, terceiro semestre. E **o estudo me deu assim um up! Uma liberdade que eu não sabia que existia**. Liberdade de pensar, liberdade, assim, de autonomia, segurança que tá me dando agora, **eu tô descobrindo coisas em mim**, assim, que eu nem sabia que existia, **em relação, assim, ao conhecimento . . .** e eu não tinha intenção em seguir, mas depois foi um gancho atrás do outro . . .

No entanto, essa mesma egressa que venceu tantos desafios em pouco tempo, constatou que tanto a vizinhança quanto a família apresentavam comportamentos preconceituosos no sentido de entender que ela não deveria estar estudando, e sim em casa cuidando do marido, ou que não tinha mais idade para estudar. A reflexão feita pela E1 chamou a atenção para as múltiplas facetas do preconceito, a narrativa é extensa e muito interessante:

E1 - **O preconceito que começou a haver foi vindo de fora . . . familiares, vizinhos, amigos . . .** *“ah, tu deixa tua mulher estudar?”* Meu marido cansa de ouvir isso aí, nos boteco. E eu [ouvir] assim, *“ah, tu voltou a estudar, mas e o teu marido deixa?”* Até em relação às viagens, né, mas, assim, ó, eu tenho uma frase comigo: quando tem que trair não precisa sair de dentro de casa, né. Esse preconceito, várias e várias vezes, assim . . . **Na parada . . . hoje mesmo de manhã** *“quê que a senhora tá fazendo, tá trabalhando no hospital?”*, *“não, eu vou pra escola”*, *“ah, a senhora vai trabalhar na escola na limpeza”*, *“não, eu vou estudar, eu estou fazendo uma faculdade”*. No início, eu me sentia com isso, hoje em dia não, eu digo *“Não, só um pouquinho! Eu tenho que assumir a minha postura, eu sou uma acadêmica, quem quiser que goste! Eu que tenho que gostar!”*, então é aquela postura que eu passei a assumir, né. Eu sou uma acadêmica, digo *“Eu sou uma Guia de Turismo formada”*, né? As pessoas são muito fechadas, elas não aceitam o novo. **A mulher completou cinquenta anos, ela entrou na menopausa, ela não tem mais direito a fazer sexo, ela não tem mais direito a estudar, ela tem que ficar em casa fazendo crochê, fazendo tudo (risos)**, e não é esse o meu pensamento. **O meu pensamento é que . . . não é a terceira idade,**

é a vida nova! Olha, eu sinto que quem me apoia realmente é meu esposo. A mãe fica feliz, ela diz pra mim, *“ah, que legal que tu tá estudando, eu sempre digo que tu tá estudando”*. Mas, assim, é a mãe e ele, né, porque se eu vou mostrar um trabalho, o [filho] fica feliz, mas **eu sinto que eles têm aquela coisa, assim, que talvez eu devesse ficar em casa.** É porque a forma que eles colocam o estudo deles e o trabalho, **quando eu vou colocar [assuntos relacionados aos estudos], eles em seguida saem noutra assunto. Então, não tenho que tá falando nada! Pronto! Não quer saber, eu também não vou falar nada!** Eu já tenho bastante pra quem falar lá na escola (risos). Ser mulher não é aquela que fica em casa, não que não seja, lavando roupa, essas coisas. Mas a partir do momento que ela decide, *“eu vou voltar a estudar”*, ou que ela continua os seus estudos, ou que ela estuda, ela já tá sendo uma grande mulher. Porque ela tá se sobressaindo das outras, da casca, como é . . . do casulo, do casulo.

Essa egressa trouxe para a entrevista reflexões relevantes para pensarmos o quanto, conforme Brabo e Dall Evedore (2014, p. 174), nas relações sociais, “na instituição familiar, escolar, ou nas relações de trabalho . . . apesar das conquistas e transformações nas relações entre homens e mulheres, ainda persistem desigualdades . . . que penalizam principalmente os grupos mais vulnerabilizados [como] as mulheres”. Outras duas passagens de entrevistas também trazem essa ideia dos atravessamentos de “dominação masculina” nas trajetórias educacionais de mulheres egressas do Curso. Uma delas é menos direta, porque somente dá a entender que enquanto esteve casada não estudou, e que quando se separou foi cuidar dos pais, também sem retorno aos estudos. A outra já manifesta que primeiro o pai e depois de casada o marido, impediram por um tempo o retorno aos estudos. Em ambos os casos, a mensagem familiar, de algum modo, diz que lugar de mulher é em casa cuidando da família.

E2 - Em 2002 **eu me separei e eu resolvi ficar com eles [pai e mãe]. . . .** A mãe faleceu, não demorou dez meses o pai foi. . . . Aí eu parei, digo, *“caramba, o quê que eu fiz com a minha vida? Eu não fiz nada. Eu tô com trinta e oito anos, eu não fiz nada por mim. Só trabalhei, trabalhei. Fiquei na volta do pai, da mãe. Me dedicava ao marido. Por mim mesmo eu não fiz nada.”* Eu digo, *“quer saber, eu vou é voltar a estudar!”*.

E6 - . . . **meu pai me tirou da escola, disse que eu não ia estudar de noite** (meu pai já, bem antigo). Aí eu **fiquei dois pra três anos sem estudar, só em casa junto com**

ele. Daí casei nesse meio tempo. . . . a gente morava meio interior assim, **meu marido também não deixava eu estudar.** Aí tive que fazer um supletivo e consegui concluir. **Eu sempre gostei muito de estudar, mas, realmente as condições não favoreciam. Era pai, era marido,** era distancia, era grana . . .

Sobre esta última narrativa, Gebara (2000, pp. 50-51) afirma que a dominação masculina vivida por meio de um pai autoritário, ao mesmo tempo em que causa sofrimento, em muitos casos, gera também reprodução desse “modelo familiar onde a lei masculina é a lei executada”. Essa reprodução ocorre na escolha de um companheiro que manterá vivo, de algum modo, o ciclo de dominação.

Considerando que o Curso Técnico em Guia de Turismo recebe em sua maioria estudantes mulheres, o que é muito comum na área do Turismo, torna-se relevante observar a condição feminina das egressas do Curso como fator de análise no tocante às trajetórias educacionais ao longo da vida. São significativas as passagens das entrevistas que denunciam a dominação masculina como determinante nas interrupções de estudos e de afastamento das mulheres da condição de estudantes.

Como disse a entrevistada E1 sobre o retorno aos estudos “o estudo me deu assim um *up!* Uma liberdade que eu não sabia que existia. Liberdade de pensar, liberdade, assim, de autonomia, segurança que tá me dando agora, eu tô descobrindo coisas em mim . . .” e essa sensação de liberdade é uma ameaça social nesse mundo de dominação masculina. Finalizamos essa seção com Perrot (2005, p. 447) que reflete que:

O corpo está no centro de toda relação de poder. Mas o corpo das mulheres é o centro, de maneira imediata e específica. Sua aparência, sua beleza, suas formas, suas roupas, seus gestos, sua maneira de andar, de olhar, de falar e de rir. . . . Enclausurá-las seria a melhor solução: em um espaço fechado e controlado, ou no mínimo sob um véu que mascara sua chama incendiária. Toda mulher em liberdade é um perigo . . . (Perrot, 2005, p. 447)

5.2.2 Aprendizagens culturais e lazer em família

No âmbito das aprendizagens culturais em família oportunizadas por meio de vivências de lazer e de Turismo, a opinião dos egressos respondentes somou 33 manifestações sobre a oferta existente no bairro onde viveram na maior parte da infância e adolescência.

Pouco mais da metade dos participantes respondeu que não havia opções de lazer, representando 57,6% das opiniões dos egressos respondentes. Os demais assinalaram existir, em diferentes níveis, oferta de lazer no bairro onde viveram os primeiros anos entre infância e adolescência, mencionando, em geral, a disponibilidade de praças e parques.

Entre os que responderam negativamente, complementaram vinculando essa falta a fatores como opções de lazer sem infraestrutura adequada, atos de vandalismo e criminalidade, violência, adoção de áreas por usuário de drogas e, conseqüentemente, a falta de segurança para utilização de áreas de lazer. Frases que acompanhavam as justificativas para a falta de vivências de lazer no bairro eram “sempre morei na periferia da cidade”, como se este território não pudesse ser provido dessas opções, ou, “por ser muito distante do Centro da cidade”, atribuindo a possibilidade de oferta somente às áreas centrais. Ainda, em uma visão política, um dos participantes da etapa questionário escreveu em sua resposta que “isso nunca foi preocupação dos governantes”. Em outra resposta um participante foi mais específico sobre o bairro Restinga e registrou que “Quando se trata de equipamentos de lazer, bem como projetos e programas na área, os bairros de zona periférica, como o bairro Restinga, carecem de atividades”.

Os respondentes que afirmaram ter usufruído e vivenciado o lazer e o Turismo no referido espaço e tempo de suas vidas, complementaram informando que havia atividades culturais, circo, carnaval, praças, parques, clubes, centro comunitário, Jardim Botânico e, um deles sinalizou que havia muitas opções porque “morava no centro, classe média alta na época”. Dois informaram que a experiência de lazer foi restrita ao espaço escolar. Um dos respondentes refletiu: “O lazer sempre me forneceu elementos que me qualificaram como bom conhecedor da região”, o que reforça a ideia de cidadania e de direito à cidade fomentados pelas experiências de lazer.

É possível afirmar que a maioria dos egressos respondentes do questionário se sentiu prejudicada pelas condições de lazer inexistentes ou pela precariedade da existência ou do acesso ao lazer em seus bairros. Entre aqueles que, de algum modo, afirmam ter usufruído, a maioria cita os espaços de lazer e inclui parques ou praças como opção, mencionando entre um e três tipos de equipamentos de usufruto de lazer. A palavra “Turismo” não é referida entre as descrições. Apenas dois mencionaram a palavra “cultura” para identificar opção de lazer, sem especificar o tipo de atividade. Nenhum respondente citou espaços culturais, como museus e centros culturais, nem atividades organizadas no próprio bairro.

Bourdieu (2010, p. 44), em um de seus escritos, faz referência a uma pesquisa realizada na década de 60 na França sobre o público dos museus, que contribui com a reflexão

sobre o acesso das classes populares aos espaços de cultura e arte. O autor coloca que a frequência a museus está fortemente vinculada à prática turística, que é uma possibilidade desigual entre as diferentes classes sociais, afirmando que:

a primera vista, parece que las desigualdades, ya muy marcadas, que separan las clases sociales en lo que concierne a las vacaciones, su duración y su destino, son más tajantes aún cuando se considera la utilización del tiempo libre con fines “culturales”. La proporción de la gente que dice haber ido al museo porque tiene la costumbre de visitar los museos de las ciudades o de la región que recorre crece de modo notable a medida que se asciende en la jerarquía social . . . (Bourdieu, 2010, p. 44)

Ao serem questionados sobre a oferta de atividades pedagógicas voltadas ao lazer, cultura e Turismo nas escolas em que os egressos estudaram as opiniões dos mesmos acerca da suficiência ou não desta oferta foram, em maioria, de que essas experiências foram insuficientes. Os egressos que registraram lembranças positivas a respeito da suficiência das atividades de lazer oferecidas pela escola somaram 38,2% dos respondentes. Desses, somente 11,8% fizeram referência a “passeios”, “caminhadas”, “passeios a museus, teatros e eventos culturais”. Cinco respostas que demonstraram um entendimento dos respondentes acerca de atividades pedagógicas voltadas ao lazer, cultura e Turismo não relacionadas a passeios, mas às atividades que eram oferecidas dentro das estruturas das escolas onde estudaram. As atividades mencionadas foram “Educação Artística, teatro, música, natação...”, “teatro, música, cerâmica e desenho e a educação física”, “aulas de musica, canto, francês, inglês e teatro”, “grupos de teatro (além de outros)” e “as escolas utilizavam a infraestrutura para atividades de lazer nas férias”.

Dois egressos registraram ter estudado em escolas privadas, como razão para as atividades de lazer terem sido suficientemente oferecidas. Nesse mesmo sentido um outro registrou “sim, meus pais me deram o melhor estudo”. Um dos egressos refletiu que, apesar de ter estudado em escola pública, vivenciou “muitas atividades desse tipo”, e justificou:

No ensino fundamental (Colégio Uruguai) havia muitas atividades deste tipo. **Justifica-se isso porque a escola está localizada em um bairro nobre (Moinhos de Vento) e era frequentada por muitos alunos de classe média/alta.** No ensino médio

na escola que frequentei houve poucas atividades, e as que aconteciam não eram iniciativas da direção da escola/professores e sim do grêmio estudantil.

Essa questão nos possibilita a refletir sobre o acesso cultural, não apenas discutindo as possibilidades da escola pública em comparação com a escola privada. É possível inferir que existem diferenciações nos serviços educacionais públicos em diferentes territórios, em função das classes sociais que estão operando no ambiente. Se a escola é pública, porém localizada em um bairro nobre como o Moinhos de Vento, as condições de investimento existem? O currículo está a serviço do poder aquisitivo das famílias, ao que parece, nos bairros nobres.

O contrário parece ocorrer nas chamadas periferias, com estudantes submetidos à escassez de toda ordem, inclusive no plano pedagógico. Acerca disso, para a classe média as visitas escolares *“parecen haber jugado un rol más importante que para las categorías inferiores y superiores; en fin, es en la classe cultivada donde el rol del estímulo familiar parece alcanzar su punto culminante . . .”* (Bourdieu, 2010, p. 46), sendo essa reflexão relativa aos resultados da pesquisa realizada nos anos 60 em Paris. Considerando o público provável de uma escola pública em um bairro elitizado como o Moinhos de Vento, e principalmente, considerando a leitura feita pelo egresso sobre o Colégio Uruguaí no questionário, Bourdieu encontra eco meio século depois do escrito.

Os egressos que consideraram que foram insuficientes ou inexistentes as atividades pedagógicas voltadas ao lazer, cultura e Turismo nas escolas onde estudaram somaram uma maioria de 64,7% de respostas negativas. Destas, apenas sete casos mencionaram insuficiência através do uso de expressões como “pouco”, “limitadas”, “esporádicas”, “bem raro”, “poucas vezes” e complementadas com informações sobre as poucas experiências, afirmando que “não despertavam o senso de pertencimento nem crítico” ou que se tratavam de passeios de formatura ou de fim de ano letivo, para “parques aquáticos”. Um dos respondentes registrou “Não tínhamos muitas opções de lazer e cultura por falta de verba financeira tanto da escola como dos alunos” e outro também justificou a escassez de oferta dessas atividades “devido aos custos que tinha”.

As demais respostas negativas referiram inexistência dessas atividades, representando 44,1% dos egressos. Algumas dessas manifestações incluíram dados sobre a fragilidade do tema lazer, cultura e Turismo nas escolas: “a infraestrutura na maior parte das escolas é uma quadra de futebol e as atividades oferecidas correspondem a vôlei e futebol. Turismo e Cultura basicamente não existiram”, “as atividades não foram suficientes, e que falta um

trabalho voltado à educação para o Turismo”, “[hoje] e há muitos anos as escolas e alguns professores não se importam em passar isso para os alunos”, “A única atividade que se entendia como de lazer fora da sala de aula era a educação física”, “na época as escolas ofereciam apenas o básico (ler e escrever)”, “o turismo era tabu” e “As escolas não tem o costume de usar o Turismo como ferramenta pedagógica. Não valorizam as vivências”.

A esse respeito, Bourdieu (2010, p. 46) escreve sobre a responsabilidade da escola em proporcionar esse tipo de atividade, fazendo despertar o interesse cultural. O autor faz uma reflexão a partir dos resultados da referida pesquisa sobre o público dos museus na década de 60 em Paris, que poderia não ser pertinente quase meio século depois, em um lugar tão distante da Europa. . . mas novamente encontra eco:

De manera general, si la acción indirecta de la escuela (en tanto creadora de este disposición general ante los bienes culturales que define la actitud culta) sigue siendo determinante, la acción directa (bajo la forma de la enseñanza artística) es débil ya que os sujetos que dicen haber descubierto el museo gracias a la escuela constituyen menos de un cuarto del público. (Bourdieu, 2010, p. 46)

Em relação às atividades de lazer, cultura e Turismo (passeios e viagens) realizadas pelos egressos durante o período da infância e da adolescência, junto aos familiares, dos 33 egressos respondentes, 36,4% dos respondentes descreveram ter vivenciado em diferentes intensidades passeios e viagens. Nesse percentual há respostas que demonstraram uma alta frequência de viagens somando apenas 15,15%, compostas pelas expressões “sempre”, “na grande maioria” e “muitos”. Em relação a passeios locais, as atividades mencionadas foram idas a parques, museus, Parque da Harmonia, cinema, teatro; em relação às viagens, geralmente em férias, o destino mais citado foi o litoral. Um dos respondentes do questionário descreveu sua lembrança sobre esse tempo de lazer em família:

Minha mãe sempre valorizou o saber e levava eu e meus irmãos ao cinema, Teatro e outras atividades gratuitas dentro d suas possibilidades. Lembro com carinho do "pic nic" na redenção, pegando o ônibus na lombada do pinheiro e comendo sanduíche a pão caseiro com tomate e ovo cozido. Tudo para alugar bicicletas e passear na redenção, além claro do trenzinho. Isso uma vez no mês era sagrado.

A palavra “férias” aparece em 27,2% das respostas. Entre as informações sobre férias, é feita apenas uma menção sobre destinos específicos como o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Uruguai e Argentina. Os demais registros continham apenas as expressões “litoral” e “interior” ou apenas “viagens de férias”. Quando a motivação de viagem inclui a visita a familiares, as expressões que quantificam a frequência, em geral, são “algumas vezes”, “somente”, “a cada três anos”, e os destinos citados foram Santos (SP), “interior”, Porto Alegre e Pelotas, representando 15,5% dos egressos. Os que sinalizaram baixa frequência de passeios e viagens são representados pelo percentual de 18,2% e a maioria com registro de visita a familiares e com restrição financeira. Utilizaram as expressões “somente visitas a familiares”, “Muito pouco” e “não realizava tantas”.

Os egressos que responderam que não costumavam realizar atividades de lazer, cultura e Turismo em família representam 18,2% dos participantes. Destes, 15,1% citam a falta de condições financeiras como empecilho para essas vivências familiares. Para ilustrar suas experiências de lazer locais, dois descreveram: “Nós corríamos rua o dia inteiro jogando bola, brincando de esconde esconde, taco, bolita” e “Nosso lazer se resumia aos passeios em alguns finais de semana em locais próximos ou a casa de familiares”.

Ao serem questionados sobre a frequência com que visitavam, na sua infância e adolescência, museus e centros culturais na própria cidade, 32,4% informaram nunca ter visitado estes espaços. 26,5% dos egressos respondentes informaram ter visitado com a frequência de três a cinco vezes por ano. Somam 20,6% os egressos que informaram frequência de uma vez ao ano. Os que frequentaram esses espaços uma vez a cada três anos tem o mesmo percentual daqueles que possuem frequência alta, de cinco a dez vezes ao ano (5,9%). Os egressos que informaram ter frequentado mensalmente museus e centros culturais na própria cidade somam 8,8%.

Sobre isso, destacamos:

De todos los factores que actúan sobre el consumo cultural, el nivel cultural (medido por los diplomas otorgados) y el turismo parecen ser los más importantes. Es necesario observar que no son independientes: la frecuencia y la extensión de los desplazamientos están relacionadas con el nivel de instrucción por la mediación de la profesión y los ingresos que ella procura; recíprocamente, el estilo de turismo y la incidencia que tienen en él los consumos culturales más o menos elevados parecen ser función del nivel cultural. Es decir que quienes tienen ocasiones más numerosas, asiduas y prolongadas de frecuentar los museos son quienes están más inclinados a

hacerlo, y viceversa. Ésta es una de las confluencias que hacen que en materia de cultura las ventajas y las desventajas sean acumulativas. . . . En efecto, los individuos con mayor nivel de instrucción tienen más probabilidades de haber crecido en un medio cultivado. Ahora bien, en ese ámbito, el rol de los estímulos difusos del medio es determinante. (Bourdieu 2010, p. 45)

Sobre a frequência a parques e outros espaços abertos de lazer, no período da infância e adolescência, os egressos cuja periodicidade era mensal somam 38,2%. Os que visitavam estes locais de cinco a dez vezes ao ano representam 14,7%. O mesmo percentual representa os egressos que, de três a cinco vezes por ano visitavam parques e espaços abertos de lazer na sua cidade. Aqueles que frequentavam apenas uma vez ao ano somam 17,6%. Apenas um registrou a frequência de uma vez a cada três anos. É expressivo o quantitativo de 11,8% de egressos que, no referido período da vida nunca havia visitado esses espaços.

Quanto ao acesso a programações teatrais e cinema na infância e adolescência, somam igualmente 23,5% os egressos cuja frequência era mensal e aqueles que nunca foram ao teatro ou cinema. Os que acessavam de três a cinco vezes ao ano somaram 26,5% dos egressos. Os respondentes cuja frequência era anual representam 17,6%. Aqueles que usufruíam de cinco a dez vezes ao ano de sessões de cinema e peças teatrais são representados pelo percentual de 8,8%.

Acerca dessa escassez de práticas culturais em família, recordando os níveis de ensino alcançados pela maioria dos pais dos egressos, por exemplo, vemos em Bourdieu (2010, p. 231) uma reflexão que faz sentido:

Contra la ideología carismática que considera los gustos en materia de cultura legítima como un don de la naturaleza, la observación científica muestra que las necesidades culturales son producto de la educación: la investigación establece que todas las prácticas culturales (frecuentación de museos, conciertos, exposiciones, lectura, etc.) y las preferencias correspondientes (escritores, pintores, o músicos preferidos, por ejemplo) están estrechamente ligadas al nivel de instrucción (evaluado según el título escolar o el número de años de estudios) y, en segundo lugar, al origen social.

Os participantes das entrevistas mencionaram com maior aprofundamento a sua relação com o lazer junto à família. Os resultados não se apresentam distantes dos resultados

dos questionários, reforçando essa ideia bourdieusiana de que as necessidades e preferências culturais estão relacionadas intimamente com o nível de estudos alcançados, no presente caso, pelos pais e mães dos egressos. Ou seja, mesmo diante de oportunidades de acesso gratuito a museus, concertos, exposições, como o caso de Porto Alegre, há que se considerar o custo da logística para o deslocamento à área central, onde geralmente estão esses atrativos. Os relatos demonstram fragilidade na prática familiar quanto a esse tipo de programação. No entanto é possível identificar determinados esforços, no sentido de buscar essa aquisição de algum modo, preparando os filhos para uma história diferente da vivida por seus familiares, pelo reconhecimento da importância de um capital cultural incorporado. Entre as falas que melhor representam, tanto a escassez quanto os esforços por melhoria nas condições de lazer e cultura da família, temos:

E2 - eu sempre gostei muito de História . . . isso foi muito influência da mãe, que a mãe sempre foi uma mulher muito culta, assim, sabe. **Batia um cara oferecendo enciclopédia, ela comprava**, era uma coisa impressionante. **E lia aquela mulher, e lia**. Eu lembro que ela tinha um livro, que era “Viagem sem fronteiras”, aquele livro, um baita dum livro, assim, falando de vários povos do mundo todo . . .

E5 - nas férias ou a gente ficava em casa ou a gente ia pra recreação que tinha no colégio . . . ficava lá o dia brincando, tomando banho de mangueira, essas coisas, fora isso não tinha muita coisa. **A única coisa que tinha era brincar, brincar no pátio**. Antes do Turismo a minha vida era assim, eu ia viajar pra onde moram os avós e passar o final de semana lá e essa era a visão de Turismo . . . antes **nosso tempo de lazer era ficar em casa!**

E8 - **as minhas experiências até então ao Curso de Guia eram muito, muito, muito restritas**. Eu conhecia basicamente o litoral, que era o que eu fazia uma vez por ano com a minha família, de acordo com a disponibilidade financeira, a gente ia para Tramandaí, para Pinhal . . .

E9 - Vivência de **lazer no bairro eu não fazia muito assim sem ser com a igreja** . . . uma porque o bairro era meio perigoso . . . e outra, tem vários parques na Restinga que seria pra lazer, mas não tem uma infraestrutura boa . . . o CECORES que é um lugar

bem bom, **eu ia lá jogar futebol com meu pai e com as minhas irmãs . . .** não tinha algo a mais assim, um lazer. O meu pai a única coisa que ele conseguia fazer assim uma vez por mês com a gente era **sair pra comer fora . . .** porque ele era o único que trabalhava e sustentava quatro filhas, né? O pai ou a mãe **eles não conseguiam** assim, **não é porque eles não tinham vontade de fazer com a gente é porque eles não tinham tempo e nem dinheiro pra nos favorecer certas coisas . . .**

Ao serem questionados sobre como descrevem seus hábitos de lazer anteriores à realização do Curso, os egressos respondentes registraram o nível de interesse e a frequência com que realizavam viagens e passeios locais. A análise permitiu diferenciar os hábitos, nomeando em função dos parâmetros apresentados pelos próprios egressos – nível de interesse e frequência.

Desse modo, os respondentes que descreveram hábitos com maior grau de envolvimento com as atividades de lazer e Turismo representam 25,8% dos casos. Deste percentual, quase a metade já atuava na área do Turismo. Outros mencionaram que antes do Curso já apresentavam interesse pela história dos lugares, que costumavam visitar museus, exposições, levando amigos para passear e viajando com frequência.

O mesmo percentual de 25,8% representa aqueles egressos respondentes que gostavam de viajar, porém, que haviam feito viagens e passeios sem um aproveitamento aprofundado do potencial do destino. Estavam envolvidos em práticas de lazer desinteressado, ócio, descanso. Também foram mencionados desinteresse por atividades culturais, porém com frequência relativa em programações de viagens.

Aqueles que descreveram ter poucos hábitos de lazer e Turismo, com frequência razoável nessas atividades, somam 19,3% dos egressos respondentes. Estes descreveram que, em especial a partir da vida adulta, as atividades se tornaram pouco rotineiras e repetitivas. Alguns afirmam que a partir do Curso é que passaram a conhecer e desejar conhecer lugares.

Os egressos que manifestaram restrições anteriores ao Curso no tocante aos seus hábitos de lazer e Turismo são 29,1% dos respondentes. Entre os registros estão a inexistência do hábito, a exclusividade de deslocamento para o sítio de familiares, a ida ao *Shopping Center* e ao cinema, declarações de que os hábitos eram “rasos”, “pouco proveitosos” e “experiências muito básicas”. Uma das declarações feitas foi restrita a informação de que “melhoraram 100%” a partir do Curso.

Ao serem questionados sobre se as experiências de lazer e de Turismo na infância haviam sido satisfatórias, 44,1% dos egressos sinalizaram que sim, 55,9% registraram que

não. Entre aqueles que registraram justificativa para a sua resposta, um que havia respondido que as experiências foram satisfatórias refletiu: “minha vida e o turismo é como se eu fugisse e fosse para um mundo maravilhoso mais alegre e feliz”. Entre as justificativas daqueles que responderam que não foram satisfatórias, há manifestações de que “poderiam ter sido melhor aproveitadas”, de que “foram poucas as experiências”, de que “Poderia ter viagens a outros lugares que não fosse casa de parentes”.

Dois relatos expressaram a inexistência dessas experiências na infância e adolescência, sendo que um deles registrou “Não tínhamos o hábito, condições financeiras e nem mesmo sabíamos direito o que significava fazer turismo e lazer”. A manifestação que mais chamou a atenção foi: “Acho que é difícil para as crianças fazerem tudo o que desejam... logo quando se é pobre se acostuma à realidade”. Nesse sentido nos remetemos a Bourdieu (2015c, p. 100) quando, refletindo sobre *a causalidade do provável*, assinala que:

a concordância das **expectativas com as probabilidades**, das antecipações com as realizações, está no princípio dessa espécie de “realismo”, enquanto sentido da realidade e senso das realidades que **faz com que, para além dos sonhos e das revoltas, cada um tenda a viver “de acordo com a sua condição”**, segundo a máxima tomista, e tornar-se inconscientemente **cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável**. (Bourdieu, 2015c, p. 100)

Ou seja, quando o egresso reflete sobre sua percepção no período da infância, ou sobre esse período, que “quando se é pobre se acostuma à realidade”, ele demonstra um *habitus* constituído junto ao grupo familiar e social no tocante a uma resignação que o acomodou na ideia de que determinadas portas não se abrirão em termos de oportunidades na vida.

A modificação nesse *habitus* tão cedo forjado na vida de uma criança pode levar a uma vida inteira de aceitação de uma condição desfavorecida socioeconômica e culturalmente. Assim como podem ocorrer transformações sociais e políticas em um macro contexto que interfira na realidade local onde este determinado sujeito esteja, refletindo de modo positivo nessa disposição, impulsionando o agente a se deslocar, reagindo, ou como diz Bourdieu, lutando para transformar o campo, e incorporando novos *habitus*.

5.3 Formação profissional e projetos para o futuro: a luta contra um sistema desigual

Esse momento contempla a análise das seguintes unidades de sentido: “desafios vividos no ingresso aos estudos no IFRS”, “percepção sobre o significado do IFRS para a comunidade do bairro Restinga” e “avanços nas trajetórias educacionais”. Um dos aspectos relevantes para a compreensão do que vem a ser essa *luta contra um sistema desigual*, foi possível identificar através das ideias apresentadas no subcapítulo anterior, na unidade de sentido “Educação na família: caminhos educativos e estratégias mobilizadas pelos egressos”, em que vimos que as trajetórias dos egressos foram fortemente marcadas por interrupções. Ao serem questionados sobre essas interrupções nos estudos ao longo das suas trajetórias escolares, 61,8% dos respondentes informaram ter interrompido estudos ao longo da vida.

Considerando a totalidade das respostas relativas aos 61,8% dos respondentes com histórico de interrupção de estudos em suas trajetórias educacionais, entre as razões elencadas, as mais recorrentes são relacionadas à falta de condições financeiras e necessidade de trabalhar, seguidas de problemas familiares, maternidade e casamento, casos de reprovação e falta de estímulo para os estudos e, distância entre moradia e escola. Estes dados não se apresentam em percentuais na medida em que muitas justificativas acerca da interrupção somam mais de um fator, em geral, relativos a dificuldades financeiras e familiares e, com isso, a necessidades de trabalhar, ou de permanecer em casa cuidando da família.

Anteriormente mencionado no princípio dessa escrita, mas considerando a pertinência em relação aos dados acima descritos, Bourdieu (2015a, p. 59) afirma que o sistema escolar é injusto e entende que a escola perpetua as desigualdades sociais. Nas palavras do autor:

. . . Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (Bourdieu, 2015a, p. 59)

Diante desses dados, é relevante pensar de que modo os egressos do Curso se organizaram diante da experiência de acesso ao IFRS, os sentidos que atribuíram a essa Instituição, e as transformações vividas e planejadas para o futuro na perspectiva da continuidade dos estudos e da formação profissional.

5.3.1 Desafios vividos no ingresso aos estudos no IFRS

As narrativas dos egressos acerca dos desafios vividos no ingresso aos estudos no IFRS foram estimuladas por perguntas sobre as diferenças percebidas entre as experiências anteriores ao ingresso no IFRS e as vividas nesta Instituição. Além disso, foram questionadas as dificuldades encontradas.

Os egressos entrevistados mencionaram poucas, mas significativas dificuldades vivenciadas a partir do ingresso no Instituto Federal. Também revelaram reconhecer as facilidades no apoio interno recebido para que pudessem seguir e chegar à conclusão. Essas descrições eram acompanhadas por lembranças sobre os sentimentos que carregavam inicialmente, de dúvidas quanto ao próprio potencial, medos em relação aos conteúdos e à aceitação no grupo. Ao mesmo tempo, surgiram narrativas sobre o fato de a Instituição oferecer Assistência Estudantil, bolsas de pesquisa, extensão, de os professores serem atenciosos e atentos às particularidades dos estudantes, os acolhendo e auxiliando a superar os obstáculos. Nas palavras dos entrevistados, destacamos:

E1 - Na verdade, foram várias dificuldades, né, **dificuldade financeira, dificuldade de computador**, que até hoje eu tenho, **pra fazer trabalhos . . . de roupa, eu tive dificuldade . . .** Eu pensava, assim, *“não vou ser bem aceita”*. Era a minha cabeça, **não é que eles não me aceitavam, era eu que pensava**. Até há pouco tempo ainda pensava isso. Digo, *“Não, se eu cheguei até aqui é porque eu tive condições de chegar até aqui!”*. Se eu não tivesse essas dificuldades, eu acho que o meu potencial - porque eu me conheço - iria mais além . . .

E2 - **quando se para muito tempo e retorna [a estudar] é mais complicado** mesmo. . . . há certas pessoas que te abraçam muito. No meu curso da noite eu fui abraçada, muito. . . . mas . . . **havia momentos que óh “só um pouquinho, eu tô retornando depois de vinte anos, trocentos anos, né, vamo devagar com a história”**. No mais **a gente é muito bem acolhida**. Em momento algum eu me senti, assim, menos aluno do

que aquele do Segundo Grau ou menos aluno do que o do Superior, porque eu tava fazendo um Técnico até então, né. Sempre fui tratada de igual.

E4 - **Eu sempre tive medo e acho que eu permaneci o Curso inteiro, fazendo o Curso com medo de não saber fazer as coisas** e de... sabe... Daí eu digo *“Meu Deeeus . . . eu não sei o que eu estou fazendo aqui”*, por vezes eu **cheguei a pensar em desistir . . . “isso aqui não é pra mim”**. . . mas a turma era muito boa, então um ajudava o outro, então foi a partir dali que eu digo que *“aqui é realmente . . . é isso mesmo”* . . . e daí foi.

E6 - . . . morando no Lami, né, **não tem logística de transporte até hoje né**, acho que é o que mais prejudica a gente lá. **Estudar de noite pra mim foi bem complicado, por varias vezes pensei em desistir**, que eu não ia conseguir . . . e os professores, né, foram os que *“bah vai, não desiste, falta pouco”* e daí foi onde eu consegui ter a graduação no Curso de Guia aqui no IF. Isso foi bem importante.

E9 - **Demorou um mês assim pra eu me ambientar e começar a entender o que é o Guia de Turismo** e comecei a fazer algumas pesquisas do que é o Curso e aí eu vi que vários cursos que tinham eram no Senac, que eram os mais caros, e eu estava com uma oportunidade bem legal na mão ali, sabe. . . **eu tive dificuldade. . . porque eu reprovei na disciplina de inglês** mas, tipo isso não me desanimou em terminar o Curso, sabe, me parece que deu até mais vontade assim porque eu estava vendo que dava pra fazer.

Quanto às falas que referiam sentimento de medo, como por exemplo, da E1 quando disse que pensava que não seria bem aceita e; da E4, que revelou ter tido medo durante o Curso todo, indagando *“Meu Deeeus . . . eu não sei o que eu estou fazendo aqui”*, pensando em desistir, refletindo *“isso aqui não é pra mim”*, podemos considerar que traduz um trauma escolar, que de alguma maneira produziu nessas pessoas uma ideia de que o ambiente escolar não era o lugar delas.

Bourdieu e Champagne (2015, p. 245) entendem que parte desse sentimento é resultante do modo com a instituição escolar conduz seus processos pedagógicos excludentes, desconsiderando as diferenças sociais e culturais existentes entre as crianças de distintas classes sociais. Estes autores referem que a escola, por meio de uma “seleção com base

social” se apoia em “dons e méritos” dos que eleger para permanecer, rejeitando determinados estudantes, de algum modo, fazendo com que pensem que a culpa do fracasso escolar é deles e os convencendo de que “eram eles que não queriam a escola”. Ainda os autores fazem menção ao caso que ocorria até o final da década de 50 em Paris, quando da passagem do Ensino Primário para o Secundário, em que afirmam que:

A hierarquia das estruturas de ensino, claramente identificável, e, muito particularmente, a divisão absolutamente nítida entre o primário . . . e o secundário, estabelecia uma relação estreita de homologia com a hierarquia social; e isso contribuía muito para persuadir aqueles que não se sentiam feitos para a escola de que não eram feitos para as posições que podem ser alcançadas (ou não) pela escola, ou seja, as profissões não manuais e, muito especialmente, as posições dirigentes no interior dessas profissões. (Bourdieu & Champagne, 2015, pp. 245-246)

No presente caso, ocorre que apesar de ser um Curso Técnico de Nível Médio, o Curso de Guia não faz parte do *rol* de profissões manuais. Pelo contrário, trata de explorar a construção de conhecimentos culturais, artísticos, históricos, geográficos e . . . também técnicos em algum sentido, exigindo do estudante que ele adentre portas que até então eles pouco sentiam fazer parte de seus direitos. Visitas a museus, exposições, viagens, e outras práticas do tipo, historicamente estiveram reservadas a pessoas de classes sociais mais favorecidas culturalmente. Assim, é possível compreender como um “combo” esses sentimentos manifestados em relação a sentirem-se deslocados, de certa forma, no lugar errado, numa sensação de não pertencimento social, e com medo de não darem conta de tantas novidades, dessa aquisição de capital cultural tão densamente proposta pelo currículo do Curso. Afinal, no passado, a escola possivelmente já havia tratado de sinalizar que eles “não nasceram para isso”.

5.3.2 Percepção sobre o significado do IFRS para a comunidade do bairro Restinga

Apesar da relevância da identificação da percepção dos egressos sobre o significado do IFRS *Campus Restinga* para os moradores do bairro e da Região Extremo Sul, onde está localizado este bairro, a questão não foi explicitamente colocada como pergunta no questionário. É possível inferir pelas respostas descritivas sobre o Curso realizado que os egressos, em geral, percebem a Instituição como uma excelente oportunidade.

No entanto, foi no momento das entrevistas que ocorreu uma manifestação mais direta sobre o tema. Há uma suficiência e recorrência no entendimento de dois aspectos: sim, o IFRS é uma grande oportunidade, mas muitas pessoas ainda não conhecem, não sabem que existem ou pensam que é tanto de difícil acesso físico, por estar localizado no Loteamento Industrial do bairro, quanto de difícil acesso institucional, por ter processo seletivo e realização de provas. De acordo com os entrevistados:

E3 - Foi muito bom, porque **ele deu oportunidade, muitas pessoas que moram ali perto não têm condições financeiras de estudar, às vezes não têm condições de pagar uma passagem pra estudar. E eles conseguiram**, perto da casa deles, ter um Curso técnico, de repente, **escolher uma profissão nova e voltar a estudar.**

E4 - O Instituto Federal **dizem “não, é muito difícil!”**. . . **“bá, bem capaz, a gente não vai conseguir passar”**. . . **então isso é uma realidade, uma coisa que acho que quem está aqui dentro de certa forma vai ter que tentar mudar e mostrar que não, que não é difícil... difícil é, mas é possível assim, sabe?** É possível tu sair de um Dolores, de um Raul Pilla [escolas do bairro] e entrar no Instituto Federal, então eu acho que tanto os alunos quanto os professores e Direção daqui, é uma coisa que **a gente tem que procurar esses adolescentes e mostrar que é possível!**

E7 - várias pessoas, **muita gente tá se encaminhando, tá crescendo, assim como eu por causa do Instituto** né, porque a minha escola, a gente tem aquele ensino básico e muito ruim, e muito básico, aqui no bairro . . . **Quando o Instituto veio pra mostrar um outro nível de estudo pra gente, mostrar que a gente é capaz . . .** eu poderia ter desistido, porque todos os cursos que eu fiz até hoje eu desisti, vários cursos, de informática eu desisti e aqui eu não desisti. **Hoje eu vejo que tem um monte de gente aqui no PROEJA, no Ensino Médio. Meus vizinhos, tudo estudando. . . seguindo o seu caminho** né, tão crescendo.

E9 - a Restinga tem só três colégios que tem o Ensino Médio, e o número de habitantes não é pouco. . . tipo **o IF deu um diferencial lá dentro porque tem o Ensino Médio, tem o Técnico e tem o Superior, então acho que pro bairro é muito bom. . .** uma das coisas que eu recomendo, assim, o Instituto, é que eles também te

auxiliam a te manter lá dentro com **as bolsas que eles oferecem . . . é uma escola que te favorece estar lá dentro.**

E10 - O Instituto Federal veio para trazer muitos benefícios e muita prosperidade pro bairro . . . Eu acho que foi um grande ganho que a comunidade da Restinga. . . **a gente vê nitidamente** o crescimento que uma escola com a capacidade do Instituto Federal, com os profissionais que trabalham nessa Instituição, **o quanto é valioso pra região onde ele está inserido.** . . . Eu acho que **todos os lugares que o Instituto Federal chega, ele chega pra transformar, ele chega pra contribuir com o crescimento daquele lugar.** Tudo passa pela Educação. . . . Eu acho que esse projeto, essa intenção, essa norma dos Institutos Federais, que é pra **levar a educação gratuita e de qualidade pra aquelas pessoas que geralmente não tem** - e lá na Restinga era uma região que não tinha, porque é uma região muito afastada do centro da cidade - **pra essas pessoas que estão à margem do que é dito como o melhor pra sociedade,** acho que é fundamental . . .

Como foi possível identificar, a percepção dos egressos acerca do significado do Instituto Federal no bairro é de que a comunidade tem se beneficiado das oportunidades de acesso. Desde as vagas de Ensino Médio, historicamente escassas neste território, até a possibilidade de ter uma formação, uma profissão, sem precisar se deslocar para a área central, parece ser este um diferencial, na medida em que o estudante não precisará sair da instituição para dar sequência aos estudos.

Além disso, os entrevistados expõem o quanto a Instituição, diferentemente de outras referências escolares que podem ter tido, busca de diferentes maneiras incluir os estudantes no sentido de auxiliá-los a permanecer e concluir seu itinerário formativo. A oportunidade de verticalização do ensino é mencionada por alguns, sinalizando que a proposta de educação é sequencial, desde o Ensino Médio e Técnico até a graduação. No entanto, há uma preocupação com a questão do acesso, o que acreditamos ser um desafio importante para o *Campus*.

A divulgação parece ser ainda incipiente diante da complexidade do acesso à informação em algumas regiões deste bairro. Além disso, a crença dos moradores de que o processo de ingresso é difícil também indica um trabalho a ser feito na comunidade. Entretanto, de modo geral, podemos inferir que, de fato, apesar desses desafios, na visão

desses egressos entrevistados, o *Campus Restinga* fez e fará diferença nas trajetórias educacionais e profissionais de muitas pessoas dessa comunidade e de fora dela.

5.3.3 Avanços nas trajetórias educacionais

Ao serem questionados sobre a frequência na realização de cursos de qualificação profissional, visando aperfeiçoar seus conhecimentos, 44,1% informam realizar de uma a três vezes ao ano algum curso e, 17,6% mais de três vezes no mesmo período. Somam 11,8% os que buscam de uma a três vezes a cada cinco anos. Realizam cursos de uma a três vezes a cada 10 anos um percentual de 5,9% dos egressos. Os demais 20,6% nunca realizam cursos de qualificação ou aperfeiçoamento.

Os que informam ter realizado ou estar cursando outros cursos de formação profissional além do Curso Técnico em Guia de Turismo somam 69,7%. Os demais 32,4% possuem somente esta formação. Entre as formações mencionadas, doze são correlatas ao Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer, dois quais dois são Cursos Técnicos de Nível Médio: o Técnico em Guia de Turismo Regional (Santa Catarina) e o Curso Técnico em Hospedagem. Os demais cursos são de Nível Superior: Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer no IFRS *Campus Restinga* (com cinco menções), Bacharelado ou Superior de Tecnologia em Turismo / Gestão do Turismo (com quatro menções) e Educação Física (uma menção).

Entre os sete cursos de Nível Superior que não são diretamente relacionados ao Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer, seis têm área identificada pelos respondentes: Administração, Arquivologia, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Pedagogia, Letras e Publicidade e Propaganda. São quatro os cursos de outras áreas - sem identificação de nível (se curso livre, curso técnico ou graduação) - mencionados pelos respondentes: Libras, Enfermagem, Radiologia e Curso de Promotor em Saúde da População Negra.

Não foi possível identificar na totalidade dos cursos mencionados se estes foram acessados antes, durante ou após a realização do Curso Técnico em Guia de Turismo, assim como não foram verificados dados sobre a conclusão ou não dos mesmos. O que se pode inferir a partir desses dados é que 35,3% dos cursos acessados pelos respondentes – além do Curso Técnico em Guia de Turismo - foram também na área do Turismo.

Também é possível concluir que metade dos cursos mencionados pelos egressos participantes da pesquisa são de estudos em Nível Superior, e deste percentual, 58,8% são na área correlata ao Turismo. Ou seja, é visível o interesse em grau considerável pela

continuidade na formação profissional na área do Turismo e pela verticalização de estudos, através do acesso a cursos de Nível Superior.

Durante as entrevistas, uma das questões feitas foi sobre o desejo por continuar estudos, ou que planos os egressos tinham em relação às suas vidas escolares. Entre as respostas, é unânime o interesse em dar sequência aos estudos. Em especial, há uma expectativa de realização de novos cursos no próprio Instituto Federal, o que denota que tanto esses egressos se sentem apropriados e entusiasmados em relação aos seus caminhos educacionais, quanto sentem que a Rede Federal lhes é de direito e lhes é possível de acessar. Entre as narrativas mais significativas, destacamos:

E2 - A sociedade te cobra que tu tenha um nível, um nível superior . . . Isso foi uma das coisas também que me impulsionaram . . . eu era empregada doméstica . . . Eu digo "*Não! Quero ser respeitada*". . . **As pessoas te respeitam pelo que tu tem, pelo que tu possui, não pelo que tu é.** Então isso foi algo que me impulsionou também, pra ser respeitada. **O Curso pra mim é uma satisfação, uma realização pessoal. Estou me valorizando como mulher e, depois de anos, eu encontrei algo que eu goste mesmo.** Depois de anos mesmo, porque eu entrei no Curso, eu tinha quarenta e três, quarenta e quatro. . . então, **como dizem, a vida começa depois dos quarenta**, né, então a minha tá começando agora (risos).

E4 - Eu não sei também de que forma, mas eu quero buscar cada vez mais me integrar, assim, sabe... eu tenho feito algumas coisas com o [colega], ele tem me ajudado. **E acho que também agora com o GDL** [estar cursando o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer] **é uma forma também de ver o que que tu vai poder fazer pra tentar mudar aqui na Restinga . . .**

E6 - Agora depois desse Curso, de já estar trabalhando na agência, **pra mim faltava realmente a graduação, o Curso Superior, e aí veio a oportunidade do GDL** [Superior de tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer]. . . me abriu uma oportunidade de gerir algum negocio, algum ambiente de lazer. . . o leque de opções é muito grande. **A ideia depois. . . é fazer uma Pós em Processos Gerenciais.** . . porque a minha ideia é **trabalhar com grandes eventos.** . . a minha vontade é isso, é trabalhar com pessoas, é poder trabalhar com isso, é **poder expandir cada vez mais os horizontes.**

E7 - **eu sei que um dia eu vou fazer outro curso**, me abriu a visão que me fez procurar, né, e ter interesse em seguir nessa área, e mesmo não tendo aqui. . . o **[Superior de Tecnologia em] Gestão de Turismo**. . . **eu quero, não por um diploma, eu quero pra ter experiência**, porque eu não tenho na área, o pouco tempo que eu tive aqui, eu tive bastante experiência, mas **a gente que é do Turismo tem que estar sempre se atualizando, sempre buscando**, né, informações.

E8 - . . .meu objetivo é **iniciar no próximo ano uma pós**, uma especialização na área de Educação tá, que isso vai me permitir transmitir com maior conhecimento, com maior técnica possível o conhecimento. . . estou lecionando, então. . . acho que isso vai me dar uma base muito melhor. . . **e depois da especialização possivelmente um mestrado. . . e doutorado. . . não pretendo parar**.

E10 - A minha ideia é sempre conciliar com a área do Turismo, **eu tô buscando um mestrado, uma pós-graduação na área de gestão e marketing do Turismo**.

A possibilidade do acesso ao Nível Superior no próprio bairro já é uma realidade para os estudantes do IFRS *Campus* Restinga. Para os estudantes e egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo há duas possibilidades atuais de ingresso relacionado à área de Turismo. A principal é o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer, por ser uma graduação no mesmo Eixo Tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer.

A outra possibilidade também associada à formação de Guias é a Licenciatura em Letras Português e Espanhol. Como o Curso de Guia possui em seu currículo a disciplina de Língua Espanhola nos três semestres, alguns estudantes podem se interessar por seguir nesta área, como já ocorreu em um caso registrado no questionário. Ambos os cursos de graduação dão sequência a uma abordagem cultural vasta, o que do ponto de vista do aproveitamento para Guias de Turismo, é interessante. É uma forma de se manter atualizado, ampliando seu capital cultural incorporado.

Por outro lado, há um despertar para a aquisição de mais um capital cultural institucionalizado, além do diploma de Técnico em Guia de Turismo. O Nível Superior parece se apresentar como um passaporte para algo a mais.

Seja por questão de *status*, de realização pessoal, por pressão social, por necessidade de se sentir integrado, pertencente a um grupo, o fato é que a maioria dos entrevistados, ao

mesmo tempo em que passaram por interrupções e traumas ao longo de suas trajetórias, agora querem aproveitar ao máximo a possibilidade de estar estudando algo que lhes interesse. Percebem na sequência nos estudos uma possibilidade de aperfeiçoamento para avanços profissionais e/ou sociais.

Este capítulo analisou os aspectos relativos às trajetórias educacionais dos egressos do Curso de Guia, à luz da teoria bourdieusiana, encontrando eco nas reflexões de Pierre Bourdieu quanto ao tema escola e capital cultural; este último tendo sido adquirido - ou não - tanto no âmbito escolar quanto na forma de herança familiar. O enfoque das entrevistas realizadas com egressos residentes no bairro e região permitiu uma leitura predominantemente voltada às condições do campo educacional local. A seguir avançaremos na análise das trajetórias profissionais.

CAPÍTULO VI

6. TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO

Ao retomarmos um dos objetivos específicos desta pesquisa, identificamos o interesse em: “Indagar os sentidos atribuídos pelos egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFRS *Campus* Restinga em suas trajetórias profissionais acerca das transformações ocorridas a partir da realização deste Curso, destacando os modos de aquisição de capital cultural dos egressos a partir das experiências vivenciadas e conhecimentos adquiridos na formação”.

Desse modo, neste capítulo buscamos dar conta desse objetivo e está organizado em dois subcapítulos: o primeiro deles aprofunda a análise em torno das narrativas dos egressos no sentido da menção aos “antecedentes profissionais que constituíram uma ideia de trabalho no seio familiar”, e leva este subtítulo. Neste espaço são contempladas as análises das seguintes unidades de sentido: “trabalho na família e caminhos profissionais percorridos pelos egressos”, “familiares e o envolvimento com o setor de Turismo” e “decisão pela formação profissional no Curso Técnico em Guia de Turismo”.

O segundo subcapítulo apresenta questões relativas ao processo de formação no Curso Técnico em “Guia de Turismo, a nova profissão e o alcance dessa escolha na vida dos egressos”, e leva este subtítulo. Neste espaço são contempladas as análises das seguintes unidades de sentido: “o não pertencimento social e a aquisição de Capital Cultural a partir do Curso” e “Guia de Turismo: desafios e investidas profissionais”.

Acreditamos que este modo de organização da análise dará a fluidez necessária ao texto e apresentação dos dados analisados, conduzindo o leitor a uma compreensão acerca da interpretação realizada e do atendimento aos objetivos da pesquisa, em especial ao objetivo específico mencionado acima.

6.1 Antecedentes profissionais que constituíram uma ideia de trabalho no seio familiar

A análise acerca dos antecedentes das trajetórias profissionais dos egressos foi consolidada em três seções, conforme acima mencionado: “trabalho na família e caminhos profissionais percorridos pelos egressos”, “familiares e o envolvimento com o setor de Turismo” e “decisão pela formação profissional no Curso Técnico em Guia de Turismo”. Entendemos que essa divisão oferece condições de interpretar parte dos sentidos atribuídos e das transformações ocorridas nas trajetórias profissionais dos egressos a partir do ingresso no Instituto Federal.

6.1.1 Trabalho na família e caminhos profissionais percorridos pelos egressos

Entre as profissões ocupadas pelos pais ou responsáveis legais dos respondentes, as mães, em geral foram identificadas com os trabalhos domésticos, seja na própria casa ou em serviços fora de casa, como empregada doméstica, diarista, serviços gerais, cozinheira, camareira, babá e cuidadora de idosos. Com menor expressão foram mencionadas atividades no comércio, com vendas de bens e serviços como costura, artesanato, e manicure e pedicure. Apenas um caso na área de agricultura foi mencionado; dois casos de trabalho com formação técnica na área da saúde (Auxiliar de Enfermagem) e três casos registrados de mães que são servidoras públicas.

No caso dos pais, as profissões mais recorrentes estão vinculadas a trabalhos externos à residência, nas áreas de mecânica, elétrica, construção civil (com variações entre pedreiro, pintor e desenhista projetista) e administração. Há dois casos de profissões de Nível Técnico e Superior, respectivamente, Técnico em Enfermagem e Engenharia Civil. Entre as respostas, somam seis os casos de servidores públicos e apenas um agricultor. As demais áreas de atuação informadas referem a profissões na área de serviços como comerciante, motorista, segurança, estivador e frentista. Não há como referenciar em percentual esses dados profissionais sobre mães e pais, na medida em foram apontadas mais de uma ocupação para esses familiares.

No tocante ao sustento das famílias no período entre infância e juventude dos egressos, até os 18 anos, os casos em que havia um único responsável, que exercia trabalho remunerado em caráter fixo ou eventual, e um outro dedicado à atividade doméstica não remunerada, no

próprio lar, somam 35,3%. Em 32,4% dos casos todos os integrantes do núcleo familiar eram responsáveis pela renda familiar, por meio de trabalho fixo remunerado. Em 20,6% dos casos um dos adultos responsáveis pela renda familiar exercia trabalho remunerado fixo e outro exercia trabalho remunerado eventual. Representam 5,9% os egressos que desconhecem esse dado e, igualmente 5,9% os que declaram que todos os adultos da casa eram responsáveis pelo sustento da família, exercendo em caráter eventual trabalho remunerado.

Entre as profissões das avós dos respondentes, estas ocupavam, na sua maioria, funções vinculadas à casa e aos cuidados com as atividades caseiras, sem exercer profissão fora dessa função de “dona de casa” como mencionado pelos respondentes, somando 13 casos. Na área de agricultura foram oito menções. As que trabalhavam com serviços domésticos em outras residências como empregadas domésticas somam quatro casos, e em empresas, com serviços gerais e cozinha somam igualmente quatro casos. Foram relatados ainda como atividade laboral um caso de comerciante, outro de professora e dois casos de costureiras. Igualmente não foi possível quantificar essas atividades profissionais, em função de alguns casos, assim como pais e mães, em que avós e avôs tiveram mais de uma ocupação registrada.

Quanto aos avôs, na área da agricultura, o número de casos foi dez. Os avôs que trabalharam na área de transporte, como motorista, caminhoneiro ou ferroviário somam quatro casos. Os comerciantes somam três casos. Dois barbeiros, dois trabalhadores navais, um alfaiate, um operário e um pedreiro reúnem a diversidade dos trabalhadores em atividades que, em geral, não exigiam profissionalização. São três os casos de avôs que trabalharam em profissões de Nível Superior, ou o magistério, como engenheiro agrônomo, cirurgião dentista e professor. Apenas um identificado como servidor da Brigada Militar.

As entrevistas apresentaram dados concernentes às profissões e ocupações das pessoas do núcleo familiar. Alguns mencionaram dados relativos aos avós, no entanto, este não é uma informação conhecida por todos. Entre as narrativas foi possível conhecer alguns dos casos, quando os egressos reconstruíam a memória sobre as trajetórias profissionais de seus familiares:

E1 - Meu pai era **motorista da antiga Sandu** e a minha **mãe é dona do lar**, mas sempre fez, até hoje, colchas de tricô, de crochê, essas coisa aí, que ela vive de crochê e retalhos. **[Os irmãos] pararam no tempo, são mais novos do que eu, bem mais novos, diga-se de passagem.** Mas eu incentivo meu irmão, mas só que ele diz que não

quer mais . . . então agora eu não insisto mais, pronto, já insisti muito, agora não vou insistir mais.

E6 - **O meu pai sempre foi funcionário da mesma empresa**, até hoje, se aposentou e continuou trabalhando lá dentro. **É Serviços Gerais. O meu pai e minha mãe.** E a **minha mãe depois que se aposentou trabalha de doméstica**, duas vezes por semana, e meu pai continua de Serviços Gerais na empresa, tem quarenta anos de empresa . . . **meus irmãos . . . não quiseram estudar e cada um tem a sua vida hoje, conseguiram pegar trabalhos bons, mas não o melhor do mundo . . .**

E7 - **minha mãe sempre trabalhou no comércio, sempre teve lancheria . . .** eu estudava de manhã e de tarde ficava na lancheria, pertinho do colégio, ficava ali ajudando ela . . . **a gente cuida de criança também**, sempre envolvida fazendo alguma coisa, né. E o outro turno é da escola, sempre foi assim.

E8 - **Minha mãe era manicure** então ela tinha as clientes que ela atendia em casa, ele **[pai] trabalha como segurança em uma empresa de engenharia, mas ele já foi garçom . . .** na época que ele ficou desempregado minha mãe fazia doces pra ele vender ali pelo bairro, então os moradores do bairro sempre compravam doces do meu pai e da minha mãe. . . . Agora . . . já faz mais de 15 anos que ele está como segurança nessa empresa de engenharia.

E9 - **O meu avô ele era pedreiro** alguma coisa do tipo; materno né . . . e a **minha avó ela trabalhava como gari** assim, limpava as ruas, na Restinga. **Minha avó [materna] era empregada doméstica e o outro [avô materno] era garçom. Meu pai era cobrador e minha mãe também.** Ela ficou um bom tempo sem trabalhar, uns quinze, dezesseis anos porque a gente é quatro meninas, né? Tem a minha irmã de vinte e oito, eu tenho vinte e cinco, ai depois eu tenho outra de vinte e três e outra de dezenove . . . ela voltou a trabalhar depois de um tempo e **agora ela é só empregada doméstica, ela é diarista no caso**, cada dia da semana ela tem uma casa. **E meu pai hoje ele está desempregado.** [As irmãs] todas as três [trabalham] mas tipo são empregos que elas não ficam . . .

É expressivo o percentual de egressos respondentes que ingressou no mundo do trabalho entre os onze e os 15 anos, somando 47,1% dos casos. Outros 32,4% começaram a trabalhar entre 16 e 18 anos, restando os demais 20,6% com início da vida laboral a partir dos 18 anos. Não há casos de egressos no universo de respondentes que nunca tenham trabalhado.

Nas experiências de trabalho, a formalização de vínculo ocorreu por meio de registro em carteira de trabalho em 55,9% dos casos. Outros 20,6% tiveram assinatura de contratos de prestação de serviços. 11,8% trabalhou informalmente, 8,8% através de posse de cargo efetivo no serviço público e, os demais 2,9% como autônomos.

Para busca oportunidades de trabalho, as estratégias adotadas pelos egressos são diversificadas. A visita a empresas para oferecimento de serviços através de entrega de currículo impresso ou preenchimento de formulários de candidatura às vagas representa 32,4% dos casos. Somam 23,5% os que informam a todas as pessoas de seu meio social sobre sua busca. Os egressos que afirmam selecionar algumas pessoas para envio de currículo representam percentualmente 17,6%. A busca por oportunidades em anúncios nos jornais e na internet ocorre em 14,7% dos casos. Os demais registram que a estratégia adotada é a busca por cursos na área de interesse de trabalho.

Algumas das entrevistas realizadas com os egressos enriquecem a análise desses dados, na medida em que foram descritos em detalhes os caminhos profissionais percorridos:

E1 - Eu comecei a trabalhar com dezoito anos . . . trabalhei em supermercado . . . em firma de limpeza, aliás, **o meu foco mesmo era faxina**, porque eu fazia mais faxina, né, quase todos os dias. Aí, **parei muito tempo pra poder ficar com eles [filhos]** em casa porque... não dava pra deixar eles sozinhos aqui, né, um local muito, muito retirado do centro. Daí fiquei não sei dizer quanto tempo parada, muito tempo mesmo, eu acho que uns doze anos, mais ou menos. **Trabalhava com vendas**, mas é um serviço inseguro, hoje tem, amanhã não tem . . . **eu pensava assim “*quê que vai ser de mim, qual vai ser meu futuro*”**, porque eu queria fazer algo, mas não sabia o quê, então a partir do momento que eu comecei fazer o EJA, que eu fui indo, aí, sim, eu fui me localizando, que até então eu não tinha uma perspectiva.

E2 - Eu comecei a trabalhar eu tinha uns dezesseis anos. . . foi mais ou menos na época que eu parei de estudar. . . do segundo grau. Eu fui **trabalhar numa imobiliária, como recepcionista**. Depois, **eu não parei de trabalhar, sempre trabalhei, assim, de recepcionista em consultório médico, de oculista. . . no**

Zaffari . . . numa empresa de eventos (eu fazia **recepção nos eventos . . .**). Depois **trabalhei como doméstica.**

E6 - O primeiro estágio que eu fui pedir, **caí de paraquedas numa agência de viagens. Acompanhava os grupos junto com a pessoa da agência . . .** Entrei na agência com 22 anos mais ou menos, e sempre fui muito metida, **sempre fui tentando aprender e ver o que eu poderia fazer**, e sempre algumas viagens que eu podia acompanhar aqui da volta eu tentando **aprender e sugar o máximo de informação.** Eu acabei saindo [dessa agência] que eu estava e indo pra outras e . . . **poder colocar no teu currículo que tu pode acompanhar os grupos da agência que tu trabalha, e poder ir sem ter medo de uma fiscalização te parar e tu levar uma multa porque tu não é devidamente credenciado, isso foi muito bom, me ajudou muito assim sabe.**

E8 - **eu sempre fui muito metido a ganhar meu próprio dinheiro.** . . . doze anos eu já fazia **artesanato . . .** vendendo **Avon, Hermes . . .** Meu primeiro emprego informal foi em uma **Lan House . . .** depois disso eu consegui um estágio na [loja] **Rainha das Noivas . . .** Depois eu consegui pra trabalhar **na Caixa como Menor Aprendiz . . .** em seguida surgiu a oportunidade de eu trabalhar **na Hotelaria** - neste período eu já tinha iniciado o Curso Técnico em Guia de Turismo. Quando eu estava para ser promovido eu infelizmente tive que optar porque eu iniciei o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer, também ofertado pelo IF Restinga. . . então eu falei **“agora eu acho que é o momento de eu então experimentar a formação que eu estudei um ano e meio, de Guia de Turismo, pra realmente exercer essa profissão”.** Eu montei uma vez um pacote pro Natal Luz, deu certo. . . Aí Festa da Uva, foi com oitenta passageiros . . . [**Abriu agência de viagens**]. Comecei a me dedicar sozinho, daí já vendendo passagens aéreas, serviço de hotelaria, seguro viagem, uma parceria com o Caminhos Rurais . . . e chegando próximo da formatura [no GDL] fui chamado pro que eu estou **trabalhando hoje que é como orientador [educacional] do Curso Técnico em Guia de Turismo EaD do Senac.**

E9 - **Eu trabalhava com crianças.** . . . das oito da manhã às quatro da tarde na creche. **Final de semana eu tinha encontro com jovens [grupo da igreja]. Eu consegui fazer viagens lá pra paróquia e acompanhar como Guia,** assim, e isso foi bem legal

porque tipo eu pude mostrar que eu era capaz de fazer aquilo. . . . Hoje eu sou recepcionista, né, atendimento ao cliente, mas como eu quero crescer dentro da empresa, então eu quero ter um cargo de gestão . . .

Em geral as trajetórias profissionais dos egressos foram marcadas por uma intensa movimentação laboral. Retomando os dados do questionário, aqueles que ingressaram no mundo do trabalho entre os onze e os 15 anos somando 47,1%, quase metade dos egressos. Outros 32,4% começaram a trabalhar entre 16 e 18 anos, restando os demais 20,6% com início da vida laboral a partir dos 18 anos. Seja através de trabalhos em empresas, ou de forma autônoma, podemos inferir que na maioria dos casos dos entrevistados, ao menos, houve muito pouca pausa na vida profissional. Dos relatos mais detalhados, o caso da egressa E6 é o único caso em que já havia um vínculo formal de trabalho com Turismo. No entanto, a maioria já atuou ou ainda segue atuando como Guia de Turismo e/ou agente de viagens.

6.1.2 Familiares e o envolvimento com o setor de Turismo

A partir do questionário aplicado foi possível identificar profissões e ocupações de familiares que não sinalizavam, em geral, uma relação direta de influência familiar nos caminhos educativos dos egressos em acessar o Curso. No entanto, é possível identificar alguns casos de familiares que, em suas ocupações, acabavam viajando: motorista de caminhão, marinheiro, comerciante, entre outros.

Já nas entrevistas foi possível encontrar relação entre as ocupações principalmente de pai e mãe, que embora não estejam diretamente relacionadas à profissão de Guia de Turismo, possuem alguma vinculação, que nem mesmo havia sido pensada pelo próprio egresso até o momento da entrevista. Entre as narrativas que apresentaram essa associação, destacamos:

E2 - **[A mãe foi aeromoça]** eu acho [que influenciou no interesse pelo Turismo]. **Quando me falaram a respeito do Curso de Guia, eu achei interessante essa possibilidade de conhecer lugares, de conhecer povos**, conhecer pessoas diferentes, isso aí me chamou muita atenção, eu adorei isso, adorei mesmo. . . já me deu um estalo, assim, porque **eu sempre fui criada com essa coisa, a mãe sempre me mostrando o novo**, sempre quando ela via alguma coisa, sempre passando pra mim isso [novos conhecimentos], ela compartilhava comigo, então, acho que tem tudo a ver comigo mesmo (risos)

E3 - **minha mãe tem 46 anos. Ela trabalhava num hotel.** Daí foi onde ela conheceu meu pai, **meu pai é motorista, ele trabalha com caminhão, então ele viajava muito, ele acabou conhecendo a minha mãe nesse hotel.** O meu pai não larga os transportes por nada, né, ele tem o caminhão dele. Então, **a felicidade dele é aquela ali. Ele conhece bastante lugar . . .**

E4 - eu digo *“olha, quer saber, agora que eu estou de certa forma com uma estabilidade, eu sei que por seis meses eu vou estar no seguro, eu vou começar o Curso”*. . . porque é perto, porque eu mais ou menos gostei e **não deixa de ser da minha área de interesse porque já vinha lá atrás que o pai fazia excursão e fazia tudo, então eu vou fazer.** E daí fui, me inscrevi, fiz a prova e foi aonde eu comecei.

E9 - antes, quando morava minha mãe, meus irmãos e **meu pai ele fazia um trabalho voluntário na igreja, que fazia viagens com os grupos de idosos** e ele levava, ele levou bastante pra Veranópolis ali na Festa dos Idosos que tem todo ano . . .

Essa breve seção é uma introdução ao tema a seguir, que trata dos elementos que fizeram com que os egressos optassem pela realização do Curso. Até aqui foi possível compreender que houve alguns casos de egressos cujos pais ou familiares já tiveram, ao longo de suas vidas, algum contato com a área de Turismo e lazer.

Entretanto, veremos que esse não foi um fator preponderante para que ingressassem no Curso. A maioria estava buscando ainda “seu lugar ao sol”, ou estudos que lhes interessasse, após tantos desafios vividos na conclusão do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das diferentes áreas em que acabaram trabalhando.

6.1.3 Decisão pela formação profissional no Curso Técnico em Guia de Turismo

Além da profissão de Técnico em Guia de Turismo, 90,9% possui outras ocupações ou profissões. Apenas três respondentes (8,8%) possuem exclusivamente esta profissão. Outros três egressos informam que acrescem a essa atividade a função de agente de viagens. Além dessas, outras atividades profissionais na área de hospitalidade e lazer são mencionadas: dois egressos possuem graduação em Turismo; um é recepcionista de hotel; um consultor de

viagens; um orientador de informações turísticas em órgão público; uma condutora de Turismo Aventura.

Outras áreas que dialogam com o setor de hospitalidade, no sentido do contato direto e cuidado com o outro foram apontadas pelos egressos: quatro são professores, uma é Assistente Social, uma é cuidadora de crianças, outra cuida de idosos; uma é técnica de enfermagem, outra é agente comunitária de saúde; uma é podóloga, outra manicure; uma é diarista.

Outras áreas igualmente vinculadas ao trabalho direto com pessoas são citadas: marinheiro, motorista, empresário, gestora, atendente de *call center* e funcionário público do Estado. Os trabalhos que, em geral, não exigem relação direta com público também apareceram, em menor proporção: Técnicos em Informática; auxiliar operacional na área de arquivologia; gráfico e; Laminador de fibra de vidro.

A maioria dos egressos não trabalhava na área do Turismo antes da realização do Curso Técnico em Guia de Turismo. Apenas 23,5% já atuavam neste setor. Durante a realização do Curso, 47,1% tiveram experiências de trabalho na área do Turismo. Após o término do Curso 70,6% dos egressos respondentes trabalharam como Guia de Turismo.

As entrevistas realizadas trouxeram dados sobre as razões que levaram os egressos a buscar a formação profissional de Guia de Turismo. Alguns mencionaram ter “caído de paraquedas” no Curso, outros sinalizaram que alguém disse para eles que o Curso “tinha tudo” a ver com eles.

Outros afirmaram ter ingressado no Curso para conhecer e para esperar passar no vestibular nas áreas anteriormente escolhidas. É unânime que ninguém se arrepende, e que todos sentem que essa escolha mudou suas vidas, de algum modo, oportunizando ingresso em uma área nova, a qual, para alguns, anteriormente não fazia parte dos planos profissionais.

Entre os trechos mais interessantes de cada narrativa estão:

E1 - Como eu gosto de conversar, eu adoro conversar com pessoas, andar no meio de pessoas, assim, sou comunicativa, acho que isso aí me chamou atenção. No início, assim, eu fiquei meio impactada, assim, que seria realmente um Guia de Turismo, que achava, no início, que o Guia de Turismo seria como Relações Públicas. Saía falando com um, com outro, com outro, não, mas não é bem assim, tem as normas, né. Mas, gostei muito. Isso aí foi o que me levou, assim, a relação com o público em geral.

E5 - **quando eu viajava - hoje virou minha amiga, né - mas, eu tinha a guia que viajava, ah . . . eu achava o máximo o que ela fazia** assim, então a gente sempre viajava com ela e acho que eu tomei mais gosto ainda por ver, né, então meio que idolatrava ela. Eu já queria me profissionalizar né, **eu queria fazer faculdade de Turismo . . .** cheguei a me inscrever no IPA, mas não segui com a inscrição, por que eu vi que tava fora do meu padrão econômico na época . . . tava oitocentos e alguma coisa. Mas daí entrei na internet e vi o anúncio do IF e me inscrevi.

E6 - consegui concluir o Ensino Médio e o primeiro estágio que eu fui pedir, **caí de paraquedas numa agencia de viagens** e daí surgiu o interesse de voltar a estudar e tal . . . quando apareceu essa oportunidade dessa agencia . . . o Turismo começou a me chamar atenção, né . . . **Imagina, vindo lá do Lami, lá . . . nem asfalto tinha lá, pra conhecer o mundo assim, né?** Daí começou a aguçar uma vontade, uma curiosidade de sempre conhecer mais.

E8 - Eu terminei o Ensino Médio e **meu foco era seguir na área de Publicidade e Propaganda** na UFRGS . . . fui lá e prestei o Vestibular da UFRGS, infelizmente **não consegui . . . daí eu pensei “o que eu poderia fazer agora pra tentar no próximo ano?”**, aí surgiu o IF Restinga . . . então eu consegui e iniciei o Curso Técnico em Guia de Turismo - o que foi eu acho que **uma das melhores decisões que eu pude tomar na minha vida porque norteou o restante dos rumos que eu tomei até hoje e que eu preciso tomar ainda . . .**

6.2 Guia de Turismo: a nova profissão e o alcance dessa escolha na vida dos egressos

Este subcapítulo tem enfoque nas trajetórias profissionais dos egressos a partir do acesso à nova profissão de Guia de Turismo. Nele apresentamos as análises das seguintes unidades de sentido: “o não pertencimento social e a aquisição de Capital Cultural a partir do Curso” e “Guia de Turismo: desafios e investidas profissionais”. Entendemos que esses dois aspectos simbolizam os elementos que se sobressaíram na análise dos dados coletados. Percebemos que as trajetórias profissionais, a partir do Curso, foram preenchidas de entusiasmo com “o novo mundo”, com o novo olhar representado pelo capital cultural adquirido, e que há, em geral, planos de dar sequência a essa formação, atuando como Guias e

buscando novas capacitações nesta área profissional, agregando conhecimento e investimentos de trabalho.

6.2.1 O não pertencimento social e a aquisição de Capital Cultural a partir do Curso

Os efeitos gerados na vida pessoal e familiar dos egressos a partir da realização do Curso Técnico em Guia de Turismo são identificados pelos respondentes do questionário de diferentes formas, seja em termos de aquisição de capital cultural, oportunidade de trabalho, satisfação pessoal ou uma combinação de elementos. Apenas um respondente não atribuiu efeitos à sua passagem pelo Curso, justificando no fato de que já tinha formação anterior na área. 35,3% dos egressos identificaram que a partir do Curso começaram a valorizar mais os lugares visitados e a passar sua experiência para outras pessoas, incentivando familiares a viajar e realizar passeios.

Aqueles que atribuíram a aquisição de conhecimentos gerais, histórico-culturais, vontade de conhecer mais lugares e culturas como efeito central da passagem pela formação representam 35,3% dos egressos respondentes. Somam 23,5% os casos de egressos que registram a centralidade dos efeitos do Curso no aspecto profissional. Argumentam que se sentem realizados com a nova profissão, que a renda e as oportunidades de trabalho aumentaram, que estão seguindo seus sonhos, com qualidade de vida melhor, e que a área tem potencialidades para atuação profissional, com perspectivas de futuro.

Um dos respondentes manifestou os efeitos da passagem pelo Curso de modo simplificado, apontando como “uma experiência gratificante”. Esse argumento está em sintonia com os demais registros, na medida em que 100% das manifestações sobre os efeitos da passagem pelo Curso foram positivas, à exceção da profissional já formada na área, que escreveu em sua resposta que “não houve grande diferença”.

Entre as manifestações feitas durante as entrevistas, a maioria percebeu o Curso como uma oportunidade que tiveram e que mudou suas vidas para melhor:

E1 - Pra mim foi tudo maravilhoso . . . muito, mas muito gratificante. Ali foi um aprendizado enorme. Nem imaginava ir nenhum desses locais aí, mas nunca na cabeça tinha me passado. Imaginava que um dia, assim, eu tinha vontade de conhecer o Uruguai. Aquelas belezas que sempre falaram, das praias lá, né. Mas nunca, assim, “*ah, eu vou poder ir*”. Nem passava. (Risos.) Nem passava. **Eu sinto**

saudade do Curso. De novo, faria dez, vinte, trinta mil vezes... As coisas se abrem, as coisas vão se abrindo, o mundo abre pra gente.

E2 - . . . **eu não tinha esse olhar, assim, do belo da cidade, né. Eu não tinha noção de quanta história a gente tem aqui.** De quanto bonita é a minha cidade. Né. De quanto de história tem o País. De quanto de história tem a América do Sul toda. E **me despertou muito interesse pelos povos nativos da América do Sul depois de ter entrado no Curso, é impressionante, de tão assim!** . . . todos os lugares que eu fui eu não conhecia. O único lugar que eu já havia ido foi Santa Catarina, só que nos locais que eu fui no Curso eu só conhecia a parte mais litorânea, ali, Imbituba, Ibiraquera, Rosa.

E3 - Eu acho que, a princípio, tu **abre um leque de pessoas que tu conhece . . .** E conhecimento, **ali eu conheci um pouco de cada coisa, um pouco da Administração, um pouco de viagem, um pouco de humanismo, ali tu conhece muita coisa, tu abre muitos leques, muita ideia nova. Ideia. Estudar é isso. Estudar eu acho que é ideias.** . . . Foi maravilhoso . . . porque teve lugares, assim, que às vezes tu pensava em ir, e tu não ia. E cada lugar que tu vai, que tu vai numa viagem, assim, que tu não conhece ainda, tu diz, *“bah, eu vou voltar aqui”*. Porque tu tem vontade, tu tem vontade de voltar, sabe.

E6 - **Quando eu passei no processo seletivo o meu pai colocou uma faixa enorme com uma baita de uma foto dois por dois e ficou na frente da minha casa.** O Curso de Guia durou um ano e meio e eu nunca tive sequer um problema . . . pegando três ônibus pra chegar lá, chegando em casa quase a uma da manhã, né, saindo do trabalho, vindo pra cá. Depois da graduação aqui, sabe, de buscar minha carteirinha, de poder **chegar no Ministério do Turismo com certificado lá, e chegar lá e as pessoas chegarem e falar “Nossa! Tu é do Instituto Federal!”**. . . parece que elas te olham assim com uma satisfação, assim, sabe . . . Porque acho que **o cara pra tá aqui ele tem que estudar, tem que se puxar . . . tu não tá comprando teu certificado, tu tá indo lá mesmo por buscar!** E daí foi muito legal, e a partir daí as oportunidades foram sendo criadas . . .

E7 - . . . **o Curso me ensinou a parte da questão da organização, da seriedade né, das viagens. Não é simplesmente uma viagem, a gente tem que saber o que está fazendo na organização . . .** porque se eu não tivesse o Curso, eu estaria fazendo tudo de qualquer jeito A maioria das pessoas que eu levei pra viajar não são pessoas que não saem muito **eu passei a minha experiência do Curso, até pra São Paulo já levei . . . o pessoal foi, nunca tinha andado de avião, nunca tinha tido interesse, nem de sair daqui de Porto Alegre e foi pra Serra Gaúcha aqui . . . também levei, pro Natal Luz . . . O Curso me ensinou muita coisa, mas tem muita coisa que eu tô aprendendo na prática, na prática né, mas cada situação que aparece eu lembro das coisas do Curso que eu ouvi, que eu aprendi pra botar em prática.**

E8 - Eu **tive a oportunidade de conhecer muito mais aspectos históricos da minha região . . . eu acho que eu cresci como indivíduo.** Em questões familiares **foi um despertar pra minha família porque chegava da viagem e mostrava fotos e falava o que eu vi, o que eu curti . . . “bá, olha só, conheci esse lugar, novo e lá eu fiz isso e isso”** e que o Curso me proporcionou . . .

E9 - **o Curso é muito bom . . . É uma vivência que tem que ter . . . tem que ter essa vivência pra poder ser um profissional melhor . . . a cada etapa de um guiamento, a gente aprende em sala, através das viagens, a gente tem isso de aprender na excursão, de ter um ônibus, com documentos, sabe, tudo certinho . . . é uma parte fundamental.** Claro que a gente se diverte, conhece lugares, mas que faz parte fundamental do Curso, né?

E10 - **O Curso me trouxe assim de o quanto o Turismo é importante, o quanto é importante planejar . . .** A coisa das saídas de campo, porque o Curso **além das aulas teóricas, tu tem a possibilidade de colocar em prática aquilo que tu aprendeu,** então tu estuda aquele lugar, tu vai naquele lugar e tu explica para as pessoas sobre a história daquele lugar, **ele reúne muitas coisa, história, geografia, antropologia, ciências, tudo num único Curso, então é muito interessante assim, que tu quer sempre aprender um pouco mais sobre os lugares, desvendando os mistérios e curiosidades dos lugares . . . na minha vida o Curso de Turismo do Instituto Federal mudou muito a minha visão de mundo,** eu nunca pensei em fazer Turismo e depois eu decidi fazer faculdade de Turismo, e agora eu quero buscar um

mestrado, quero continuar a minha capacitação na área de Turismo. A minha mãe e as minhas irmãs adoravam quando eu voltava das viagens e mostrava as fotos, e contava o meu olhar sobre os lugares. **Quando tu tá vivenciando uma experiência dessas de capacitação, tu multiplica isso, e eu multiplicava isso na minha família.**

Os egressos que manifestaram restrições anteriores ao Curso no tocante aos seus hábitos de lazer e Turismo são 29,1% dos respondentes. Entre os registros estão a inexistência do hábito, a exclusividade de deslocamento para o sítio de familiares, a ida ao *Shopping Center* e ao cinema, declarações de que os hábitos eram “rasos”, “pouco proveitosos” e “experiências muito básicas”. Uma das declarações feitas foi restrita a informação de que “melhoraram 100%” a partir do Curso. Entre as respostas escritas há uma manifestação de reconhecimento na profissão de Guia como um Capital Cultural adquirido e que acompanhará o egresso ao longo de sua vida:

Hoje não exerço mais o trabalho formal de guia de Turismo, mas penso que **esta é uma profissão onde as pessoas não deixam de atuar** cotidianamente, ou dando informações turísticas para outras pessoas, ou pesquisando e planejando suas próprias viagens. **Uma vez adquirido o conhecimento nunca mais se olha um produto turístico com os mesmos olhos.** Há sempre um olhar de guia, de profissional da área com suas habilidades e competências.

Em um registro de poucas palavras, destacamos o egresso que escreveu “. . . o Turismo não é só uma atividade para ganhar dinheiro, mas um modo de vida, através dele e da diversidade a que somos expostos nosso entendimento se amplia” e, em uma resposta mais elaborada, vemos o seguinte:

O curso mudou minha vida e meu modo de enxergar as coisas, vinha de um regime educacional em que obediência e silêncio eram sinônimos de bons alunos, ao encarar o curso no IF **me vi surpreendida**, pois **eu não sabia que tinha voz e opinião**. Nunca precisei refletir sobre o conteúdo escolar, apenas decorar e repetir . . . **No curso aprendi que a história se repete, e que quem não conhece o passado certamente não construirá um futuro positivo** para todos, e que a todo momento temos que estar atentos as informações que nos são passadas pela TV, jornal e web porque as coisas que nos falam precisam ser "questionadas" e isto eu nunca aprendi na minha vida inteira . . .

Nesse sentido, percebemos que há um reconhecimento pelo Curso, para além da preparação para atuar no mundo do trabalho, mas em sua condição de possibilitar uma aquisição de capital cultural por parte dos estudantes. As entrevistas também apontaram casos de identificação de uma mudança brusca no modo de perceber e viver o lazer em família após a realização do Curso. E1 relata sobre sua vida social em termos de passeios, visitas a museus, parques, entre outros espaços:

Eu já tinha ido em museu quando era pequena, né, depois nunca mais fui a museu. E, aí, depois, quando fui no Museu da Santa Casa fiquei, assim, ó, super encantadíssima. Aí, com os museus que nós ia, eu ficava, assim, encantada, né. Então, quer dizer que aquela caminhada ali, antes nada, e a minha vida social realmente, nesse ano, ela mudou, ah, acho que, eu posso dizer assim, ó, oitenta por cento. Eu e meu esposo nós ficava em casa, direto e reto, sabe, ele dava a voltinha dele, "vou ali falar com os guris, vou ver o futebol", pra mim eu fazendo alguma coisa, tava de bom tamanho, né, quer dizer, era televisão direto, né . . .

As entrevistas apresentaram também a visão dos egressos sobre as transformações ocorridas a partir do Curso em termos de aquisição de Capital Cultural e novos hábitos no tocante ao aproveitamento dos tempos de lazer:

E3 - Nunca me interessei por museu, por ir num museu ou passear num parque, assim. **Foi outra visão, tu vê com outros olhos as coisas. Eu conheci muito lugares . . . hoje eu posso contar histórias dos lugares que eu conheci,** que com certeza eu não teria ido em todos aqueles lugares . . . até hoje não teria ido. Há poucos dias agora nós fomos a Gramado, então, a gente foi em lugares, assim, que... Eu disse, **“bah, isso aqui eu conheço, isso aqui é assim, tem um caminho”**, "esse aqui é o melhor lugar . . . a gente pode fazer tal coisa", então, conheci muita coisa . . .

E5 - . . . eu criei um outro olhar . . . até frequentava museus, casas culturais . . . mas era com um olhar mais tipo “entra e sai”, sabe? Hoje já olho com outros olhos, né . . . **admirar a arquitetura, essa coisa, tu aprende . . . acho que tu fica mais requintado assim pras coisas, né . . . Foi muito bom!** Eu acho que vivenciar assim é aprender, né . . . quando tu coloca em prática tu aprende, né . . . fazer coisas que eu,

por exemplo, nunca tinha feito, nem sabia. Nessa parte das viagens técnicas a gente aprende bastante.

E6 - Hoje em dia tu tem como ir no centro de Porto Alegre, olhar a Praça da Matriz, olhar o chafariz, e tu sabe qual é a história, né. . . Tu sabe por que que a Rua dos Andradas chama Rua dos Andradas, por que que a Igreja da Matriz tem as cúpulas, qual é a história, então tudo tu vê com outros olhos hoje em dia. E hoje em dia eu consigo passar isso pras pessoas que estão no meu entorno, né. . . As minhas filhas, a gente conversa: “Vocês querem uma festa de aniversário ou querem viajar?”. . . “Ai, eu quero ir viajar!”, então a gente acaba oportunizando isso e tu acaba vendo de outra maneira. Eu acho que a minha família, os meus vizinhos, eles conseguem ver assim e conseguem entender que o Turismo ele não é uma coisa absurdamente cara, mas sim uma coisa de programação, né. . . Então as pessoas no meu redor e eu pudemos aprender que o lazer e o Turismo, além de andarem juntos, tu consegue oportunizar. Não é uma coisa que só a classe média pode fazer ou a classe alta, né?

E8 - O meu conhecimento era muito, muito limitado. Antes do Curso de Guia de Turismo eu não tinha tido tanto contato com o Turismo. Eu nem tinha parado pra pensar na minha cidade, então eu lembro que o primeiro guiamento que a gente fez, da prática de guiamento, foi no Centro Histórico de Porto Alegre, isso já me abriu o olhar muito, muito diferente pra própria cidade . . . eu vivi a minha vida inteira e eu nem sabia que tinha esses locais aqui dentro que eu pudesse aproveitar meu final de semana, num dia de folga. Então o Curso de Guia de Turismo me permitiu abrir este olhar pra minha cidade, pro meu Estado e também pro meu País . . . Através do Curso eu tive a oportunidade de conhecer lugares muito legais . . . Gramado, Canela, Bento Gonçalves, que estavam aqui do meu lado praticamente, duzentos quilômetros daqui da minha cidade e eu nem sabia que eu poderia aproveitar estes espaços aqui, de um dia só, de bate e volta, através de ônibus rodoviário, de carro, do que tivesse.

E9 - Depois que eu tive essa vivência . . . de saber que a gente deve ter momentos pra tudo a gente tem uma qualidade de vida melhor também, né, não adianta passar só estudando e trabalhando. E hoje a gente faz muita coisa em família . . . a gente usa muito os parques que a gente conheceu, o Gabriel Knijnick . . . O Itapuã, que

também é um preço acessível . . . **proporcionar assim pros nossos filhos** esses momentos de lazer . . . eles tem que saber que **tudo isso faz parte de uma vida saudável** . . . eu acho que **eu ajudei a minha família a ter um olhar diferente** pra essas coisas.

É possível perceber que essa nova formação teve alcance não apenas profissional, no sentido das intenções de seguir na área e de se especializar cada vez mais, mas um alcance pessoal e familiar. De um histórico de poucas oportunidades de lazer e de Turismo, o sentimento de não pertencimento social foi dando espaço a novas perspectivas de aproveitamento do tempo de lazer em função de “um novo olhar”, “um outro olhar”, “olhar as coisas de um outro jeito”, como dito reiteradamente pela massiva maioria.

Ou seja, houve uma evidente aquisição de capital cultural e de um novo *habitus*, ao qual podemos chamar de “*habitus* turístico”, sem a intenção de desmerecer as demais práticas de lazer incorporadas ao cotidiano desses egressos, mas as considerando nesse novo modo de valorizar o entorno e desvendar o mundo. Desde novos interesses desenvolvidos acerca da história dos lugares, até novos hábitos de passeios, como idas a parques, museus, e a contemplação da arquitetura, tudo isso denota uma transformação ocorrida a partir do Curso e assim foi manifestado pelos egressos.

6.2.2 Guia de Turismo: desafios e investidas profissionais

Em termos profissionais na área do Turismo, o questionário buscou compreender os movimentos feitos pelos egressos para ingressar na área. São 33 os que responderam sobre a busca por oportunidades na área do Turismo. Destes, somam 30,3% os egressos que nunca trabalharam ou buscaram oportunidades na área do Turismo. Entre dois e cinco anos foi o tempo que levaram 27,3% dos respondentes buscando trabalho na área. Igualmente representam 27,3% aqueles que buscaram por seis a doze meses até encontrar. Somam 9,1% os egressos que informam ter ficado dois anos ou mais entre a busca e a conquista de oportunidade. Os que ficaram entre um e dois anos até encontrar trabalho na área somam 3% e os que afirmam ter ficado no máximo um mês sem trabalho no Turismo também são 3% dos egressos.

Sobre os significados do trabalho na vida dos egressos e suas perspectivas de atuação como Guia de Turismo 32 dos 34 egressos participantes da etapa questionário responderam a questão, que era aberta, com possibilidade de registro detalhado por parte dos egressos. Foi

possível identificar que a maioria (61,3%) reconhece na profissão uma possibilidade de transformação positiva de sua vida laboral. Tal posicionamento é possível verificar em poucas palavras como “[perspectiva de] Independência financeira, [ser uma] profissional capacitada e respeitada”, “Crescer no mercado do Turismo e ter uma agência” e “Como guia atuei em alguns eventos internacionais na cidade, como Mundial de Atletismo e Copa do Mundo. Boas perspectivas”, Também há registros mais extensos nessa perspectiva, como as respostas deixadas por escrito a seguir:

Hoje sou uma pessoa que **sei o que eu quero tenho metas e objetivos para o futuro**, pretendo **viajar muito**.

Eu fui imposta a uma profissão que eu não escolhi, precisei, foi necessário com 14 anos. Não fui feliz com esta profissão, mas sempre dei meu melhor . . . Muitas vezes eu fui humilhada e me senti um lixo. Eu fui doméstica, cuidadora, baba de cachorro . . . **E como Guia de turismo sou realizada, amo . . . trabalho com pessoas com deficiências, amo . . . quero qualidade, segurança, então estudo direto e sou focada. Minha perspectiva é ser uma grande profissional . . .**

[perspectiva] muito boa, **quero atuar como guia de turismo sempre que tiver oportunidade**, no momento tenho vínculo empregatício que me impede, mas **quero estar sempre preparada**.

este curso de guia mudou a minha vida, mostrando-me muitos **novos horizontes**. **Como guia pretendo trabalhar principalmente com grupos específicos fazendo um trabalho diferenciado** no atendimento. Inicialmente, trabalharei no eixo RS - SC.

amo o que eu faço e procuro fazer o melhor, com ética e qualidade. Mas se [você] não gostar do que faz nada adianta. O dinheiro, reconhecimento é consequência do bom trabalho. Aquele que não for bom (ter jogo de cintura) o mercado elimina. **Desde 2014 anos difíceis na área, mas procurei estudar, me qualificar e estar na ativa**. Tenho pra mim 2017 um ano de **colher os frutos que plantei** nos anos anteriores.

Assim, é possível inferir que, em muitos casos, a formação no Curso Técnico em Guia de Turismo, possibilita uma transformação na trajetória de vida laboral. Algumas

manifestações chamaram a atenção por apresentar a perspectiva de acesso ao mundo do trabalho no Turismo com uma abertura de oportunidades para pessoas de diferentes gerações:

Para mim foi uma grande mudança **depois de 45 anos me apaixonar novamente por uma profissão e através dela conseguir me recolocar no mercado de trabalho.** Espero que a demanda dos serviços de Guia aumente cada vez mais . . .

Trabalho não é somente a fonte de sobrevivência. É a forma mais dignificante de viver. Pretendo retomar meu **trabalho como Guia de Turismo** somente **após minha aposentadoria.**

O trabalho como Guia de Turismo foi muito importante na minha vida após a aposentadoria, porque me deu e dá oportunidade de contato com pessoas de todo o mundo, e dá **oportunidade de conhecer destinos sempre almejados por mim,** além de me proporcionar ampliar meus conhecimentos sobre a história e cultura da cidade onde vivo (Porto Alegre) e dos lugares que vou conhecer.

Além desse egresso que sinalizou que atuará como Guia somente após sua aposentadoria, há outros que mencionam intenção de futuramente iniciar com guiamentos, como perspectiva em longo prazo. Esse entendimento reforça a ideia de que é uma profissão que não exclui pessoas de diferentes gerações e, ao mesmo tempo, demonstra que alguns egressos, por diferentes razões, não se habilitam de imediato a ingressar na área.

Seja por estar atuando em outra área já com certa estabilidade, seja por não se sentirem plenamente preparados para enfrentar com a competência desejada os desafios que a profissão apresenta, é possível identificar esse grupo nos registros curtos como “Minhas expectativas são as melhores . . . e sonho em trabalhar somente com o Turismo”, “Trabalhar me dá dignidade, quanto ao trabalho de Guia, ainda não chegou o momento” e “Eu acho que foi uma experiência para o resto da vida, e que um dia quero voltar a trabalhar.”.

Aproximadamente um quarto dos respondentes declarou ter passado por dificuldades em termos de restrição no acesso ao mundo do trabalho na área do Turismo, identificando o setor como “fechado” para novos profissionais. Descreveram essa falta de perspectiva de atuação de diferentes formas, em geral, em poucas palavras, demonstrando certo desânimo. Os elementos mais recorrentes são representados por declarações como “infelizmente nenhuma [perspectiva], mercado fechado e desvalorização da profissão”, “está difícil o campo

de trabalho”, “o mercado está em crise, e existe um certo monopólio dentro do trade”, conforme relatos escritos a seguir:

Tinha perspectivas boas com relação ao trabalho como guia . . . Entretanto, isso não aconteceu. O mercado é muito fechado. **As poucas agências de turismo que contratam Guias não dão abertura para novos profissionais.** Além disso, mesmo com a criação de leis que dão legitimidade a categoria, **não há uma fiscalização para coibir Guias "piratas".** Me parece que **o próprio trade não valoriza a figura do profissional,** dando prioridade para agentes de viagens (acompanharem seus grupos comercializados) e criando mecanismo (cargos) como orientadores, staffs, entre outros.

Como Guia de Turismo, tive diversas frustrações quando procurava por trabalho. Trata-se de um setor muito "fechado", o qual se dá, basicamente, **por indicações de pessoas que já atuam na área. Consegui me inserir no mercado, porque tive a iniciativa de começar uma empresa no setor.** Se não o tivesse feito, não tenho certeza se estaria trabalhando na área.

Quanto a profissão de Guia de Turismo **não vislumbro um futuro nesta atividade.** Acredito que os **avanços tecnológicos, aplicativos e sites de reservas,** e todas as demais ferramentas ligadas à atividade turística, vem mudando o perfil do turista e o tornando cada vez mais independente. Todas estas **mudanças acabaram por restringir muito o público e o mercado de trabalho voltado para este profissional.**

Assim, é possível refletir que entre as perspectiva sinalizadas pelos egressos, 75% deles já estão atuando ou pretendem atuar com guiamentos de grupos no Turismo, considerando que o Curso foi uma oportunidade em suas vidas, que transformou seus modos de ser e perceber o entorno, e que a nova profissão os satisfaz. Restaram 25% dos respondentes, os quais sentiram obstáculos na inserção nesta área profissional e apontaram como razões a desvalorização da profissão em função do avanço tecnológico, da prática de alguns agentes de Turismo em não contratar guias cadastrados e, do setor público – em função da falta de uma fiscalização sistemática, o que facilita a atuação de pessoas que não são formadas, os chamados “guias piratas”.

Podemos considerar que, diante do contexto contemporâneo capitalista, com a diminuição dos postos de trabalho na indústria e o que Antunes (2003, p. 232) chamou de “expansão dos assalariados médios no setor de serviços”, essa inserção no mundo do trabalho como Guia de Turismo ocorre paralelamente a outros ofícios. Ao mesmo tempo, Antunes e Pochmann (2007, pp. 202-203) descrevem elementos representativos de uma instabilidade social generalizada, fruto de um processo de precarização estrutural do trabalho:

Proliferam, nesse **cenário aberto pelo neoliberalismo** e pela reestruturação produtiva de amplitude mundial, as distintas formas de **flexibilização**: salarial, de horário, funcional ou organizativa, entre outros exemplos. Desse modo, a flexibilização pode ser entendida como “liberdade da empresa”: para **desempregar trabalhadores, sem penalidades**, quando a produção e as vendas diminuem; para reduzir o horário de trabalho ou para recorrer a mais horas de trabalho; para ter a possibilidade de pagar **salários reais mais baixos** do que a paridade de trabalho exige; para poder subdividir a jornada de trabalho em dias ou semanas segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.), entre tantas outras **formas de precarização da força de trabalho**.

Uma das razões que levam ao interesse por uma profissão autônoma, assim como por outras formas de organização social da produção, como o associativismo, o cooperativismo, entre outros, é justamente essa instabilidade que, atualmente, se faz presente de modo profundo no nosso País, adensada pela destruição dos direitos sociais conquistados até 2016 pelos trabalhadores do Brasil.

Por se tratar de uma profissão autônoma, em geral, os Guias de Turismo têm receio de ingressar no setor abrindo mão totalmente de outras formas de trabalho, ainda que tenhamos um quadro de precarização como acima mencionado. Esses profissionais possuem não exatamente dupla jornada, mas inauguram serviços de guiamento em seu - teoricamente - “tempo livre”, como os finais de semana, feriados ou férias.

Nesse sentido, Bortoli (2017, p. 8) sinaliza que “faz-se necessário refletir com cuidado sobre o discurso que pregua o empreendedorismo autônomo e independente, pois encontra-se aí imbricado uma relação intrínseca com o trabalho informal, desprotegido e precarizado e, conseqüentemente, a destituição de direitos”. Essa autora ressalta que as transformações e

inovações tecnológicas trazem consigo mudanças políticas, econômicas e sociais, destacando que:

As inovações são estimuladas pela expansão capitalista, em busca de produtividade e lucratividade, forjando a concentração de capitais, de um lado e, de outro, a precarização das condições de trabalho. A crescente precarização da força humana de trabalho impõe mudanças dos modos de ser e de viver dos trabalhadores e faz crescer as desigualdades. (Bortoli, 2017, p. 1)

Ao longo das entrevistas, foi possível identificar aspectos que representam um movimento substancial por encontrar espaço e lograr êxito na nova profissão, considerados os aspectos negativos e positivos de se investir em uma profissão autônoma. Dentre as reflexões sobre expectativas e realidades encontradas no mundo do trabalho, bem como sobre os desafios e estratégias pensadas para seguir na área, destacamos as seguintes narrativas:

E1 - Até que **eu tinha um olhar, que eles iriam contratar mais as pessoas jovens**, mas a partir do momento que eu vi, nas viagens que eu fiz que, aquela comunicação, aquele atendimento dos locais . . . que eu saí falando . . . **consegui . . . me sinto preparada** . . . eu pretendo seguir na profissão, é só cada vez mais agregando cursos pra não deixar parado . . .

E2 - tem trabalho, bastante, mas **tu tens que brigar pelo teu espaço**, porque é **muito competitivo**, percebo isso. **Tu tem que te diferenciar** . . . tu tens que ter um idioma, tu tens que te especializar em algo nessa área . . . **eu ainda quero fazer espanhol**, depois eu quero tentar nem que seja **conhecimentos em inglês** . . . pra poder saber me virar em alguma emergência, né? Isso é o que eu quero. **Só quero ficar no Turismo**. Eu quero buscar algo que acrescente mais, **quero terminar o Curso Superior e . . . quero me destacar, eu quero ser melhor**. Eu quero trabalhar nisso, **eu quero ser Guia mesmo**.

E4 - é ótimo tu estar ali . . . das pessoas verem o teu trabalho e ver que realmente é aquilo que tu gosta de fazer . . . **O meu pensamento hoje com o Curso do Guia é mostrar pras pessoas que é possível tu viajar**, que é possível tu fazer as coisas

mesmo tu tendo pouca grana, ganhando pouco, tu te organizando . . . **pro pessoal aqui da Restinga mostrar exatamente isso.**

E5 - . . . **eu acho que pra trabalhar em uma agência, é um mundo meio fechado . . . os mais velhos que já estão, acho que se seguram lá e não abrem espaço pra ninguém, né? Eu acho que a gente tem que fazer o nosso espaço.** Eu escolhi outra ramificação, que eu tô entrando, não sei se vai ser tão bom quanto o Turismo convencional, to indo. **Eu quero seguir o Turismo LGBT. Eu acho que eu tenho que estar na estrada de alguma forma,** nem que eu, sei lá, compre um carro e coloque alguém pra dirigir . . . eu gosto de tá na estrada mas, se eu vou permanecer como Guia daqui a 20, 30 anos eu não sei, mas eu acho que **enquanto estiver com um mínimo de visão e puder sair, eu vou estar na rua.**

E6 - não sei qual vai ser o futuro das agências se elas não se modernizarem e criarem um produto novo, mas **[pra] um consultor e um Guia de Turismo sempre vai ter viagens. Eu posso guiar, dar consultoria, fazer uma especialização e tentar dar aula e transferir conhecimento.** Eu acho que o Curso de Guia de Turismo ele abriu vários leques e se eu continuar me aprimorando, me aperfeiçoando . . . teria cada vez mais oportunidades pra desenvolver um bom trabalho. Eu acho que depois que eu fiz o Curso abriu muitas oportunidades . . . **eu trabalho em uma agência,** né, então não posso passar por cima, mas **eu consegui fazer muitos trabalhos *free*,** muitos trabalhos extras **por ter feito o Curso de Guia de Turismo. Eu vejo muito futuro assim . . .**

E7 - Foi uma grande mudança assim, graças ao Curso **eu me tornei tão . . . me achei tão capaz, que eu montei uma empresa, uma agência.** Minha mente abriu tanto que eu já fui e mesmo sem entender eu montei e tô aprendendo . . . praticando . . . e pretendo seguir isso . . . **antes eu só pensava em passeio simples, hoje eu quero ir longe, minha visão não é mais pequena de ficar aqui, eu quero ir pra outros lugares também e levar pessoas pra conhecer.** Eu quero seguir, só que eu quero me profissionalizar mais. É um caminho . . . como se tivesse caminhando de formiga, né, bem devagarinho . . . então se eu já tiver aprendido eu acho que eu posso ir mais rápido.

E8 - Depois que eu realmente decidi encaminhar minha carteirinha . . . eu comecei a me ver como Guia de Turismo e trabalhando nisso como carreira . . . **hoje eu não me vejo não estando dentro de um ônibus com grupo**, tanto que mesmo eu iniciando agora como docente eu não pretendo tão cedo descartar a possibilidade de estar guiando porque eu acho que **agora sim eu realmente me encontrei na profissão**, é uma coisa que **eu gosto bastante de estar lá, com os passageiros, falando com eles, conhecendo pessoas novas, lugares novos, proporcionando . . .**

E9 - . . . **eu falo espanhol fluente, eu quero falar inglês fluente também, tentar o italiano**, mas a minha meta agora é falar inglês tanto pra hotelaria quando pro guiamento, né? Porque **a gente não tem tantos Guias assim fluentes em inglês aqui** em Porto Alegre, então eu acho que **isso também abre um leque maior pra mim nessa questão de guiamento em outro idioma** e daí eu teria mais um pouco de trabalho, tipo final de semana eu estaria livre, aí eu poderia fazer um guiamento em inglês, em espanhol. Acho que eu tenho que focar no idioma pra aumentar as minhas chances de fazer guiamento, **a gente tem que ter um diferencial pras agências chamar a gente.**

Nas narrativas acima vemos que aqueles que de alguma maneira já se sentem mais seguros com a atividade de guiamento, focam na ideia de seguir guiando e organizando viagens, já que em alguns casos já estão com agência de Turismo cadastrada. Os que estão buscando inserção por meio de prestação de serviços a agências, estão se organizando em torno da formação continuada, em especial o aperfeiçoamento em idiomas, como estratégia de destaque entre os profissionais da região.

Através de uma consulta no CADASTUR foi possível identificar que em janeiro de 2018 havia 427 guias com cadastro regular (apenas quatro profissionais a mais em relação à consulta feita em setembro de 2017), entre os quais, somente 13,6% (58 Guias) informam realizar serviços no idioma espanhol, 12,6% (54 Guias) afirmam ter condições de assumir um *tour* em inglês e, somente 4% (17 Guias) falam italiano. Ainda é restrito o número de guias que domina um idioma a mais, porém, seria necessário investir em um levantamento mais apurado da demanda para concluir que estes profissionais disponíveis não suprem as demandas atuais da Cidade. Por experiência em eventos internacionais locais, é possível considerar que investir em idiomas é uma estratégia válida para esses egressos.

Porém, mais relevante do que pensar esse aspecto dos idiomas é refletir o quanto esses profissionais se manifestam entusiasmados com a área e não ficam à espera de um milagre. Lembrando que 75% dos participantes do questionário revelam ter atuado ou ter planos de atuar como Guias, e que os entrevistados sinalizaram estar investindo na carreira. Estes, é importante ressaltar, são aqueles que, em maioria, a escola de algum modo, excluiu no Ensino Fundamental e Médio.

As trajetórias educacionais desses egressos poderiam ter causado uma certa apatia, desgosto ou paralização em relação aos estudos ou mesmo em relação a batalhar pelos objetivos e encontrar lugar no mundo do trabalho. Apenas um dos entrevistados já atuava em agência como funcionário.

Os demais tinham experiências ao longo da vida de trabalho na área de comércio, ou em prestação de serviços como cuidadoras de crianças, manicure, diarista, segurança. Em sua maioria são filhos de motoristas, cobradores, manicures, seguranças, garis, cozinheiras, empregadas domésticas, todos com algum histórico também de exclusão nas suas trajetórias educacionais, mas que não acessaram novas oportunidades como seus filhos.

Neste capítulo foi possível pensar sobre os sentidos atribuídos pelos egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFRS *Campus Restinga* em suas trajetórias profissionais, considerando as transformações ocorridas a partir da realização deste Curso. Foram destacados elementos que consideramos relevantes para esta análise, sobretudo em relação aos modos de aquisição de capital cultural, a partir das experiências vivenciadas e saberes construídos ao longo da formação.

A partir da análise dos antecedentes profissionais que formularam uma modelo de vida de trabalho na família, foi possível perceber trajetórias sociais ascendentes desses egressos em relação aos avós, pais e, em muitos casos, os irmãos. Consideramos que os caminhos profissionais percorridos pelos egressos podem ter sido, em parte, uma reprodução do modelo familiar, mas que a partir do ingresso no Instituto Federal passaram a desejar e se perceber no direito de ter outras expectativas para suas vidas laborais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou as trajetórias educacionais e profissionais de egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Restinga, no período de conclusão de curso compreendido entre 2011 e 2015. O interesse em conhecer os caminhos percorridos pelos egressos até o ingresso no Curso e os sentidos que estes atribuíram a essa formação formaram parte do *corpus* central da análise.

Encontramos, a partir da coleta de dados por meio de questionário e entrevistas, elementos para pensar, à luz da teoria bourdieusiana, as estratégias mobilizadas pelos egressos, as manifestações de *habitus* e os modos de aquisição de capital cultural, entre outros aspectos concernentes às suas trajetórias educacionais e profissionais. Em uma perspectiva territorial, buscávamos também reconhecer as transformações que esses egressos sentiram no entorno, na vida da comunidade da Restinga e em sua vizinhança e família, acerca da implantação de um *Campus* do IFRS no bairro.

Encontramos sinalizações das perspectivas e da abrangência dessa estrutura e, em especial, dos modos como os elementos da trajetória dos egressos, no tocante aos seus processos educacionais e profissionais, se relacionam com a formação realizada no Curso Técnico em Guia de Turismo e com o IFRS de modo geral. Esses elementos são referentes às questões de acesso, permanência e conclusão de estudos e também acerca das relações dos egressos com o mundo do trabalho.

Interpretamos e encontramos um entendimento sobre a maneira como foi significada a experiência de realização do Curso Técnico em Guia de Turismo no *Campus* Restinga, considerando as experiências passadas em ambientes escolares e laborais, assim como as manifestações sobre o acesso ao lazer e às vivências culturais e turísticas, antes, durante e após a conclusão do Curso.

Para essa análise, iniciamos a escrita apresentando as escolhas teórico-metodológicas e os modos de organização do trabalho, explicitando os objetivos do estudo e os caminhos seguidos para a consolidação da pesquisa. Adensamos primeiramente a interpretação e o uso que fazemos da Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu a fim de embasar o estudo e a própria proposta analítica estruturada nos capítulos subsequentes.

Os capítulos dois, três e quatro deram conta de uma compreensão mais aprofundada sobre o tema, na medida em que possibilitaram o conhecimento sobre o histórico do bairro

Restinga e sobre o campo educacional local; o entendimento dos antecedentes históricos dos Institutos Federais, desde as escolas e artes e ofícios, destinadas aos *desvalidos da sorte*, até chegar na formação para o Turismo, e na profissão de Guia de Turismo.

Tivemos, a partir desse panorama, condições de realizar uma análise interpretativa das trajetórias dos egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo. Isso porque não é possível analisar essas trajetórias sem considerar aspectos históricos, políticos e sociais implicados com o campo educacional e com o próprio bairro Restinga. Esses elementos foram fundamentais para o estudo, situando o Instituto Federal de Educação nesse território.

O histórico de fragilidade e de vulnerabilidade a que foram submetidas as classes populares no nosso País tem reflexo nas trajetórias individuais, atravessando o campo educacional e profissional, congregando problemáticas da saúde, da segurança pública, do esporte e lazer, da assistência social, entre outros elementos, formando uma teia de relações a constituir essas trajetórias. O jogo político a serviço do capital excluiu - e ainda o faz -, de muitas maneiras, atingindo em cheio aqueles que fazem o Brasil funcionar . . . a classe trabalhadora, que, massiva e sucessivamente, vem sendo removida do alcance dos olhos do poder público, formando uma margem social periférica de escassez nas vilas das cidades.

Embora a Educação Profissional, como vimos, tenha sido originalmente desvalorizada pela sociedade, foi a mobilização das classes populares que levantou a moral do Ensino Técnico e Tecnológico no País, e que hoje se apresenta em sua melhor versão. Mesmo diante de uma situação política grave, sem precedentes, em que o desmonte da Educação e, em especial dos Institutos Federais, tem deixado a vida financeira dessas Instituições à beira da falência, os mesmos alcançaram em 2017 as melhores posições no *ranking* do ENEM no País.

Na Restinga há muitas demandas reprimidas, muito trabalho sendo feito e por ser feito para garantir o mínimo de acesso a uma vida digna. Essa comunidade não descansa. Entretanto, a presença do Instituto Federal na Região, pelas sinalizações vistas nesta pesquisa, já tem se apresentado como um dos elementos da virada do jogo da exclusão.

Os capítulos finais da tese apresentaram questões sobre as trajetórias educacionais e profissionais dos egressos que corroboram esse entendimento. Considerados a escola, o trabalho e o lazer pilares da análise realizada, podemos dizer que avançamos na interpretação, em especial quando nos voltamos aos egressos que mantiveram e mantêm relação com o bairro Restinga, por moradia e/ou estudos.

A conjugação dos dados analisados de modo quantitativo e qualitativo enriqueceu a análise, permitindo reflexões conectadas entre o que Bourdieu chamou de *feixes de trajetórias*, evidenciados pelos resultados dos questionários, e os holofotes postos nas

trajetórias individuais, através das entrevistas. Pensamos que desse modo foi possível alcançar certo nível de entendimento e interpretação das trajetórias dos egressos, dentro da perspectiva teórico-metodológica escolhida e trabalhada nesta pesquisa.

As estratégias mobilizadas pelos egressos em suas trajetórias educacionais quanto ao acesso, permanência e finalização de estudos - antes, durante e após a experiência no IFRS *Campus* Restinga - estão refletidas nos dados apresentados, assim como o destaque aos obstáculos. É visível que esses egressos fazem parte de um grupo social sem privilégios e sem condições adequadas de permanência no campo educacional. Portanto, podemos dizer que, entre interrupções, desânimos, forças, continuidades, avanços e desistências, esses agentes venceram seus adversários no cansaço.

Concluíram, “na medida do impossível”, o Ensino Médio, seja na modalidade regular ou na EJA, representando uma luta contra o preconceito social e a incapacidade do Estado de ser sério com os cidadãos aos quais deve servir. Acessaram o Instituto Federal e quebraram o paradigma da reprodução das desigualdades sociais, incorporando novos *habitus* de estudantes, sentindo-se respeitados e valorizados em uma instituição escolar. Os relatos mostraram que esses egressos sentiram seus esforços e também o empenho da Instituição no tocante a um outro modo de acessar, permanecer e finalizar estudos, desta vez com um pouco menos de medo, poucos traumas e muitos desejos e planos para o futuro.

A decisão pela formação profissional no Curso Técnico em Guia de Turismo parece ter sido menos influenciada pelo meio social e familiar, e mais definida pela existência dessa oferta. Também é possível inferir, pelas manifestações dos participantes desta pesquisa, que o fato de o Curso pertencer a uma das áreas de estudos no *Campus* com menor abordagem de conteúdos da área de Exatas - e mais conteúdos culturais -, possa ser um dos fatores de geração de interesse, ou mesmo de coragem para retomar os estudos.

Foi possível identificar que os desafios da nova profissão, em geral, não assustam; pelo contrário, estimulam os egressos a pensar suas estratégias de acesso e permanência nessa nova área profissional. Alguns já colocaram em prática esses planos, através de abertura de agência de viagens, de organização de roteiros e vendas de pacotes turísticos; outros seguiram caminhos de formação continuada, cursando Nível Superior, ou planejando ingressar no referido nível ou em cursos de idiomas.

A pós-graduação também é mencionada por parte dos egressos como nível acessado ou em ser. Desse modo, é possível considerar que o Instituto Federal e a passagem pelo Curso Técnico em Guia de Turismo abriram novos horizontes de possibilidades educacionais e

profissionais para estes egressos, transformando suas vidas e, sobretudo, tensionando o sistema de reprodução das desigualdades sociais.

Acreditamos que esses movimentos representam uma busca por certa autonomia. Misturam-se diferentes formas de laboralidade: o trabalho autônomo de serviços prestados a agências de viagens por meio de guiamento de grupos de Turismo; o empreendedorismo representado pela abertura e formalização de empresa de Turismo; ou ainda, o trabalho cooperado entre Guias na comercialização de roteiros. Tudo isso leva em conta as condições de trabalho no capitalismo contemporâneo, que cada vez mais exige reinvenção de si e autonomia para a sobrevivência em um mundo do trabalho que pouco oferece de garantias sociais, e que pouco ofereceu aos familiares e antepassados das classes trabalhadoras.

Para finalizar essas considerações, gostaríamos de compartilhar uma reflexão que traduz um pouco do que intencionamos com essa pesquisa, que foi identificar as transformações possibilitadas pela chegada de um Instituto Federal em uma região desfavorecida economicamente e tudo o mais que isso possa representar. Ocorreu em 2017 uma situação que representa uma singela amostra da efetividade das políticas públicas pensadas quando da Expansão da Rede Federal. Na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, houve uma partida de basquete da final dos chamados “Jogos da Amizade”, em que disputaram o time de uma escola particular da Cidade e o time do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – *Campus Natal*. Aquele venceu o jogo, e ocorreram trocas de insultos entre as torcidas desses times. Um dos insultos que chamaram a atenção foi “sua mãe é minha empregada”.

Conforme já mencionado no corpo deste trabalho, os Institutos Federais compõem a centenária Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e há dez anos se multiplicaram por todos os estados do País, em um processo de expansão. Tal processo viabilizou uma ampliação da oferta de cursos de Nível Médio, Técnico e Tecnológico, além de cursos de Pós-Graduação. A democratização do acesso aos mais variados níveis sócio-econômicos ocorreu pela localização estratégica de muitos desses Institutos. Abstraindo o nauseante e cotidiano preconceito de classe, refletimos a partir do conteúdo do referido insulto que, de Norte a Sul, os Institutos Federais vêm cumprindo a sua missão.

De maneira explícita, um momento de discussão, ao final de um jogo, demonstra o desconforto de uma elite em relação às trajetórias sociais ascendentes de grupos das classes populares. Os filhos da burguesia, em maioria, não querem aceitar concorrer em pé de igualdade com os filhos da classe trabalhadora do Brasil. No entanto, a política educativa que

impulsou a reestruturação dos Institutos Federais está enfrentando o sistema através da democratização do acesso à educação pública, gratuita e de qualidade para todos e todas.

As velhas e arraigadas dificuldades educativas e laborais impostas por um sistema desigual e excludente - visivelmente identificadas no histórico do campo educacional e social do bairro Restinga - bem como os antecedentes de escassez de políticas públicas para com as classes menos favorecidas deste País, foram tensionadas pela democratização do acesso aos direitos educacionais, em todos os níveis e em diferentes espaços sociais, por meio da chamada Expansão da Rede Federal de Educação.

Concluimos, diante do estudo realizado, quanto à relevância das políticas públicas adotadas sob a égide dos governos de Lula e Dilma na concepção de uma Educação Profissional que, de fato, se apresentou capaz de promover uma transformação ascendente nas trajetórias de pessoas que, em muitos casos, tardiamente, encontraram acolhida no sistema educativo, percorrendo novos e outrora impensados caminhos.

Os egressos do Curso demonstraram que as escolhas de seus familiares não necessariamente precisaram ser as suas. Abriram-se outros percursos educativos, com aprendizagens culturais e de lazer incorporados a um novo *habitus*, um jeito de ser e de viver e uma alternativa laboral que extrapola a simples necessidade de sobrevivência. Essas trajetórias traduzem uma luta por um pertencer ao mundo e ser visto; ser feliz ou simplesmente ser.

REFERÊNCIAS

- Abreu, C. V. (2015). *O curso técnico em guia de turismo na Faculdade Senac Porto Alegre/RS (2012 – 2015)* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/7810>
- Adorno, S. (1990). A gestão filantrópica da pobreza urbana. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, 4(2), (abril-junho), 8-17.
- Aguiar, L. B. (2016). O Programa de Cidades Históricas, o turismo e a "viabilidade econômica" do patrimônio (1973-1979). *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, 24(1), 137-149. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02672016v24n0105>
- Alfonsin, B. de M. (2000). *Da invisibilidade à regularização fundiária: a trajetória legal da moradia de baixa renda em Porto Alegre – século XX*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/3135>
- Almeida, M. A. B. de. (2006) Lazer no Estado Novo e os usos do tempo livre. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 11(98). Recuperado de <http://www.efdeportes.com>
- Amaral, J. H., & de la Fare, M. (2017). Abordagens quantitativas na Sociologia da Educação: análise de produções do GT 14 da ANPEd (2005-2015). *Cadernos de Pesquisa*, 24(3), set-dez. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229v24n3p59-71>.
- Antunes, R. (2003). O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(2), 229-237. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n2/04.pdf>.
- Antunes, R., & Pochmann, M. (2007). A desconstrução do trabalho e a exploração do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil. In *Produção da pobreza e desigualdade na América Latina*, 195-209. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/cattapt/08antu.pdf>
- Arroyo, M. (2000). Ação política sobre a educação profissional. *Outras Falas*, 3, 70-79.
- Bortoli, M. A. (2017). A resistência e consentimento à exploração do trabalho no contexto das transformações tecnológicas. *II Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Políticas Sociais*. Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado de https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/180066/101_00571.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Bourdieu, P. (2015a). A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura In M. A. Nogueira, M. A., & A. Catani (Orgs). *Escritos de educação* (16a ed., pp. 43-72). Petrópolis, Vozes
- _____. (2015b). Os três estados do capital cultural. In M. A. Nogueira, M. A., & A. Catani (Orgs). *Escritos de educação* (16a ed., pp. 79-88). Petrópolis, Vozes.
- _____. (2015c). Futuro de Classe e causalidade do provável. In M. A. Nogueira, M. A., & A. Catani (Orgs). *Escritos de educação* (16a ed., pp. 89-141). Petrópolis, Vozes

_____. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.

_____. (2008a). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus Editora.

_____. (2008b). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk.

_____. (2007). *El Sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

_____. (2006). A ilusão biográfica. In M. M. Ferreira & J. Amado (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. (pp. 183-191). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

_____. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP.

_____. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.

_____. (1996). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Porto Alegre: Companhia das Letras.

_____. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. (1985). *Entrevista con P. Lamaison, publicada en Terrains*, n° 4, marzo de 1985. <http://b.se-todo.com/doc/7561/index.html>.

Bourdieu, P. & Champagne, P. (2015). Os excluídos do interior. In M. A. Nogueira, & A. Catani (Orgs). *Escritos de educação*. (16a ed., pp. 243-255). Petrópolis: Vozes.

Brabo, T. S. A. M. & Dall Evedore, E. M. (2014). *Mulheres-família-trabalho: generificando a tenacidade da mulher*. In: Direitos Humanos, ética, trabalho e educação. Brabo, T. S. A. M (org.). São Paulo: Ícone.

Caires, V. G., & Oliveira, M. A. M. (2016). *Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024*. Petrópolis: Vozes.

Castanho, S. (2006). Educação e Trabalho no Brasil Colônia. In J. C. Lombardi, D. Saviani, & M. I. M. Nascimento (Orgs), *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas: Histedbr. Recuperado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_099.html

Centro de Promoção da Infância e da Juventude. (2016). *Histórico do CPIJ*. Recuperado em 26, maio, 2016 de <http://www.cpij.org.br/index.php/quemsomos/5/historico-do-cpij>.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.

Chimenti, S. & Tavares, A. de M. (2007). *Guia de Turismo: O Profissional e a Profissão*. São Paulo: SENAC São Paulo.

Coimbra, C. M. B. e Nascimento, M. L. do. (2008) *A produção de crianças e jovens perigosos: a quem interessa?* Recuperado em 05, maio, 2017 de <http://www.infancia-juventude.uerj.br/pdf/livia/aproducao.pdf>.

Cunha, L. A. (2014). Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. *Outros Temas. Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 912-933. <https://dx.doi.org/10.1590/198053142913>

_____. (2000a). *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP; Brasília: Flacso.

_____. (2000b). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 89-107. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200006>

de la Fare, M. (2017). Alphabétisation des femmes et violence symbolique: une approche genrée de l'éducation des jeunes et des adultes. In: A. Pierrot, I. C. de M. Carvalho, C. Medaets. *Domination et apprentissage. Anthropologie des formes de la transmission culturelle*. (pp. 103-114). Paris: Hermann Éditeurs.

de la Fare, M., Carvalho, I. C. de M., Pereira, M. V. (2017). Ética e pesquisa em educação: entre a regulação e a potencialidade reflexiva da formação. *Educação* 40(2), 192-202, maio-ago. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.27603>

de la Fare, M., Nunes, M., & Corrêa, G. (2016). Como são pesquisadas as trajetórias docentes nas pesquisas do campo educacional em três países de América Latina. *Anais do XI Seminário Internacional de la Red Estrado: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*. Ciudad de México, MX, novembro, 2016. Recuperado de http://redeestrado.org/xi_seminario/

de la Fare, M., Rovelli, L., & Atairo, D. (2016). Innovaciones en las políticas nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): el Programa FINES en Argentina y el PROEJA en Brasil. *Horizontes*, 34(3), 7-21. <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v34i3.366>

de la Fare, M. & Pereira, M. V. (2011). Educación de Jóvenes y Adultos: políticas educativas nacionales y experiencias de Educación Popular en Argentina y Brasil en los años 60 e inicios de los 70. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, 7-21. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2011-1/mirador1.pdf>

Decreto Lei nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997. (1997). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Decreto n.º 946, de 1º de outubro de 1993 (1993). Regulamenta a Lei nº 8.623, de 28 de janeiro de 1993.

Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909. (1909). Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909.

Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. (2004). Dispõe sobre a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República.

Decreto nº 21.353, de 03 de maio de 1932. (1932). Aprova o regulamento da Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Câmara dos Deputados. Atividade Legislativa.

Deliberação Normativa Embratur nº 427/2001, de 04 de outubro de 2001 (2001). Adota critérios para apreciação dos planos de curso para educação profissional de nível técnico Guia de Turismo.

Deliberação Normativa Embratur nº 426/2001, de 04 de outubro de 2001 (2001). Edita normas disciplinando a operacionalização do cadastramento e a classificação dos Guias de Turismo bem como fixa os critérios para aplicação das penalidades previstas pela Lei nº 8.623, de 28 de janeiro de 1993.

Deliberação Normativa Embratur nº 326/1994, de 13 de janeiro de 1994 (1994). Recomenda aos Órgãos Oficiais de Turismo que estabeleçam normas próprias para cadastro, classificação, controle e fiscalização de condutores de turismo.

Departamento Municipal de Habitação. (n.d.). Plano Municipal de Habitação de Interesse Social – PMHIS. Porto Alegre, RS, Departamento Municipal de Habitação, Prefeitura de Porto Alegre. Recuperado em 25, maio, 2016 de http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/demhab/usu_doc/revista.pdf.

_____. (2009). Etapa II do Plano Municipal de Habitação de Interesse Social – *PMHIS: Diagnóstico do Setor Habitacional de Porto Alegre*. (Relatório Diagnóstico/2009). Porto Alegre, RS, Departamento Municipal de Habitação, Prefeitura de Porto Alegre. Recuperado em 25, maio, 2016 de http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/demhab/usu_doc/diagnostico_porto_alegre.pdf

Eggert, E., & Silva, M. A. da. (2010). O ‘dentro’ e o ‘fora’ do trabalho feminino: entre os papéis de mãe, esposa e trabalhadora. *Educação Unisinos* 14(1), 59-65, jan-abr. doi: 10.4013/edu.2010.141.08

Fagundes, A., & Rodrigues, L. H. (2011, dezembro, 02). Ilhados na Miséria. *Jornal Tabaré*. Recuperado de <https://jornaltabare.wordpress.com/2011/12/02/ilhados-na-miseria/>.

Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul. (2016). Senai Restinga. Recuperado em 13, maio, 2016 de <http://www.fiergs.org.br/pt-br/unidade/senai-restinga>.

Feix, E. (2003). *Lazer e cidade na Porto Alegre do início do século XX: a institucionalização da recreação pública*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/2781>

Fonseca, C. S. da. (2010). Antigos Centros de Aprendizagem. In: M. Ciavatta & Z. S. da Silveira (Orgs.), *Celso Suckow da Fonseca*, 65-152. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Frigotto, G. (2001). Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, 19(1), 71-87. <http://dx.doi.org/10.5007/%x>

Fundação de Assistência Social e Cidadania [FASC] (2016). Apresentação. Prefeitura de Porto Alegre. Recuperado de http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p_secao=56.

Gadotti, M. (2012). Trabalho e Educação numa perspectiva emancipatória. *II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica: democratização, emancipação e sustentabilidade*. [Conferência]. Florianópolis, SC (maio-junho).

Goellner, S. V., & Macedo, C. G. (2013). *Lenea Gaelzer* - Coletânea de textos sobre recreação e lazer. Porto Alegre: Centro de Memória da Escola de Educação Física da UFRGS: FUNDERGS, 2013.

Gamalho, N. P. (2009) *A produção da periferia: das representações do espaço ao espaço de representação no bairro Restinga - Porto Alegre/RS*. (Dissertação de mestrado). Instituto de Geociências, Departamento de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2009. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/16658>

Gebara, I. (2000). *A mobilidade da senzala feminina: mulheres nordestinas, vida melhor e feminismo*. São Paulo: Paulinas.

Germano, Í. (2010). Carnavais de Porto Alegre: etnicidade e territorialidades negras no Sul do Brasil. In G. F. da Silva, J. A. dos Santos; & L. C. da C. Carneiro (Orgs.), *RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento*. (Ed. rev.). – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

Gorczewski, D. (2007). *Micropolíticas da juventude e visibilidades transversais: in(ter)venções audiovisuais na Restinga, em Porto Alegre*. (Tese de doutorado). Escola da Indústria Criativa, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil. Recuperado de <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2507>

Hermann, N. (2005). *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Ignácio, P. C. de S.; Assis, L. S. & Paula, R. S. de. (2012, agosto). A expansão da Educação Superior no Brasil a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise preliminar. *Anais do Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, Brasil, 9.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul [IFRS]. (2017). Sobre/Institucional/Inserção Regional. Recuperado em 10, setembro, 2017 de <http://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul / IFRS – *Campus Restinga*. [IFRS-Restinga] (2017a). Histórico do *Campus Restinga*. Recuperado em 17, setembro, 2017 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=41>.

_____. (2017b). *Campus em Números / Indicadores 2017/2*. Recuperado em 17, setembro, 2017 de [http://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2017710211239545indicadores_2017-2.docx_\(1\).pdf](http://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2017710211239545indicadores_2017-2.docx_(1).pdf)

_____. (2017c). Estrutura / Sede. Recuperado em 17, setembro, 2017 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=40>

_____. (2016). Histórico do *Campus Restinga*. Recuperado em 02, junho, 2016 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=41>.

_____. (2014). Plano Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo. Porto Alegre, 2014. Recuperado em 29 out. 2017 de <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=79>

Jornal Sul21. (2011) Notícia “Varredura na Restinga sinaliza mudança na atuação das polícias”. 13/set/2011, 16h09min. Recuperado em 13, fevereiro, 2017 de <http://www.sul21.com.br/jornal/varredura-na-restinga-sinaliza-mudanca-na-atuacao-das-policias-no-rs/>.

Jornal Vitrine. (2009). *Coluna de Nelson da Silva*. Porto Alegre: Jornal Vitrine, 7 ed., p. 18.

_____. (2009). *Escola Técnica Federal da Restinga - Licitação deverá sair em agosto*. Porto Alegre: Jornal Vitrine, 6 ed., p. 8.

_____. (2009). *Escola Técnica Federal da Restinga – Atitudes começam a ser tomadas*. Porto Alegre: Jornal Vitrine, 3 ed., p. 4.

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República.

Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007. (2007). Institui o Programa Nacional de Segurança com Cidadania – PRONASCI e dá outras providências. Recuperado em 12, fevereiro, 2017 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11530.htm.

Lei nº 8.623, de 28 de janeiro de 1993. (1993). Dispõe sobre a profissão de Guia de Turismo e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República.

Lei nº 7.044/82 de 18 de outubro de 1982. (1982). Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.

Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Lei nº 2902, de 30 de dezembro de 1965. (1965). Fixa as diretrizes para a política habitacional do Município de Porto Alegre e dá outras providências. Recuperado em 01, junho, 2016 de <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/netahtml/sirel/atos/lei%202902>.

Lei nº 1879, de 04 de outubro de 1958. (1958). Estabelece formas para a construção da casa própria de caráter popular, em relação às atuais vilas marginais, e fixa medidas para preservar a estabilidade de seus moradores. Recuperado em 02, junho, 2016 de <http://leismunicipa.is/gncuj>.

Lemos, L. de. (1999). *Turismo: que negócio é esse? Uma análise econômica do turismo*. São Paulo: Papyrus, 1999.

Lira, A. T. do N. (2010). *A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas*. (Tese de doutorado) Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado de <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1265.pdf>

Lousada, V. L. (2015). A política de Ações Afirmativas do IFRS: a caminho da escola justa? In A. P. Sonza, B. P. Salton, & J. A. Strapazzon (Orgs.), *Ações Afirmativas do IFRS*. Porto Alegre: Corag. Recuperado de <http://cta.ifrs.edu.br/files/doc/311545afb7724d1d1c82c48ea3ea2b06.pdf>.

Maio, I. dos P. (2010). O Mercado de Trabalho e o Bacharel em Turismo – Estudo das Empresas Turísticas do Vale do Paranhana e Cidades Vizinhas. *Anais do VI Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul*. Recuperado de https://www.uces.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_6/gt01.

Mauriel, A. P. O. (2010) Pobreza, seguridade e assistência social: desafios da política social brasileira. *Rev. Katál*, 13(2), 173-180, julho-dezembro. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/04.pdf>

Ministério da Educação [MEC]. (2016a). Expansão da Rede Federal. Recuperado em 06, junho, 2016 de <http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.

_____. (2016b). Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. 3 Ed. 2016. Recuperado em 29 out. 2017 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192.

_____. (2012). Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos 2012. Recuperado em 29 out. 2017 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41291-catalogo-nacional-versao2012-pdf-1&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192.

_____. (2010). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e Diretrizes. Brasília, DF, 2010. Recuperado em 02, outubro, 2017 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192.

_____. (2009). Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2009. Recuperado em 08, setembro, 2017 de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf.

_____. (2007) Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação. 2007.

_____. (2004). Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2004. Recuperado em 29 out. 2017 de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf.

Moesch, M. M. (2013). O lugar da experiência e da razão na origem do conhecimento do turismo. *Revista Cenário*, (1), 08-28. Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/revistacenario/article/view/9898/7245>.

_____. (2002). Para além das disciplinas: o desafio do próximo século. In Turismo investigação e crítica. Gastal, S. (org.) São Paulo: Contexto.

Moesch, N. M. (1993). Turismo, uma trajetória de fé. In: Turismo no RS: 50 anos de pioneirismo no Brasil / Flores, Hilda Hübner (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993. 176p.

Molina, Rosane Maria Kreuzburg. (2004). A participação cidadã nos marcos das políticas de lazer: implicações e protagonismos - O caso do Projeto Centro de Comunidade, na cidade de Porto Alegre. *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p.11-37, maio/agosto de 2004.

Montes, V. A. (2013). *Saberes profissionais do guia de turismo: passeios turísticos em perspectiva etnográfica* (Tese de doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15185>

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, 22 (37), 7-32.

Moura, D. H. (2010) Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In J. Moll (e cols.). *Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre, Artmed, 2010.

Nogueira, C. M. M., & Nogueira, M. A. (2002). Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abril/2002. P. 15-36.

Nunes, M. B. & de la Fare, M. (2017). Invisibilidade e luta no campo educacional do bairro Restinga (Porto Alegre-RS). In A. B. Santos, J. P. Machado & R. B. Colvero. *Interdisciplinaridade nas Ciências Humanas: caminhos da Pesquisa Contemporânea [online]* (pp. 974-985). Jaguarão: CLAEC. Recuperado de <http://ed.claec.org/index.php/editora/catalog/book/35>

Nunes, M. B., & Abreu, C. V. (2016). A experiência turística nas escolas do bairro Restinga (Porto Alegre/RS, Brasil). *Fólio - Revista Científica Digital – Jornalismo, Publicidade e Turismo*, 17, 181-194. Recuperado de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/folio/article/view/375>.

Nunes, M. B. (2011). *Turismo de Base Comunitária: o olhar de uma comunidade sobre seus processos e manifestações culturais*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais. Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, Brasil.

Pacheco, E. M.; Pereira, L. A. Caldas; & Sobrinho, M. D. (2010). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, 16(30), jan-jun., 71-88. Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065>

Pereira, M. V. (2012). Contribuições para entender a experiência estética. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 109-121. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000100008&lng=pt&tlng=pt.

Perrot, M. (2005). *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru, SP: EDUSC.

Pesavento, S. J. (1990). Racionalização da produção e ensino profissional: a aliança entre o governo e o capital (RS: 1889-1930). *Revista Análise Econômica*, 8(13), 145-159. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/AnaliseEconomica/article/view/10353>

Piana, M. C. (2009). As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e desenvolvimento. In *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica. Recuperado de <http://books.scielo.org>.

Picanço, I. S. (1995). Gênese do Ensino Técnico Industrial no Brasil. In *Série Documental/Relatos de Pesquisa*, 33, julho. INEP/Universidade Santa Úrsula (URB/SC).

Pinto, F. de M. (2015). Uma análise sociojurídica das drogas: usuários e dependentes na comunidade da Restinga e o sistema defasado do Estado. *Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, 2(1), 86-98, jan.-jun. Recuperado de <http://revista.abrasd.com.br/index.php/rbsd/article/view/9>.

Portaria MEC nº 646/97, de 14 de maio de 1997. (1997). Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

Portaria MTur nº 27, de 30 de janeiro de 2014. (2014). Estabelece requisitos e critérios para o exercício da atividade de Guia de Turismo e dá outras providências. Recuperado em 29 out. 2017 de <http://www.turismo.gov.br/legislacao-portarias.html>.

Portaria MTur nº 197, de 31 de julho de 2013. (2013). Disciplina o Cadastro dos Prestadores de Serviços Turísticos – Cadastur, o Comitê Consultivo do Cadastur – CCCad e dá outras providências. Recuperado em 29 out. 2017 de <http://www.turismo.gov.br/legislacao-portarias.html>.

Portaria MTur nº 130, de 26 de julho de 2011. (2011). Institui o Cadastro dos Prestadores de Serviços Turísticos – Cadastur, o Comitê Consultivo do Cadastur – CCCad e dá outras providências. Recuperado em 29 out. 2017 de <http://www.turismo.gov.br/legislacao-portarias.html>.

Portaria MTur nº 127, de 26 de julho de 2011. (2011). Dispõe sobre delegação de competência do Ministério do Turismo – MTur a órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, para cadastramento, classificação e fiscalização dos prestadores de serviços turísticos. Recuperado em 29 out. 2017 de <http://www.turismo.gov.br/legislacao-portarias.html>.

PROCEMPA. (2009). Etapa II do Plano Municipal de Habitação de Interesse Social – PMHIS: Diagnóstico do Setor Habitacional de Porto Alegre. (Relatório Diagnóstico/2009). Recuperado de http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/demhab/usu_doc/diagnostico_porto_alegre.pdf.

Rejowski, M. (1998). Realidade versus necessidades da pesquisa turística no Brasil. *Revista Turismo em Análise*, 9(1), 82-91. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1984-4867.v9i1p82-91>

Rizzini, I., & Gondra, J. G. (2014). Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899). *Revista Brasileira de Educação*, 19(58), 561-584. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000800003>

Rocha, J. S. (2016). *O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social*. (Dissertação de mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de

Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6714>.

Rodrigues, L. M. (2009). *Trabalhadores, sindicatos e industrialização*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7476/9788599662991>.

Rousseff, D. (2014, julho, 04). *Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante visita inaugural ao Hospital Restinga e Extremo Sul*. Recuperado em 06, junho, 2016 de <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-visita-inaugural-ao-hospital-restinga-e-extremo-sul>.

Saez, A. M. (2015). *A Participação política no Orçamento Participativo de Porto Alegre: o caso da Restinga (1990-2012)* (Tese de doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/131698>

Santana, A. (2009). *Antropologia do turismo: analogias, encontros e relações*. São Paulo: Aleph.

Santos, J. A. (2010). Intelectuais negros e imprensa no Rio Grande do Sul: uma contribuição ao pensamento social brasileiro. In G. F. da Silva, J. A. dos Santos; & L. C. da C. Carneiro (Orgs.), *RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento*. (Ed. rev.). – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

Santos, T. N. (2011). *A trajetória da S.R.B. Estado Maior da Restinga e seu papel na constituição da identidade e visibilidade do bairro Restinga (Porto Alegre - 1977 a 2002)* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10923/3927>.

Saviani, D. (2013). Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educ. Soc.*, 34(124), 743-760, jul.-set. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf>

_____. (2008). O legado educacional do regime militar. *Cad. Cedes*, 28(76), 291-312, set./dez. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>.

Scherer, R. M. D. (2015). *Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre: da sua constituição às contribuições para as políticas públicas de educação no município* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/128902>

Secretaria Estadual de Educação. (2016). Governo do Estado do Rio Grande do Sul. *Busca Escolas*. Recuperado em 18, maio, 2016 de http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/busca_escolas.jsp.

Secretaria Municipal da Cultura [SMC]. (1997). *Memória dos bairros: Restinga*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre: SMC, 2 ed.

Secretaria Municipal de Educação. (2015). Prefeitura de Porto Alegre. Escolas da Rede. Recuperado em 18, agosto, 2015 de http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=308.

Secretaria Municipal de Saúde. (2010). *Plano Municipal de Saúde 2010 – 2013*. Porto Alegre: SMS. Recuperado em 02, jun, 2016 de http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sms/usu_doc/pms.pdf.

Setton, M. da G. J. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, (20), 60-70. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>

Silva, L. P. (2013). *Um olhar sobre a educação integral na rede municipal de Porto Alegre*. (Trabalho de Conclusão de Especialização). Curso de Especialização em Educação Integral Integrada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/88099>

Silva, P. S. (2010). Mediação Social e políticas públicas nas comunidades remanescentes de quilombos do Rio Grande do Sul. In G. F. da Silva, J. A. dos Santos; L. C. da C. Carneiro (Orgs.), *RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento*. (Ed. rev.). – Porto Alegre: EDIPUCRS.

Soares, M. J. A. (1995). Uma Nova Ética do Trabalho nos Anos 20 – Projeto Fidelis Reis. In *Série Documental/Relatos de Pesquisa*, (33), julho de 1995, INEP/Universidade Santa Úrsula (URB/SC).

Souza, M. de. (2009). O aprendizado para o trabalho dos meninos desvalidos: nem negros escravos e nem criminosos. *Revista Contemporânea de Educação*, 4(7). <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v4i7.1573>.

Stamatto, M. I. S. (2017). Assistência social educativa para a infância desvalida (Brasil, 1822-1889). *Revista Iberoamericana de Educación*, (75), 89-110. <http://rieoei.org/index.php>

Wacquant, L. (2011). Habitus como assunto e ferramenta: reflexões sobre tornar-se um boxeador. *Estudos de Sociologia*, 2(17). Recuperado de <http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/38>

Wright Mills, C. (2009). Sobre Artesanía Intelectual. *Trabajo y sociedad*, (13), 126-144. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712009000200011&lng=es&tlng=es.

Zatti, V. (2016). Institutos Federais de Educação: um novo paradigma em Educação Profissional e Tecnológica? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 11(3), 1461-1480. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.7555>

Apêndice A – Questionário

Seção 1 de 5 - Dados de identificação e registros familiares básicos

1) Você se considera:

- a) homem
- b) mulher

2) Você se considera de que raça/etnia?

- a) amarelo/de origem oriental
- b) branco
- c) indígena ou de origem indígena
- d) negro
- e) pardo/mulato

3) Qual a sua idade?

4) Em que ano você realizou o Curso Técnico em Guia de Turismo?

- a) Início em 2010
- b) Início em 2012
- c) Início em 2013
- d) Início em 2014

5) Quantos filhos você tem?

- a) nenhum
- b) um
- c) dois
- d) três
- e) quatro ou mais

6) Você já morou no bairro Restinga?

- a) Sim
- b) Não (se nunca morou, passe direto para a questão nº 8)

7) Se você morou no bairro Restinga, qual o tempo aproximado de moradia no bairro?

- a) Nunca morei
- b) 0 a 5 anos
- c) 6 a 11 anos
- d) 12 a 19 anos
- e) 20 anos ou mais

8) Com quem você morou na maior parte do tempo entre os 0 e os 18 anos?

- a) pai e/ou mãe
- b) pai e/ou mãe e irmãos
- c) pai e/ou mãe, irmãos e outros parentes
- d) responsáveis legais
- e) sozinho(a)
- f) outros

9) Quantos irmãos você teve/tem?

- a) nenhum
- b) um
- c) dois
- d) três
- e) quatro ou mais

Seção 2 de 5 - Educação e trabalho na sua família

10) Que profissões/ocupações exerceram seus pais ou responsáveis legais?

11) Que profissões/ocupações exerceram seus avós (maternos e paternos)?

12) Durante a maior parte do tempo, entre seus 0 e 18 anos, qual era a condição de trabalho de sua família?

- a) todos os adultos da casa eram responsáveis pela renda familiar e exerciam trabalho remunerado fixo.
- b) todos os adultos da casa eram responsáveis pela renda familiar e exerciam trabalho remunerado eventual.

- c) um dos adultos responsáveis pela renda familiar exercia trabalho remunerado fixo e outro exercia trabalho remunerado eventual.
- d) um dos adultos responsáveis pela renda familiar exercia trabalho remunerado fixo ou eventual e outro exercia trabalho doméstico no próprio lar, sem remuneração.
- e) não havia responsável pela renda familiar fixo, ocorrendo alternância conforme a demanda.
- f) não tenho este dado.

13) Qual o nível de escolaridade de seu pai?

- a) não tenho este dado
- b) não frequentou escolas
- c) Ensino Fundamental incompleto
- d) Ensino Fundamental completo
- e) Ensino Médio incompleto
- f) Ensino Médio completo
- g) Ensino Técnico incompleto
- h) Ensino Técnico completo
- i) Ensino Superior incompleto
- j) Ensino Superior completo
- k) Pós-graduação incompleta
- l) Pós-graduação completa

14) Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

- a) não tenho este dado
- b) não frequentou escolas
- c) Ensino Fundamental incompleto
- d) Ensino Fundamental completo
- e) Ensino Médio incompleto
- f) Ensino Médio completo
- g) Ensino Técnico incompleto
- h) Ensino Técnico completo
- i) Ensino Superior incompleto
- j) Ensino Superior completo
- k) Pós-graduação incompleta
- l) Pós-graduação completa

15) Qual o maior nível de escolaridade alcançado entre seus avós (paternos/maternos)?

- a) não tenho este dado
- b) não frequentou escolas
- c) Ensino Fundamental incompleto
- d) Ensino Fundamental completo
- e) Ensino Médio incompleto
- f) Ensino Médio completo
- g) Ensino Técnico incompleto
- h) Ensino Técnico completo
- i) Ensino Superior incompleto
- j) Ensino Superior completo
- k) Pós-graduação incompleta
- l) Pós-graduação completa

16) Qual o maior nível de escolaridade alcançado entre seus irmãos?

- a) sou filho único
- b) não tenho este dado
- c) Ensino Fundamental incompleto
- d) Ensino Fundamental completo
- e) Ensino Médio incompleto
- f) Ensino Médio completo
- g) Ensino Técnico incompleto
- h) Ensino Técnico completo
- i) Ensino Superior incompleto
- j) Ensino Superior completo
- k) Pós-graduação incompleta
- l) Pós-graduação completa
- m) não frequentou escolas

Seção 3 de 5 - Você e sua trajetória educacional

17) Onde você cursou a maior parte do seu Ensino Fundamental?

- a) no bairro Restinga

b) outros...

18) Onde você cursou a maior parte do seu Ensino Médio?

a) no bairro Restinga

b) outros...

19) Além da profissão de Técnico em Guia de Turismo, você possui uma outra profissão/ocupação? Em caso positivo, informe qual.

a) não

b)

20) Você realizou ou realiza algum outro curso de formação, além do Curso Técnico em Guia de Turismo? Em caso positivo, informe qual curso.

a) não

b)

21) Você interrompeu estudos em alguma das fases de sua formação educacional? Em caso positivo, informe o tempo e a razão dessa interrupção, ou algum outro comentário a respeito.

.....

Seção 4 de 5 – Você e sua trajetória profissional

22) Com que idade você começou a trabalhar?

a) com menos de 10 anos

b) entre 11 e 15 anos

c) entre 16 e 18 anos

d) 18 anos ou mais

e) não comecei a trabalhar ainda

23) Antes do Curso de Guia, na maior parte das suas experiências profissionais, de que modo ocorreu a formalização do vínculo de trabalho?

a) não tive experiências de trabalho

b) informalmente

c) contrato prestação de serviço

- d) carteira assinada
- e) posse de cargo efetivo / servidor público
- f) outros

24) Antes de realizar o Curso, vocês já trabalhava com Turismo?

- a) Sim
- b) Não

25) Durante o Curso você trabalhou na área de Turismo?

- a) Sim
- b) Não

26) Após o Curso, você trabalhou como Guia de Turismo?

- a) Sim
- b) Não

27) Ao longo da sua vida profissional, ao procurar trabalho, você costuma:

- a) avisar todas as pessoas conhecidas sobre sua busca
- b) selecionar algumas pessoas para enviar/entregar currículo ou preencher ficha
- c) visitar empresas e oferecer seus serviços e entregar currículo ou preencher ficha
- d) procurar nos classificados de empregos e na internet oportunidades
- e) guardar segredo para que ninguém pense que você está desempregado
- f) realizar cursos de qualificação de acordo com a vaga pretendida

28) Na busca por oportunidades profissionais na área do Turismo, você ficou quanto tempo sem trabalho?

- a) nunca busquei / nunca trabalhei.
- b) no máximo 1 mês sem trabalho
- c) entre 2 e 5 meses sem trabalho
- d) entre 6 e 12 meses sem trabalho
- e) entre 1 e 2 anos sem trabalho
- f) 2 anos ou mais sem trabalho

29) Com que frequência você realiza cursos de qualificação profissional, visando aperfeiçoar seus conhecimentos?

- a) nunca
- b) 1 a 3 vezes a cada 10 anos
- c) 1 a 3 vezes a cada 5 anos
- d) 1 a 3 vezes em 1 ano
- e) mais de 3 vezes por ano

30) Que significados o trabalho teve na sua vida, de modo geral, e quais as suas perspectivas de trabalho como Guia de Turismo?

Seção 5 de 5 – Você e suas vivências de lazer e Turismo

31) Na sua opinião, o bairro onde você passou a maior parte de sua infância e adolescência oferecia opções de lazer? Justifique.

32) Na sua opinião, as escolas onde você estudou ofereceram suficientemente atividades pedagógicas voltadas ao lazer, cultura e Turismo?
.....

33) Na sua infância e adolescência, você e sua família costumavam realizar atividades voltadas ao lazer, cultura e Turismo (passeios, viagens)? Descreva brevemente.
.....

34) Na sua infância e adolescência, com que frequência você visitava museus e centros culturais na própria cidade?.....

- a) mensalmente
- b) de 5 a 10 vezes por ano
- d) de 3 a 5 vezes por ano
- e) 1 vez por ano
- f) 1 vez a cada 3 anos
- g) nunca

35) Na sua infância e adolescência, com que frequência você visitava parques e outros espaços abertos de lazer na sua cidade?

- a) mensalmente
- b) de 5 a 10 vezes por ano
- d) de 3 a 5 vezes por ano
- e) 1 vez por ano
- f) 1 vez a cada 3 anos
- g) nunca

36) Na sua infância e adolescência, com que frequência você costumava ir ao teatro ou cinema?

- a) mensalmente
- b) de 5 a 10 vezes por ano
- d) de 3 a 5 vezes por ano
- e) 1 vez por ano
- f) 1 vez a cada 3 anos
- g) nunca

37) Como você descreve os seus hábitos de lazer e de Turismo anteriores à realização do Curso Técnico em Guia de Turismo?.....

38) Em sua opinião, suas experiências de lazer e de Turismo na infância e adolescência foram satisfatórias? Justifique.

- a) Sim.
- b) Não.

39) Que efeitos você considera que o Curso de Guia de Turismo gerou na sua vida pessoal e familiar em termos de práticas de lazer, cultura e Turismo?

40) Você tem interesse na possibilidade de participar de entrevista gravada sobre esses mesmos assuntos, no entanto com mais liberdade de compartilhar suas lembranças e percepções?

- a) sim
- b) não

Se sua resposta foi sim, registre seus dados de contato no campo a seguir! Agradecemos sua participação na etapa questionário!

- 1) Nome completo:
- 2) Telefone de contato:
- 4) Endereço:
- 5) Melhor turno para contato:
 - a) manhã
 - b) tarde
 - c) noite

Agradecemos a sua participação!

Apêndice B

Roteiro de entrevista

- Dados objetivos sobre o entrevistado: idade, estado civil, número de filhos, nacionalidade, naturalidade, tempo de moradia no bairro e razões da vinda para a Restinga.

- **Questão temática A: Trajetória educacional**

A) O que tens de informações que possas e desejas compartilhar sobre as experiências escolares que tu e teus familiares tiveram ao longo da vida?

- Indagações complementares possíveis ao longo da narrativa em resposta à questão A:

- 1) Como foi a tua trajetória escolar de Ensino Fundamental: começaste os estudos com que idade, onde, paraste em algum momento, por quê?
- 2) Tiveste dificuldades? De que ordem?
- 3) No Ensino Médio, ingressaste com que idade? Onde?
- 4) Paraste em algum momento, por quê?
- 5) Os estudos foram realizados na modalidade regular ou EJA? Por quê?
- 6) Pensavas em seguir estudando logo que terminaste? O que aconteceu?
- 7) Como foi a trajetória escolar dos teus familiares?
- 8) Houve alguma mudança na trajetória escolar dos teus familiares a partir do momento em que entraste para o Curso de Guia?
- 9) Tiveste outros estudos após o Ensino Médio? E após o Curso de Guia de Turismo? Quais, onde e por quê? A tua família segue apoiando teus investimentos nos estudos? Eles também fizeram movimentos de pensar em novos estudos?

- **Questão temática B: Campus do IFRS no bairro**

B) Como foi a tua experiência no Câmpus Restinga e como tu percebes o significado do Instituto Federal na Restinga para ti, para teus familiares e para a comunidade do bairro?

- Indagações complementares possíveis ao longo da narrativa em resposta à questão B:

- 1) Em geral, o que significou pra ti a instalação de um *Campus* do IFRS no bairro?
- 2) Como estavam teus planos de estudos e profissionalização um pouco antes de entrar no IFRS?
- 3) Como foi a reação da família e dos amigos? Quem apoiou e por quê?

- 4) Que diferenças sentiste em comparação com as tuas experiências escolares anteriores?

- Questão temática C: O Curso de Guia de Turismo

C) Como foi a tua experiência no Curso Técnico em Guia de Turismo?

- Indagações complementares possíveis ao longo da narrativa em resposta à questão C:

- 1) Por que escolheste o Curso de Guia? Motivação Pessoal? Profissional? Alguma experiência anterior? Alguém conhecido cursou ou é da área?
- 2) Como foi pra ti estar em sala de aula no Curso de Guia? O que fizeste para vencer desafios?
- 3) Como foi a experiência de viagens técnicas, visitas a locais turísticos? Como te sentias a respeito disso? Já havias viajado anteriormente para alguns desses lugares?
- 4) Como era a tua vida social em termos de passeios locais, visitas a museus, parques, antes do Curso? Como é hoje?
- 5) Que mudanças aconteceram no teu modo de vida, no teu modo de agir e de pensar a vida, o lazer? E no teu meio familiar e social, a partir dessa passagem pelo Curso, percebeste mudanças nesse sentido?
- 6) Alguém (família, amigos, vizinhos) começou a se interessar pelos temas da tua área – o Turismo? Começaram a viajar, passear mais do que antes?

- Questão temática D: Trajetória Profissional

D) O que tens de informações que possas e desejas partilhar sobre as experiências profissionais que tu e teus familiares tiveram ao longo da vida?

- Indagações complementares possíveis ao longo da narrativa em resposta à questão D:

- 1) Como foi a tua trajetória profissional: começou a trabalhar com que idade, onde, parou em algum momento, por quê? Depois, onde trabalhaste, com quê e por quê?
- 2) Pensavas em seguir nessa área sempre? Que expectativas tinhas e que movimentos fizeste para essa mudança ou permanência? Hoje trabalhas com o quê? Por quê? Gostas?
- 3) Como percebes o mercado de trabalho para os Guias? Como está a tua inserção? Essa era a tua ideia?

- 4) Quais as tuas expectativas de trabalho no Turismo? Pretendes seguir na profissão? Buscar outras profissões? Por quê?
- 5) Qual foi a trajetória profissional dos teus familiares? Teus pais trabalhavam? Com o quê? Desde quando? Pararam de trabalhar em que momentos? E teus irmãos? Teus filhos? Teus netos?
- 6) Eles mudaram de trabalho ou tiveram novas ideias e interesses de trabalho a partir do momento que entraste para o Turismo? Durante o Curso ou após...

- Reflexões finais do entrevistado e agradecimentos por parte da entrevistadora.

Apêndice C

Modelo de Termo de Consentimento Livre E Esclarecido [TCLE] da etapa de coleta de dados por meio de questionário

Nós, Mônica de la Fare (orientadora da pesquisa e pesquisadora responsável) e Mirelle Barcos Nunes (estudante de doutorado), responsáveis pela pesquisa Trajetórias educacionais e profissionais de egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFRS *Campus Restinga* (Porto Alegre/RS, Brasil), estamos fazendo um convite para você participar como voluntário nesse estudo. Acreditamos que esta investigação seja importante porque visa contribuir com o campo educacional do bairro Restinga, em especial com o Curso de Guia de Turismo. Pretendemos analisar trajetórias educacionais e profissionais de egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo no *Campus Restinga* do IFRS (2011 - 2015), reconhecendo as dinâmicas do campo educacional do bairro Restinga, as estratégias de acesso, permanência e finalização de estudos, antes, durante e após a experiência no IFRS *Campus Restinga* por parte dos egressos; identificar que sentidos foram atribuídos à formação no Curso Técnico em Guia de Turismo, e as transformações ocorridas a partir da realização do mesmo; identificar as representações presentes nas narrativas daqueles que tiveram trajetórias educacionais interrompidas anteriormente ao acesso no Curso e as transformações ocorridas após o Curso; compreender os modos de aproveitamento cultural dos egressos do Curso a partir das experiências turísticas vivenciadas e dos conhecimentos adquiridos nesse Curso. Para a realização do estudo será feita coleta de dados através de questionário enviado a todos os egressos do período de 2011 a 2015 e, ainda, por meio de entrevistas realizadas com cerca de 15 a 20 egressos que se disponibilizarem.

O presente TCLE é referente à etapa de coleta de dados via Questionário on-line, elaborado em plataforma web, no qual você terá acesso a 60 perguntas sobre a sua trajetória pessoal, escolar e profissional. As perguntas são, em maioria, fechadas, com opção de resposta única, através da escolha de apenas uma alternativa. Para que você participe, respondendo a essas perguntas, você deve, primeiramente, ler com atenção este Termo e, ao final, confirmar o interesse em participar, ou desistir. Qualquer opção será respeitada e mantida em sigilo absoluto. Se, após a leitura do Termo, você se sentir disposto e interessado, e confirmar a sua participação, você poderá iniciar o preenchimento com suas respostas e enviar o formulário com as suas 60 respostas. Acreditamos que essa atividade durará entre 10 e 20 minutos. É nossa obrigação informá-lo de que há a possibilidade de ocorrência dos seguintes desconfortos ou riscos decorrentes de sua participação: cansaço ocular pelo tempo

de contato direto com a tela do computador. Sugerimos o piscar de olhos frequente, para minimizar esse desconforto, além do desvio periódico e intencional de foco de visão, exercitando foco em objetos próximos e ao longe, alternadamente, a fim de evitar sobrecarga ocular.

Os benefícios que esperamos com o estudo são a contribuição com o campo acadêmico, em especial com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, o *Campus* Restinga e sua comunidade escolar, através de um olhar científico sobre os estudantes, fortalecendo os movimentos já existentes de aproximação e busca de maior entendimento entre instituição e comunidade da Restinga, sobretudo no tocante aos processos de ingresso, permanência e conclusão da formação técnica em Guia de Turismo.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com a pesquisadora responsável e orientadora desta pesquisa, a Prof.^a Mônica de la Fare, no telefone (51) 33534768 a qualquer hora. Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa você terá direito à assistência gratuita. Se o problema estiver relacionado à plataforma à qual está inserido o questionário, ou ao conteúdo das questões, a assistência será prestada via contato telefônico; em caso de problema decorrente da entrevista, no ato de sua realização, será resolvido pessoalmente no local de realização da mesma e, se ocorrer posteriormente, será resolvido por telefone, em qualquer tempo. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul [CEP-PUCRS] em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucls.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30min às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao ler, compreender o TCLE e aceitar participar da etapa Questionário por meio da seleção da opção “sim”, disponível na própria plataforma, você não abre mão de nenhum

direito legal que teria de outra forma. Não inicie a participação a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas. Se você concordar em participar deste estudo, você selecionará a opção “sim”, terá acesso ao questionário on-line, responderá às perguntas e, ao final, enviará o formulário com as 60 respostas.

Eu, participante da etapa questionário, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, a qual se efetiva através do envio do formulário preenchido com as respostas às 40 perguntas do questionário.

Declaração do profissional que obteve o consentimento

Nós, Mónica de la Fare (orientadora da pesquisa e pesquisadora responsável) e Mirelle Barcos Nunes (estudante de doutorado), responsáveis pela pesquisa, explicamos, por meio do presente TCLE, todos os detalhes pertinentes sobre este estudo ao participante. Além disso, nos colocamos a disposição para possíveis dúvidas durante a participação. Na nossa opinião e na opinião do participante, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Prof.^a Dr.^a Mónica de la Fare

Orientadora da pesquisa e pesquisadora responsável

Mirelle Barcos Nunes

Estudante de doutorado

Apêndice D

Modelo de Termo de Consentimento Livre E Esclarecido [TCLE] da etapa de coleta de dados por meio de entrevista

Nós, Mônica de la Fare (orientadora da pesquisa e pesquisadora responsável) e Mirelle Barcos Nunes (estudante de doutorado), responsáveis pela pesquisa Trajetórias educacionais e profissionais de egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFRS *Campus Restinga* (Porto Alegre/RS, Brasil), estamos fazendo um convite para você participar como voluntário nesse estudo. Acreditamos que esta investigação seja importante porque visa contribuir com o campo educacional do bairro Restinga, em especial com o Curso de Guia de Turismo. Pretendemos analisar trajetórias educacionais e profissionais de egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo no *Campus Restinga* do IFRS (2011 - 2015), reconhecendo as dinâmicas do campo educacional do bairro Restinga, as estratégias de acesso, permanência e finalização de estudos, antes, durante e após a experiência no IFRS *Campus Restinga* por parte dos egressos; identificar que sentidos foram atribuídos à formação no Curso Técnico em Guia de Turismo, e as transformações ocorridas a partir da realização do mesmo; identificar as representações presentes nas narrativas daqueles que tiveram trajetórias educacionais interrompidas anteriormente ao acesso no Curso e as transformações ocorridas após o Curso; compreender os modos de aproveitamento cultural dos egressos do Curso a partir das experiências turísticas vivenciadas e dos conhecimentos adquiridos nesse Curso. Para a realização do estudo foi feita coleta de dados através de questionário enviado a todos os egressos do período de 2011 a 2015 e, ainda, por meio de entrevistas realizadas com cerca de 10 egressos que se disponibilizarem a participar.

O presente TCLE é referente à etapa de coleta de dados via realização de entrevista individual, com um roteiro prévio semiestruturado de perguntas sobre a sua trajetória pessoal, escolar e profissional, com duração de cerca de 30 a 50 minutos, integralmente gravada. Para participar, você deverá fazer a leitura atenta do presente Termo e, ao aceitar participar, você registrará por meio da voz o aceite no início da gravação da entrevista. Importa salientar que as suas respostas na entrevista serão transformadas em texto e, alguns trechos poderão ser citados anonimamente, de modo literal, no texto da tese a ser elaborada pela doutoranda Mirelle e, também, nos artigos que deste trabalho derivarem..

É nossa obrigação informá-lo de que há a possibilidade de ocorrência dos seguintes desconfortos ou riscos decorrentes de sua participação: sensação de perda de tempo. Desse modo, aconselhamos que seja avaliada a sua disponibilidade de tempo antes do aceite de

participação. Você tem o direito de pedir uma indenização por qualquer dano que resulte da sua participação no estudo.

Os benefícios que esperamos com o estudo são a contribuição com o campo acadêmico, em especial com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, o *Campus Restinga* e sua comunidade escolar, através de um olhar científico sobre os estudantes, fortalecendo os movimentos já existentes de aproximação e busca de maior entendimento entre instituição e comunidade da Restinga, sobretudo no tocante aos processos de ingresso, permanência e conclusão da formação técnica em Guia de Turismo.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com a pesquisadora responsável e orientadora desta pesquisa, a Prof.^a Mônica de la Fare, no telefone (51) 33534768 a qualquer hora. Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa você terá direito à assistência gratuita. Se o problema estiver relacionado à dificuldade de agendamento de data para a entrevista, a assistência será prestada via contato telefônico; em caso de problema decorrente da entrevista, no ato de sua realização, será resolvido pessoalmente no local de realização da mesma e, se ocorrer posteriormente, será resolvido por telefone, em qualquer tempo. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@puers.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30min às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao ler, compreender o TCLE e aceitar participar da etapa Entrevista por meio da seleção da opção “sim”, disponível na própria plataforma, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma. Não registre seus dados de contato para agendamento da entrevista, a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido

respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas. Se você concordar em participar deste estudo, você selecionará a opção “sim”, terá acesso ao formulário de registro de contato. Após enviá-lo, você poderá ser contatado para agendamento de data para a entrevista gravada.

Eu, participante da etapa de entrevista, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Declaração do profissional que obteve o consentimento

Nós, Mónica de la Fare (orientadora da pesquisa e pesquisadora responsável) e Mirelle Barcos Nunes (estudante de doutorado), responsáveis pela pesquisa, explicamos, por meio do presente TCLE, todos os detalhes pertinentes sobre este estudo ao participante. Além disso, nos colocamos a disposição para possíveis dúvidas durante a participação. Na nossa opinião e na opinião do participante, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Prof.^a Dr.^a Mónica de la Fare

Orientadora da pesquisa e pesquisadora responsável

Mirelle Barcos Nunes

Estudante de doutorado

Anexo A**Carta de Conhecimento e Autorização do IFRS Campus Restinga**

Porto Alegre, 26 de agosto de 2016.

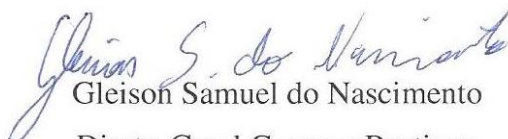
Ao Comitê de Ética e Pesquisa da PUCRS

Prezados Senhores:

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado Trajetórias educacionais e profissionais de egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFRS Campus Restinga (Porto Alegre/RS, Brasil), proposto pelas pesquisadoras Mirelle Barcos Nunes (estudante de doutorado) e Mônica de la Fare (orientadora e pesquisadora responsável). Autorizo também a divulgação do nome da instituição (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Restinga) nesta pesquisa e nas publicações derivadas da mesma.

O referido projeto será realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Restinga, e só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,


Gleison Samuel do Nascimento
Direto-Geral Campus Restinga

Anexo B**Carta de encaminhamento do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa**

Porto Alegre, 31 de agosto de 2016.

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Ilma. Coordenadora do Comitê de Ética
Profa. Dra. Denise Cantarelli Machado

Encaminho para avaliação deste Comitê de Ética em Pesquisa, o projeto “Trajetórias educacionais e profissionais de egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Restinga (Porto Alegre, Brasil)” tendo como pesquisador principal a Prof.^a Dr.^a Mônica de la Fare a ser realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Restinga (situado na Rua Alberto Hoffmann, 285 – Bairro Restinga, Porto Alegre - RS, 91791-508). Trata-se de um projeto de pesquisa de doutorado que envolve seres humanos.

Aguardando avaliação de parecer deste comitê, coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Mônica de la Fare
Escola de Humanidades
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br