

ORGANIZADORAS
GLENY TEREZINHA DURO GUIMARÃES
ANA LÚCIA SUÁREZ MACIEL
BEATRIZ GERSHENSON

**NEOLIBERALISMO
E DESIGUALDADE
SOCIAL:
REFLEXÕES
A PARTIR DO
SERVIÇO SOCIAL**

 ediPUCRS

NEOLIBERALISMO E DESIGUALDADE SOCIAL:

reflexões a partir do Serviço Social



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Chanceler

Dom Jaime Spengler

Reitor

Evilázio Teixeira

Vice-Reitor

Jaderson Costa da Costa

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Carla Denise Bonan

Editor-Chefe

Luciano Aronne de Abreu

Adelar Fochezatto

Antonio Carlos Hohlfeldt

Cláudia Musa Fay

Gleny T. Duro Guimarães

Helder Gordim da Silveira

Lívia Haygert Pithan

Lucia Maria Martins Giraffa

Maria Eunice Moreira

Maria Martha Campos

Norman Roland Madarasz

Walter F. de Azevedo Jr.

Gleny Terezinha Duro Guimarães
Ana Lúcia Suárez Maciel
Beatriz Gershenson
Organizadoras

NEOLIBERALISMO E DESIGUALDADE SOCIAL:
reflexões a partir do Serviço Social



PORTO ALEGRE
2020

© EDIPUCRS 2020

CAPA Thiara Speth

DIAGRAMAÇÃO EDIPUCRS

REVISÃO DE TEXTO Carol Ferrari

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001



Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone/fax: (51) 3320 3711
E-mail: edipucrs@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N438 Neoliberalismo e desigualdade social: reflexões a partir do serviço social / Gleny Terezinha Duro Guimarães, Ana Lúcia Suárez Maciel, Beatriz Gershenson organizadoras. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2020.
319 p.

ISBN 978-65-5623-003-0

1. Política social. 2. Assistência social. 3. Capitalismo – Aspectos sociais. 4. Neoliberalismo – Aspectos sociais. 5. Igualdade. 6. Serviço social. I. Guimarães, Gleny Terezinha Duro. II. Maciel, Ana Lúcia Suárez. III. Gershenson, Beatriz.

CDD 23. ed. 361.61

Lucas Martins Kern CRB-10/2288
Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do *Código Penal*), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

4.3 OS ESTUDOS SOBRE TRAJETÓRIA ESCOLAR NA ANÁLISE DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

MÔNICA DE LA FARE
MIRELLE BARCOS NUNES

Este capítulo¹ pretende mostrar as possibilidades que oferecem os estudos sobre trajetória escolar para a pesquisa social evidenciando a relação entre desigualdades sociais e educativas em nossos contextos. Assim como dar visibilidade aos efeitos das ações de política pública destinadas a garantir o direito à educação às populações historicamente excluídas dos sistemas educativos.

Dessa forma, pretendemos apresentar conceitualmente a perspectiva através da qual trabalhamos as pesquisas sobre trajetória no Grupo de Pesquisas denominado *Adultos, Jovens e Educação no contemporâneo*, registrado no CNPq desde 2013. E, exemplificar os desdobramentos teórico-metodológicos dos construtos teóricos utilizados nesse espaço, em uma investigação sobre trajetórias escolares.

Em tempos em que a democratização da cultura aparece cada vez mais marcada pela eficácia econômica e o utilitarismo e o modelo de escola neoliberal, regido pela “razão econômica”, penetra capilarmente a tradição da escola pública e pretende impor o sentido da escolarização na

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

prestação de serviços à economia e às empresas, com o “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” como referências do “novo ideal pedagógico” (LAVAL, 2004), preocupam-nos, principalmente, as contradições, os dilemas e o sofrimento experimentado pelo que Bourdieu (1998) denominou “a mão esquerda do estado”. Com essa expressão, o autor refere o conjunto de agentes que atuam nos espaços institucionais das políticas sociais (assistentes sociais e educadores, entre outros). Entendemos que a pesquisa se constitui em uma ferramenta importante para problematizar nossos contextos de atuação profissional, especialmente em um período histórico em que em vários países de América Latina o neoliberalismo se apresenta novamente “sob as aparências da inevitabilidade” (BOURDIEU, 1998, p. 28).

Assim, através deste texto, buscamos contribuir com as pesquisas no campo do Serviço Social, entendendo que o estudo das trajetórias escolares pode auxiliar na análise da questão social e suas manifestações assim como na atuação profissional dos assistentes sociais no âmbito escolar. Para isso, apresentando oportunidades de chaves analíticas interessantes para compreender os processos de escolarização da população das classes populares, historicamente excluídas e postergadas das possibilidades de acesso e da obtenção de diplomas em diferentes níveis do sistema educacional.

A seguir apresentamos este capítulo organizado em três subseções. A primeira introduz resultados de uma pesquisa teórica sobre o conceito de trajetória no Estruturalismo Construtivista (Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant), perspectiva da qual nos apropriamos em nossas pesquisas empíricas. Em um segundo momento, na segunda e terceira subseção, exemplificamos um modo de apropriação dessas ferramentas conceituais. Para isso, retomamos uma pesquisa realizada sobre trajetórias educativas e ocupacionais de um grupo de 34 egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Restinga, elaborado na tese de doutorado da segunda autora deste capítulo (NUNES, 2018), orientada pela primeira.²

² 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 traduzem es-

A partir dessa produção avançamos e aprofundamos, em coautoria, a análise das trajetórias escolares desses egressos incorporando outras claves analíticas assim como informações provenientes da estatística educativa oficial e que complementam o processo de investigação realizado para a construção dessas trajetórias. Para este capítulo, escolhemos apresentar alguns aspectos dos resultados focalizando principalmente os avanços intergeracionais evidenciados em trajetórias escolares intergeracionais ascendentes nesse grupo e os entraves desse processo vinculados às desigualdades educacionais. Também mostramos a importância da institucionalização de um espaço público de formação técnica profissional em um bairro da periferia urbana do município de Porto Alegre, como é a Restinga.

4.3.1 A trajetória construída e suas diferenças com as histórias de vida e as biografias

A utilização de dados qualitativos e biográficos na pesquisa social não é recente, como evidenciam os estudos precursores do Departamento de Antropologia e Sociologia da Escola de Chicago, espaço acadêmico pioneiro no uso de abordagens qualitativas na pesquisa social durante as primeiras décadas do século XX. Os estudos de William I. Thomas e Florian Znaniecki sobre os migrantes poloneses instalados na cidade de Chicago, Estados Unidos (publicados em vários volumes do livro intitulado *The Polish Peasant in Europe and American*) recorreram à análise de documentos (cartas trocadas entre familiares, arquivos de associações americano-polonesas e de outras instituições) combinando esses dados com o denominado “histórico de vida”, um tipo de autobiografia usada como documento sociológico (COULON, 1995; BECKER, 1993).

Não obstante, embora seja importante reconhecer esse antecedente distante, em nosso contexto, se identifica nas últimas décadas um maior

tratégias mobilizadas a partir da aquisição de um capital cultural representado pela experiência turística e pelo diploma” (NUNES, 2018).

interesse e ampliação da quantidade de estudos permeados pelas narrativas de estudantes, professores e egressos da Educação Básica e da Educação Superior através de pesquisas que analisam trajetórias, biografias, autobiografias e histórias de vida, a partir de distintas abordagens metodológicas, que às vezes se misturam sem estabelecer suficientes relações com as perspectivas teóricas que as sustentam.³

Em relação aos usos contemporâneos da história de vida, a bibliografia especializada apresenta reconhecimentos expressos das abordagens biográficas (MALLIMACI; BÉLIVEAU, 2006), autobiográficas (DELORY-MORMEMBER, 2012) e distintos autores também enfatizam o lugar próprio conquistado pelas histórias de vida (BERTAUX, 2014 e, na sociologia brasileira, SANTOS; OLIVEIRA; SUSIN, 2014). Uma voz dissidente, em relação ao uso dessas perspectivas é a do sociólogo Pierre Bourdieu, quem apresenta dúvidas em relação à cientificidade do uso de histórias de vida na pesquisa social ao que contrapõe o conceito de trajetória, noção elaborada no contexto de sua Teoria dos Campos.

Esse autor, como ele mesmo explicitou, buscou explicar os processos de dominação social superando dualismos que atravessam a história das Ciências Humanas e Sociais (tais como: objetivismo/subjetivismo; estrutura/ação; macro/microsociologia) afirmando simultaneamente a existência de um mundo social de estruturas objetivas, como campos e grupos (especialmente classes sociais) e a gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação dos agentes constitutivos de um *habitus* e de estruturas objetivas (BOURDIEU, 1993). Para isso elaborou progressivamente e em estreita relação com suas pesquisas empíricas uma teoria sociológica sustentada

³ Em um estudo anterior realizamos uma análise das pesquisas publicadas no campo educativo sobre trajetórias a partir de uma amostra de artigos de três países de América Latina (Argentina, Brasil e México), publicados em revistas acadêmicas indexadas na base *Scielo*, no período 2010-2015. Os resultados mostraram que a partir de diferentes delimitações referidas a trajetórias frequentemente são problematizadas e postas em evidência desigualdades de classe social, gênero e raça/etnia assim como dimensões do trabalho docente. Também se destaca a questão geracional, especialmente referida aos jovens. Identificamos nessa pesquisa um panorama heterogêneo em relação aos referenciais teóricos, às interpretações e utilizações do conceito de trajetória assim como tendências similares nas estratégias metodológicas (DE LA FARE; NUNES, 2017).

principalmente nos conceitos indissociáveis e relacionais de *habitus/campo/capital* aos que se vinculam outros, entre eles, o de trajetória.

O *habitus*⁴, “capacidade infinita de engendrar, com total liberdade (controlada), uns produtos – pensamentos, percepções, expressões, ações – que sempre apresentam como limite as condições históricas e socialmente situadas de sua produção [...]” (BOURDIEU, 2007a, p. 91) é caracterizado por Wacquant (2015) como completamente aberto à pesquisa empírica, esclarecimento que realiza ante as críticas que homologam essa noção a uma espécie de “caixa-preta”. E esclarece que, mais que uma resposta ao problema da ação, representa um convite à investigação da constituição social dos agentes, “uma *incitação* empírica: um sinal que aponta para a necessidade de historicizar o agente concreto” (WACQUANT, 2015, p. 19).

Trata-se de uma noção mediadora que contribui com a ruptura do dualismo de senso comum entre indivíduo e sociedade e, entendido como disposições duráveis ou capacidades e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de determinados modos, também funciona gerando respostas criativas às solicitações e constrangimentos do meio social (WACQUANT, 2007). Esse conceito foi elaborado a partir da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes, as estruturas e os condicionamentos sociais, é uma espécie de princípio mediador, de correspondência entre práticas individuais e condições sociais de existência (SETTON, 2002; WACQUANT, 2007). Assim, o *habitus* não é um mecanismo autossuficiente gerador da ação social, “opera como uma mola que necessita de um gatilho externo”, os campos (WACQUANT, 2007, p. 69).

Esses espaços sociais, nos que os agentes se movimentam para estar no jogo social (campo escolar, econômico, cultural, religioso, político) são o *locus* onde operam, capitalizam-se e alteram-se os *habitus*, vinculados à mobilização de distintos tipos de capital, prevalecendo uma espécie de

⁴ A noção provém da filosofia antiga, com origem no pensamento de Aristóteles e da escolástica medieval, foi resgatada e ressignificada especialmente por Bourdieu – embora não exclusivamente –, quem lhe atribui um lugar central em sua teoria para construir uma teoria disposicional da ação (WACQUANT, 2007; MARTINEZ, 2007; SETTON, 2002).

capital específico em cada campo (BRANDÃO, 2010). Em consonância, o *habitus* primário ou genérico (conjunto de disposições adquiridas na família, na infância) atua como um impulso para a aquisição posterior de outros *habitus* particulares e correspondentes a outros campos (WACQUANT, 2015). Além de representar o capital acumulado, ele é uma condição que permite reativar o sentido objetivado das instituições e se apropriar delas de modo prático (BOURDIEU, 2007a).

A partir dessa construção conceitual, o estudo das trajetórias permite analisar tanto as dinâmicas e funcionamentos dos campos como as posições e movimentação dos agentes no espaço social, entendidas como uma “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes” (BOURDIEU, 1996, p. 81). Essa afirmação exige esclarecer que essas pesquisas não descartam o uso dos dados provenientes dos depoimentos dos agentes sobre os acontecimentos biográficos, no entanto, elas demandam situar esses acontecimentos em uma matriz de relações vinculadas às posições de um agente ou um grupo, sem limitar a associação às experiências de um sujeito único e seu relato. É essa a tarefa que cabe ao pesquisador, que é quem constrói ou reconstrói a trajetória.

Nessa perspectiva, a análise da trajetória individual exige uma construção prévia dos estados sucessivos do espaço social em que ela acontece e é resultado de uma construção do pesquisador. Avançar na análise dos percursos dos agentes singulares, provenientes de seus relatos, é uma tarefa posterior à de reconstrução do campo, questão que implica pensar o *habitus* e as forças desse campo objetivadas em uma trajetória.

Toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus*; cada deslocamento para uma nova posição, enquanto implica a exclusão de um conjunto mais ou menos vasto de posições substituíveis e, com isso, um fechamento irreversível do leque dos possíveis inicialmente

compatíveis, marca uma etapa de *envelhecimento social* que se poderia medir pelo número dessas alternativas decisivas, bifurcações da árvore com incontáveis galhos mortos que representa a história de uma vida. Assim, pode-se substituir a poeira das histórias individuais por *famílias de trajetórias intrageracionais* no seio do campo de produção cultural (ou, se se quiser, por formas típicas de envelhecimento específico) (BOURDIEU, 1996a, p. 292, grifos do autor).

Para Bourdieu (2008), o capital herdado se corresponde com um feixe de trajetórias às que considera quase equiprováveis, que levam a posições equivalentes. Porém, a passagem de uma trajetória a outra pode depender tanto de acontecimentos coletivos, entre outros, guerras e crises ou de acontecimentos individuais, que entendidos, muitas vezes como acasos, dependem da posição no campo e das disposições.

A polêmica produzida por esse autor em relação ao uso das histórias de vida, biografias e autobiografias na pesquisa social se inaugura a partir de um ensaio que publicou pela primeira vez em 1986, intitulado “*A ilusão biográfica*”⁵, e no qual categoriza a história de vida como uma noção de senso comum, homologada a um caminho ou um deslocamento linear (BOURDIEU, 1997, p. 74). O fundamento dessa crítica radica nos pressupostos que essa perspectiva traz: a consideração da vida como uma sucessão de acontecimentos; a história emergente de um relato e da ideia de uma existência individual que pode ser concebida como uma história; a seleção de acontecimentos significativos dessas narrativas, realizadas pelo entrevistado e o entrevistador. Este último considerado um intérprete que busca dar sentido e coerência a esses relatos, a partir da organização de uma sucessão de acontecimentos em torno da constância de um nome próprio (BOURDIEU, 1997). Acrescenta uma comparação que pode resultar esclarecedora de suas diferenças com o uso das histórias de vida.

⁵ O mesmo trabalho foi incluído posteriormente como um dos anexos do livro intitulado *Razões Práticas. Sobre a teoria da Ação*, publicado na língua original oito anos depois.

Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, em outra ligação que a vinculação a um 'sujeito' cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre diversas estações. (BOURDIEU, 1996b, p. 81)

Assim, essa perspectiva se contrapõe ao trabalho com sequências cronológicas e com lógicas de acontecimentos, emergentes dos relatos dos protagonistas, que, como adverte Montagner (2007), podem resultar sedutores para os pesquisadores. Portanto, as pesquisas que se apropriam dessa noção exigem recorrer à ideia de uma biografia construída examinando a história e o estado do campo priorizado para o estudo que se propõe realizar, considerando-o como um espaço social dinâmico, cuja história deve ser reconstruída.

A análise da trajetória também remete à noção de estratégia para poder analisar os modos em que os agentes se movimentam em um espaço social. Bourdieu desenvolve essa noção tanto como instrumento de uma ruptura com o ponto de vista objetivista quanto com a ideia de uma ação sem agente, rejeitando a assimilação da estratégia à ideia de um cálculo racional ou a um produto do inconsciente. A estratégia é produto de um "senso prático", ao que denomina como "senso do jogo". Trata-se do jogo social, historicamente definido, adquirido na infância e na posterior participação nas atividades sociais (BOURDIEU, 1988).

Para esta teoria, as estratégias escolares se articulam às estratégias de reprodução social das famílias (matrimoniais, de fecundidade, educativas, econômicas, entre outras) (BOURDIEU, 2007b). Disso se deduz que a trajetória escolar de um estudante, muitas vezes percebida na escola como um percurso individual, é produto de uma trama social mais ampla e complexa.

Bourdieu (2007b) explica que a estrutura objetiva de oportunidades de ascensão social pela escolaridade e de futuro, em geral, atua como um

condicionante das expectativas (esperanças subjetivas) compartilhadas pelos indivíduos de uma classe ou fração de classe. Assim, o capital cultural herdado, legado da família e o *habitus* definem as relações com a escola, associados às expectativas. Dessa forma, os obstáculos para as crianças das classes populares se acumulam, em relação às expectativas sociais do binômio escola/família e precisam de muito esforço para avançar na escolaridade, pois, necessitam demonstrar “um êxito excepcional” para chegar ao ensino médio. Esse mecanismo de seleção opera, para o autor, também com a idade como critério e o crescimento das taxas gerais de escolarização invisibilizam o fato de que as crianças de classes populares devem saldar seus avanços nos níveis de ensino com um amplo estreitamento de seu campo de possibilidades de futuro, ou seja, de expectativas. Dessa forma, a igualdade formal da prática pedagógica “serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 2007b, p. 51).

Para concluir esta subseção é necessário esclarecer que a crítica dele ao uso de histórias de vida na pesquisa social recebeu e ainda recebe respostas pelas polêmicas que gerou e gera. Daniel Bertaux, um dos principais representantes dessa abordagem no campo sociológico, quem descreve a Pierre Bourdieu como o sociólogo que se fez famoso porque incorporou à sociologia a linguagem econômica do interesse e a eleição racional, estendendo o alcance dessas ideias através de conceitos como ‘interesses simbólicos’, ‘inversões simbólicas’ e outros semelhantes (BERTAUX, 1996, p. 11). Também respondeu à “ilusão biográfica” bourdieusiana com outra adjetivação, a da “ilusão cientificista”, referindo o espírito objetivista de certas sociologias que buscam manter o legado de Émile Durkheim declarando a ilegitimidade do uso das entrevistas narrativas na pesquisa social (BERTAUX, 2014).

Outros pesquisadores estabeleceram diálogos e matizes com a posição de Bourdieu. Por exemplo, Becker (1993) explicita que as histórias de vida não podem ser consideradas pela ciência social convencional, porém reconhece as possibilidades que oferecem para a formulação de uma teoria sociológica geral.

E Claude Dubar retoma o conceito de trajetória desse autor, porém prioriza sua análise sobre processos identitários e propõe considerar que as trajetórias individuais podem ser problematizadas como sequências de posições em um ou mais campos da prática social e, subjetivamente, como uma história pessoal, cujo relato atualiza visões de si e do mundo (DUBAR, 1998). Adverte que este ponto de vista leva a considerar a mesma importância para as chamadas posições objetivas (escolares, profissionais, etc.) que para aquelas categorias da linguagem utilizadas pelos sujeitos da pesquisa durante as entrevistas narrativas.

Uma vez apresentados esses esclarecimentos conceituais em relação aos estudos sobre trajetórias, a subseção seguinte apontará uma síntese de informações que permitem compreender aspectos centrais do campo escolar⁶ brasileiro, com ênfase na Educação Técnico Profissional e uma posterior focalização no bairro Restinga.

4.3.2 O campo escolar na última década e o território da Restinga

A dimensão histórica, política e legal que sustenta os diferentes períodos do sistema educacional brasileiro possibilita a compreensão da forma como se articulou politicamente a história da educação formal no País. Esse entendimento é parte fundamental da análise das trajetórias analisadas, tendo em vista também os efeitos das reformas educacionais na dinâmica das ofertas educativas locais. A decisão de focalizar no bairro Restinga se vincula à relevância de mostrar como o direito de acesso à escolarização se efetiva com enormes entraves e dificuldades em um bairro da periferia urbana. Porém, a perspectiva relacional adotada exige

⁶ Como assinala Galarza (2016), Pierre Bourdieu não utilizou o conceito de campo em suas obras iniciais sobre o sistema educacional, elaboradas em coautoria com Jean-Claude Passeron (*Os Herdeiros. Os estudantes e a cultura*, de 1964 e *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de 1970), incorporou o uso desse conceito para análises sobre a educação em obras posteriores (*Homo Academicus*, de 1984 e *A nobreza de Estado*, de 1989).

que o estudo do campo escolar nesse território seja contextualizado em uma análise mais ampla do campo educativo.

Sem deixar de considerar essas exigências da análise, esta subseção se limita a introduzir brevemente alguns aspectos que permitam compreender as reformas experimentadas pelo sistema educativo brasileiro nos últimos anos e seus efeitos na escolarização da população, a partir da revisão de dois relatórios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (IBGE, 2016; 2018). Essas reformas necessitam ser analisadas considerando duas dimensões distintas e relevantes.

Por um lado, o contexto de vigência da Constituição Federal de 1988 (CF), marco normativo que reconheceu o direito à educação, declarada como um bem público, “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, art. 205) e produziu uma inovação legal relevante ao garantir a gratuidade do ensino público em todos os níveis educativos da rede pública a setores da população que foram historicamente relegados do acesso à escolaridade. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394 de 1996, atendeu os preceitos constitucionais e estabeleceu os princípios de regulação do funcionamento do sistema educacional nas redes pública e privada de ensino. Por outro, o conjunto de reformas realizadas nas últimas duas décadas se insere em um processo de longa acumulação de efeitos de desigualdades sociais históricas, que incluíram desde a institucionalização do sistema educativo nacional, e ainda incluem, embora com menor intensidade, processos de exclusão escolar das classes populares.

Em 2009 foram efetuadas modificações importantes em matéria de legislação regulatória da educação. A Emenda Constitucional n. 59, desse ano, levou a alterar a LDB, que foi modificada novamente pela Lei n. 12.796, de 2013, ampliando o período de duração da educação básica obrigatória, dos 4 aos 17 anos. Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei n. 13.005, que estabeleceu 20 metas por um período de 10 anos, e que opera como base para a elaboração dos planos educativos estaduais, distritais e municipais. Posteriormente, a elaboração de um PNE decenal foi estabelecida como exigência constitucional (BRASIL, 2009).

Apesar dos avanços experimentados nos últimos anos, o déficit histórico de cobertura escolar da população se identifica nos índices estatísticos que indicam ainda uma grande proporção de pessoas excluídas da escolaridade antes de completar o ensino médio ou que não acessou a esse espaço social. Neste marco, segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNDA) contínua do IBGE, a escolaridade média da população de 25 anos ou mais, se incrementou no período 2010-2015, passando de 6,5 para 7,9 anos de estudo completos e a taxa de analfabetismo foi reduzida de 11,1%, em 2005, para 8,0% em 2015.

A maior incidência de analfabetismo se registra na população de mais de 65 anos (25,7%), como é esperável ao contrastar os avanços intergeracionais na escolarização. Apesar das desigualdades que permanecem, destaca-se que, no marco de um amplo conjunto de políticas que favoreceram o acesso à Educação Superior, a população de 25 a 64 anos de idade, com ensino superior completo, passou de 8,9% para 14,7%, no mesmo período (IBGE, 2016).

Desde 1990 o acesso à educação básica continua praticamente universalizado para a população em idade escolar (a taxa de escolarização bruta na faixa etária de 6 a 14 anos foi de 98,6% em 2015). Todavia, a proporção de jovens de 15 anos que frequentavam a escola experimentou um modesto incremento (de 81,6% em 2005 a 85% em 2015).

Como assinala o relatório IBGE (2016), a repetência, instalada como uma prática habitual e frequente nas escolas continua sendo uma dificuldade importante na escolarização das classes populares. Em 2009, o sistema educacional brasileiro apresentou a maior taxa de repetência no ensino fundamental no conjunto de países de América Latina (IBGE, 2016). Dados que demonstram os efeitos da continuidade de funcionamento do “mecanismo de superseleção” social e, pelo tanto também escolar, apontado anteriormente.

A PNAD contínua 2017 indica que se mantém a tendência crescente desses indicadores onde 46,1% da população com 25 anos ou mais de idade completou, no mínimo, o ensino médio. Em 2016 essa porcentagem era de 45% e passou para 46,1% em 2017. Em todas as regiões, à exceção da

Região Sul, se incrementou a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram, ao menos, a educação básica obrigatória.

No total geral, a proporção de pessoas que não completaram o ensino fundamental foi reduzida em 0,6 pontos percentuais. A média de anos de estudo aumentou em todas as regiões e foi de 9,1 anos em 2017, experimentando um incremento de 0,2 anos em comparação com 2016. A Região Sul registrou uma média de 9,4 anos de estudo, maior que a nacional. Essa mesma média apresenta diferenças entre homens e mulheres de todo o país, sendo em 2016 de 9,6 anos e 8,9 anos respectivamente. As desigualdades étnico-raciais continuam sendo expressivas e alarmantes: 10,1 anos de estudo para as pessoas que se autodeclararam de cor branca e 8,2 anos para as autodeclaradas de cor preta ou parda (IBGE, 2018).

Outra alteração importante aconteceu na Educação Profissional. A partir de 2003, em consonância com a execução de um plano de democratização do acesso à educação, entre outras medidas, foi reestruturada e institucionalizada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.892, de 2008 e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Considera-se importante destacar que o ensino técnico no Brasil, como em outros países de América Latina, representou inicialmente um espaço de controle social orientado pela aprendizagem de ofícios como via de moralização da pobreza. Essa modalidade encontra, atualmente, seu lugar nas trajetórias educacionais e profissionais de muitos cidadãos e é atravessada por um conjunto de contradições.

Por um lado, o ideal pedagógico do “trabalhador flexível” do modelo de escola neoliberal, analisado e teorizado criticamente por Laval (2014), que tende a universalizar a ideia de um ensino em termos de saídas profissionais e inclui a ideia de que os conhecimentos técnicos e os saberes úteis são mais adequados para os jovens e adultos das classes populares. Dessa forma, a defesa da profissionalização muda o sentido desse termo e a assim a formação se orienta pela adequação aos valores e comportamentos esperados pela empresa (LAVAL, 2014). Por outro, a necessidade

de consolidação de uma Educação Profissional que se construa na base da crítica à lógica neoliberal e forme sujeitos autônomos e protagonistas de uma cidadania ativa (FRIGOTTO, 2001).

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. De acordo com as concepções e diretrizes dessas instituições, 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” (MEC, 2010, p. 6).

Nesse sentido, além do ensino regular, a Rede Federal também oferta o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse programa investe na ideia de uma formação integral e produziu uma interessante inovação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrando a formação escolar e a formação para o trabalho em uma conjugação de elementos formativos para a superação das desigualdades educacionais (DE LA FARE; ROVELLI; ATAÍRO, 2016).

A partir dessas transformações aumentou expressivamente o número de estudantes vinculados à Educação Técnica Profissional, tanto em nível médio como na Educação Superior. Em 2017, 776.000 alunos de graduação frequentavam cursos tecnológicos, representando nesse ano 9,8% do total de estudantes de graduação da Educação Superior. Na Região Sul, essa porcentagem foi maior que a média nacional, com 10,8%. Nesse mesmo ano, quase dois milhões de estudantes frequentavam cursos técnicos de nível médio, sendo que a Região Sul registrou 320.000 desses alunos.

Nesse cenário nacional e, a partir de uma demanda histórica da comunidade por uma estrutura pública e gratuita que ofertasse cursos técnicos e profissionalizantes, foi inaugurado em 2010, no bairro Restinga,

o *Campus* do IFRS que leva o nome desse bairro. Esse *campus* oferta cursos em diferentes modalidades e níveis do sistema educacional, desde a formação Técnica Integrada ao Ensino Médio até a Pós-Graduação e atende principalmente estudantes que são moradores do bairro e arredores, que representam o 85% da população de alunos dessa instituição.

Conquistar o direito à escolarização e a aprendizagem para o trabalho em um bairro de periferia como é a Restinga sempre foi pauta prioritária e segue sendo uma luta dessa comunidade. Esse bairro, localizado na região denominada Extremo Sul de Porto Alegre e com distância de 22 km do centro da cidade, é um dos mais populosos desse município. Com uma densidade demográfica de 1574,92 hab./km² (IBGE, 2012) é a 4ª região dessa cidade com maior concentração de população negra (PROCEMPA, 2009). O rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 2,10 salários mínimos, com renda 39,7% menor do que a média dos rendimentos dos porto-alegrenses. A taxa de analfabetismo é de 4,03% e quase duplica em relação à da cidade (2,27%).

A origem do bairro se vincula à violência estatal exercida no período da Ditadura Militar na década de 1960. Com o lema nacional “Remover para Promover”, o então governo do município deslocou muitas vilas para áreas distantes e periféricas. Na época, a região da Restinga era uma mata virgem que não tinha nenhuma infraestrutura: “sem estrada, sem água, sem luz, sem escola, sem atendimento médico, sem nada, apenas uma sanga” (SMC, 1997, p. 9). Com a distância do eixo central da cidade foram criadas barreiras ao acesso às estruturas escolares e às ofertas de trabalho de uma população que foi violentamente expulsa do centro da cidade pelo ideário higienista da época.

Os moradores desse bairro, 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 sem possibilidades de exercício de direitos fundamentais, essas contradições fortaleceram a organização da comunidade, que se consolidou politizada e conquistou avanços na institucionalização de diferentes espaços educativos

nesse território. Atualmente, a Restinga sedia quatro escolas municipais de Educação Infantil, duas escolas da rede estadual que ofertam até o Ensino Médio e oito municipais de Ensino Fundamental, tendo cinco delas a modalidade EJA (SMED, 2015; SEDUC, 2016). A Educação Profissional também é ofertada através de instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que está localizado no bairro desde 1976.

4.3.3 As trajetórias escolares construídas

O Curso Técnico de Guia de Turismo completou seis anos de existência no Campus Restinga do IFRS no mês de agosto de 2016 e, desde seu início até o momento de realização da pesquisa, formou 83 pessoas, divididas em cinco turmas. Essa formação implicou a obtenção de um diploma técnico posterior à certificação de Ensino Médio e possibilitou aos estudantes experiências de lazer e Turismo intensas, no marco de uma oferta educativa pública e gratuita.⁷

As trajetórias construídas neste estudo se vinculam ao panorama evidenciado pelas tendências estatísticas apresentadas anteriormente e focalizam um grupo de 34 adultos e jovens de classes populares, que compartilharam a experiência de permanecer durante três semestres, em diferentes momentos do período 2010-2015, no IFRS Campus Restinga, no curso mencionado e, a partir do qual acumularam capital cultural objetivado (diploma técnico).

Os dados desses egressos foram construídos através de um questionário com 40 perguntas fechadas e abertas, que contou com 34 respostas, complementado pela realização de entrevistas em profundidade a dez egressos, oito mulheres e dois homens, com idades de 24 a mais de 50 anos, predominando quantitativamente o grupo de 25 a 50 anos, selecionados em função de suas experiências de escolaridade interrompida (NUNES, 2018). Essa opção baseou-se no interesse por

⁷ Este aspecto da formação foi amplamente trabalhado na tese mencionada na introdução deste capítulo (NUNES, 2018).

identificar os atravessamentos dessas discontinuidades na escolaridade e na configuração dos *habitus* escolares desses egressos.

No grupo dos 34 egressos predominam as mulheres (73,5%), 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 e negros. Prevaecem quantitativamente os egressos que se encontram na faixa etária dos 20 aos 50 anos, com até dois filhos ou sem filhos. Quase metade dos participantes teve ou ainda tem relação de moradia com o bairro e destes a maioria vive ou viveu 20 anos ou mais na Restinga.

São filhas e filhos de trabalhadoras domésticas, na própria casa ou em serviços fora de casa, como empregadas domésticas, diaristas, serviços gerais, cozinheiras, camareiras, babás e cuidadoras de idosos. Em menor número, as mães deles são trabalhadoras do comércio e atuam com vendas de bens e serviços (costura, artesanato, e manicure e *pedicure*). Uma é agricultora e duas auxiliares de enfermagem, com formação técnica na área da saúde, três são servidoras públicas. No caso dos pais, as ocupações 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. Dois são profissionais de nível técnico (Enfermagem e Engenharia Civil), seis são servidores públicos e um é agricultor, os demais desenvolvem atividades na área de serviços (comerciante, motorista, segurança, estivador e frentista).

O percentual 47% dos egressos ingressou de forma precoce no mundo do trabalho entre os 11 e os 15 anos (47,1%) e 32,4% começaram a trabalhar entre os 16 e 18 anos. Ainda, 20,6% iniciou a atividade ocupacional a partir dos 18 anos. Não há casos de egressos no universo de respondentes que nunca tenham trabalhado. Essa condição laboral e as dificuldades enfrentadas pela população da Restinga para poder conciliar o trabalho, as atividades fora de casa e a escolaridade aparece no depoimento de uma das entrevistadas,

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 (Egressa mulher, mais de 50 anos).

O atravessamento da EJA na trajetória desta mulher trabalhadora, assim como em outras cinco das entrevistadas neste estudo, adverte sobre a relevância para esta população jovem e adulta dos serviços educativos dessa modalidade na rede pública. A EJA, nessas trajetórias, se constitui como espaço social de possibilidades de avanços no campo escolar.

Um dado relevante do conjunto de 34 trajetórias construídas neste estudo, e que coincide com as tendências evidenciadas pela informação estatística nacional em relação aos avanços do nível de escolaridade da população, se observa nas diferenças intergeracionais de escolaridade ao interior dos grupos familiares. Nesse sentido, 32% das mães dos egressos completaram o Ensino Médio e 9% cursaram este mesmo nível sem concluir; um 12% completou até o Ensino Fundamental e 26,5% não o concluíram; 6% possuem formação Técnica de Nível Médio; 3% completaram o Ensino Superior e a mesma porcentagem alcançou esse nível sem concluir, os restantes não informaram.

Em relação aos pais, 38% não completou o Ensino Fundamental; 15% completou esse nível educativo; 9% completou o Ensino Médio; 6% possuem formação profissional completa em níveis Técnico e Superior

e 3% Ensino Superior incompleto, a porcentagem restante corresponde aos que não responderam esse dado.

Os entrevistados trouxeram interessantes informações para compor os dados percentuais e descritivos acerca das trajetórias escolares dos integrantes das famílias. No entanto é possível perceber que as mães 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 apresentam o mesmo percentual de acesso ao Nível Técnico, enquanto no grupo de pais, 5,9% acessou ou completou a Educação Superior, situação que se registra só para o 2,9% das mães.

Os dados apresentados evidenciam um avanço intergeracional na escolaridade e, nesse sentido, se identificam para os egressos priorizados pela pesquisa trajetórias escolares ascendentes em relação a seus progenitores. Não é ao acaso que os indivíduos se deslocam no campo social, eles estão submetidos, por exemplo, através dos mecanismos de eliminação e de orientação, às forças que conferem sua estrutura a esse espaço social. Por outro, opõem-se às forças do campo. O fato de existir – ao longo de uma trajetória – um atravessamento que signifique o acesso a uma escolaridade que foi interrompida parece ter ativado, retomando a expressão de Bourdieu (2008), “o campo dos possíveis”.

Nessa perspectiva “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” (BOURDIEU, 2008, p. 106).

Aspectos importantes na constituição dos *habitus* escolares dos dez entrevistados, que passaram por experiências de interrupção da escolaridade permitem reconhecer os entraves e as estratégias desenvolvidas para dar continuidade à escolaridade, evidenciando trajetórias marcadas pelo enfrentamento de dificuldades ante a inércia de um campo escolar que opera para provocar a desistência. O depoimento a seguir é ilustrativo dessa condição e do atravessamento do IFRS Campus Restinga nessas trajetórias.

Me formei [Ensino Fundamental], saí da Restinga, com poucos conhecimentos porque não tive oportunidades, não sei, por causa do ensino, né..., 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 né... 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... (Egressa mulher, 27 anos).

A questão da repetência, já assinalada no cenário nacional, apresentou-se com frequência, confirmando-se os efeitos do “mecanismo de superseleção” escolar operando nas trajetórias desse grupo. Os espaços familiar e escolar atuam através de diferentes combinações em relação às expectativas de continuidade: *“Minha mãe e meu pai diziam, tem que estudar”*, aparece na voz de um dos entrevistados; *“E além de eu querer parar, o pai e a mãe nunca foram uns pais, assim, que cobrassem as coisas”*, afirma outra.

A impossibilidade de progredir no campo escolar, às vezes a “raiva”, outras vezes a resignação, e o recomeço ante essas situações aparecem como constantes nos depoimentos. “Repeti”, “parei”, “rodei”, “me acovar-

dei”, “desisti”, “empaquei” são os verbos mais repetidos nas entrevistas, mesmo no caso de trânsitos pela rede privada de ensino como bolsista. A evidência de explicações que referem aos efeitos de processos de exclusão social como déficits individuais constitui uma marca que se torna evidente nos *habitus* escolares dos egressos entrevistados.

Empaquei dois anos, na sétima, por causa de Matemática. Daí o pai me tirou, passei para 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 (Egressa mulher, 46 anos).

Os investimentos em distintos espaços como recurso de continuidade escolar, o ingresso no exército, o retorno à escola com mais idade para poder concluir o segundo grau; os obstáculos para acessar a universidade e o curso técnico no IFRS Campus Restinga como possibilidade de “*estudar de novo*”, para posteriormente poder ingressar no campo universitário mostram, através do depoimento a seguir, os entraves experimentados.

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, teve que trancar, pelas condições financeiras, mas vamos voltar (Egresso homem, 31 anos).

As trajetórias escolares ascendentes destes “sobreviventes” do sistema educacional se apresentam marcadas pelo jogo de forças produzido pelas interrupções, afastamentos e retornos à escolaridade e evidenciam a complexidade e o grau de dificuldade das classes populares para avançar no campo escolar. A energia investida para se contrapor à inércia de um espaço social hostil, que tende à expulsão desses grupos foi uma das principais evidências empíricas construídas na pesquisa apresentada neste trabalho.

Ainda, foi possível identificar que a institucionalização do *campus* do IFRS no bairro Restinga, em resposta a uma demanda histórica dessa comunidade, representou uma via de continuidade no atravessamento dessas trajetórias. Essa questão permite dar visibilidade à importância das ações de política pública que garantam a efetivação do direito à educação em um bairro de periferia, como foi o priorizado por este trabalho.

Considerações Finais

Neste capítulo buscamos apresentar as pesquisas sobre trajetórias como possibilidade de problematização e análise das desigualdades sociais e educativas em nossos contextos. Nesse sentido, entendemos que o Estruturalismo Construtivista, como perspectiva teórico-metodológica de investigação, se apresenta como um conjunto parcimonioso de ferramentas conceituais e procedimentos para construir objetos de estudo (BOURDIEU; WACQUANT,

2005). Nesse marco foi construída a noção de trajetória utilizada neste trabalho que, como já explicitamos, não pode ser confundida com abordagens como a história de vida ou a biografia, pois se vinculam a tradições teóricas diferentes e contrapostas.

Em relação aos resultados da pesquisa, entendemos que as informações estatísticas gerais, referidas aos avanços na escolaridade da população jovem e adulta não dão visibilidade aos caminhos sinuosos e as forças em jogo nos movimentos produzidos pelos agentes das classes populares para avançar no campo escolar. Essa possibilidade sim é oferecida pelos estudos sobre trajetórias, questão que adverte para a importância da teoria.

Por isso, entre muitos outros motivos, a pesquisa se constitui em um recurso indispensável para a problematização da política pública ao contribuir na fundamentação de argumentos que permitam aprofundar ações de política educativa que garantam efetivamente a todos o direito à educação, pautado pelas normativas vigentes.

As pesquisas que realizamos no grupo *Adultos, Jovens e Educação no contemporâneo* incluem mestrandos e doutorandos que formam parte da “mão esquerda do estado”, ou seja, que operam ou operaram em espaços de políticas públicas e que ingressam no espaço da Pós-Graduação *stricto sensu* buscando aprofundar sua formação como pesquisadores. Assim, os processos de pesquisa/formação que protagonizamos nesse âmbito se apresentam como um interessante desafio para aprofundar a necessária aproximação entre a universidade e aqueles espaços dedicados a trabalhar cotidianamente com as ações e os desdobramentos das políticas educativas.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 jun. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988). Emenda constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 2013, de 04 de abril de 2013. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação (MEC). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. *Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica*. Concepção e Diretrizes. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em. 02 out. 2017.

BRASIL. *Educação PNAD contínua 2017*. IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. *Síntese de indicadores sociais*: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: HUCITEC, 1993.

BERTAUX, Daniel. Historias de casos de familias como método para la investigación de la pobreza. *Taller. Revista de Sociedad, Cultura y política*. Buenos Aires: Asociación de estudios de cultura y sociedad, v.1, n.1, p. 3-32, 1996.

BERTAUX, Daniel. A vingança do curso da ação contra a ilusão cientificista. *Civitas*. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 250-271, maio-ago, 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17147>. Acesso em: 13 jun. 2017

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, jan/abr 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000100003-&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 20 abr. 2017

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*: gênese e estrutura do campo literário. Tradução: Maria Lúcia Machado. Porto Alegre: Companhia das Letras, 1996a.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. Sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996b.

BOURDIEU, Pierre. *Razones Prácticas*. Sobre la teoría de la acción. Tradução: Thomas Kauf. 4. ed. Barcelona: Anagrama, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos*: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *El Sentido Práctico*. Traducción: Ariel Dillon. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de Classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007b, p. 89-141.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção*: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. De las reglas a las estrategias. In: BOURDIEU, Pierre. *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa, 1988, p. 67-82.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Traducción: Ariel Dillon. Buenos Aires: Siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores Argentina, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Los Herederos*. Los estudiantes y la cultura. Traducción: Marcos Mayer. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La Reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. 3. ed. México D.F.: Fontamara, 1998.

COULON, Alain. *A escola de Chicago*. Tradução: Tomás R. Bueno. Campinas/SP: Papirus, 1995.

DE LA FARE, Mónica. 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. Paris: Hermann Éditeurs, 2017, p. 103-114.

DE LA FARE, Mónica; ROVELLI, Laura; ATAIRO, Daniela. Innovaciones en las políticas nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): el Programa FINES en Argentina y el PROEJA en Brasil. *Horizontes*, São Francisco, v. 34, n.3, p. 7-21, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v34i3.366>. Acesso em: 18 jan. 2017.

DE LA FARE, Mónica; NUNES, Mirelle Barcos. Os estudos sobre trajetória na pesquisa em Educação em três países de América Latina (Argentina, Brasil e México). In: XXXI Congresso Latinoamericano de Sociologia, ALAS 2017. Montevideo. *Anales Electrónicos*. Montevideo: Asociación Latinoamericana de Sociologia, 2017. Disponível em: http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/4179_monica_de_la_fare.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa bibliográfica. *Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), v. 16, n. 51, p. 523-536, set-dez, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2017.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educ. Soc.* Campinas, v. 19, n. 62, p. 1-8, abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 dez. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio (2001). Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5007/%x>. Acesso em: 23 abr. 2017.

GALARZA, Mercedes Molina. La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v.46, n.162, p.942-964, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00942.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. O neoliberalismo em ataque à escola pública. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

MALLIMACI, Fortunato; BÉLIVEAU, Verónica Giménez. Historias de vida y métodos biográficos. In: GIALDINO, Irene Vasilachis. (Coord.) *Estratégias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006, p. 175-212.

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)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2018, 234 p. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8259>. Acesso em: 04 abr. 2018.

MARTINEZ, Ana Teresa. *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica sociológica*. Buenos Aires: Manantial, 2007.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. 2007. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. *Sociologias*, v. 9, n. 17, p. 204-264, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222007000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 jul. 2017.

PROCEMPA. *Etapa II do Plano Municipal de Habitação de Interesse Social – PMHIS: Diagnóstico do Setor Habitacional de Porto Alegre. (Relatório Diagnóstico/2009)*. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/demhab/usu_doc/diagnostico_porto_alegre.pdf. Acesso em: 29 jul. 2017

SANTOS, Hermílio; OLIVEIRA, Patrícia; SUSIN, Priscila. Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira: Revisão e perspectivas. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 359-382, maio-ago, 2014. Disponível em: <http://revisataseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17152/11478>. Acesso em: 09 out. 2017.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SEDUC). (2016). Governo do Estado do Rio Grande do Sul. *Busca Escolas*. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/busca_escolas.jsp. Acesso em: 18 mai. 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DA CULTURA (SMC). 2. ed. *Memória dos bairros*: Restinga. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre: SMC, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED). (2015). *Prefeitura de Porto Alegre. Escolas da Rede*, 2015. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=308. Acesso em: 11 ago. 2017.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 20, p. 60-70, Maio/Jun/Jul/Ago 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acesso em: 09 jun. 2017.

WACQUANT, Loïc. Homines in Extremis: O que pesquisadores-lutadores nos ensinam sobre o habitus. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 1, n. 21, p. xx, 2015. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/7618>. Acesso em: 29 set. 2016.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. *Educação e Linguagem*, São Paulo, v. 10, n. 16, p. 63-71, jul.-dez. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/126>. Acesso em: 12 ago. 2017.