

A INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL E DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA EVASÃO

*THE INFLUENCE OF CULTURAL CAPITAL AND SYMBOLIC VIOLENCE IN
SCHOOL DROPOUT*

*LA INFLUENCIA DEL CAPITAL CULTURAL Y DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA EN
LA EVASIÓN*

Lee Elvis Siqueira de Oliveira¹

Gilvo Volpato²

¹Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) – Criciúma – SC - Brasil.

²Doutor em Educação pela UNISINOS. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) – Criciúma – SC – Brasil.

Resumo: A evasão escolar tem apresentado, ao longo dos anos, números alarmantes nas instituições de ensino do país. No ensino técnico torna-se um problema conhecer as razões desta evasão, fundamentalmente nos cursos pós ensino médio. Este estudo teve como objetivo investigar se o capital cultural dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes e a violência simbólica influenciam na evasão. Esta é uma pesquisa de cunho exploratório com uma abordagem qualitativa, cujos dados empíricos foram coletados por um questionário aplicado a 52 estudantes e uma entrevista com 8 estudantes evadidos. Os dados

foram interpretados na perspectiva da análise de conteúdo com base nas teorias de Bourdieu, em especial no conceito de capital cultural e violência simbólica. Através desta pesquisa foi possível identificar que o capital cultural dos estudantes dos cursos subsequentes do IF-SC *Campus* Criciúma, em relação ao conhecimento prévio da área do curso, tem influência na evasão, e ainda estes estudantes sofrem violência simbólica tanto por parte dos seus colegas, dos docentes e da estrutura curricular dos cursos.

Palavras chaves: Capital cultural; Violência simbólica; Evasão; Ensino técnico.

Abstract: Over the years, dropout rates have shown alarming figures in Brazilian Education Institutions. At the Technical Education Institutions, it is necessary to understand the reasons that drive students to leave, especially post high school courses. The aim of this study was to investigate whether the cultural capital of students on technical courses, and symbolic violence, have any influence on dropout rates. This is an exploratory study, using a qualitative approach, with collection of empirical data through a survey, which was applied to 52 students, and an interview with 8 students who had dropped out. The data were interpreted using Bourdieu's concept of content analysis, in particular, the concept of cultural capital and symbolic violence. Through this research, it was identified that the cultural capital of students on the subsequent courses of the IF-SC's Criciúma Campus, in relation to prior knowledge in the area of the course, had an influence on drop-out rates, and these students also suffer from the symbolic violence, both from their colleagues, teachers, and the curricular structure of the courses.

Key Words: Cultural capital; Symbolic violence; Dropout; Technical education.

Resumen: La evasión escolar ha mostrado, a lo largo de los años, un número alarmante en las instituciones educativas del país. En la instrucción técnica es un problema conocer las razones de esta evasión. Este estudio tuvo como meta investigar si el capital cultural de los estudiantes de los cursos técnicos subsiguientes y la violencia simbólica influenciaron en la evasión. Es una investigación exploratoria de carácter cualitativo, cuyos datos empíricos se recogieron mediante un cuestionario aplicado a 52 estudiantes y una entrevista con 8 estudiantes evadidos. Los datos se comprueban en función del análisis de contenido basado en los conceptos de Bourdieu, especialmente el concepto de capital cultural y violencia simbólica. A través de esta investigación se observó que el capital cultural de los estudiantes de los cursos posteriores del IF-SC Campus Criciúma, en comparación con el conocimiento previo del área del curso, tiene influencia sobre la evasión, y que estos estudiantes sufren violencia simbólica por parte de sus compañeros, de los profesores y de la estructura curricular de los cursos.

Palabras clave: Capital cultural; Violencia simbólica; Evasión; Educación técnica.

INTRODUÇÃO

A implantação dos Institutos Federais foi vinculada a um conjunto de políticas voltadas para a educação profissional e tecnológica, entre elas: a expansão da rede federal; a aplicação da oferta de

cursos técnicos; o apoio à elevação da titulação dos profissionais da rede federal e defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam relacionados à elevação de escolaridade. Reafirma-se que a formação humana, cidadã, é mais importante que a qualificação para o trabalho. Nesse contexto, os IFs são um novo tipo de instituição, voltados para um projeto de sociedade crítica, reflexiva e humana (PACHECO, 2011).

Uma das grandes dificuldades que os Institutos Federais têm enfrentado para atingir seus objetivos é o alto número de estudantes evadidos. Nos cursos técnicos, pós ensino médio, as taxas de evasão são ainda maiores. Foi observado, no IF-SC *Campus* Criciúma, que no primeiro semestre de 2013, dos 187 matriculados nos cursos técnicos subsequentes em Eletrotécnica e Edificações, 24 estudantes desistiram, representando 12,83% do total. No segundo semestre, com a entrada de novos estudantes e formatura de outros, somavam 226 matriculados e 44 deles se evadiram, equivalendo a 17,47%.

Bourdieu e Passeron (2008) afirmam que em uma sociedade de classes existem diferenças culturais: a classe burguesa possui um patrimônio cultural que pode ser observado em sua forma de falar, em sua conduta, em seus valores, e que são diferentes da cultura da classe trabalhadora. Para os autores, a escola ignora essas diferenças, valorizando a cultura da classe dominante, sendo que, para os filhos da classe dominante, a escola é uma continuidade de sua casa, enquanto que as crianças e os jovens da classe trabalhadora precisam assimilar essa cultura imposta. Com base em Bourdieu e Passeron, foi levantado o seguinte problema: o capital cultural dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes, assim como a violência simbólica, influencia na evasão?

Desta maneira, esta pesquisa tem como objetivo geral entender se o capital cultural dos estudantes e a violência simbólica influenciam na evasão. Esta é uma pesquisa de cunho exploratório com uma abordagem qualitativa, o caminho metodológico se dá por um questionário aplicado em 2014, cujo objetivo era conhecer o perfil dos estudantes ingressantes nos cursos subsequentes do IF-SC Criciúma. Durante o ano de 2014, foram acompanhados os estudantes, contabilizando o número de evadidos. A etapa seguinte se constituiu de uma entrevista com 8 dos estudantes evadidos em 2014. A análise e a interpretação dos dados foram realizadas com base nos princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979) à luz dos conceitos de Pierre Bourdieu (1974, 1996, 2007).

O CAPITAL CULTURAL À LUZ DE PIERRE BOURDIEU

Para Nogueira e Nogueira (2004), Bourdieu teve o mérito de formular uma resposta original, abrangente e fundamentada para explicar a desigualdade na escola. Essa teoria se tornou um marco na história da sociologia, na educação, no pensamento e na prática educacional em todo o mundo, porque até meados do século XX dominava uma visão otimista, que acreditava que a escola conseguiria superar as diferenças e o atraso econômico. A escola pública resolveria o acesso à educação dando iguais oportunidades para todos. Os indivíduos poderiam competir dentro do sistema de ensino em condições iguais e, por meritocracia, avançariam na carreira ocupando as melhores posições na hierarquia social.

Segundo Bourdieu (2007b), o sucesso escolar de alguns poucos que escapam do destino coletivo da reprovação dá legitimidade à seleção escolar e dá crédito ao mito que a escola é libertadora, mesmo junto com os indivíduos que ela eliminou, levando a acreditar que o sucesso é uma questão de esforço pessoal. Os mestres e os professores que a escola “libertou” acreditam na escola libertadora que é, na verdade, conservadora. Onde se via igualdade de oportunidade, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Para conceber e analisar a realidade social, Bourdieu destaca a dimensão simbólica e cultural na produção e na reprodução da vida social. Ele afirma que os temas simbólicos funcionam como *estruturas estruturantes* por serem estruturados, ou seja, as produções simbólicas são capazes de estruturar a maneira que os sujeitos percebem o mundo e com que se comunicam entre si. Bourdieu vai além e afirma que a estrutura nos sistemas simbólicos, que orientam as ações dos sujeitos, reproduz as diferenças e as hierarquias na sociedade, fortalecendo as relações de poder e dominação. As produções simbólicas fazem parte da estrutura de dominação social, porém não de uma forma direta, intencional, mas indiretamente e superficialmente irreconhecíveis (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004).

Bourdieu (2007b) usa o conceito de Campo para delimitar espaços de posição social em que algum tipo de bem é produzido, consumido e classificado. No interior desses campos os indivíduos passam a lutar pelo controle da produção e pelo direito de classificarem de forma legítima os bens produzidos. Entre pessoas que ocupam posições opostas em um campo, é possível observar que

há um acordo oculto a respeito do fato de que vale a pena lutar a respeito das coisas que estão em jogo no campo.

Para se manter em posições dominantes dos campos, os agentes buscam estratégias para consolidar os critérios de classificação que os beneficiam, ou seja, os bens simbólicos produzidos podem ter mais ou menos valor, são classificados como superiores e inferiores, distinguem-se em alta e baixa cultura, religiosidade ou crença popular, língua culta e fala popular. Essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica: imposição da cultura de um grupo como a verdadeira e que possui valor. Os indivíduos que sustentam a dominação da cultura podem tomar dois caminhos diferentes: reconhecer a superioridade da cultura dominante, tentando se aproximar dela ou se contrapor na tentativa de reverter a posição ocupada pela cultura dominante, observado por exemplo na tentativa de valorizar as tradições da cultura popular. Bourdieu não acredita que essa contraposição possa ter sucesso (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004).

Essa imposição de uma cultura arbitrariamente tida como superior e sua aceitação não é feita de forma consciente, nem pelos dominados e tampouco pelos dominantes, que já foram criados dentro dessa cultura e, portanto, têm-na como naturalmente válida. Os que foram socializados fora da cultura dominante não conseguem dela se apropriar devidamente, mas aprendem a valorizá-la. Tem-se como exemplo o estudante que não consegue dominar plenamente o padrão culto da língua, mas reconhece a superioridade desse padrão e tenta se adequar a ele (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004).

Conforme Nogueira e Nogueira (2004), Bourdieu dizia que os padrões não estão estabelecidos somente na cultura, mas na maneira de se portar, se vestir, no que comer, no lazer, sempre legitimando os indivíduos como superiores ou inferiores, seja em um campo específico, seja na sociedade. Esse conjunto de padrões é classificado por Bourdieu como capital cultural. Os sujeitos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais determinados como superiores conseguem com mais facilidade ocupar as posições mais altas na sociedade. São sujeitos destinados a serem bem-sucedidos na escola, no mercado, no trabalho e até mesmo no casamento, dando base para concluir que as hierarquias simbólicas dificultam a mobilidade social. Quem está nas posições sociais mais altas se sente merecedor e não acredita que é por dominação, mas sim por suas qualidades culturais que, conforme o caso, podem ser inteligência,

conhecimento, elegância ou refinamento social. E quem está nas camadas mais baixas da sociedade aceita sua posição e se percebe como inculto, mal informado e até pouco inteligente.

O capital cultural é transmitido pela família para os seus filhos mais pelas vias indiretas que diretas, acompanhado de um certo *ethos*, que é um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, o qual contribui para definir as atitudes em relação ao capital cultural e à escola. Essa herança cultural vai influenciar as diferenças iniciais das crianças frente ao rendimento escolar e pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2007b).

Bourdieu (2007b) diz que a parcela de “bons alunos” em uma determinada sala de aula cresce em relação à renda da família. Porém, com diplomas iguais, a renda não exerce nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e, ao contrário, a variação de “bons alunos” com pais de renda igual é influenciada pela formação dos pais, o que permite ao autor concluir que o êxito escolar é quase exclusivamente dominado pelo capital cultural. Mais do que os diplomas obtidos pelos pais ou o tipo de escolaridade que eles seguiram, é o nível cultural global do grupo familiar que vai influenciar no êxito escolar da criança.

Na sociedade capitalista, não é somente o capital cultural que tem grande valor, mas também o capital econômico, os recursos financeiros, que influenciam na dominação de classes. Para Bourdieu, quem ocupa a camada privilegiada da sociedade são os indivíduos que possuem muito capital econômico e um pouco de capital cultural, ou muito capital cultural e um pouco de capital econômico, ou ainda um pouco dos dois ou muito dos dois (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004).

A realidade social se estrutura em função de diferentes formas de riqueza, que podem ser trazidas do “berço” ou acumuladas durante a vida. Esses recursos são acumulados em forma de investimento para aumentar os tipos de capitais, seja econômico ou cultural. Assim como no mercado financeiro, quanto mais investir, maior será o retorno. Esses investimentos não são conscientes, cada grupo social vai constituindo ao longo do tempo um preconceito sobre o que é ou não possível alcançar. De acordo com o volume e o tipo de capital são traçadas estratégias de ação que seriam mais rentáveis e seguras que outras, mais arriscadas. Ao longo do tempo, as melhores estratégias acabariam sendo adotadas pelo grupo e incorporadas aos agentes, como *habitus* (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004).

O *habitus* é um conceito elaborado por Bourdieu que seria a mediação entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou entre a estrutura e a prática. O que ele quer dizer com isso é que os sujeitos não seriam nem seres autônomos e autoconscientes, sendo a definição de uma teoria subjetivista, nem mecanicamente determinados pelas forças objetivas. O conhecimento objetivo é a ruptura promovida pela experiência imediata, que por sua vez, conforme Nogueira e Nogueira (2004, p.22) “seria estruturada por relações objetivas que ultrapassam o plano da consciência e intencionalidade individuais”. Os sujeitos agiriam guiados por uma estrutura incorporada no seu eu, que reflete diretamente as características da realidade social, na qual foram anteriormente socializados. Cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, que orientariam suas ações em todas as ações subsequentes.

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas, o que o operário come, sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo [...], mas são também princípios de classificação, de visão e de divisão e gostos diferentes. (BOURDIEU, 1996, p.22).

Levando em consideração o *habitus*, famílias com maior poder econômico tenderiam a priorizar estratégias para seus filhos manterem o capital econômico. Famílias com maior capital cultural focarão a formação de seus filhos para manter esse tipo de capital, transmitindo que a posição social futura depende principalmente do sucesso escolar.

A posse do capital cultural está mais intimamente ligada ao sucesso escolar, pois facilita a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos disseminados pela escola: a maneira de pensar o mundo, os esquemas mentais, a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos e o domínio da língua culta que as crianças trazem de casa são facilitadores para o estudante ter sucesso na sua vida escolar. Para as crianças oriundas de classes populares, a escola é algo estranho, distante e até ameaçador (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004).

Bourdieu (2007b) difundiu uma teoria sobre os diferentes níveis de investimentos na educação a que as classes sociais se propõem. São diferentes expectativas de retorno financeiro da escolarização dos filhos, com algumas classes investindo mais e outras menos, dependendo do capital cultural e econômico da família.

Segundo o autor, o agravante para os indivíduos se manterem em suas posições sociais é o investimento na educação: quando a família tem um histórico de fracasso ou sucesso escolar, formula, por estimativa, as chances nos estudos e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essa chance. Cada grupo social investe, mais ou menos, seus esforços, conforme percebem as maiores ou menores possibilidades de sucesso.

Os membros de uma família das classes populares transformam uma possível realidade em apenas desejo, engessando as possibilidades. “As aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (BOURDIEU, 2007b).

As famílias têm suas aspirações limitadas pelas oportunidades objetivas. Nesse sentido, todas as decisões dos pais em relação à educação dos filhos, de enviá-los a uma instituição de ensino superior ou reconhecidamente de ensino de qualidade, estão vinculadas à interiorização de destino objetivamente determinado, que pode ser medido em estatísticas para a classe social a qual pertencem.

Para Bourdieu (2007b), as mesmas condições objetivas que conduzem as atitudes dos pais influenciam também as atitudes das crianças diante de suas escolhas e da escola. Tanto que os pais, como justificativa para não manter a criança na escola depois de alegaram a falta de recursos financeiros, justificam também pela desmotivação da criança de continuar estudando. Isso porque o desejo de ascensão pelo estudo não existe enquanto as chances objetivas de êxito forem muito pequenas, baseadas nas estimativas empíricas, comuns a todas as pessoas da sua classe social. Então a criança da classe baixa encontra obstáculos cumulativos, pois além de estar em uma situação em que a expectativa de seu desempenho é baixa, deverá ter um êxito mais forte para que sua família a incentive a continuar nos estudos.

O grau de investimento em educação também está vinculado ao retorno que um certificado escolar pode trazer, o valor do diploma varia em função de sua maior ou menor oferta no mercado escolar, quanto mais amplo o acesso a um título, maior a tendência de desvalorização. Bourdieu chama esse fenômeno de “inflação de títulos escolares”.

Cada classe social dispõe de estratégias para investimento escolar, segundo Bourdieu (1974). As classes populares, com pequenos patrimônios em todos os tipos de capitais, têm sua vida marcada pelas urgências e pressões materiais,

levando-as às escolhas do necessário. Percebem, por exemplos acumulados, que as chances de sucesso escolar são reduzidas, com esse risco alto, o investimento é baixo, agravado pela demora no retorno que os estudos proporcionam. O que acaba acontecendo são famílias que buscam uma condição um pouco melhor para seus filhos, uma escolarização um pouco maior que a dos pais, privilegiando carreiras escolares mais curtas para inserção imediata no mercado de trabalho. Nessas camadas sociais não há uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar dos filhos, o que difere de outras camadas da sociedade.

Nogueira e Nogueira (2004) dizem que, para Bourdieu, a classe média ou pequena burguesia está em um espaço entre os dominantes e dominados e em luta constante para se distanciar das massas populares e se aproximar da elite, o que lhes confere uma força na tentativa de ascensão social. Dessa forma, o investimento na escolarização dos filhos é maior, e esse comportamento é explicado primeiro por uma chance maior de atingir sucesso escolar, segundo porque essas famílias têm a possibilidade de investir em longo prazo sem urgência de retorno, por possuir certo volume de capital econômico.

Apesar de a escola ter como objetivo ensinar os estudantes para que melhorem sua posição social por meio do capital cultural, Bourdieu (2007b) acredita que isso não ocorre de fato, dentre muitas coisas, por causa da violência simbólica. Ou seja, toda a seleção arbitrária de conteúdo privilegia quem já vem de berço com capital cultural igual ao selecionado pela escola, marginalizando quem não possui esse capital, levando o aluno a uma desmotivação e posterior evasão.

Em síntese, Bourdieu (2007b) diz que a escola não é neutra. Formalmente a escola trata todos de modo igual, todos assistem às mesmas aulas, são submetidos às mesmas avaliações, obedecem às mesmas regras, portanto teriam as mesmas chances. Mas as chances são desiguais, pois alguns estão em condição mais favorável do que outros para entender às exigências, às vezes implícitas, da escola.

A forma como cada escola se estrutura e a maneira que cada professor atua em sala de aula pode amenizar ou intensificar a reprodução das desigualdades sociais. Para combater essa desigualdade imposta na escola, Bourdieu (2007b) defende uma pedagogia racional e universal, que partiria do zero e não consideraria como dado o que apenas alguns herdaram, os professores deveriam partir dos conhecimentos e das habilidades possuídos pelos estudantes e fazê-los progredir.

Nogueira e Nogueira (2004) dizem que vários autores são contra a teoria de que a escola perpetua a cultura dominante, pois alguns conhecimentos são válidos e merecem ser transmitidos. O fato de os grupos socialmente privilegiados dominarem os conteúdos valorizados pelo currículo não é suficiente para se afirmar de forma generalizada que os conteúdos são selecionados por pertencerem a esse grupo. Aliás, pode ser até o caminho inverso: por serem conteúdos reconhecidos como superiores, as camadas dominantes buscam esses conteúdos para se apropriar dada a sua importância.

OS EVADIDOS E A SUAS RELAÇÕES COM O CAPITAL CULTURAL E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Para o estudante ingressar nos cursos técnicos do IF-SC, é necessário realizar uma prova de seleção, que privilegia os mais capacitados, excluindo os mais necessitados em elevar o seu nível de escolaridade. Mesmo que a maioria dos que ingressam no IF-SC venham de escolas públicas, selecionam-se os estudantes com os melhores desempenhos da prova de ingresso. Eles tendem a desvalorizar o ensino técnico ao longo do curso, voltando seu esforço para o ingresso no nível superior de educação, pois a maioria indicou interesse em cursar uma universidade. Uma das entrevistadas já estava cursando uma graduação no momento da entrevista:

Hoje entrei para ala de educadores, faço licenciatura em Física no IF-SC de Araranguá. Sinto que estou na área certa, sou muito comunicativa e estou adorando a graduação (ESTUDANTE 1).

Os oito estudantes que participaram da entrevista foram identificados por números de um a oito na ordem em que foram realizadas as entrevistas.

Quando os evadidos foram questionados se acreditavam que o diploma do curso técnico mudaria a sua vida, todos responderam que sim, sempre relacionando com a possibilidade de mudança de emprego ou melhores ganhos salariais:

Sim, com toda certeza, hoje quem está mais à frente na escolaridade elimina os que estão atrás. (ESTUDANTE 1).

Sim. Pela falta de técnico que tem, então está precisando de muito técnico, se forma engenheiro e técnico não tem. (ESTUDANTE 3).

Há uma contradição entre os dados obtidos pelas respostas na entrevista presencial e o que aconteceu com esses estudantes. Pela entrevista, os evadidos

relataram acreditar que o curso técnico traria benefícios financeiros, porém acabaram evadindo, talvez por considerarem que o curso técnico poderia trazer melhora na condição social, mas não o suficiente para compensar todo o esforço despendido para a conclusão do curso.

Para Bourdieu (2007a), o capital cultural tem forte influência no sucesso escolar do estudante, assim como na valorização que a família dá ao diploma. Para o autor, a família é uma fonte de transmissão direta e indireta de capital cultural. Nas entrevistas, todos os evadidos relataram que foram influenciados positivamente pelas suas famílias para estudar.

A minha família dá muita importância ao estudo. Minha mãe terminou o que ela chama de ginásio, há três anos, e o meu pai só estudou até a 5ª série. Então eles sempre bateram na mesma tecla: tem que estudar, tem que correr atrás, para ter um futuro melhor, poder adquirir coisas. O estudo vai te ajudar. Então eles sempre me influenciaram muito, só que durante um período eu decidi: não vou estudar, eu vou trabalhar. Então terminei o terceiro ano e fiquei de quatro a cinco anos sem estudar. Fiz um curso de capacitação. Mas estudar mesmo, ter um grau de conhecimento a mais, um conhecimento técnico, não. Aí a empresa em que eu trabalhava precisava de um técnico em edificações, daí eu resolvi estudar. (ESTUDANTE 7).

Apesar do relato da valorização do estudo pela família, pode-se observar, nas tabelas 1 e 2, que a escolaridade dos pais dos estudantes dos cursos subsequentes é baixa.

Tabela 1– Escolaridade da mãe

Escolaridade da mãe	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Não frequentou escola	3	5,77%	1	33,33%
Ensino fundamental incompleto	25	48,08%	8	32%
Ensino fundamental completo	14	26,92%	3	21,43%
Ensino médio completo	8	15,38%	7	87,50%
Ensino superior completo	0	0%	0	0%
Pós-Graduação	0	0%	0	0%
Não quis responder	2	3,85%	1	50%

Fonte: Dados do pesquisador.

Tabela 2 – Escolaridade do pai

Escolaridade do pai	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Não frequentou escola	4	7,69%	0	0%
Ensino fundamental incompleto	23	44,23%	9	39,13%
Ensino fundamental completo	9	17,31%	6	66,66%
Ensino médio completo	7	13,46%	2	28,57%
Ensino superior completo	2	3,85%	0	0%
Pós-Graduação	0	0%	0	0%
Não quis responder	7	13,46%	4	57,14%

Fonte: Dados do pesquisador.

Nenhuma das mães dos estudantes completou o ensino superior e a maioria dos pais não tem nem o ensino fundamental completo. Todos esses alunos já têm ensino médio completo, portanto a maioria deles estudou além de seus pais. O esclarecimento, o debate atual, a comunicação, o conhecimento sobre o direito à educação e a importância dela na ascensão social podem ser fatores que estão modificando essa relação entre o grau de estudo e a valorização da educação.

Os ingressantes dos cursos técnicos subsequentes do IF-SC, em sua grande maioria, são provenientes de escolas públicas (80,77%), como se pode observar na Tabela 3, o que vai além da cota de ingresso de 50% de vagas. Este grupo apresentou uma taxa de 40,47% de evasão. É possível observar um pequeno aumento na taxa de evasão no grupo que estudou em escola privada (50%).

Tabela 3 – Local onde fez o ensino básico

Natureza da escola	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Em escola pública	42	80,77%	17	40,47%
Em escola pública e privada	6	11,54%	2	33,33%
Em escola privada	4	7,69%	2	50%

Fonte: Dados do pesquisador.

Geralmente os estudantes provenientes de escola privada são de classes sociais com maior capital econômico e cultural e dão preferência para o ensino superior, em que o *status* do diploma é maior. Bourdieu (2007b) diz que as atitudes dos membros de uma família, principalmente em respeito à escola, são baseadas na interiorização de um destino objetivamente determinado. Diferente dos estudantes com capital cultural mais elevado, os estudantes provenientes das classes populares talvez não acreditem ser possível alcançar o estudo no nível superior, conformando-se em ter um diploma de nível técnico.

Os evadidos passaram por dificuldades de compreensão dos conteúdos do curso, pois nas entrevistas, quando perguntados se tiveram alguma dificuldade nas aulas do IF-SC, todos apontaram que tiveram em uma ou duas disciplinas:

Em alguns momentos sim, [...], no meu caso quando estava começando a pegar o conteúdo 100% e estava legal, já estavam trocando e entravam com matérias novas e daí confundia um pouco. Eu achava muito pouco tempo para aprender, era muita coisa, daí meio que embolava. (ESTUDANTE 2).

As matérias de cálculo [...]. Essas matérias são as que eu fiquei mais apavorado, pois eu sempre tive muita dificuldade em captar, absorver, parar em uma sala de aula e tentar captar, tentar absorver, porque tu estás com o a cabeça a mil quando chega à noite. Tem muitas pessoas que têm facilidade, eu já não tenho. (ESTUDANTE 6).

Apropriar-se de uma cultura estranha à sua parece ser a dificuldade dos estudantes que não possuem o capital cultural dominante no campo do curso técnico. Esse não entendimento do conteúdo da disciplina pode desmotivar e levar à exclusão.

Para Michels (2012), quando o ritmo de trabalho do docente desconsidera as diferenças culturais dos estudantes, privilegiará somente aqueles que possuem condições para acompanhar o trabalho pedagógico. Stroisch (2012) e Alves (2011) complementam, alertando que a escola produz seu próprio problema quando não considera as diferenças dos estudantes e não leva em consideração suas singularidades. Stroisch (2012) expõe que os alunos reclamaram do tratamento padrão a que são submetidos pelos docentes, sem sanar suas dificuldades individuais no cotidiano das atividades escolares, tal como foi identificado neste estudo.

A maioria dos estudantes dos cursos subsequentes do IF-SC estava sem estudar antes de ingressar no curso e reclama da dificuldade de retornar aos estudos.

Sou suspeito em falar; como eu estou há 30 anos fora de estudo, tenho dificuldade em absorver, não estou naquele ritmo de estudante, muitas fórmulas, muitas matérias. É complicado. (ESTUDANTE 6).

Na Tabela 4, pode-se observar que uma grande parte dos estudantes (44,23%) está fora do sistema escolar há mais de dois anos.

Tabela 4 – Por quanto tempo ficou parado antes do IF-SC

Tempo	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Nunca parei	13	25%	4	30,77%
Por um ano	2	3,85%	1	50%
Por dois anos	4	7,69%	0	0%
Por mais de dois anos	23	44,23%	11	47,82%
Sem resposta	10	19,23%	5	50%

Fonte: Dados do pesquisador.

Na entrevista presencial, ficou evidenciado que esse tempo afastado é visto pelos estudantes como uma dificuldade.

Eu sabia que para eu concluir esse curso era difícil. Até porque pelo tempo que eu fiquei afastado da escola, eu tive sérias dificuldades em algumas matérias. (ESTUDANTE 2).

Noro (2011) descreve que das percepções dos estudantes no começo de um curso emergem expressões de negatividade como: impacto, dificuldade, desistência, pavor e um grande peso. A autora reforça a especial atenção que deve ser dada aos estudantes que estão retornando ao sistema de ensino por meio de estratégias de acolhimento. O primeiro semestre é mais difícil para quem está afastado das salas de aula, quando começa a sentir privações da sua hora de descanso do trabalho, do seu lazer ou do convívio familiar.

Machado (2009) constatou que, para a escola, é mais fácil eliminar o estudante que não consegue acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, reprovando-o e favorecendo-lhe a evasão. A autora, em sua pesquisa, percebeu que o estudante desistiu do curso por não obter êxito nas disciplinas; embora argumentando a falta de tempo para estudar, não foi o trabalho o maior problema, e sim a percepção de sair-se mal nas disciplinas.

Na entrevista presencial apareceram queixas dos alunos em relação à velocidade com que o professor trabalhava o conteúdo, pois relataram que não davam conta de estudar e entender o assunto e isso era desmotivador.

Eu não tenho o que reclamar mesmo, todos foram excelentes. O único defeito foi muito conteúdo em pouco tempo, daí já não consegui mais dar conta e deu uma desanimada um pouco. (ESTUDANTE 2).

Machado (2009) aponta que a escassez do tempo diante do excesso de conteúdos a serem ministrados prioriza a quantidade em detrimento da qualidade, o que dificulta o aprendizado. A autora evidencia que é necessária uma revisão dos programas das escolas para um resultado mais satisfatório.

Tinha professor que eu entendia tudo e tinha professor que estava falando inglês ou grego. Não soube como lidar. (ESTUDANTE 7).

Nesse depoimento percebe-se a violência simbólica que o estudante pode sofrer por não dominar a cultura de determinados docentes dos cursos técnicos. A linguagem que o professor usa em sala de aula é carregada de termos técnicos e para um estudante que não atua na área, a comunicação pode ficar prejudicada. O depoimento do estudante evidencia que, para ele, o professor está falando “outra língua”, de tão distante que são as culturas desses dois sujeitos em sala de aula. O docente, muitas vezes, não percebe que seu vocabulário pode ser incompreensível para alguns estudantes, que, por sua vez, sentem-se intimidados de ficar interrompendo e perguntando o significado das palavras durante as aulas. Essa comunicação ineficaz é desmotivadora e pode levar o estudante à evasão.

Bourdieu (2007a) evidencia que as relações de comunicação são instrumentos de dominação e manutenção do poder. Para os dominados se manterem no espaço social, o autor aponta que uma das alternativas é a boa vontade cultural, que é a aceitação e a apropriação da cultura dominante. O dominado acredita superar sua condição inferior, mas perpetua a condição de dominação dos dominadores. Para o autor, apesar do interesse da escola em ensinar para que os estudantes melhorem suas posições sociais, isso não ocorre também por conta da violência simbólica.

A violência simbólica está presente em vários níveis, pois não é apenas o professor que tenta impor a cultura dominante. Os estudantes que já têm capital cultural e incorporaram o *habitus* do curso tendem a impor suas representações aos estudantes que ainda não fazem parte desse universo. Como o *habitus* e a cultura do curso são vistos como válidos, não há questionamentos, são apenas aceitos por todos. Dentro de uma sala de aula, os próprios estudantes percebem diferentes grupos. Na entrevista com os evadidos, quando questionados se percebiam diferenças entre eles e os colegas, as respostas geralmente se referiam a diferenças de conhecimentos, pelo fato de que alguns já estavam na área do curso e sabiam mais, enquanto outros tinham mais dificuldade:

Alguns já trabalhavam na área, já tinham mais conhecimento, tinham mais facilidade em pegar, e eu nunca trabalhei na área de eletricidade. (ESTUDANTE 2).

Eu vi que tem pessoas mais avançadas, tem gente que já vem de uma engenharia, isso vai de um nível de idade também, tem uns que já trabalham com construção, já têm construtora, já têm mais ideia. (ESTUDANTE 4).

Michels (2012, p.81) corrobora com o entendimento desse fenômeno quando fala que os próprios alunos podem realizar violência simbólica, “gerando circunstâncias que tentam enfraquecer o *habitus* e a cultura de um grupo, levando-os ao enfraquecimento cultural.”

Quando questionados como se sentiam em trabalhos em grupo, a maioria relata que se sentia bem, que havia um companheirismo e que alguns estudantes ajudavam os outros. Porém dois evadidos relataram que não gostam de fazer trabalho em grupo.

Quando eu conseguia ajudar em alguma coisa eu me sentia útil, agora quando não... Sempre tem aquelas pessoas que falam ‘deixa que eu faço’, ou joga para uma pessoa só, daí a gente se sente um pouco para baixo. Mas sempre acontece isto nos grupos. Sempre tem aquelas pessoas que dizem: ‘deixa que eu pesquiso tudo, deixa que eu faço’, e tem aqueles que preferem deixar para os outros. (ESTUDANTE 4).

Essa fala retrata a violência simbólica que pode acontecer entre os estudantes, pois neste caso ele se sentia mal por ser excluído da participação do grupo, que talvez não o visse como capaz de executar uma tarefa, talvez por falta de capital cultural na área do curso.

As questões pessoais e subjetivas se apresentam de forma singular, com variações de sujeito para sujeito e não são representadas por números ou quantidades, mas pela importância do conteúdo, por isso se tornam essenciais para uma pesquisa qualitativa. Dessa maneira, na entrevista presencial surgiu outro problema social que contribuiu para a evasão: um estudante relatou mau relacionamento com os colegas. Esse estudante que teve problemas de relacionar-se abandonou o segundo semestre e voltou no seguinte, entrando em uma turma nova, na qual não conseguiu criar laços com o grupo novo, sendo uma possível violência simbólica.

[...] peguei uma outra turma nova, que veio de um primeiro semestre, veio uma maioria, na verdade uma maioria que passou, não houve evasão quase, aí estavam muito unidos, e nós que viemos em três ou quatro da turma antiga, alguns trancaram, outros rodaram e repetiram, a gente ficou meio desolado, e desmotivou muito, foi isso. Eu não vim para o IF-SC fazer amizade, mas eu acho que interagir com as pessoas, a comunicação, e educação acho que é tudo em uma sala de aula. [...]. As pessoas meio que viravam a cara para mim. Por conta de eu ser novo, não sei, eu ouvi alguns comentários de preconceito em relação a minha pessoa [...]. (ESTUDANTE 6).

Bourdieu (1996) explica que os conflitos gerados nos espaços sociais são acionados por diferentes *habitus*: entre os estudantes de um mesmo grupo, dotados de um mesmo *habitus*, eles se compreendem com meias palavras, mas com estudantes de um grupo diferente e com *habitus* distintos surge a possibilidade do conflito.

Em geral, os alunos evadidos relataram ter tido uma boa experiência no IF-SC, indicam o curso para seus conhecidos e elogiaram os professores e a infraestrutura. A maioria deles também relatou que se trata de um curso “puxado”, forte e completo.

Eu acho que agrega no sentido de conhecimento, pela qualificação dos professores e pela abrangência dele no sentido de que eu tenho espaço para trabalhar, eu tenho oficinas para fazer, tenho laboratórios, posso ter o contato real com a situação. Quando tu fazes um curso qualquer, um outro curso, e tu não tens como ter o tato, fazer o que tu estás aprendendo isto dificulta muito. (ESTUDANTE 7).

O curso é ótimo, nossa, muito bom, sei que chega o segundo e terceiro semestre, o pessoal já vai deixando porque, desde o começo quando a gente entra, sempre acaba conversando com o pessoal do segundo e do terceiro semestre, perguntando: ‘daí como é que é? Como é que são as matérias? Qual é o que é mais difícil?’ O pessoal sempre fala segundo e terceiro [...] que é mais difícil, quando a gente passa do primeiro para o segundo que a gente vê que pesa um pouco e daí cai. Tem pessoas que caem. (ESTUDANTE 4).

Segundo Michels (2012), o grau de exigência dos docentes é uma estratégia para valorizar a área de atuação do técnico. Dessa maneira, os estudantes percebem essa exigência como algo positivo e ficam com a impressão de estar em um campo forte, mesmo que essa exigência e volume de conteúdos acabem excluindo-os do curso.

Stroisch (2012) verificou que, para os estudantes, as ações que mais contribuiriam para a permanência na instituição estavam relacionadas aos professores no aprimoramento de suas práticas:

Dentre as sugestões, encontram-se revisão dos métodos de avaliação de alguns professores, cursos de formação pedagógica, realização de um trabalho diferenciado nas disciplinas de embasamento teórico e com maior índice de reprovação, além de conhecer as características, individualidades e necessidades de cada aluno. (STROISCH, 2012, p. 141).

No IF-SC Criciúma os oito estudantes evadidos que participaram da entrevista nitidamente culpam a si mesmos pelo seu fracasso escolar. Em nenhum momento culpam o sistema de ensino, o currículo, o processo de aprendizagem ou os professores por terem dificultado. Para eles, o grau de exigência está correto,

todo o currículo está bem elaborado e dentro do que se espera no mercado de trabalho. Ferrão (2010) declara que a maioria dos estudantes assume a escola, como está configurada, na única maneira possível. Reagem com espanto nas discussões de mudanças nesta estrutura.

Os estudantes também possuem um entendimento de que existe uma relação entre a dificuldade e a qualidade de ensino:

Tive muita dificuldade no conteúdo e nas contas. Poderia ter chegado com um conhecimento maior. Aí achei meio puxadas as coisas, aqui era mais elevado o ensino. (ESTUDANTE 2).

Para Patto (2010), essa culpabilização da carência cultural dos estudantes é histórica; a justificativa aceita e difundida pela sociedade para um sujeito não compreender os conteúdos das disciplinas está relacionada à sua incompetência para os estudos. Porém, a autora defende que esse discurso é incoerente, pois a dificuldade de aprendizagem do estudante não é culpa de sua capacidade, mas sim tem uma relação com a sua condição de vida e da classe social a que pertence. Os docentes devem estar atentos para as diferentes culturas dos estudantes para não os marginalizar por possuir uma cultura diferente da sua.

Almeida (2005) corrobora dizendo que a escola, quando confere ao estudante o ideal que ele é capaz de atingir o sucesso por seu esforço, esconde as determinações sociais que formam esse estudante e transfere para ele a responsabilidade por seu êxito ou fracasso. Quando o estudante não atinge os resultados esperados, sente-se desmotivado a continuar na escola.

Bourdieu (2007b) adverte que o maior efeito da violência simbólica que a escola exerce não é a perda da cultura familiar e a imposição de uma cultura arbitrária, mas o reconhecimento que sua cultura é inferior à cultura dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi observado que há vários motivos que levam à evasão, sendo que a dificuldade de aprendizado foi um dos mais significativos. Esse motivo está relacionado com a violência simbólica que os estudantes sofrem por não possuírem o capital cultural imposto pela Instituição. Sendo assim, entende-se que o capital cultural dos estudantes e a violência simbólica possuem influência na evasão.

A violência simbólica foi percebida na relação entre os estudantes e também na relação do professor com o estudante. O docente como autoridade pedagógica

impõe um conteúdo, crenças, comportamento e uma cultura, podendo ser até uma seleção de assuntos arbitrários, que nem sempre suprem a necessidade atual do mercado e nem formam cidadãos críticos, criativos e autônomos. Porém, para os estudantes, a forma como está organizado o currículo, neste caso, dos cursos subsequentes de Edificações e de Eletrotécnica, é reconhecida como legítima, o que para Bourdieu (2007b) pode ser a imposição de uma cultura arbitrária, ou seja, violência simbólica. Foi possível perceber que os estudantes aceitaram a forma que os cursos se apresentaram, pois tanto a organização curricular como as metodologias que estão sendo desenvolvidas nas atividades de ensino são elogiados, no entanto, não serviam para eles, pois vislumbravam outras possibilidades mais atrativas como ingresso no ensino superior ou a preferência pelo trabalho que já executavam.

Durante o estudo, surgiram indagações sobre outros aspectos da evasão e da violência simbólica não contemplados: Como os docentes percebem a violência simbólica nas aulas dos cursos subsequentes? Como percebem a evasão? Os docentes sentem-se responsáveis pela evasão? Acreditam que podem fazer diferença na permanência do estudante?

Após a apropriação dos conceitos de Bourdieu, fica o questionamento se os Institutos Federais conseguem reduzir as desigualdades sociais no Brasil ou se continuam as reproduzindo. Dessa maneira, os docentes, que são os agentes que efetivamente têm contato com os estudantes, devem estar cientes sobre a diferença cultural que existe em uma sala de aula e devem se preparar para atuar de forma inclusiva com os vários padrões culturais, com o objetivo de não excluir os mais desvalidos da cultura dominante e propiciar a possibilidade de ascensão social.

Uma pesquisa, ao mesmo tempo em que busca encontrar respostas a questões que inquietam, também leva a outros questionamentos que não podem ser respondidos no presente. O importante é que a partir do momento em que se socializam seus resultados, abre-se espaço para a crítica e para o debate. É com esse espírito que é concluído o presente estudo.

REFERÊNCIAS

www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/download/1291/1343. Acesso em: 29.01.2016.

ALVES, A. S. **Evasão de Alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IF-SC Campus Florianópolis**: Propostas de Controle. 2011. 207f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BOURDIEU, P. **A distinção**: Crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007a.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **Escritos de Educação**. Organização Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani, - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

_____. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa – Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERRÃO, L. V. **Os estudantes do arquivo morto**. 2010. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria UFSM, Santa Maria, 2010. Disponível em http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3173. Acesso em: 11.01. 2015.

MICHELS, L. B. **Violência simbólica no ensino técnico**: um estudo de caso no IF-SC campus de Araranguá. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PACHECO, E. **Institutos Federais**: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna. 2011.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

STROISCH, A. **A Permanência e o Êxito dos Alunos Cotistas dos Cursos Superiores do Campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina**. 2010. 227f Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

Artigo recebido em: 19/04/2016

Aprovado em: 13/06/2016

Endereço para correspondência:

Lee Elvis Siqueira de Oliveira. Rua Santa Barbara, nº15, apt. 103, Santa Bárbara, Criciúma, SC, CEP: 88804-280. *E-mail:* leearquiteto@hotmail.com

Gilvo Volpato. Av. Universitária, 1105, Bairro Universitário, Criciúma, SC, CEP: 88806-000. *E-mail:* giv@unescc.net