



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DE FÁTIMA FEITOSA AMORIM GOMES

**PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
in(re)sistência pelo direito à educação**

MACEIÓ
2021

MARIA DE FÁTIMA FEITOSA AMORIM GOMES

**PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
in(re)sistência pelo direito à educação**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (Cedu), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Coorientador:

Prof. Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho

MACEIÓ

2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

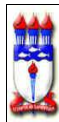
G633p Gomes, Maria de Fátima Feitosa Amorim.
Permanência escolar na educação de jovens e adultos in(re)sistência pelo direito à educação / Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes. – 2021.
248 f. : il.

Orientadora: Marinaide Lima de Queiroz Freitas.
Co-orientador: Paulo Manuel Teixeira Marinho.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 229-242.
Apêndice: 243-244.
Anexos: f. 245-248.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Permanência na escola. 3. Direito à educação. I. Título

CDU: 374.3/.7



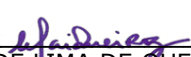
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
in(re)sistência pelo direito à educação

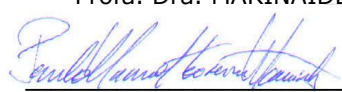
MARIA DE FÁTIMA FEITOSA AMORIM GOMES

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 29 de julho de 2021.

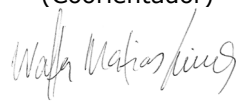
Banca Examinadora:



Prof. Dra. MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS (UFAL)
Orientadora




Prof. Dr. PAULO MANUEL TEIXEIRA MARINHO (CIIE/Universidade do Porto)
(Coorientador)




Prof. Dr. WALTER MATIAS LIMA (UFAL)
Examinador Interno



Prof. Dra. INALDA MARIA DOS SANTOS (UFAL)
Examinadora Interna



Prof. Dra. ROSEANE MARIA DE AMORIM (UFPB)
Examinadora Externa



Prof. Dra. REGINA MARIA DE OLIVEIRA BRASILEIRO (IFAL)
Examinadora Externa

DEDICATÓRIA

Dedico essa conquista ao meu amado pai Orlando, que se faz presente mesmo na ausência física (in memoriam)

A minha querida irmã Simone, nutricionista como eu, que com sua garra e confiança me incentivou para o mundo da docência (in memoriam)

Aos meus amados filhos Samir e Thales, razão maior da minha vida. Com eles e por eles tudo vale a pena.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte infinita de sabedoria e por fazer parte da minha existência.

A minha amada mãe Magnólia, minha fortaleza que me acolhe e me ama sem medida.

Ao meu esposo Edival, companheiro de todas as horas, que com muito amor me incentivou nesses quatro anos com paciência e compreensão, nas minhas ausências.

Aos meus irmãos James, João e Hermes pelo incentivo e por sempre acreditarem que tudo posso.

As filhas que chegaram por meio dos filhos Giulia e Daniele, pela admiração e incentivo.

Aos meus sobrinhos-filhos-afilhados Felipe e Marina, vocês são um alento para todos nós.

A minha querida orientadora Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiróz Freitas, incansável, compreensiva e sempre presente. Tem sempre uma palavra de apoio e de incentivo. Sua forma de orienta é ímpar e conseguiu superar as minhas limitações.

Ao meu estimado co-orientador Prof. Dr. Paulo Marinho pelas significativas contribuições durante a construção desse trabalho, que com o passar do tempo tornou-se um amigo.

Aos estudantes do Curso Técnico em Artesanato, do Ifal, Campus Maceió, que se fizeram protagonistas deste estudo, ao nos confiarem suas histórias de vida.

Aos professores Dr. Walter Matias (UFAL), Dra Inalda (UFAL), Dra Roseane (UFPB), Dra. Lucinalva (UFAL) pelas contribuições imprescindíveis no momento da qualificação desta tese.

Aos professores do PPGE/CEDU/UFAL que fizeram parte da minha trajetória no doutorado, meu reconhecimento e admiração.

À Direção Geral do IFAL – Campus Marechal Deodoro, Direção de Ensino, Coordenação do PROEJA, pelo apoio nessa caminhada.

À Direção Geral do IFAL – Campus Maceió, Coordenação do PROEJA, Técnicos Administrativos do CRA pela disponibilização dos dados referentes aos participantes deste estudo.

Aos amigos e amigas: Me. Iolita, Dr. Jailson, Me. Vanda, Dra. Socorro, Me. Ana Luísa, Me. Andresso, Dra. Regina, Me. Manoel que com suas produções acadêmicas contribuíram significativamente com minha pesquisa.

As minhas amigas professoras do Ifal câmpus Marechal Deodoro, Me. Vanda Cardoso, Profa. Dra. Socorro Ferreira Santos, por acreditarem e me incentivarem nessa trajetória e ao Prof. Me. Anderson Campos pelo apoio de sempre.

Aos amigos e amigas do Multieja, sem palavras para descrevê-los, foram imprescindíveis nas nossas discussões e no meu crescimento como docente da EJA. Com vocês encontrei afeto, carinho e muito companheirismo. Sem vocês: Manoel, Andresso, Nara, Ana Luísa, tudo ficaria mais difícil.

Agradeço a Universidade Federal de Alagoas onde fiz minha graduação, meu mestrado e agora o doutorado. Instituição que defendo sempre pela educação pública, gratuita e de qualidade que possibilita aos acadêmicos.

A todos aqueles que direta ou indiretamente participaram comigo dessa conquista, o meu muito obrigada!

Poema: A Escola é

Escola é ...

O lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.

É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa articulou-se como o Programa de Cooperação Acadêmica (Procad/Casadinho/CNPq) que envolveu as Universidades Federais de Alagoas (Ufal), do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Teve como lócus o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Artesanato (CTA), na modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), na turma iniciada em 2015, ofertada pelo Instituto Federal de Alagoas (Ifal), Câmpus Maceió, tendo como sujeitos cinco artesãs¹-trabalhadoras-estudantes. Objetivou compreender as razões que levaram as estudantes da turma 2015 a insistirem/resistirem para concluírem o Curso Técnico de Artesanato. É uma pesquisa de base qualitativa com o foco no estudo de caso (MARFAN, 1986) e Neves (1996). Utilizou o método história de vida (QUEIROZ, 1998), e foca a interpretação das narrativas advindas das entrevistas de história de vida (QUEIROZ, 1988), que permitiram a escuta sobre as táticas (DE CERTEAU, 1998) praticadas pelos sujeitos estudantes para que permanecessem no curso. Utilizou-se, também, da análise de documentos oficiais como fontes secundárias (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998). Os resultados demonstraram que as práticas pedagógicas internas e externas desenvolvidas pelo CTA, bem como a política de assistência estudantil, o diálogo constante entre os-as colegas e o incentivo da família foram razões decisivas para que as artesãs-trabalhadoras superassem as suas situações-limites e concluíssem o curso em foco, no alcance dos inéditos-viáveis.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Permanência escolar; Direito a educação.

¹ Considerando a predominância de mulheres no grupo pesquisado optamos por usar os termos artesãs-trabalhadoras-estudantes ao nos referirmos ao coletivo estudantil e artesão-trabalhador estudante no caso, pois há um único estudante do gênero masculino.

ABSTRACT

This research was elaborated as an Academic Cooperation Program (Procad/Casadinho/CNPq) that involved the Federal Universities of Alagoas (Ufal), Rio Grande do Norte (UFRN) and the State University of Rio de Janeiro (Uerj). Its locus was the Integrated Medium Level Technical Course in Handicraft (CTA), in the modality of the Integration Program of Professional Education to Basic Education in the form of Youth and Adults (Proeja), in a course that started in 2015 offered by the Federal Institute of Alagoas (Ifal), Maceió Campus, having as subjects five handicraftswomen-student-workers. This investigation aimed to understand the reasons that led those students of the class of 2015 to insist/resist to complete the Technical Course of Handicraft. It is a qualitative study with a focus on case study (MARFAN, 1986; NEVES, 1996), and also was used the life history method (QUEIROZ, 1998), centering on the interpretation of the narratives coming from the life history interviews (QUEIROZ, 1988), which allowed us to listen about the tactics (DE CERTEAU, 1998) practiced by the student subjects to stay in the course. In addition, we used the analysis of official documents as secondary sources (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998). The results showed us that the internal and external pedagogical practices developed by CTA, as well as the student assistance policy, the constant dialogue among the classmates and the encouragement of the family were decisive reasons for the artisans-workers to overcome their limits/situations and to conclude unprecedentedly the course in focus.

Keywords: Youth and Adult Education; School Permanence; Right to Education.

RESUMEN

Esta investigación se articuló como el Programa de Cooperación Académica (Procad/Casadinho/CNPq) que contó con la participación de las Universidades Federales de Alagoas (Ufal), de Rio Grande do Norte (UFRN) y la Universidad de Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Su locus fue el Curso Técnico de Nivel Medio Integrado en Artesanías (CTA), bajo la modalidad del Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (Proeja), en el grupo iniciado en 2015, ofrecido por el Instituto Federal de Alagoas (Ifal), Campus Maceió, considerando a cinco sujetos artesanas²-trabajadoras-estudiantes. El objetivo fue comprender los motivos que hicieron que las estudiantes del grupo 2015 insistan/resistan en/para terminar el Curso Técnico en Artesanías. Este es un estudio de base cualitativa con enfoque en el estudio de caso (MARFAN, 1986) y Neves (1996). Utilizó el método de la historia de vida (QUEIROZ, 1998), que se enfoca en la interpretación de las narrativas provenientes de las entrevistas de historia de vida (QUEIROZ, 1988), que permitieron escuchar las tácticas (DE CERTEAU, 1998) practicadas por los sujetos estudiantes para que continúen el curso. Utilizó, además, el análisis de documentos oficiales como fuentes secundarias (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998). Los resultados demostraron que las prácticas pedagógicas internas y externas desarrolladas por el CTA, además de la política de asistencia al estudiante, el diálogo constante entre los-las colegas y el incentivo de la familia fueron los motivos decisivos para que las artesanas-trabajadoras superasen sus situaciones-límites y terminen el curso en foco, dentro del alcance de los inéditos-viables.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos; Permanencia escolar; Derecho a la educación.

² En consideración del predominio de mujeres en el grupo investigado, optamos por usar los términos artesanas-trabajadoras-estudiantes para referirnos al colectivo estudiantil y artesano-trabajador-estudiante en este caso, pues solo hay un estudiante de género masculino.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CEB	Câmara de Educação Básica
Cedu	Centro de Educação
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior
FIC	Curso de Formação Inicial e Continuada
CTA	Curso técnico em Artesanato
CTC	Curso Técnico em Cozinha
DOU	Diário Oficial da União
DDR	Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal
DPE	Diretoria de Educação Profissional e tecnológica
EDA	Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação profissional técnica
Enceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Multieja	Grupo de Pesquisa Multidisciplinar de Educação de Jovens e Adultos
GT	Grupo de Trabalho

IE	Instituição de Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
Ifal	Instituto Federal Educação, Ciência e tecnologia de Alagoas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MDB	Movimento Brasileiro Democrático
Mova	Movimento e Alfabetização
Nepeal	Núcleo de Pesquisa e Estudos em Alfabetização
Nucleape	Núcleo de Pesquisas sobre Acesso e Permanência na Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEESP	Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional
Peipe	Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito
PNE	Plano Nacional de Educação
PAF	Programa de Alfabetização Funcional
Procad/Casadinho	Programa de Cooperação Acadêmico
Peja	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PEI	Programa de Educação Integrada
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibit	Programa Institucional de Bolsas de iniciação em Desenvolvimento tecnológico e Inovação
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto político Pedagógico
PEC	Proposta a Emenda Constitucional
RG	Registro Geral
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
Setec	Secretaria de Educação Profissional e tecnológica
Senai	SENAI – Serviço Nacional da Indústria
Sane	Serviço de Alimentação e Nutrição Estudantil
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senat	Serviço Social de Aprendizagem no transporte
SISTEC	Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
UNED	Unidade Descentralizada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Dimensões e Categorias em análise	58
Quadro 02	Documentos oficiais	59
Quadro 03	Denominações da Rede Federal de Ensino Profissional e seus respectivos objetivos educacionais	88
Quadro 04	Cursos da modalidade Proeja ofertados pelos Campi do Ifal 2008-2011	94
Quadro 05	Cursos previstos no PDI (2014-2018)	95
Quadro 06	Cursos a serem ofertados pelo Ifal previstos no PDI 2019-2023	98
Quadro 07	Indicadores de Conclusão, Retenção e Evasão do Ifal – período 2014	143
Quadro 08	Motivos de retenção e evasão relatadas com maior frequência pelos estudantes dos cursos de educação básica e superior, na modalidade presencial do Ifal – Eixo Técnico-pedagógico - Cenário 2016	144
Quadro 09	Causas que possibilitam a permanência escolar na visão dos estudantes do Ifal em todas as modalidades de ensino	147
Quadro 10	Formatação e composição do Plano Estratégico de Curso do Ifal	149
Quadro 11	Programas e Serviços de incentivo a permanência ofertados pelo Ifal	176

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Disponibilização da estrutura do biombo onde seriam colocadas as placas produzidas por cada artesã/ao-trabalhadora/or-estudante utilizando a matéria prima habitual de trabalho na confecção da peça	201
Figura 2	Biombo composto pelas peças produzidas por cada membro da turma em foco, posicionada após a apresentação pelas/o estudante	202
Figura 3	Marina (Artesã)	203
Figura 4	Orlando (Artesão)	203
Figura 5	Simone (Artesã)	204
Figura 6	Juliana (Artesã)	204
Figura 7	Magnólia (Artesã)	205

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	32
2.1	A pesquisa qualitativa e o estudo de caso.....	36
2.2	O método história de vida.....	37
2.3	Contexto e lócus da pesquisa.....	40
2.3.1	O Curso de Artesanato.....	41
2.3.2	A busca dos sujeitos.....	44
2.3.3	Os sujeitos da pesquisa e suas características.....	46
2.4	Procedimentos, técnicas e construção dos dados.....	52
2.4.1	Análise documental.....	59
3	O PROEJA NA EJA: CENÁRIOS NACIONAL E LOCAL.....	62
3.1	Cenários nacional e local.....	64
3.1.1	Período de 2003 a 2010 – quando/como tudo começou.....	64
3.1.2	Período de 2011 a agosto de 2016	72
3.1.3	Período de agosto de 2016 a dezembro de 2018.....	77
3.1.4	Período de janeiro de 2019 a junho de 2021.....	80
3.2	Os Institutos Federais: a chegada da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional Técnica.....	86
4	OS SUJEITOS DO PROEJA: (RE)CONSTRUINDO PERCURSOS DA “DESORDEM NA ORDEM”.....	100
4.1	Contextualização dos sujeitos do Proeja.....	101
4.2	Estudantes do Proeja: na visão do Ifal.....	104
4.3	Táticas dos sujeitos pelo direito à educação.....	113
5	PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	117
5.1	Ensaio de permanência na Educação de Adultos e de Jovens e Adultos.....	118
5.2	O Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes da Rede Federal.....	124
5.2.1	Como tudo começou.....	126
5.3	Um outro olhar sobre a permanência escolar: dialogando com experiências instituintes.....	128
6	PERMANÊNCIA ESCOLAR: O QUE FOI REVELADO.....	141
6.1	Permanência escolar: o que diz o Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito.....	142

6.1.1	O Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito (Peipe).....	143
6.1.2	Motivação para a permanência dos estudantes de acordo com o Peipe.....	147
6.1.3	Estratégias de monitoramento dos indicadores e das ações de intervenção do Peipe.....	149
6.1.4	Estratégias de avaliação e monitoramento do plano.....	150
6.2	Permanência escolar: o que dizem as vozes das/os artesãs/os-trabalhadoras/es-estudantes.....	152
6.2.1	Os sujeitos do Proeja.....	153
6.2.1.1	<i>O estudo na “idade regular” e os movimentos pendulares.....</i>	<i>153</i>
6.2.1.2	<i>O diferencial do Curso Técnico em Artesanato na vida dos sujeitos artesã/os-trabalhadoras/es-estudantes: o antes e o depois do Ifal.....</i>	<i>162</i>
6.2.2	Ações construídas/desenvolvidas no curso que contribuíram, ou não, para a permanência escolar.....	175
6.2.2.1	<i>A política de assistência estudantil do Ifal como suporte básico para a permanência escolar.....</i>	<i>175</i>
6.2.3	Táticas: razões/fatores de permanência.....	189
6.2.3.1	<i>As razões/fatores de permanência: entre ações familiares de apoio decisório para permanecer aos contextos de ação do/no CTA.....</i>	<i>189</i>
7	CONCLUSÃO.....	223
	REFERÊNCIAS.....	230
	APÊNDICES.....	244
	ANEXOS.....	246

1 INTRODUÇÃO

A minha³ história com a docência teve início na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), onde cursei minha graduação e o mestrado em Nutrição e no mesmo curso, atuei como professora substituta no período de 1999 a 2010. Foram 11 anos de docência, sem uma formação específica e aprendendo no cotidiano da prática de ser professora. A vivência na Faculdade de Nutrição (Fanut/Ufal) permitiu-me muitas experiências e aprendizagens significativas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

Em 2010, mesmo com o contrato de professora substituta em vigência na Ufal, participei de um concurso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal). Com a aprovação fui nomeada no mesmo ano, para atuar no Câmpus Marechal Deodoro como docente no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha (CTC), na modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Constituía-se em um curso recém-implantado com a primeira turma a acontecer no primeiro semestre de 2011. Além desse curso, o Câmpus contava com o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Hospedagem, ofertado desde 2008, o que me fez supor que já havia uma cultura escolar nessa modalidade de ensino, no referido Câmpus.

Os meus primeiros contatos com a turma do CTC foram de muitas observações/aprendizados. Houve um estranhamento da minha parte por que o público era muito diferente dos estudantes da Ufal. Planejava as aulas com as melhores das intenções, mas não surti o efeito desejado. Percebi que faltava conhecimento da minha parte das concepções teórico-metodológicas, que norteiam a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Depois de várias tentativas, sem sucesso, desafiei-me a conhecer os sujeitos da EJA, com quem estava convivendo. E muitas indagações surgiram: Quem eram? De onde vinham? O que buscavam? O que esperavam de mim enquanto professora? Busquei a minha própria formação continuada por meio de Leituras de texto e livros. Tinha clareza que

³ Utilizo nesta Seção a primeira pessoa do singular, e nas demais, a primeira pessoa do plural.

precisava conhecer um “novo” mundo que estava à minha frente e não enxergava, precisava conhecer aquela “nova” modalidade e aqueles estudantes que chegavam ao Ifal – Câmpus Marechal Deodoro. Descobri que sabia muito pouco, mas tinha muita vontade de aprender.

Nas minhas Leituras, a exemplo de Moura T. (2013), Paiva (2006), Moura D. (2010), fui compreendendo as características, as necessidades dos sujeitos e o meu papel como docente nesse “novo” ambiente acadêmico. Entendi que precisava sair da minha zona de conforto, lugar comum. Entendi, também, que: diante das experiências desses sujeitos, as quatro paredes da sala de aula tinham de ser extrapoladas; precisava estimular os conhecimentos prévios que traziam e aprender coletivamente e, que havia a necessidade de valorizar os percursos de vida que tinham, independente da escolarização.

Comecei a mudar, vivenciando dinâmicas antes das aulas, para animá-los, uma vez que vinham direto do trabalho para o Curso; provoquei a participação em palestras externas, considerando as temáticas que estávamos ministrando; bem como a eventos, visitas técnicas, feiras de gastronomia, uma vez que se tratava de um curso de Técnico em Cozinha e a envolvê-los em projetos de extensão, com ou sem bolsas de estudo.

Assumi, no Câmpus, a coordenação do Curso Técnico em Cozinha (CTC), e permaneci cinco anos (2012 a 2017), e vivi outra realidade. Pois comecei a usar ações de permanência simbólica, sem ter o entendimento claro, a exemplo envolver os estudantes nos projetos de extensão. Naquele momento o desejo era minimizar a evasão e garantir a continuidade da oferta do curso pelo Ifal. Senti-me usando táticas, diante das estratégias (DE CERTEAU, 1998), propostas pela Instituição.

Essas táticas, levaram-me a fazer ajustes na proposta Curricular e dar visibilidade ao CTC e, conseqüentemente, aos estudantes, e colocar o “bloco na rua”, ao realizar e organizar eventos exclusivos para estudantes do Proeja; oficinas de gastronomia, a expansão dos projetos de extensão e a inserção desses estudantes na iniciação científica: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibiti).

O sentido era mostrar ao Ifal e à sociedade – que desacreditam – que esses sujeitos tinham condições de avançarem e de serem excelentes profissionais, e à Instituição cabia promover o acesso. Isso só foi possível, porque sai do isolamento e contei com mais dois colegas da área técnica, que foram fundamentais: um gastrônomo e uma nutricionista e outros servidores, o que fez crescer a minha ousadia e o raio de ação no CTC.

Com a inserção dessas novas práticas pedagógicas, observei que o engajamento dos estudantes aumentava a cada semestre e havia uma procura aos professores a fim de participarem das ações de extensão – *workshop*, concursos de culinária, oficinas, cursos, dentre outras ações. Isso me fez perceber que essas práticas estavam fazendo com que houvesse mais assiduidade e maior participação. Muito tempo depois entendi que eram indícios de permanência simbólica.

Nesse percurso e já inserida no Grupo de Pesquisa Multidisciplinar de Educação de Jovens e Adultos (Multieja)⁴ e participando enquanto aluna especial de disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), além do meu envolvimento no Programa de Cooperação Acadêmico (Procad/Casadinho)⁵, no ano de 2017, no segundo semestre, tornei-me aluna efetiva do referido Programa e fui extrapolando os muros do Câmpus Marechal Deodoro.

Nesse contexto, tive interações com pessoas da área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a exemplo, a professora Jane Paiva da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e acesso a Leituras, como as De Certeau (1998). Assim, fui transformando-me, sobretudo, pelas influências da minha orientadora a estudar à permanência, na busca do lado positivo para a EJA, sem deixar de enfrentar a evasão escolar, com à negatividade que focava os sujeitos da modalidade.

⁴ Liderado pela professora Marinaide Freitas.

⁵ O Procad/Casadinho é financiado pelo CNPq/Capes/Inep, tendo como eixos temáticos: Educação Continuada, Currículo e Práticas Culturais, no âmbito do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal) do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), envolveram: a Universidade Federal de Alagoas (Ufal) na coordenação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ – Associada I) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN – Associada II). Dentre as suas ações proporciona a formação de recursos humanos, em intercâmbios com as Universidades parceiras (CARDOSO, 2016).

Carmo G.; Carmo C. (2014) analisaram que os estudos sobre evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos focam predominantemente o fracasso escolar do estudante, indicando-o sempre como o único responsável pela “sua expulsão”, motivado pelo desinteresse, pela necessidade do trabalho ou pela família. Essas pesquisas publicam sempre o negativo, desvalorizando ainda mais os sujeitos e a modalidade.

A pesquisa de Cardoso (2016), sobre permanência, realizada no Câmpus Marechal Deodoro, tendo como objeto de estudo o Curso Técnico em Cozinha (CTC), onde tinha atuado, enquanto professora e coordenadora trouxe outra perspectiva, ao fugir da negatividade dos sujeitos da EJA. Esse estudo apresentou como resultado, a partir das falas dos estudantes, que as ações possíveis realizadas no CTC e as práticas pedagógicas vivenciadas eram ações de permanência que avançavam da visão “de ficar”, embora, ainda fragmentadas, mas já atuavam na transformação dos sujeitos.

A investigação de Cardoso (2016) e as interações no Multieja foram divisores de águas, entre o que entendia de evasão e passei a compreender a permanência escolar pelos estudantes no Câmpus Marechal. Percebi que permanecer dependia de um conjunto de fatores, entre eles a solidariedade, a cooperação e, também, o afeto além dos fatores materiais, a exemplo: bolsas de estudo, condições de deslocamento do trabalho ou de casa para o Câmpus, enfim, uma política de assistência estudantil.

Tudo isso envolvia a gestão escolar, os servidores técnicos, os docentes e à metodologia de ensino. É que era de muita importância as relações entre: estudante-estudante, estudante-servidores, estudante-professores, além da estrutura física, do ambiente escolar, dentre outros aspectos.

Enquanto integrante do Multieja, por meio de minha orientadora, entrei em contato com o primeiro texto sobre permanência escolar, escrito por Gerson Carmo e Cintia Carmo (2014), e tratava-se de um artigo intitulado “A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil”.

O artigo dos citados autores tem como objetivo apresentar uma revisão de literatura do período de dezembro de 1996 a outubro de 2012, das publicações sobre permanência escolar no Brasil, ao categorizar as formas

de abordar o termo *permanência* e a *permanência como experiência instituinte*, de construção coletiva para agir, refletir e escrever sobre o princípio do direito à qualidade da educação no Brasil.

Compreendi que as publicações encontradas abordavam direta ou indiretamente, os sujeitos da EJA e identificavam duas categorias de pesquisas (CARMO G., CARMO C., 2014) a saber: a permanência escolar é destacada como símbolo de mudança na forma de pesquisar sobre jovens e adultos, significando a ruptura em relação ao discurso da evasão escolar/fracasso escolar e a segunda categoria focando a permanência escolar associada a lugar de agir, refletir e escrever sobre o direito à qualidade na educação para jovens e adultos.

Carmo G. e Carmo C. (2014), explicitaram que essas pesquisas não dialogavam entre si, cada autor realizava sua pesquisa isoladamente e sem o conhecimento de que, o interesse pelo objeto permanência escolar, estava crescendo silenciosamente, de qualquer forma, já se davam os primeiros passos em relação ao estudo da permanência escolar.

Depois de repetidas Leituras destes textos comecei a situar-me que o estudo desta tese insere-se em uma experiência instituinte no Ifal, visto que, minha intenção não é apenas compartilhar os resultados encontrados, mas por meio das vozes das/os artesãs/os-trabalhadoras/es-estudantes ter motivos para agir, refletir e lutar pelo direito à educação desses e de todos/as que a buscarem.

Entendo que, no âmbito dos estudantes, para eles agirem é necessário compreenderem melhor o que já sabem, conhecerem o que lhes é negado e por fim produzirem conhecimento, considerando as possibilidades de transformarem o espaço em um lugar praticado (DE CERTEAU, 1998).

Com a curiosidade aguçada fui em busca de outras pesquisas e nesse sentido registro que, não fiz uma Leitura linear em termos das datas das publicações que fui encontrando. Dessa forma, a partir do texto de 2014, encontrei escritos de Gerson Carmo datado de 2010 – a sua tese de doutorado intitulada: *O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social*, desenvolvida em escolas públicas municipais de Campos de Goytacazes, no Rio de Janeiro. Nesse estudo o pesquisador

realizou uma revisão bibliográfica de cem publicações acadêmicas sobre evasões e retornos escolares, sem ainda ter um olhar epistemológico para a permanência escolar.

Observou Carmo G. (2010) que, havia uma discrepante diferença na maioria das publicações encontradas, dentre as cem, apenas três versavam sobre permanência. Deparei-me com outra revisão bibliográfica realizada por Carmo G. em 2012. Essa segunda pesquisa na mesma temática deu origem ao artigo que marcou o início das minhas Leituras em permanência escolar, qual seja: *A permanência escolar na educação de jovens e adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil* (CARMO G.; CARMO C., 2014), já mencionada nesta Seção.

Nesse percurso, com o intuito de confirmar o **interesse dos pesquisadores** e confirmar a **categorização** sugerida por Carmo G. e Carmo C. (2014) dos novos estudos sobre permanência escolar realizei (GOMES; FREITAS, 2018) uma revisão de literatura das publicações de mestrado e doutorado, na plataforma Sucupira, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), num recorte temporal de 2013-2016. Considerei a seguinte indagação: A permanência escolar na EJA continua sendo objeto de pesquisa nas universidades brasileiras?

O resultado apontou que houve um aumento bastante significativo no número de publicações. Carmo G. e Carmo C. (2014) encontraram 31 publicações em 14 anos, e na revisão bibliográfica de Gomes e Freitas (2018) foram identificados 17 estudos, em apenas quatro anos, com levantamento restrito à plataforma Sucupira. Por outro lado, as categorias discursivas existentes nas dissertações e teses coincidiram com as levantadas por Carmo, G. Carmo, C (2014) uma vez que versaram sobre a permanência escolar como símbolo de mudança na forma de pesquisar sobre jovens e adultos dos meios populares – a permanência escolar como lugar de agir, refletir e escrever sobre o direito à qualidade na EJA dos meios populares.

A inovação encontrada por Gomes; Freitas (2018) tratou-se de estudos correlacionando a permanência com: desempenho escolar, acesso, gênero, evasão, práticas educativas, reconhecimento social, influência das redes

sociais e nunca a permanência, como objeto principal de pesquisa.

Em 2018, em meio às buscas bibliográficas, encontrei um catálogo de publicações elaborado pelo Núcleo de Pesquisas sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape)⁶, atualizado em 2017 que consta de 128 publicações referentes à permanência e ao êxito escolar, o que em 2014 eram somente 44. No catálogo atualizado estava registrado um comparativo entre o quantitativo das publicações no Brasil e na base internacional Scopus, considerando que o pessoal envolvido no Nucleape, que de forma inquietante, resolveu extrapolar para o âmbito da literatura estrangeira.

Nesse contexto, em um levantamento internacional, o Nucleape mostrou a análise comparativa com as publicações nacionais no período de 1996 a 2017 totalizando 532 publicações na base Scopus internacional e 128 no Brasil, nas diversas bases existentes. O que o grupo de trabalho, mesmo considerando a diferença discrepante inferiu que, em ambos os espaços há um interesse crescente por pesquisas em permanência escolar (CARMO; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2018).

Para Carmo; Oliveira; Almeida (2018) em uma década de pesquisas (2009-2019) o quantitativo de publicações sobre permanência escolar avançou de duas categorias que já mencionamos para sete, que se seguem:

1. Ampliação do tempo do estudante na escola (Escola Integral, Educação Integral no Ensino Fundamental e Ensino Médio – EPTNM);
2. Ordenamento jurídico da permanência escolar (como direito universal ou análise das políticas educacionais via legislação);
3. Acesso e permanência na escola por parte de grupos específicos (étnicos-raciais, pessoas com deficiência, entre outros);
4. Escolarização de jovens e adultos e idosos (incluídas as que se articulam com a educação profissional e programas educativos);
5. Longevidade escolar (o tempo de permanência na escola);
6. Programas e ações desenvolvidas pela Política Estudantil (PAE) (e correlatos, nas instituições públicas), e
7. Ações institucionais de gestão/pedagógicas (voltadas para a permanência e para o êxito dos estudantes). (CARMO; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2018, p. 27).⁷

⁶ O Nucleape foi criado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), em dezembro de 2014 em parceria com a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

⁷ Essa última categoria citada, veio a posteriori, também resultado de estudo e incorporada às demais nas publicações do Nucleape.

O Nucleape, ao dar sequência aos seus estudos realizou por meio dos pesquisadores nos anos de 2016 e 2017 mais uma revisão quantiquantitativa. Envolveram nesse percurso os investigadores: Gerson Carmo que, em 2014 apresentou uma revisão bibliográfica com Cíntia Carmo; Geórgia Almeida a partir de 2016 e Gleice Oliveira em 2018. Os resultados dessa nova revisão apresentaram que, numericamente, as publicações sobre a evasão escolar continuam discrepantes com relação as de permanência escolar, porém, o percentual de evolução das publicações de permanência é maior que o da evasão, chegando a 16% a diferença entre os anos de 2016-2017, o que demonstra claramente o aumento do interesse pelos pesquisadores em todo Brasil.

Concordo com os autores quando afirmam que,

[...] há algo ocorrendo na mudança de preferência temática da permanência em relação a da evasão escolar [dos pesquisadores] mesmo que a diferença absoluta ainda seja abissal [...] (CARMO; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2018, p. 39).

Para os autores essa é uma descoberta de “um novo mundo”, que sempre esteve invisibilizado. Dessa forma, comecei a mergulhar nesse “novo mundo”. Os três momentos das pesquisas bibliográficas que comentei realizadas por Gerson Carmo em 2009, 2014 e 2018, demonstraram que, nesse espaço de tempo, houve um crescimento das pesquisas sobre a permanência escolar e apontou a ruptura acentuada nos estudos sobre evasão.

No meu entendimento esses momentos são caracterizados da seguinte forma: o primeiro denominado de **despertar** – quando o pesquisador Gerson Carmo (2010) encontrava-se sozinho, em busca de dados para sua tese de doutoramento. O segundo momento (2014), o da **constatação**, encontrei-o com Cintia Carmo, numa fase de busca onde realizou, de fato, uma pesquisa bibliográfica sobre as publicações relativas à permanência escolar na EJA, e obtive o quantitativo real dessa produção. E por fim o terceiro (2018) que designei de – **expansão** –, considerando que

Carmo extrapola com Oliveira e Almeida as bases nacionais e faz a análise comparativa com publicações internacionais⁸.

Ressalto que cada momento enriqueceu o catálogo de publicações cadastradas no Nucleape, proporcionando um acervo importante para os pesquisadores da EJA, inclusive aqueles que fazem parte do Multieja. Ao continuar os trabalhos, o grupo atuante no Núcleo em foco assumiu a tradução de 18 artigos do autor Vincent Tinto⁹, que trouxe um novo olhar para as pesquisas brasileiras, ao lançar dúvidas na utilização da evasão escolar como objeto de pesquisa na intenção de confrontar o esvaziamento da sala de aula.

Trilhando o caminho dos estudiosos da permanência escolar busquei fundamentação em autores citados por Carmo G e Carmo C. (2014), por julgar de grande importância para esta investigação. No percurso das Leituras descobri publicações de investigadores – que comento em seguida, que destacaram os mais variados sentidos que “significam” a escola para os sujeitos da EJA e, como esses sentimentos fazem os estudantes permanecerem e concluírem o curso. Eis:

- Linhares (2007), que destaca a **experiência instituinte**, tendo como loci as escolas públicas brasileiras considerando as realidades e atuando em movimentos de criação da própria vida dos sujeitos, da sociedade e da existência e que, ao mesmo tempo, desestabiliza o que foi organizado pela história. Esta pesquisa trouxe uma identidade com os meus estudos;

- Reis (2009), foca dois importantes sentidos da permanência escolar: a **material** e a **simbólica** que, embora tendo como foco estudantes de nível superior, me auxiliou na compreensão do fenômeno em questão com o público da EJA do CTA;

- Miletto (2009), enfatiza a importância das **relações de cooperação e solidariedade** para a continuidade dos estudos de alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja), em uma escola no Rio de Janeiro, que ao comparar aos sujeitos participantes do nosso estudo identifiquei

⁸ Os estudos iniciais da base Scopus datam de 1996 e vêm crescendo a cada ano, partindo de cinco [no biênio 1996-1997] para 135 no biênio [2016-2017]. O mesmo movimento vem ocorrendo no Brasil, embora em menores proporções, iniciamos com 5 publicações no biênio [1998-1999] e alcançamos 128 no biênio [2016-2017] (CARMO; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2018, p. 31).

⁹ Sociólogo e educador italiano, que por meio de suas pesquisas, nos Estados Unidos, revolucionou os estudos sobre o fenômeno da evasão.

similaridades com as vozes captadas;

- Noro (2011), traz a aproximação entre as **culturas escolares e não escolares** na perspectiva da permanência escolar do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), considerando os sujeitos como parte do contexto social, familiar e escolar; e

- Machado e Fiss (2014), que apontam os **movimentos que significam a escola**, que levam ao incentivo da permanência e ao **encantamento** dos estudantes pela escola, como indutor da permanência em escola pública;

Na Seção quatro retorno aos pesquisadores acima elencados, para uma releitura conceitual sobre a permanência escolar, base fundamental neste estudo. Nesse processo de acúmulo de conhecimentos e me sentindo bastante incomodada com a realidade do Proeja no Câmpus Marechal Deodoro, onde atuo, juntamente com Cardoso (2016), colega de trabalho no referido Câmpus, ousei ao provocar diálogos com os demais colegas sobre a permanência escolar, visando sair de ações fragmentadas para uma política. Entendi, nos diálogos, que precisava de mais dados de outros Câmpus¹⁰ e de mais aliados, para mudar a postura em relação à evasão. É necessário para isso um trabalho em rede, e com os pares dos demais Câmpus.

E nessa direção, fez-se necessário conhecer outra realidade no Ifal, e com esse pressuposto tomei a decisão de estudar a permanência escolar com um entendimento alargado com base em Gerson G, Carmo C, Reis e Mangueira (2017, p. 1), dentre outros estudiosos, e ousando, também, inspirada em Vicent Tinto (2006, p. 6)¹¹ quando enfatiza que “Evadir não é a imagem espelhada de permanecer. Saber por que os alunos saem não nos diz, pelo menos não diretamente, porque os estudantes persistem”. E no sentido que o pesquisador destaca, percebi que não se deve restringir apenas ao: “Saber por que o aluno sai não diz às instituições, pelo menos

¹⁰ Está sendo desenvolvida (2019-2020) uma pesquisa (PIBIC) intitulada “Permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: narrativas dos trabalhadores-estudantes do Proeja”, de autoria de Jailson Costa da Silva, docente do Ifal – Câmpus Piranhas.

¹¹ TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006.

não diretamente, o que elas podem fazer para ajudarem os alunos a ficarem e terem sucesso”.

Dessa forma vinculei-me às pesquisas já realizadas e em andamento a exemplo Cardoso (2016), Lira (2019), Silva, J. (2018), Silva, J; Freitas (2017), Torres (2020) que compõem a Rede Rizomática de investigações sobre permanência escolar do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal/Cedu/Ufal), e coordenada pelo Grupo de Pesquisa Multieja. O sentido dessa,

Rede Rizomática constitui-se na produção e articulação de conhecimento interdisciplinar/transdisciplinar que se entrelaça e reconfigura a novas possibilidades de saber, aprender e conhecer, dentro de um tronco comum” (MARINHO, 2019, s/p.).

Atrela-se, como afirma Marinho (2019) a outras que compõe também a tradição dos estudos do referido grupo que vem sendo assumida de geração em geração de pesquisadores possibilitando mutações¹² que proporcionam outras linhagens de pesquisa e conhecimento. Constituindo-se cada ponto de chegada a um ponto de partida para novos caminhos e, conseqüentemente, novos olhares investigativos. Nesse quadro rizomático de investigação, é importante dizer que a produção e (re)construção de conhecimento dão-se de forma interativa e articulada a outras possibilidades de investigação e produção de conhecimento, uma “[...] espécie de investigação ‘aberta’ a outras reconfigurações teórico-metodológicas e epistemológicas [...]” (MARINHO, 2019, s/p.).

Nesse contexto e com olhar aguçado, escolhi como lócus o Câmpus Maceió/Ifal, por ser o mais antigo e por este ter poder de enredamento de suas ações em outros Câmpus, além de ser o pioneiro na implantação do Curso Proeja – Técnico em Artesanato (CTA).

¹² [...] O Multieja em mais de 10 anos vem constituindo-se em redes rizomáticas de pesquisas, formando a sua tradição de investigações. A primeira relacionada à História da Educação e Memória da EJA, iniciada em 2006; a segunda tradição com o foco na Linguagem, iniciada em 2011 com o “Observatório Alagoano de Leitura em EJA”, e com pesquisas voltadas para Alfabetização/Letramento; a terceira voltada para Permanência Escolar que se iniciou em 2014, após contatos do Multieja com o Núcleo de Estudos e Acesso sobre Permanência na Educação (Nucleape) da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e o Instituto Federal Fluminense (IFF), em Goitacazes – Rio de Janeiro. E também há vinculações com o Ifal - Câmpus Maceió e Piranhas, e a quarta tradição de investigações relacionados às culturas organizacionais escolares, iniciada em 2014 em diálogo com o Centro de Investigações e Intervenções Educativas (CIE), da Universidade do Porto em Portugal. (SANTOS, 2020).

A oferta do CTA pelo Ifal iniciou em 2008, a turma deste estudo é a do ano de 2015, e envolve os estudantes que deveriam estar cursando o último módulo, o que lhes daria condições de avaliar, ao longo dos três anos, as razões que os fizeram permanecer, bem como, as táticas (DE CERTEAU, 1998) que usaram para seguirem em frente.

Ousei a denominar minha tese com o título: *Permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: in(re)sistência pelo direito à educação para romper com três aspectos considerados “negativos” nas pesquisas apontadas por Carmo G. e Carmo C. (2014): não deixar de expressar o termo permanência no título; tê-la como objeto de estudo principal; utilizar a permanência sem associações com outros aspectos para justificar o estudo que configura-se como uma experiência de permanência instituinte* – um lugar de agir, pensar, refletir e lutar, atribuindo à permanência escolar a importância que representa para a educação de jovens e adultos.

Quanto ao termo **in(re)sistência**, que grafiei no subtítulo deste trabalho, que faz um jogo linguístico entre resistência/insistência e me inspirei em dois pesquisadores: Freire (2002a), quando diz que as resistências são as “manhas” e em De Certeau (1998) quando refere que as “táticas” são procedimentos mobilizados pelos sujeitos contra as “estratégias” – que no caso específico deste estudo se consignam às “táticas” utilizadas e mobilizadas pelos sujeitos no Proeja, no sentido de insistirem e permanecerem nos cursos, contra as estratégias de ordem organizacional e política. É nesse sentido que considero que o caminho não é da resignação, porque as coisas não acontecem espontaneamente, mas da “[...] rebeldia em face às injustiças [...]” (FREIRE, 2000a, p. 87). Para Freire (2000b, p. 41) quem se acomoda não insiste “[...] fraqueja a capacidade de resistir [...]”.

Assente nesta visão, este estudo assumiu como problematização: **Quais os fatores que contribuíram para a permanência escolar dos artesãos-estudantes-trabalhadores do CTA?** Esta problematização desdobrou-se nas seguintes indagações: como se concretizou a implantação do Proeja a nível nacional e local? Quem são os sujeitos que frequentam e permanecem no CTA? O que provocou a escolha desse curso? Qual a trajetória de escolarização desses sujeitos? Quais as ações construídas/desenvolvidas no curso que contribuíram ou não para a

permanência escolar? Sendo artesãos-trabalhadores-estudantes¹³: como conciliaram as atividades laborais e acadêmicas? Como visualizam o futuro? Que táticas usaram como resistência/persistência pelo direito à educação? Que razões apontam para a sua permanência no curso?

Na investigação desenvolvida em torno das questões enunciadas, destaco como objetivo geral **compreender as razões que levaram os estudantes da turma 2015 a insistirem/resistirem para concluírem o Curso Técnico de Artesanato (CTA)** e, como específicos:

- I) (re)elaborar o percurso da implantação do Proeja nos cenários nacional e local;
- II) identificar e caracterizar os sujeitos do Proeja como fator prioritário para compreensão das suas histórias de vida;
- III) identificar as ações construídas/desenvolvidas no curso que contribuíram ou não para a permanência escolar;
- IV) identificar e caracterizar táticas usadas como resistência/persistência na condição de artesãos/artesãos-trabalhadoras/es-estudantes;
- V) mapear as razões/fatores de permanência anunciadas pelos sujeitos artesãos-trabalhadores-estudantes respondentes do estudo.

Esta tese encontra-se estruturada em seis Seções. Nesta Seção 1 apresento as linhas gerais do estudo. Na Seção 2, detulho o percurso metodológico, onde estão as trilhas do caminho percorrido, situando o contexto, lócus, sujeitos e abordagem metodológica.

Na Seção 3, trato do Proeja na Educação de Jovens e Adultos, e destaco os cenários nacional e local, com um recorte temporal de 2003 a 2018. Para tanto, considere os estudos de Paiva (2006), Bonan (2010), Machado (2011), Cardoso (2016), Vilela (2019), dentre outros autores, além de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC).

¹³ Inspirada em Lira (2020, p. 23), os sujeitos desta pesquisa são denominados de artesão(ã)-trabalhadores(as). É que ao chegarem à instituição essas pessoas já produzem peças artesanais, conferindo-lhe a denominação de **artesão(ã)**, pois já são trabalhadoras e assumem uma nova condição: a de estudantes.

Na Seção 4 comento sobre os sujeitos do Proeja que com as suas inserções no Ifal provocaram uma “nova ordem criadora”. Busco o apoio nos estudos de Balandier (1997), De Certeau (1998), Oliveira e Machado (2012), Oliveira, Scopel e Ferreira (2013), Arroyo (2017), Noro (2011) dentre outros.

Em continuidade temos a Seção 5, focando sobre a permanência escolar, com destaque nos seus ensaios iniciais na educação e comento também sobre o *Plano estratégico de permanência e êxito da rede federal de ensino* e, na sequência, diálogo com Linhares (2007), Reis (2009), Machado e Fiss (2014), Carmo G. e Carmo C. (2014), Carmo G. e Silva (2016), Carmo G, Oliveira e Almeida (2018), Miletto (2009) e Noro (2011) acerca dos sentidos da permanência.

Na Seção 6, que é a da análise, realizo a triangulação dos dados obtidos por meio da análise dos documentos oficiais e das narrativas das artesãs-trabalhadoras-estudantes, e foco a permanência escolar no Curso Técnico em Artesanato e, por fim, a conclusão onde registro a síntese autoral deste estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta Seção abordamos o processo metodológico deste estudo, que teve como lócus o Curso Técnico em Artesanato (CTA), desenvolvido no contexto do Ifal – Câmpus Maceió, e envolve os artesãos-trabalhadores-estudantes do sexto módulo, que corresponde ao último módulo do referido curso. Envolveu a turma que iniciou em 2015 e que concluiu em 2019. A opção pelo último módulo alicerçou-se no sentido de fazermos uma escuta sensível dos estudantes que utilizaram as suas táticas (DE CERTEAU, 1998), para concluírem o curso.

Abrimos um espaço para justificarmos a opção por Michel de Certeau historiador e antropólogo francês que, esteve sempre presente nas Leituras realizadas no Multieja e exerceu em nós grande influência para compreendermos as interfaces deste estudo. Nesse sentido, destacamos dois principais motivos: O primeiro a relação do autor com as questões populares por meio da escuta. Na sua obra intitulada “A invenção do cotidiano – uma cultura muito ordinária”, aprendemos o que quer dizer “homem ordinário” [...], tratado como um herói comum (DE CERTEAU, 1998, p. 55). Nesse sentido, concordamos com Silva (2018, p. 25) que também teve em De Certeau (1998) inspiração para sua tese, ao defini-lo como,

Um personagem presente nas classes populares, representantes dos inúmeros sujeitos que resistem cotidianamente por meio de suas táticas, a imposições estratégicas das instituições hegemônicas, esse sujeito é tido pelo autor como ordinário.

O segundo motivo que nos influenciou foi perceber que no nosso estudo o entendimento de pares de conceitos utilizados por De Certeau (1998), eram/foram fundamentais, como: estratégias – ao nos referirmos às ações do Ifal –, e táticas – formas dos estudantes “burlarem” certas determinações de poder estabelecidas pela Instituição. Em outras palavras, a relação de forças entre os poderes que pode influenciar na narrativa dos fatos históricos, entre o que é permitido e o que não é, estando esses fatores atrelados aos aspectos socioeconômicos, políticos e culturais da sociedade.

Esses dois pares de conceitos nos embasaram a “destrinchar” a questão problematizadora desta tese – que citamos nesta Seção, no que se refere às artesãs-trabalhadoras-estudantes do CTA, ajudando-nos a entender o que os fizeram permanecer apesar das imposições estratégicas do Ifal a conclusão do curso.

Para De Certeau (1998) **estratégias** estão atreladas a quem tem o poder institucional nas mãos, a quem tem o poder de decisão na ordem social; por outro lado, as táticas, se materializam pelas “armas” de enfrentamento para a sobrevivência daqueles que são considerados os heróis ordinários.

Essas “armas”, também caracterizadas como astúcias que fazem parte dos cotidianos dos sujeitos da EJA a exemplo de analfabetos que, para identificarem o ônibus que faz o trajeto casa-trabalho-escola-casa criam formas de identificação. Ou mesmo tentarem ler um jornal traduzindo a manchete por uma fotografia que aparece e, nesse caso, a foto não é só ilustração, mas uma fonte de Leitura.

Vale ressaltar que durante a realização da sessão conversa e das entrevistas individuais com as/os artesã/os-trabalhadores(as)-estudantes, nas suas narrativas ficaram explícitas as “brechas” por eles e elas encontradas diante dos atos normativos, da Instituição que permitiu ressignificarem as possibilidades para permanecerem no curso e, conseqüentemente, na Instituição Escolar (IE).

Ao se passarem mais de 10 anos de Proeja a instituição vem compreendendo, pela postura dos estudantes, que embora parecessem pessoas apáticas ou passivas frente à ordem estabelecida, ao reivindicarem muitas vezes seus direitos atuando no campo das estratégias se revelavam a cada dia resistentes e (in)sistentes na luta pelo direito a aprender que lhes foi negado historicamente. E nessa direção, se revelaram como *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2004) e heróis e heroínas anônimos/as como nos diz De Certeau (1998). *Praticantespensantes* nas escolas que são produtores de currículos, que por sua vez, se apresentam provisórios porque são criados cotidianamente.

Além dos dois pares de conceito mencionados, nos foi importante entender outros que se articulam com os anteriores, como por exemplo: *lugar*

e espaço, o primeiro vinculado às estratégias sempre relacionadas ao poder institucional e, o segundo, atrelado às táticas empregadas pelos sujeitos representativos do “mais fraco” considerado herói anônimo, que atua em momentos de “distração” e ocupam as “brechas” deixadas por aqueles que constroem as estratégias, ou seja, os mandatários dos lugares. Para isso, os sujeitos “ordinários”, tomam o tempo como aliado na espera do momento mais propício para agir e “burlar” sem conflito. É que esse lugar não é seu lugar, é o que De Certeau (1998) denomina de não lugar.

Exemplificamos mais um par de conceitos e nos referimos a espaço e tempo, onde o espaço é um *lugar praticado*, ou seja, o sujeito ressignifica o lugar, que passa a existir com uma nova ordem, – a sua ordem. Nesse contexto, destacamos que as/os artesã/os-trabalhadores(as)-estudantes, durante os três anos de curso fizeram do Ifal um lugar praticado, onde alteraram o direcionamento das suas chegadas às salas de aula. Em vez de fazerem todo o corredor do bloco, abriram caminhos mais curtos, diante das suas necessidades, na área externa do Ifal - Câmpus Maceió e chegavam com mais rapidez ao prédio onde estudavam. Para esse alcance, o *tempo* é o aliado na “ocupação” do espaço, que não é, e não foi repentina. O local foi observado por determinado tempo e só quando se teve a certeza da ausência do poder foi dado “o golpe”.

Nesse contexto fica explícito que o *lugar [estrategista]* de que trata esta tese é representado pelo Ifal Câmpus Maceió com sua estrutura física, gestores, docentes, técnicos e o *espaço [táticas]* é o *lugar praticado [ressignificado]* pelos *praticantes*, representado pelos discentes e no caso específico as/os artesã/os-trabalhadores(as)-estudantes.

Ao retomar a permanência escolar, foco desta pesquisa, ela foi entendida tanto no sentido do “[...] **ato de** durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo [...], como associada “[...] a possibilidade de transformação e existência” (REIS, 2009, p. 68). É que essa associação faz o “Permanecer [...] estar e ser continuum no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras” e também adquire um “[...] caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação” (REIS, 2009, p. 68). O diálogo mencionado está

centrado no que diz Paulo Freire (1994), de A com B e B com A e, nunca de A para B e B para A.

Conforme já mencionamos na Introdução, delineamos como problematização: **Quais os fatores que contribuíram para a permanência escolar das/os artesãs/os-trabalhadoras/es-estudantes do CTA?** Dessa problematização surgiram indagações como: Quem são esses sujeitos? O que provocou a escolha desse curso? Qual a trajetória de escolarização desses sujeitos? Quais as ações construídas/desenvolvidas no curso que contribuíram ou não para a permanência escolar? Sendo artesãos-profissionais: como conciliaram as atividades laborais e acadêmicas? Como visualizam o futuro? Que táticas usaram como resistência/persistência pelo direito à educação?

Para alcançar os objetivos desta investigação e tentar responder às indagações nos apoiamos na abordagem qualitativa (MARFAN, 1986), no contexto de um estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), considerando o método da História de vida e da entrevista história de vida e outros procedimentos que se fizeram necessários. Destacamos que, ao optarmos pela história de vida como abordagem metodológica, à memória do presente dos artesãos-trabalhadores-estudantes trouxe à tona parte do passado – considerando que a memória também é seletiva –, nas narrativas advindas das suas vozes focando as suas vidas imbricadas nas suas histórias de escolarização.

Seletiva, pois como diz Pollak (1992, p. 203) “Nem tudo fica gravado ou registrado”, e para Halbwachs (2006), as pessoas já não são as mesmas de antes. A percepção passa por alterações, e, conseqüentemente, também, as ideias e “[...] os juízos de realidade e valor (BOSI, 1994, p. 55).

Considerando as “pistas” que nos mostraram os citados autores, entrevistamos os sujeitos protagonistas deste estudo, ciente de que, o tempo apaga parte das lembranças e permanece o que foi mais significativo. Outro ponto, é que as pessoas se transformam, e passam a ver com outros “olhos” situações que antes lhes pareciam intransponíveis. O amadurecimento pessoal pode mudar as narrativas, mas não deixam de ser representativas da personalidade ainda que sofra alterações, é a sua história no decorrer do tempo.

2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

As características da pesquisa qualitativa foram aplicadas à essência da nossa investigação e envolveu um,

[...] ambiente natural como sua fonte direta de dados [...] a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o **significado** que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador (MARFAN, 1986, p. 4).

Além das características acima descritas, concordamos com Neves (1996, p. 1), que complementa ao dizer que,

Nas pesquisas qualitativas é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

Buscamos, nesta investigação dados inseridos nos contextos reais da ação como requereu o nosso objeto de pesquisa – permanência escolar, no CTA, do Ifal – onde as narrativas das histórias de vida foram amplamente analisadas. Nesse contexto, assumimos o estudo de caso, que para Godoy (1995, p. 26),

[...] se caracteriza [em uma pesquisa] cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.

Esse aporte teórico-metodológico nos auxiliou na compreensão do fenômeno que estudamos – a permanência –, e se coadunou com o que Godoy (1995, p. 26) afirma, ao dizer que,

o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões 'como' e 'por quê' certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real.

A autora completa que:

no estudo de caso, o pesquisador geralmente utiliza uma **variedade de dados coletados em diferentes momentos** [grifo nosso], por meio de variadas fontes de informação. Tem como técnicas fundamentais [dentre outras] a entrevista [que poderá apresentar] um estilo mais informal, narrativo, ilustrado com citações, exemplos e descrições fornecidos pelos sujeitos, podendo ainda utilizar fotos, desenhos, colagens ou qualquer outro tipo de material que o auxilie na transmissão do caso (GODOY, 1995, p. 26).

A variedade de dados enfatizados foram características importantes e presentes na nossa investigação, visto que, recorreremos à sessão conversa e entrevistas com as/os artesãs/aos-trabalhadoras/es-estudantes. Sem deixarmos de considerar os documentos oficiais do Ifal que tinham relação com o nosso objeto de estudo.

2.2 O método história de vida

Encontramos no Método de História de Vida (QUEIROZ, 1988), de base sociológica, uma sintonia significativa no desenvolvimento deste trabalho. Ao optarmos tínhamos conhecimento que esse método tem sido alvo de críticas, desde os anos de 1940, quando ocorreu o desenvolvimento das técnicas estatísticas, relacionando-o a influências da psiquê individual; o que se compreendia que o tornava impossível de uma análise mais fidedigna de dados coletados, a exemplo, pela técnica de amostragem com aplicação de questionário (QUEIROZ, 1988).

Outra crítica diz respeito à avaliação dos resultados da história de vida, aqueles no sentido da falta de dados estatísticos sólidos, porém, a relação dos indivíduos com a sociedade, permite que este assumo o protagonismo da sua história, reconstruindo “[...] a seu modo a visão que tem do mundo [...]” (CIPRIANI, 1988, p. 140). Queiroz (1988) sustenta que esse método nas ciências sociais significa:

[...] o relato de algo que o informante efetivamente presenciou, experimentou ou de alguma forma conheceu, podendo assim certificar. O crédito a respeito do que é narrado será testado, não pela credibilidade do narrador, mas sim pelo cotejo de seu relato

com dados oriundos de outras fontes, que mostrará sua convergência ou não [...] (QUEIROZ, 1988, p. 21).

Por sua vez Cardoso (2016, p. 59), que já usou com sucesso esse Método em sua pesquisa de mestrado, corrobora com Queiroz (1988) e diz que as “[...] críticas [...] sobre história de vida como metodologia científica centraram-se em questionamentos quanto à mensuração dos dados qualitativos, de difícil tradução na forma estatística [...]” e que já foram superadas.

Cipriani (1988, p. 121), ao esclarecer a questão, conforme citação abaixo contribuiu para que tomássemos a decisão de assumir o Método História de Vida, que envolve:

[...] aspectos qualitativos e quantitativos [que] estão inextricavelmente unidos entre si, de modo que a contraposição que caracteriza o atual debate metodológico é fictício, ou melhor, é ‘verdadeira’ em relação aos conflitos concretos de posições ideológicas e, portanto, de poder. [...] Se se considera o caso particular das histórias de vida vê-se claramente quão infundada seja a contraposição entre quantitativo e qualitativo, uma vez que o dever à sociologia é, antes de tudo, o compreender e não o classificar [...].

Diz ainda o pesquisador que é possível usar o referido Método, para:

[...] recuperar nos relatos de vida as emoções e as sensações dos indivíduos e das famílias [...] é possível recuperar também o tempo passado, bem como dar um sentido às ações cotidianas, em uma perspectiva de análise sociológica: o tempo passado pode ser recuperado com a finalidade de obter-se uma melhor compreensão do futuro, superando-se o presente [...] (CIPRIANI, 1988, p. 137).

E para recuperar os relatos de vida e as emoções dos artesãos-trabalhadores-estudantes sujeitos da nossa investigação, introduzimos além de entrevistas a sessão conversa, o que contribuiu para o entendimento das razões das interrupções, que provocaram as idas e vindas desses sujeitos em escolas anteriores ao Ifal, visto que, conforme seus relatos, não houve interrupção durante o curso na modalidade EJA/EPT.

Abrimos um espaço para dizer que, embora esse método não indique a realização de sessão conversa, no nosso caso foi necessária, considerando a importância de um primeiro contato para que o investigador construísse

uma relação empática com os sujeitos objeto de estudo e, assim, ter uma maior inserção e abertura no processo da pesquisa.

Tanto na sessão conversa como nas entrevistas utilizamos o gravador, que faz parte das orientações de Queiroz (1988), visando a posterior transcrição das falas. É de salientar a importância da transcrição das narrativas, que seja concretizada após o término dos procedimentos utilizados pelo próprio pesquisador-entrevistador (QUEIROZ et al., 1988). Outra orientação importante sugerida pela pesquisadora (1988, p. 21), a qual aderimos na íntegra foi a valorização das falas dos sujeitos, no sentido de que:

Nada do que se relata pode **ser considerado supérfluo**, pois tudo se encadeia para compor e explicar sua existência. Pode ser difícil fazê-lo concluir, pois há sempre mais e mais acontecimentos, mais e mais detalhes, mais e mais reflexões que a memória vai resgatando.

No nosso estudo, consideramos importante todo discurso narrativo dos sujeitos como processo de significado relevante, para a compreensão das histórias contadas, relativamente à temática. Concordamos com Queiroz (1988), que, agir dessa forma, não foi um percurso facilitado. É que nessa postura rompemos com o que é, ainda, culturalmente arraigado em processos de investigação, que são por vezes, próximos do paradigma positivista.

Cipriani (1988, p.137), nos ensinou que, no contato com essas pessoas, e comprovamos isso, que ao “[...] olhar o ‘pequeno mundo’ com o objetivo de falar do ‘grande mundo’, ou seja, olhar o indivíduo e sua família para interpretar a comunidade e a sociedade” (CIPRIANI, 1988, p. 137).

E assim sendo, concordamos com Cardoso (2016, p. 59), quando afirma que esse método a permitiu “[...] captar as articulações da história individual com a história coletiva dos sujeitos da sua pesquisa” o que aconteceu também, com os artesã/os-trabalhadores/as-estudantes que foram entrevistados, e que trouxe uma vinculação bastante significativa entre nós e esses sujeitos. O material colhido formou um conjunto empírico que após compreendido, na sequência realizamos a análise interpretativa, com as

explicações necessárias e também levantamento de inferências (QUEIROZ, 1988).

Queiroz (1988, p. 29), nos alertou que “[...] esse material recolhido permanece imutável ao longo do tempo, sendo útil a outros estudos, que poderão ser confirmados ou originar ‘novos conhecimentos e comprovações [...]’”. No caso da nossa pesquisa, os dados ficarão guardados no banco de dados sobre a permanência escolar no Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal) da Ufal e no Ifal, para que possamos continuar os estudos sobre a temática e subsidiar uma política nesse âmbito no Ifal, na tentativa de superar as ações isoladas que estamos a realizar.

Defendemos, portanto, ser esse o método de estudo que veio ao encontro da nossa necessidade de compreender o processo de permanência escolar das/os artesã/os-trabalhadores(as)-estudantes do CTA, da modalidade Proeja, uma vez que, com base nas suas narrativas buscamos a compreensão dos nossos questionamentos mencionados no início desta Seção.

Atrele-se a isso o que nos mostrou Demartini (1988, p. 45) a possibilidade de “[...] investigar o presente [em movimento com] o passado [e] analisar as questões segundo uma perspectiva histórica, isto é, procurando conhecer os fatos através do tempo”. A autora assegura que é nessa:

[...] perspectiva histórico-sociológica na análise de problemas e fatos sociais que se têm ganho ultimamente muitos adeptos, justamente pela riqueza de informações que traz aos estudiosos, não só abre o passado propriamente dito, mas porque estas permitem que se situe os problemas atuais em perspectivas mais adequadas [...] (DEMARTINI, 1988, p. 45).

E nesse caminhar nos sentimos adeptas desse método.

2.3 Contexto e lócus da pesquisa

O contexto desta pesquisa situa-se no Instituto Federal de Alagoas (Ifal), Câmpus Maceió, tendo como lócus, especificamente, o Curso Técnico em Artesanato, que ao longo do tempo passou por várias denominações,

mudanças estruturais e de ensino, conforme mostramos na próxima Seção. Cada mudança significou mais autonomia e diversificação das atividades.

O Câmpus Maceió, no âmbito já do Ifal, implantou em 2008 o curso Técnico de Nível Médio Integrado em Artesanato, dois anos após o governo federal ter publicado o Decreto nº 5.840/2006, com a criação do Proeja. A nova modalidade chegou à instituição e provocou uma “nova ordem” (1997), marcada pela inserção de um público de faixa etária e de experiências diferentes do que até então era vivenciado pelo corpo discente da Instituição, no caso, os sujeitos da EJA.

2.3.1 O curso de Artesanato

De acordo com Lira (2019) o CTA teve como base duas vivências na instituição. A primeira foi a escola de Aprendizes Artífices de Alagoas, em 1911, onde eram formados aprendizes de marceneiro, serralheiro, carpinteiro e funileiro (BONAN, 2010) e, a segunda vivência, o Curso Superior Tecnológico em *Designs* de Interiores em 2001, sendo os dois cursos articulados com artesanato e *design*. A autora chama a atenção de que para alcançar o,

[...] formato [no Proeja] o curso passou por três versões: capacitação, extensão e técnico, resultantes da reflexão crítica às oportunidades, enredamento de conhecimentos, contextualizados pela relação artesanato e design [...] (LIRA, 2019, p. 33).

O artesanato despontou em Alagoas como economicamente viável em 2002, assim o Curso de Artesanato foi-se encaminhando na IE, sendo inserido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), como um curso de extensão, intitulado **Artesanato consciente**.

Em 2006, com a publicação do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, quando foi instituído o Proeja na Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2005); a proposta inicial do curso de extensão, que nos referimos, foi reestudada para um curso técnico de nível médio integrado ao ensino médio, com base nas experiências anteriores, e tendo nos propósitos do Ifal que o curso não ensinasse a fazer artesanato,

considerando que:

[...] o artesão ao tornar-se aluno [deverá passar] a refletir sobre a sua profissionalização e revitalizar suas práticas e técnicas com 'base humanística', científica e técnica, com ênfase no design, [na perspectiva de tornar a] atividade uma eficaz alternativa de ocupação e renda [...] (PPC, 2008, p. 9).

De acordo com o PPC o curso foi desenvolvido em:

[...] três anos, dividido em 6 (seis) semestres de 400h cada um, perfazendo um total de 2.400h, e voltado para pessoas que são artesãos ou têm habilidade artesanal e não possuem o Ensino Médio ou não o complementaram. Curso oportunizado pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) preconiza uma educação profissional que articula de forma equilibrada os conhecimentos do Ensino Médio (Núcleo Comum 1.300h) e do Ensino Técnico (Formação Profissional 1.100h) para Jovens e Adultos, dentro da prática profissional do artesanato (Ifal, 2008; LIRA, 2019).

Um diferencial do Curso de Artesanato é o pré-requisito para acesso do estudante, não basta o interesse pelo curso, é preciso que o candidato já atue como artesão ou que, no mínimo, tenha habilidades com trabalhos manuais. O CTA formou seis turmas em dez anos de existência. Para que ocorra uma nova entrada, é preciso haver uma saída, desta forma, sempre há duas turmas em andamento, concomitantemente, porém, com número reduzido de concluintes (LIRA, 2019).

O baixo número de concluintes também foi detectado no nosso estudo com a turma iniciada em 2015. Inicialmente essa turma era composta de 28 matriculados, em 2018, quando iniciamos nossa pesquisa, já eram 16, destes, todos concluíram o curso.

Para cada turma do curso são disponibilizadas 30 vagas. A seleção para a entrada consta de duas etapas. Na primeira, o candidato deverá comprovar a idade mínima de 18 anos e ter concluído o ensino fundamental. Na segunda etapa, também eliminatória, terá de "comprovar habilidades e produção técnica formal na área de artesanato" (IFAL, 2008, p. 10; LIRA, 2019).

É, portanto, um curso restrito a um determinado público. Essa particularidade provocou a desistência de vários candidatos, que

conseguiram ser selecionados, e que no percurso não demonstraram saberes existentes e sim buscavam o ensino de técnicas para tornarem-se artesãos.

Diferentemente das primeiras turmas, o processo seletivo da turma de 2015, em que se desenvolveu nossa pesquisa, trouxe um novo perfil. A arte produzida pelas/os artesãs/aos-trabalhadoras/es-estudantes foi classificada no Grupo 01 pela base conceitual oficial publicada, que se utiliza das matérias-primas natural vegetal e mineral, como madeira e argila (DOU, 2018; LIRA, 2019, p. 40).

Essas/es artesãs/os-trabalhadores(as)-estudantes trouxeram para o CTA uma nova perspectiva, com a presença de artesãos renomados, considerados Mestres Artesãos de Alagoas, que estiveram participando das turmas de 2015 e 2017 (LIRA, 2019). Ser mestre significa trazer a herança cultural de suas comunidades por meio da arte (DANTAS, MOURA 2010), tornando-os referência nas suas localidades e com o compromisso natural de passar para as gerações futuras o seu legado.

Outra peculiaridade do Curso de Artesanato é o sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem, que ocorre bimestralmente por meio da defesa de um trabalho pelo aluno, neste caso, correspondente a uma peça artesanal produzida por ele durante o bimestre. Esta peça é avaliada por uma banca de caráter interdisciplinar, composta por todos os professores que atuaram naquele semestre.

O objetivo dessa banca é avaliar a apreensão das discussões em sala de aula, a ponto de a temática ser transformada em uma proposta prática e exequível pelo estudante. Após a apresentação, os membros da banca discutem, analisam os trabalhos de forma coletiva e atribuem uma nota variando de 01 a 10 pontos. Em seguida, de forma individualizada, cada professor destaca do trabalho realizado, o conteúdo pertinente ao seu componente curricular estudado no bimestre e faz sua avaliação.

Os temas indicados para a produção das peças ao longo dos bimestres são os mais variados possíveis, para tanto, durante o curso, os estudantes realizam seis visitas técnicas a municípios alagoanos considerados históricos e que produzem peças artesanais e que vêm passando de geração em geração, a exemplo de: Rio Largo, Coqueiro Seco,

Marechal Deodoro, Porto Calvo, Porto de Pedras e Quebrangulo. Ocasão em que conheceram as cidades, sua história, seu relevo, seus filhos ilustres, o artesanato local, o que lhes proporcionaram um conhecimento, ainda que limitado, acerca da cidade, mas o suficiente para terem inspiração/motivação para produzirem as suas obras de artes representativas do local visitado. Essas ações pedagógicas e outras foram nos mostrando que o CTA vivenciava um currículo *pensadopracicado*¹⁴

Como prática de ensino, essas visitas técnicas foram bastante elogiadas pelos entrevistados, argumentando que os “seus olhares” foram transformados pelas técnicas de observação, pela capacidade crítica que se apropriaram e pela técnica de fotografia que foram orientados a produzir. Com base na experiência vivida e nas fotografias inspiradoras, os estudantes exercitam a sua criatividade na construção das peças que poderão ser produzidas com os seus materiais de uso habitual.

Ou serem instigados a usarem materiais que não fazem parte do dia a dia da sua produção artesanal¹⁵, conforme vemos na Seção de análise. Para aprofundamento desse tema, indicamos a leitura da dissertação de Lolita Marques Lira, pesquisadora membro do Multieja, intitulada: Da cópia à criação no Curso Técnico de Artesanato do Ifal: experiências na Educação Profissional de Jovens e Adultos, defendida no PPGE/Ufal, em 2019.

Destacamos que a provocação dos docentes para que os artesãos-trabalhadores-estudantes buscassem outros materiais foram além dos usualmente vivenciados, os tiraram da “zona de conforto”, e estabeleceu-se um novo desafio para sujeitos que já são profissionais e que já elegeram os seus materiais de trabalho, mas que diante do novo se apropriaram de outras técnicas a exercitarem a criatividade.

¹⁴ Segundo Oliveira (2004, p. 9) o currículo *pensadopracicado* é uma criação cotidiana, como uma “prática que envolve todos os saberes e processos interativos de trabalho pedagógico realizado por alunos e professores”. Lira (2019) destaca que “o currículo cotidiano é sempre provisório, sendo permanentemente resultado do diálogo entre diferentes *espaçostempos*, conhecimentos formais, teóricos e de vida”.

¹⁵ Os estudantes do CTA chegam ao Ifal como artesãos que já confeccionam peças, muitas vezes repetitivas, usando como matéria-prima: linha, tecido, argila, madeira, dentre outros e, durante o curso são desafiados a produzirem outras peças com materiais diferentes, os provocando a avançarem da cópia para a criação.

2.3.2 A busca dos sujeitos

Para que tivéssemos acesso aos estudantes participantes deste estudo, a busca foi incessante no sentido de obtermos autorização do Ifal e, na sequência, o acordo da coordenadora do curso. Isso nos requereu idas e vindas à Instituição em média 5 vezes contando com uma reunião com os professores que ministravam aulas no curso técnico em Artesanato. Após o consentimento, os docentes solicitaram que os nossos contatos com os sujeitos acontecessem sempre no final da manhã e que, o grupo de docente assumia o compromisso de no dia agendado, liberar os/as estudantes mais cedo.

Recomendações, ainda, foram feitas no sentido de que nos contatos fossemos objetivos; usássemos o tempo de forma racional, uma vez que os estudantes saiam das aulas direto para seus compromissos de artesãs/os, e atuam em sua maioria no mercado informal. Acordada essa proposta, agendamos o primeiro encontro com os estudantes para o dia 09 de maio de 2018 no horário das 11:00.

As recomendações e agendamento foram essenciais para a realização da pesquisa que dependeria do aceite da coordenação, dos professores e das/os artesã/os-trabalhadores/as-estudantes, o que gerou em nós grande expectativa. No dia e horário acertados os conhecemos na própria sala de aula os/as nossos/as futuros/as interlocutores/as.

Na sala de aula apresentamos o projeto de pesquisa, os objetivos, a justificativa, a metodologia e o cronograma de realização, sendo a aceitação unânime e prazerosa. Esclareceu-se a importância da assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)*, daqueles que tivessem interesse em participar. Ao nos despedirmos deixamos agendado o local e o horário da sessão conversa, depois de explicar como seria o procedimento.

Ressaltamos que o CTA funciona no horário matutino, que rompe uma tradição da implantação dos cursos de EJA, que são predominantemente noturnos, a não ser em cidades que dispõem de Centros de Educação de Jovens e Adultos, a exemplo Rio de Janeiro e São Paulo, que atuam durante os três turnos, o que é ideal, pois permite o acesso a outros/as trabalhadores/as que exercem as suas atividades laborais à noite.

Ao relatar esse estranhamento na sala de aula, a escuta foi unânime no sentido que situava-se na preferência dos/as participantes, uma vez que, as suas ocupações eram centradas às tardes e às noites, além de serem autônomos/as na produção das peças, muitas vezes fabricadas em casa.

2.3.3 Os sujeitos da pesquisa e suas características

O segundo encontro ocorreu no dia 15 de maio de 2018, quando realizamos uma sessão conversa [detalhada na subseção 2.4]. A turma foco deste estudo era composta de 16 estudantes, apenas um era do sexo masculino; a faixa etária entre 37 a 70 anos de idade. Participaram da pesquisa cinco artesã/os-trabalhadoras/es-estudantes do CTA, turma com entrada em 2015 no Ifal, Câmpus Maceió, que atenderam aos requisitos para inclusão na pesquisa – ser maior de 18 anos, não ter concluído o nível médio anteriormente, ter participado da apresentação do projeto em sala de aula por nós realizada, ocasião do aceite ou não e da sessão conversa.

Esses/as interlocutores/as têm denominações fictícias, para garantirmos o anonimato, e ao lado dos nomes identificamos a arte de cada um/a, visto que, já são artesã/os nas comunidades onde moram.

Nas suas narrativas advindas tanto da sessão conversa como das entrevistas individuais, contaram de forma emocionada e sem amarguras as suas histórias de vida/escolarização e apontaram as “situações-limites”, (FREIRE, 1994), vivenciadas sem perder o esperar – agir decidir – defendida por ele, ao afirmar que não tem nada a ver com o verbo esperar. Vejamos:

Magnólia – artesã em bijuterias

Na época da entrevista (2018) tinha 43 anos de idade. Ela apresentou-se como divorciada, mãe de dois filhos, morava com sua mãe de 70 anos. Narrou que sua avó materna era cabeleireira e tinha um salão próprio. Em seguida sua mãe também tornou-se cabeleireira após participar de um curso, e foi assim que ela começou a trabalhar no salão de beleza da família aos 11 anos de idade como manicure.

Enfatizou que a sua infância foi sofrida e, aparentemente, sem demonstrar ressentimento disse que ainda lembrava da imagem de um pai

violento, que tratava os filhos e a sua mãe com desprezo. Cada pedido seu era uma ordem, e o simples fato de uma pequena demora no atendimento às suas solicitações era motivo de destruir os pertences do lar. Relata que ainda escuta no seu imaginário o barulho de pregos e martelos, advindos do processo de reconstrução do que tinha destruído, na tentativa de minimizar os prejuízos domésticos causados. Esses cotidianos duraram 22 anos, quando resolveu abandonar o lar.

A seguir narrou que aos 19 anos, ainda estava cursando o sexto ano do Ensino Fundamental, e sem chegar a concluir, engravidou e não teve como conciliar ser mãe e estudante, e optou em não permanecer estudando. A seguir teve mais outro filho e ficou fora da escola por nove anos. Quando os filhos estavam com 9 e 12 anos, identificou, em 2003, a escola próxima da sua casa havia sido reaberta e ofertava, à noite, a Educação de Jovens e Adultos com a denominação de Ensino Supletivo. Contou que não teve dúvidas, e matriculou-se e nas aulas sentiu-se uma estranha no ninho. Era a mais velha da turma com 32 anos quando voltou a estudar e narrou com pesar, que no supletivo fez,

[...] o quinto/sexto [concomitantemente] quando foi para fazer o sétimo/nono [no mesmo formato], aí o colégio fechou de novo... eu disse: não acredito. Olha terminar o fundamental era bom, tinha que ter sido um sonho [...]. Magnólia (Sessão conversa, 2010).

Magnólia só teve condições de retornar à escola em 2009, que por sinal foi mesma e, desta vez, a oferta era de Curso Supletivo com a proposta de cursar os quatro anos do ensino fundamental em dois. Nessa época já estava na faixa dos 30 anos, foi quando conseguiu concluir a oitava série, em 2011 e com o certificado em mãos do ensino fundamental completo, parou mais um tempo.

Nesse movimento pendular de entradas e saídas a artesã retornou aos estudos em outra escola, mas não se adaptou devido à violência do bairro. Para complementar a renda como cabeleireira no salão de beleza de sua mãe e na busca pela sobrevivência resolveu confeccionar bijouterias e saía às ruas para vender as suas peças.

Simone – artesã em tecidos

Simone, diferente de Magnólia afirma que as lembranças da infância eram agradáveis. Morava no interior – não especificou qual cidade, mas deixou transparecer ser em uma região rural do estado de Pernambuco –, com a família e o pai era proprietário de terra, criava gado, lembrava-se do Leite fresco quente e das brincadeiras. Entendemos como sendo filha de um pequeno agricultor.

Devido à distância do campo até a cidade, ela demorou a entrar na escola, iniciou aos oito anos. Coursou da primeira à quarta série, terminologia da época, e não mais continuou. Aos 12 anos aprendeu a costurar com a mãe e até hoje desenvolve as suas habilidades artesanais produzindo tapetes, panos de pratos e *patchwork*. Casou aos 14 anos e transferiu-se para Maceió. Aos 15 anos teve o primeiro filho e não pode voltar a estudar, pois, precisava ser mãe e cuidar da casa. Atualmente Simone possui 3 filhos.

Quando completou 20 anos e seu primeiro filho estava com 5, organizou-se e retornou à escola, concluiu o Ensino Fundamental e matriculou-se no primeiro ano do nível médio e que, ao concluir, necessitou mudar de escola para cursar o segundo ano, quando precisou interromper novamente os estudos dessa vez por um período de 10 anos.

Tantas idas e vindas fizeram Simone assumir um propósito e nos disse; “[...] só volto à escola se for para terminar de uma vez”. Ao ser informada por uma amiga do curso do Ifal em artesanato, animou-se por ter a possibilidade de estudar no turno da manhã, que era o horário que poderia conciliar com os seus afazeres domésticos. Em 2015 Simone buscou o Ifal e voltou a estudar no curso indicado pela amiga e conseguiu concluir.

Juliana – artesã de acessórios em crochê, biscui, renda singeleza e papietagem

Juliana, 37 anos de idade, mãe de três filhos, e iniciou sua história ao falar sobre a separação dos pais e que foi morar com a avó, a bisavó e a mãe juntamente com uma irmã. Contou da rotina de trabalho da mãe e das avós com seus trabalhos em casas de família. Oscila no relato da sua infância,

afirma que foi boa, mas bastante sofrida marcadamente a partir de seus 12 anos.

Aos 6 anos iniciou sua vida escolar quando frequentou o Jardim da Infância I (referência da época), em uma escola da periferia de Maceió, depois mudou de escola para cursar o então ensino primário e permaneceu, sem interrupção, concluindo a quinta série, que corresponde na terminologia atual ao sexto ano. A artesã-trabalhadora-estudante lembrou que, devido a uma greve, a sexta série/sétimo ano foi interrompido. Após a greve retornou às aulas, mas não finalizou o Ensino Fundamental. É que engravidou e ao ser a sua primeira gestação considerou melhor interromper os estudos. Um ano depois do nascimento da filha voltou a estudar e concluiu o ano que faltava para complementar os anos finais do Ensino Fundamental.

Aos 18 anos iniciou o ensino médio em uma escola noturna, cursou alguns meses e precisou parar novamente e, concomitantemente aos estudos Juliana trabalhava o dia inteiro com a comercialização de roupas, nos “camelôs” localizados no centro de Maceió, o que a fazia chegar atrasada às aulas diariamente. Isso lhe trouxe muito desestímulo.

Desta vez a parada foi bem maior, e só aos 32 anos, no ano de 2015 ela conseguiu retornar ao ensino médio, no curso técnico em Artesanato do Ifal, concluído em 2018. Juliana chegou a fazer peças em crochê, que aprendeu desde os 11 anos com as tias. Fazia também biscui com amigas na adolescência e no decorrer do curso no Ifal acrescentou ao seu portfólio a renda singeleza [a renda singeleza é um tesouro alagoano e nacional].

Dessa trama surgem bicos, mandalas, faixas e têxteis de uso cotidiano ou decorativo. A renda singeleza teve o auge de sua produção e venda nas décadas de 1950 e 1960, especialmente nas cidades de: Marechal Deodoro, Água Branca, Viçosa, Paulo Jacinto, Coqueiro Seco e Maceió. E a papietagem que é uma técnica artesanal que dá forma a uma escultura, ou gera o preenchimento de um molde a partir de papéis recortados ou picados e colados uns sobre os outros.

Marina – artesã de vestuário em crochê

Marina passou vários anos fora da escola, e chegou ao Ifal com 45 anos de idade. No ano da entrevista ela declarou ter dois filhos adultos, um com 30 anos e outro com 32 anos, além de seis netos. Ela é mais uma das/os artesã/os-trabalhadoras(es)-estudantes que inicia sua fala com a separação dos pais. E diz “[...] éramos três crianças que, por falta de condições do pai e da avó, tiveram que ser separadas [...]”. A avó ficou com os dois mais velhos e Marina foi para um convento em Marechal Deodoro. Ao referir-se ao Convento, torna-se saudosista e destaca “[...] foi maravilhoso. Lá iniciei os estudos aos 7 anos e cursei até a quinta série [ano]”.

Ao deixar o Convento, que tem uma idade limite, matriculou-se em uma escola em Maceió, também na condição de interna, mas narra que não se adaptou – devido ao tratamento que recebia das alunas que estudavam na mesma escola de forma particular – e considerou melhor não estudar naquele momento.

Inferimos que por ter vivido em um Convento que possuía regras muito rígidas, em que todas as outras alunas estavam na mesma condição de internas, a vida era mais igualitária, a diferença de nível social das alunas que pagavam para estudar no colégio em Maceió lhe assustou inicialmente.

Ao continuar a sua narrativa e sem temporalizar, mencionou que foi morar com uma madrinha e um ano depois retornou à escola, onde sequenciou a partir da sexta série e concluiu o Ensino Fundamental aos 17 anos.

Marina fez questão de falar dos seus irmãos que foram criados separadamente. Narrou um tanto orgulhosa, e demonstrou pelo brilho dos seus olhos, que a sua irmã concluiu o ensino médio sem interrupções e trabalha como agente de saúde; enquanto o irmão teve interrupções nos estudos e só concluiu o ensino fundamental, e este é cabeleireiro e trabalha no seu próprio salão.

Relata ainda que trabalha desde a adolescência com crochê, e sempre fazia algumas encomendas – o que a fez mais adiante artesã nessa atividade e depois passou a trabalhar em casa de família, quando passou três anos e, posteriormente, saiu por motivo de gravidez.

Orlando – artesão em cerâmica

Orlando, o único homem da turma, é natural de São Lourenço da Mata - PE. O pai era administrador de um engenho pertencente a uma usina da cidade. Aos 5 anos lembrara que a família passou a residir em Recife, o que foi importante porque marcou a sua entrada na escola. Aos sete anos de idade o pai abandonou a família e passaram 17 anos sem que a família identificasse o seu paradeiro ou recebesse notícia. Sua mãe sustentava as despesas da casa como costureira e as irmãs mais velhas para complementarem a renda familiar começaram a trabalhar em uma fábrica de porcelana e, assim, segundo Orlando dessa forma foram tentando sobreviver.

Em relação à sua pessoa narrou que mudou de escola para cursar o primário – terminologia da época – aos 13 anos, e interrompeu os estudos depois desse período, quando a morar com um tio em outra cidade de Pernambuco. Ele começou a exercer as mais diversas ocupações, a exemplo: trabalhou em um barracão de usina, em um bar, vendeu biscoito e frutas. Destacou que passou pelo golpe civil-militar de 1964 e resolveu voltar à Recife, na época contava 14 anos.

Ao chegar em Recife, assumiu um trabalho mas, não mencionou o ano em que prestou exame de admissão¹⁶ que era pré-requisito para a sua entrada no curso ginásial e conseguiu ser aprovado. Mas, não chegou a concluir o segundo ano, pois interrompeu os estudos. Ficou cerca de 50 anos fora da escola.

Já em 1976 presenciou a enchente do Rio Capiberibe e o alagamento em ruas que afetaram o seu ponto de trabalho quando teve que ser acolhido na casa da sua mãe. Aos 16 anos começou a trabalhar em uma fábrica de tijolos pertencente à família Brennand, no caso trabalhou com o patriarca, e que após o fechamento foi imediatamente reaberta por um dos seus filhos e se tornou uma fábrica de porcelana. Ele se identificou com as tarefas exercidas e permaneceu por 21 anos nesse trabalho. Nos revelou que foi dali que trouxe o seu ofício de artesão, a arte de trabalhar com a cerâmica.

¹⁶ O Exame de Admissão ao ginásio [ao que corresponde hoje do quinto ao nono ano] na escola pública foi instituído pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 e vigorou no Brasil no período de 1931 a 1971. Os estudantes eram avaliados em Linguagem, Aritmética e Conhecimentos Gerais (História, Geografia e Educação Moral e Cívica).

Orlando nos diz com emoção que: “chegou ao Ifal aos 65 anos, com sua arte consolidada e já aposentado, casado, com filhos adultos e com a sobrevivência garantida”. E assim, participou da seleção e foi aprovado. Na efetivação da matrícula enfrentou a dificuldade em apresentar os documentos da escolaridade do ensino fundamental que cursara em Recife. Devido à cheia de 1964 a escola já não possuía nenhum documento, mas lhe forneceu um comprovante informado da conclusão da sua escolaridade em nível de Ensino Fundamental que foi acatado pelo Ifal.

Pelas histórias “contadas” identificamos com clareza que a presença dos sujeitos da EJA no Ifal, considerando as suas características causaram estranhamento à gestão e aos docentes, que a princípio não os conheceram como pessoas de direito. Pela nossa vivência na Instituição podemos afirmar que não encontramos falas peculiares de estranhamento em relação aos adolescentes que historicamente fazem parte do corpo discente dessa IE na chamada “idade certa”.

Isso por que nesses adolescentes as incertezas típicas com relação ao futuro, a não responsabilidade com a família e a dependência dos pais, diferenciam daqueles que já são pais e mães, com percursos escolares de interrupções dos estudos. Ou seja, os movimentos pendulares que os fazem alongar o período de conclusão do curso e avançarem na idade, ao deixar para trás o tempo milimetrado e ajustado do percurso escolar das classes sociais mais abastadas que, consiste em equalizar a idade com o ano estudado, de modo que aos 17 anos estejam com condições de cursarem o ensino superior.

2.4 Procedimentos, técnicas e construção dos dados

Para darmos conta do percurso da investigação diversificamos as técnicas de pesquisa, visto que, os caminhos que os autores, – a exemplo de Qyuriz (1998) – nos apontaram para ampliar a compreensão das narrativas das/dos artesã/os-trabalhadoras/es-estudantes, deveriam compor-se de outras fontes. Dessa forma, além da sessão conversa e das entrevistas individuais com os estudantes, fizeram parte dos corpora os documentos oficiais do Ifal como o PPC do CTA e as fichas de matrículas dos estudantes.

Sessão conversa

Após a busca pelos sujeitos e o primeiro encontro chegamos à sessão conversa – como já mencionamos, foi a porta de entrada para a seleção dos interlocutores – e se tornou imprescindível, na medida em que não se tratou apenas de uma reunião de pessoas. E, sim de um diálogo sobre um tema específico, onde os participantes conversaram de forma livre. Nesse sentido, concordamos com Lira (2019, p. 46), quando afirma que,

[...] A sessão conversa não é apenas uma composição espacial de cadeiras, mas, a possibilidade de um grupo dialogar sobre um tema de forma aberta, sem a preocupação única da convergência e sim de partilhar olhares diversos, que se entrecruzam para contribuir em uma ação transformadora [...].

A autora ainda ressalta que “[a sessão conversa] é baseada nos estudos de Paulo Freire, que tem seu referencial na Educação Popular, nas propostas dos Círculos de Cultura [...]” (LIRA, 2019, p. 46). Essa particularidade facilitou a nossa decisão para realizarmos esse encontro coletivo que atendeu aos pressupostos da pesquisa.

A sessão conversa que realizamos aconteceu, no dia 15 de maio de 2018, às 10h, em um dos laboratórios do Câmpus por possuir espaço e acústica adequados, que permitiu não sermos incomodados e a gravação fluir com nitidez. Teve como objetivo conhecer os/as artesãs-trabalhadores-estudantes em termos de local de origem, idade, agregados familiares; estado civil, ocupações/profissões que exercem ou exerceram, percursos escolares, tipos de materiais que trabalham, dentre outros pontos que surgiram no decorrer da sessão, a exemplo a reconstrução das suas histórias de vida, que nos trouxe uma circularidade de conhecimentos, como nos disse Freire (1987), que independe de estarmos em círculos ou não.

Pois fora um momento que usaram as suas vozes, falaram também sobre infância e a adolescência, justificavam com fatos os motivos que os/as levaram a não concluírem os estudos durante fases da vida socialmente consideradas: “próprias”, regulares”, “normais”. Pois, num jogo linguístico, significam que estão em fases “impróprias”, “irregulares” e “anormais”,

respectivamente. Não demonstraram perceber que estavam no exercício do direito de cada um/a.

A conversa foi gravada com a concordância de todos/as os/as presentes para facilitar o registro e foram orientados/as a falarem sempre após o término da fala do/a colega anterior. Mas, mesmo assim, o cruzamento de vozes, torna-se muito significativo no sentido de concordarem ou discordarem do/a outro/a. É um momento muito rico, ecoado das vozes dos participantes em que delineamos “[...] as relações com os membros [do] grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar”.

Após a sessão conversa foi possível identificamos situações que nos fizeram decidir que nem todos/as da turma – 16 estudantes –, atendiam ao perfil indicado para a participação no estudo. Ou seja, cinco alunas já haviam cursado o nível médio¹⁷ em outra instituição de ensino; quatro não estiveram presentes nos dois encontros realizados e duas não demonstraram interesse em continuar, desta forma, participaram efetivamente das 3 fases, cinco estudantes.

Entrevistas história de vida

A realização das entrevistas individuais foi agendada com antecedência, em respeito ao tempo de estudo e de trabalho dos/as nossos/as interlocutores/as. Foram realizadas duas entrevistas por dia, no horário da manhã, em uma sala de aula – não utilizada no momento – no Câmpus Maceió. Um espaço excelente que garantia a privacidade, não circulavam pessoas nas imediações e havia boa acústica sem interferência para as gravações. Naquele momento foram assinados os TCLE pelos/as participantes. Utilizamos a entrevista história de vida com base em Queiroz (1988), que nos fez compreender que é,

¹⁷ Esclarecemos que essas alunas foram inseridas no curso, por ordem da direção, considerando o não preenchimento de vagas, após participarem das etapas da seleção. Informaram na sessão conversa que convenceram a direção argumentando que, apesar de já terem concluído o Ensino Médio em uma Escola Pública, tinham sido muito prejudicadas pela falta de professores e também precisavam da qualificação profissional, enquanto artesãs.

A forma mais antiga e mais difundida de coleta de dados orais, nas ciências sociais, é a entrevista: considerada muitas vezes como sua técnica por excelência, [...] A entrevista supõe uma conversação continuada entre o informante e pesquisador; o tema ou o acontecimento sobre o que versa foi escolhido por este último por convir ao seu trabalho [...] (QUEIROZ, 1988, p. 20).

Complementa a autora que, ao realizar essa técnica:

[...] O pesquisador dirige, pois, a entrevista; **esta pode seguir um roteiro previamente estabelecido, ou operar aparentemente sem roteiro**, porém na verdade se desenrolando conforme uma sistematização de assuntos que o pesquisador como que decorou. A captação dos dados decorre de sua maior ou menor habilidade em orientar o informante para discorrer sobre o tema. [...] (QUEIROZ, 1988, p. 20).

Para o processo de escuta durante as entrevistas, como nos informou a pesquisadora, preparamos um roteiro semiestruturado, sem com isso ficarmos aprisionados, no sentido de que a “conversa” ocorresse de forma mais livre, sem o típico “bate e volta” de perguntas e respostas. Tal procedimento possibilitou a interferência mínima nos relatos dos respondentes.

Dessa forma, cada narrador/a, em seu momento individual teve a oportunidade de reconstruir os “[...] acontecimentos que [vivenciou e ou transmitir as experiências que adquiriram] [...]” (QUEIROZ, 1988). Pois as narrativas não foram lineares e os acontecimentos significativos.

No decorrer provocamos as falas sobre as experiências de escolarização como: acesso à escola nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, interrupções dos estudos após o ensino fundamental, início do ensino médio, razões da escolha do CTA, dificuldades que enfrentou durante o curso e o que fez para superá-las, participação em projetos de pesquisa e extensão, condições que contribuíram com a permanência no curso e as perspectivas de acesso ao trabalho.

E por fim fizemos questionamentos específicos sobre o CTA, a exemplo: o que se tinha a dizer sobre o curso envolvendo as condições de funcionamento, o horário, a – estrutura física, os materiais didáticos, a metodologia dos professores – a explicação dos assuntos, as atividades solicitadas, a avaliação –, o relacionamento com os colegas, professores e

funcionários. As atividades de estágio, os eventos, os projetos de extensão e pesquisa, acrescentamos a assistência ao estudante – a bolsa de auxílio financeiro, a alimentação e outros. Ressaltamos que, muitas vezes, com apenas uma provocação todos os outros aspectos eram narrados, considerando que são interligados.

As entrevistas tinham previsão de uma hora, porém, na realização o tempo foi extrapolado para não ocorrer interrupções abruptas nas narrativas conforme recomenda Queiroz (1988), pois é preciso dar liberdade aos entrevistados, para que as narrativas afluam por meio das memórias contidas nas histórias de vida/escolarização de cada um/a. A nossa postura foi mais a de escutar do que falar. Observamos as mudanças de tom de voz, ora quase um murmúrio, ora bem mais forte. O que nos fez lembrar Benjamin (1987, p. 40), quando nos diz,

Nem sempre proclamamos em voz alta o que temos de mais importante a dizer. E, mesmo em voz baixa, não o confiamos sempre à pessoa familiar, mais próxima e mais disposta a ouvir a confidência [...].

Observamos, também, as expressões faciais e corporais, as emoções à medida que os pensamentos afloravam trazendo lembranças tristes, dificuldades, violências sofridas eram retratadas nos olhares que saíam da tristeza ao brilho em segundos.

É por isso que Benjamin (1987) chama a atenção de que as histórias, após serem vividas, tendem a permanecerem no passado, como algo que já aconteceu e que não voltam mais, por isso é diferente das lembranças, conforme relata o autor,

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois [...] (BENJAMIN, 1987, p. 37).

Ao entrevistar estudantes da EJA, entramos em um território muito íntimo, o das lembranças, e podemos suscitar os mais diversos sentimentos, em quem vai relembra o passado e o seu enredamento com o presente e o futuro. E nessa direção constatamos que as memórias atuaram nas

lembranças dos sujeitos e, parafraseando Mem Fox (2002), ousamos dizer que em alguns momentos enfatizavam algo antigo, que os fazia chorar ou sorrir e que valia ouro. Os nossos protagonistas riram e se emocionaram e, no nosso caso, não foi preciso nas entrevistas usarmos os “disparadores de memória”, pois havia muita espontaneidade.

Compreendemos que somos estranhos – nos apresentamos como pesquisadores/as –, invadindo um território fechado até então para as lembranças do passado, que muitas vezes nunca foram reveladas sequer a pessoas mais próximas. Sendo assim, precisamos transmitir segurança aos/às entrevistados/as de modo que possamos interagir com suas histórias.

As falas foram transcritas na íntegra, diretamente do áudio do gravador portátil utilizado durante as entrevistas. Demartini (1988) alertou-nos para a importância da nossa vivência na realização da entrevista e na transcrição das falas ao dizer que:

Esta etapa marca para o pesquisador, a passagem para um novo tipo de trabalho, e a consciência de que, durante a pesquisa, estará trabalhando com dois materiais distintos: as memórias faladas [que o pesquisador registra em sua própria memória, e que até inconscientemente estão presentes durante a análise], e o material escrito, [que lhe exige novas atenções] (DEMARTINI, 1988, p. 63).

No nosso caso, a transcrição possibilitou a análise minuciosa dos sentimentos aflorados no decorrer das conversas, bem como, o recordatório acompanhado de gestos, expressões faciais marcadas pela emoção e de choro contido de alguns ao relatarem suas histórias de escolarização que se mesclaram com suas histórias de vida.

Essa riqueza de detalhes, que ora narramos, só foi percebida, sobretudo, no momento que realizamos as transcrições, o que nos levou a concordar com Queiroz (1988) ao enfatizar a importância de não delegar a outrem a transcrição do material produzido. Por isso Demartini (1988, p. 62), nos diz que a transcrição é:

[...] uma tarefa que vai muito além da simples revisão [...] requerendo esforço e tempo dos pesquisadores; é também tarefa que não se deve transferir, isto é, só deveria ser feita por quem realizou a entrevista, ao mesmo tempo que o autor nos alerta para o [...] cuidado e empenho, [...] com o texto escrito sobre o qual se trabalha mais intensamente, que não consegue corresponder

totalmente às memórias faladas. Transforma-se em um novo material [...].

Considerando os argumentos de Queiroz (1988) e Demartini (1988) quanto à importância das transcrições das falas, realizamos a Leitura do material produzido agrupando as memórias desde a infância até o momento atual da escolarização dos sujeitos participantes. As histórias permitiram caracterizar os/as estudantes e identificar pistas das razões da permanência escolar dessas pessoas no CTA, acompanhadas de conflitos familiares e da necessidade do trabalho como garantia de subsistência.

Com o olhar aguçado percebemos os percursos históricos iniciais na educação infantil, as idas e vindas da adolescência e chegando até a fase adulta, quando houve o encontro com o Curso de Artesanato do Proeja no Ifal.

Com base nos resultados das transcrições e considerando às recorrências das narrativas organizamos as dimensões e as categorias de análise, conforme Quadro 1 que se segue, o qual comentamos na última Seção.

Quadro 1 – Dimensões e Categorias em análise

Dimensões em análise	Categorias emergentes
Os sujeitos do Proeja	1. O Estudo na “Idade Regular” e os movimentos pendulares
	2. O Diferencial do Curso Técnico em Artesanato na Vida dos Sujeitos Artesões-trabalhadores-estudantes: o antes e o depois
Ações construídas/desenvolvidas no curso que contribuíram ou não para a permanência escolar	A Política de Assistência Estudantil do Ifal
Táticas usadas como resistência/insistência	As razões/fatores de permanência: entre ações familiares de apoio decisório para permanecer aos contextos de ação do/no CTA

Fonte: Elaborado pelos autores

As narrativas das histórias de vida serão analisadas em três dimensões, que foram desdobradas em categorias. Ao final nos darão uma

visão pormenorizada como resposta ao nosso objeto de pesquisa, aqui representado pelas motivações que fizeram os/as estudantes do CTA permanecerem até a conclusão do curso.

2.4.1 Análise documental

No sentido de complementar os dados oriundos das narrativas dos sujeitos, buscamos documentos oficiais relativos a dados pessoais dos/as estudantes e da instituição. Nesse sentido, concordamos com Queiroz (1988, p. 28), quando afirma que:

[...] toda pesquisa sociológica quer utilize técnicas como a história de vida, quer outras técnicas diversas [...] ganha novas dimensões, maior profundidade, maior envergadura, desde que acompanhadas e complementadas por outras maneiras de coleta.

A opção de análise documental surgiu no decorrer das entrevistas, quando percebemos nas falas das/os artesãs/aos-trabalhadoras/estudantes, que era necessário cruzar informações com os normativos institucionais a fim de esclarecermos dúvidas e fortalecermos os resultados alcançados.

Como fonte secundária (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998), os documentos que nos auxiliaram e se constituíram como análise documental, estão expostos no quadro que se segue:

Quadro 2 – Documentos oficiais

Especificidade	Documentos	Contributos para a triangulação das análises
Diretrizes e bases da Educação Nacional	-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; - Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica Nível Médio/Ensino Médio - Documento Base - 2009	Seção 3

Proeja nos documentos oficiais do Instituto Federal de Alagoas	-Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018 – PDI/Ifal; -Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 – 2023 – PDI/Ifal; -Projeto Político-Pedagógico Institucional 2013 – PPPI/Ifal;	Seção 2
	-Plano do Curso Técnico em Artesanato – 2008 – Ifal;	Seção 3
Estratégia de Permanência e Êxito no Instituto Federal de Alagoas	-Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos estudantes do Instituto Federal de Alagoas - 2016	Seção 6

Fonte: Elaborado pelos autores

A análise desses documentos, a exemplo: da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 1996 embasou as nossas discussões e os direitos acerca da política nacional para educação. Em especial para a educação de jovens e adultos, que foi complementada pelo documento base do Proeja, discutido e criado exclusivamente por uma comissão nacional para essa modalidade de ensino. Eles nos trouxeram grandes contribuições para o conhecimento dos sujeitos e o entendimento das práticas pedagógicas relativas ao público em foco.

Nos documentos oficiais do Ifal, fizemos a leitura que nos permitiram traçar o perfil dos/as estudantes, entender o processo de seleção inicial dos/as candidatos/as ao ingresso no curso, conhecer os procedimentos de oferta de novas turmas, a metodologia aplicada ao ensino e sua implicação na permanência escolar e as estratégias institucionais;

Outro documento importante nos trouxe informações sobre como a IE estava tratando a questão da permanência dos/as estudantes por meio do Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes da Rede Federal (PEIPE). Os dados produzidos farão parte da triangulação com outros que foram coletados. Nos pautamos,

[...] na preparação do material coletado e na articulação [...] com as narrativas dos entrevistados; e com [...] o *diálogo com os autores* que estudam a temática em questão (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 204).

O nosso propósito é nos situarmos,

[...] além das informações coletadas, buscando-se ideias por trás das transcrições dos dados, analisando-se, portanto, não somente as informações que se alcançou, mas também o contexto no qual as informações foram geradas (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 206).

Nesse contexto, trilhamos nossa trajetória de análise da permanência dos/as estudantes do Curso de Artesanato do Proeja do Ifal, Câmpus Maceió, partindo das motivações individuais que possibilitaram o entendimento das razões coletivas. Para não nos tornarmos repetitivos/as, na medida em que necessitamos dos dados faremos uso do detalhamento que realizamos na análise documental, a exemplo da Seção que se segue.

3 O PROEJA NA EJA: CENÁRIOS NACIONAL E LOCAL

Nesta Seção abordamos os caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), no âmbito nacional e nos Institutos Federais (IF), situando o de Alagoas (Ifal), que denominamos de cenários nacional e local, respectivamente.

É nossa intenção fazermos a articulação desses cenários, a partir do período de 2003 a 2021; ao abranger um período histórico de 18 anos correspondente às gestões federais dos governos: Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2010), Dilma Rousseff (2011 a 01 de agosto de 2016), Michel Temer (31 de agosto de 2016 a 31 de dezembro de 2018). Situamos de forma sintética os anos de 2019 e 2021, quando foi eleito um governo de extrema direita, o qual ainda não há como analisar sem memória escrita seus efeitos reais no que se refere aos sujeitos da EJA.

A opção pelo recorte histórico, acima mencionado, justifica-se no sentido de mostrarmos o início do movimento do Proeja, nos Institutos Federais, que por direito receberam os sujeitos da EJA, que não tiveram acesso à continuidade dos estudos na busca da qualificação profissional no Proeja-FIC ou em curso médio integrado, também do Proeja, no âmbito técnico.

O Proeja foi criado tendo como referência dois documentos legais. O primeiro a LDBEN nº 9.394/96, que em seu Art. 1º estabelece as,

diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA (BRASIL, 2004).

Já o segundo, o Documento Base do Proeja, que surgiu sete anos após a promulgação da referida Lei, que determina o nível educacional para os sujeitos jovens e adultos, destacando:

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela

humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele [...] (BRASIL, 2009, p. 13).

Observamos que o fragmento acima destaca ser importante que o público atendido pelo Proeja – basicamente de trabalhadores/as –, o ensino não se constitua, apenas, na inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. É preciso provocá-los com vista ao êxito profissional e à justiça social (BRASIL, 2009). Nesse sentido, deve ter-se o cuidado que a conclusão do Ensino Médio permita a possibilidade concreta de oportunidades de integração social e política no mundo do trabalho.

A referida Lei afirma que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, especificada na **Seção IV-A Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio** o que para tanto foi importante o movimento dos Fóruns de EJA do Brasil¹⁸, e do Grupo de Trabalho n. 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) na luta para que os sujeitos concluíssem a Educação Básica, preferencialmente, com uma qualificação profissional e também técnica.

Esse movimento intensificou-se a partir de 2003 por acreditar na visão social de quem naquele momento histórico assumia a presidência do Brasil, no caso o presidente Luís Inácio Lula da Silva. Os Fóruns tinham e têm a preocupação, que a política educacional voltada para a EJA rompa com a predominância das campanhas de alfabetização e os sujeitos dessa modalidade, cheguem às Universidades. E não tenham como ponto de chegada, apenas, a conclusão do Ensino Fundamental, presentes na maioria dos Estados e, em alguns, o Ensino Médio, sem o foco na qualificação

¹⁸ Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram criados em 1996, como resultado da convocação da Unesco para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. Os fóruns são espaços de mobilização onde congregam os atores da educação de jovens e adultos [professores, alunos, gestores da educação, movimento social] com perspectiva de construir uma política pública diferenciada em uma instância coletiva. (MACHADO, Margarida, 2008) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9KAR1HzA7_Y>. Acesso em: 24 fev. 2020.

profissional. Esse é um compromisso pautado no direito à educação como princípio norteador da política de EJA.

3.1 Cenários nacional e local

Nesta subseção apresentamos a síntese das gestões federais dos períodos que indicamos na introdução desta Seção e, dialogaremos com o Proeja nos IF, entre eles o de Alagoas.

3.1.1 Período de 2003 a 2010 – quando/como tudo começou

Esse período foi marcado pela chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao Governo Federal que perdurou dois mandatos (2003-2006 e 2007/2010), tendo na presidência Luiz Inácio Lula da Silva e mais dois mandatos da Presidenta Dilma Roussef (2011-2014 e 2015 a 01 de agosto de 2016), perfazendo um total de 13,5 anos. O país vivia no primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva um momento de reestruturação social, a partir daquele momento, de uma ideologia marcada pelas necessidades do/a trabalhador/a. Havia um novo projeto de sociedade voltado para as classes populares. Paiva (2018, p. 47) infere que esse,

[...] projeto de sociedade [...] se instalara no país [e voltava-se] para os invisíveis brasileiros nunca vislumbrados nas políticas públicas como cidadãos de direito [...] para que políticas sociais de amplitude mais abrangente ocorressem [...].

A autora continua sua análise ao falar de direitos como dignidade humana,

[...] Dignidade esta que, na contemporaneidade, não pode mais estar afastada das escolhas políticas de países como o Brasil, cuja consciência como nação fortemente veio se reforçando depois de 22 anos de ditadura civil-militar, [fazendo parte dessa história] a educação de jovens e adultos, tão pouco cuidada e estudada no cenário mais amplo da história da educação no país [...] (PAIVA, 2018, p. 48).

Nesse contexto de lutas e conquistas dos Fóruns, como já mencionamos, no âmbito federal, foi criado o Proeja, oficializado pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. E coube a responsabilidade da implementação aos Institutos Federais – considerados campos de excelência da Educação Profissional –, sob a indução da então Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e Cultura (Setec/MEC), da Educação Profissional.

Esse Decreto provocou a discordância dos dirigentes da Rede Federal devido à falta de diálogo sobre a abrangência e os princípios metodológicos, anterior à publicação, o que resultou na revogação do referido Decreto (CARDOSO, 2016; BRASIL, 2009). Em seu lugar foi promulgado o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que dentre outras mudanças, expandiu a abrangência, ao incluir a Formação Inicial e Continuada (FIC)¹⁹ e envolver o ensino fundamental no âmbito da qualificação²⁰, também previsto na LDBEN em vigor. Mas, que estava adormecido nas IE, o que consideramos de grande importância para os/as trabalhadores/as que não conseguiram chegar nessa etapa de seus estudos.

Com isso deu-se a abertura para que os sistemas de ensino estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, pudessem, também, ser proponentes do Proeja/Proeja-FIC (BRASIL, 2009), que recebeu a denominação de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sendo um no âmbito técnico e outro na qualificação, respectivamente.

Caracterizado por Programa – que sempre fica na vontade dos governantes –, o seu surgimento foi muito importante para os/as trabalhadores/as-estudantes. É que se abriu uma nova perspectiva de formação profissional da EJA integrada e Educação Profissional Técnica (EJA/EPT), ainda não vivida ao longo da história da modalidade, permitindo a

¹⁹ É importante não confundir iniciativas de Formação Inicial e Continuada (FIC), com o Proeja FIC que é um curso de qualificação, com duração voltado para aqueles que não concluíram o Ensino Fundamental.

²⁰ No referido Decreto, consta no seu Art. 1 § 1º O Proeja abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio. § 2º Os cursos e programas do Proeja deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados: I Fundamental e ao Ensino Médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso de formação inicial e continuada.

continuidade dos estudos a toda Educação Básica dos sujeitos invisibilizados e, também, que a Instituição em foco, retomasse a sua origem, quando denominava-se de Escola de Aprendizizes Artífices nos idos de 1909.

Ressaltamos que mesmo com a publicação do segundo Decreto, a oferta do Proeja pela Rede Federal permaneceu não sendo aceita por parte dos gestores, visto que os então Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) – terminologia da época –, vinham, cada vez mais, elitizando-se. A rede era pautada pelo rigor dos exames seletivos de acesso dos estudantes a essa Instituição de Ensino, o que dificilmente atendia quem de fato precisava da educação profissional de nível técnico (PAIVA, 2018), ou mesmo de qualificação.

Essa polêmica permaneceu e ainda permanece considerando três aspectos fundamentais. O primeiro é que atuar na EJA rompe-se com a ideia de “[...] um sujeito ‘pronto’ no conhecimento fundamental; um sujeito ‘pronto’ em um conhecimento médio; um sujeito ‘pronto’ no conhecimento para algum ofício [...]” (SANTOS, 2013, p. 54). Através disso um segundo aspecto que vai requerer um currículo inovador, criativo, considerando os conhecimentos prévios e nessa direção os/as professores/as precisavam sair da área de conforto; uma vez que, além da formação técnica, necessitará de um processo de educação continuada o que se constitui no terceiro aspecto fundamental.

O Programa ganhou uma nova tessitura na então Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec-MEC), sobretudo, no momento em que outros diálogos foram sendo possíveis entre estudiosos da educação profissional, a exemplo o professor Dante Moura (Cefet-RN); incluindo os gestores dos Centros Federais e os pesquisadores da EJA pertencentes aos quadros das universidades públicas, a exemplo Leôncio Soares da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Desses diálogos resultaram uma proposta de formação continuada para os docentes, por meio de cursos de Pós-Graduação lato sensu, voltada à EJA, modalidade desconhecida para a maioria dos profissionais dos Cefet, o que realizou-se também no Centro Federal em Alagoas, embora com limitada aceitação. Nacionalmente a então Setec, por meio de edital determinou em diálogo com os Programas de Pós-Graduação das

Universidades públicas brasileiras tendo a pesquisa como ferramenta avaliadora contínua da implementação do Proeja, bem como, a formação de pesquisadores/as, mestres/as e doutores/as.

A determinação estava respaldada no documento base do Proeja (2009) que, recomenda o conhecimento das singularidades dos/as estudantes da EJA. Na mesma proporção, os/as professores/as também deveriam possuir conhecimentos específicos, sendo fundamental que, antes da implantação dessa política, houvesse uma sólida formação continuada e, nesse sentido, afirmava que esses/as professores/as:

[...] precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar (BRASIL, 2009, p. 36).

O citado documento foca ainda, a importância do aprendizado recíproco entre estudantes e professores/as, por considerá-los/as “[...] também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda vida [...] (BRASIL, 2009). Menciona que a formação deve:

[...] oferecer aos professores e aos alunos a possibilidade de compreender e apreender uns com os outros, em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional, muitas vezes no esforço de retorno à escola, e em outros casos, no desafio de vencer estigmas e preconceitos pelos estudos interrompidos e a idade de retorno, é a perspectiva sensível com que a formação continuada de professores precisa lidar [...] (BRASIL, 2009, p. 37).

O exposto acima aponta que o Proeja foi um marco revolucionário na história da educação voltada para jovens e adultos no Brasil, para os Centros Federais em especial e se situa no campo conceitual da “Desordem” (BALANDIER, 1997). Não no sentido de bagunça, mas pela heterogeneidade do seu público e por sua estrutura não seguir o formato canônico do ensino dito regular, o que trouxe estranhamento na Instituição. Voltaremos a essa discussão na Seção que trata dos sujeitos.

Reconhecemos que foi marcante a implantação/implementação desse Programa nos mandatos (2003-2010) do presidente Luís Inácio Lula da Silva, que além dessas ações transformou os Cefet em Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia (IF) por meio do Projeto de Lei nº 3.775/2008, que garantiu a expansão muito significativa na história educacional brasileira.

No período de 2003 a 2016 foram criados novos IF e abertos inúmeros Câmpus em todo território nacional, possibilitando o acesso à rede federal de ensino a jovens de todos os cantos do país (PAIVA, 2018). Nesse contexto, implementaram em 27 estados, 644 Câmpus em funcionamento. Estima-se que esses Câmpus, beneficiaram mais de um milhão de estudantes e setenta mil servidores/as, entre professores/as e técnicos/as administrativos/as, passando a ofertar cursos de nível médio, médio integrado, cursos superiores de tecnologia, licenciatura e Pós-Graduação lato e stricto sensu (CONIF, 2018).

Ressaltamos que o potencial político promovido à educação profissional tecnológica resultou na rede federal de educação, constituída por 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica, instalados em Minas Gerais e no Rio de Janeiro; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e contemplou 568 municípios, que correspondem a mais de 10% dos municípios nacionais (BRASIL, 2018).

Vale salientar que, apesar do Brasil contar com 27 Estados, atualmente, temos 38 IF devido alguns desses Estados possuírem mais de uma unidade. Cada uma dessas unidades possui seus Câmpus vinculados, sendo dirigido por reitorias diferentes a exemplo: Bahia com IF Baiano e IF da Bahia; IF de Goiás e IF Goiano; Minas Gerais com IF Norte de Minas, IF Sudeste de Minas, IF de Minas Gerais, IF Sul de Minas, IF Triângulo Mineiro. E também o IF de Mato Grosso – Reitoria em Cuiabá, IF Mato Grosso do Sul – Reitoria em Campo Grande; Pernambuco com IF de Pernambuco e IF do Sertão Pernambucano; IF Rio de Janeiro, IF Fluminense; Rio Grande do Sul com IF Rio-Grandense do Sul, IF Farroupilha, IF do Rio Grande do Sul. Os demais estados possuem apenas uma reitoria com seus diversos Câmpus vinculados, como é o caso do Ifal.

Essa expansão indicou novos objetivos, e a busca para a consolidação da ação educativa voltada para a institucionalização de uma política pública de educação profissional integrada à educação básica na modalidade EJA.

Ao retomar o processo de mudança do Decreto nº 5.840/2005 para o Decreto nº 5.840/2006, vale dizer que foi necessário em 2009 a revisão do documento base do Proeja, que deixou mais explícito que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio compõem:

[...] a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania [...] (BRASIL, 2009, p. 5).

Não obstante o Proeja, mesmo dentro dos IF, receba críticas, a exemplo de promover o aligeiramento do ensino médio, visto que, em três anos o/a estudante o concluiu e, concomitantemente, recebe a formação profissional, nos contrapomos destacando o que diz o Parecer de nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB)²¹, ao estabelecer as Diretrizes Nacionais Curriculares para EJA a necessidade de um “[...] modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos [...]”, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2000, p. 9).

Esse Parecer está devidamente ameaçado, considerando que no ano de 2020 o Ministério da Educação tentou alinhar a EJA à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e engessar a modalidade e, conseqüentemente, os seus sujeitos, sem compreender as suas heterogeneidades como “figuras de desordens” (BALANDIER, 1997). É um retorno à pedagogia das competências (PERRENOUD, 2000). Novamente os Fóruns de EJA do Brasil e articulados com o Grupo de Trabalho n. 18 de Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (Anped)²², assumem essa luta desigual, para que o Conselho Nacional de Educação (CNE) não regule tal fato.

²¹ Teve como relator o professor doutor Jamil Cury, quando conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE).

²² A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) fundada em 16 de março de 1978, é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. A ANPEd atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimentos da educação no Brasil. Tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da

Isso caminha na contramão da docência no Proeja, que deve articular o tempo da escola no compasso da vida, por se tratar de trabalhadores/as-estudantes. Essas articulações têm sido de grande importância, na medida em que têm contribuído para que os/as estudantes permaneçam.

Defendemos o direito à educação promulgado na Constituição Federal de 1988, na qual o ensino fundamental passou a ser obrigatório para pessoas de todas as idades. Inclusive para quem não teve acesso na chamada “idade própria”, embora ainda esteja longe de ser alcançado. Por isso, concordamos com Machado (2011, p. 396) quando ressalta: “[...] nestes 22 anos [33 anos atualmente] da legislação em vigor, estes cidadãos, [...] não tiveram seu direito de acesso e conclusão de oito anos de estudos garantidos [...]”.

Se o Ensino Fundamental, depois de 33 anos, ainda não é garantido aos estudantes da EJA, o que dizer do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, que foi decretado há 18 anos. De qualquer forma a Constituição de 1988 significou um grande avanço, no que se refere à obrigatoriedade ao Ensino Fundamental, inclusive, para jovens e adultos. É de se salientar que, anteriormente, todas as ações voltadas para esse público resumiam-se a campanhas federalizadas de alfabetização executadas por Estados e Municípios ou, no âmbito de filantropia, sem a preocupação com a continuidade da escolarização, o que gerou muitos analfabetos funcionais.

Na perspectiva dessa superação o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva mostrou empenho diferenciado em mudar essa realidade, ao ter clareza da impossibilidade de banir a dívida social muito alta, pela negação do direito à escolarização daqueles/as que precisaram trabalhar para sobreviver e, dessa forma, incluir a todos/as na educação.

A necessidade da desinvisibilização encontra reforço nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do IBGE (2019), que aponta um dado preocupante ao mostrar que a proporção de jovens entre 15 e 17 anos de idade com frequência escolar obteve um crescimento de apenas 2,1%, segundo esses dados.

A universalização não foi alcançada e chegou a 89,2% dessa faixa etária e no processo de estudo vai se reduzindo. Em julho de 2020, pela

primeira vez, a PNAD Educação divulgou dados do “abandono” escolar. Das 50 milhões de pessoas com idade entre 14 e 29 anos – 10,1 milhões (20,2%) não concluíram alguma etapa da educação básica, motivada por abandono ou por nunca terem frequentado a escola.

Vale salientar que do ensino fundamental para o médio o “abandono escolar” aumenta e se exacerba deste para o nível superior, e fica explícito que o acesso foi democratizado. Mas o funil ainda existe, o que nos faz inferir pela ausência de uma Política de Permanência Escolar (PPE), tanto nos âmbitos simbólico como material.

A PNAD demarca que o “abandono” inicia aos 14 anos com um percentual de 8,1% – aos 15 chega a 14,1% e a partir dos 16 alcança 18,0%. Os principais motivos alegados foram “os clássicos”, por exemplo: a evasão, confundida com o movimento pendular, que afeta os estudantes da classe oprimida, muitas vezes, pela necessidade de trabalho (39,1%), que faz parte da sua coexistência; e seguindo-se da falta de interesse (29,2%) como se a culpa fosse do/a estudante e, entre o público feminino – a gravidez (23,8%) e os afazeres domésticos (11,5%) (PNAD, 2020).

Consideramos alarmante o percentual de 75% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos de idade estarem “atrasados” ou terem abandonado os estudos. Em um universo de 46,9 milhões de pessoas de 15 a 29 anos, 22,1% não trabalhavam, não estudavam, nem se qualificavam, e destes, 27,5% eram mulheres e 25,3% pretos e pardos. Denota-se, mais uma vez a ausência de políticas sociais de Estado.

Estes dados nos mostram a necessidade do enfrentamento dessa realidade e citamos a preocupação do primeiro governo (2003-2006) de Luís Inácio Lula da Silva, com uma política específica para as juventudes que foi o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). E inserido no Gabinete da Presidência e, posteriormente, na então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e envolvia a qualificação profissional e ação comunitária, na perspectiva do primeiro emprego, que por não passar de um mero Programa foi extinto.

Observamos que, nesse percurso histórico, tentou-se romper com a política compensatória à consciência de um direito humano. Paiva (2006, p. 3), argumenta que:

[...] ainda [é] muito corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de **direito à educação** para todos [e] as enunciações variaram, deixando, no imaginário social, a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância [...] (grifo nosso).

A citação acima demonstra o amadurecimento do entendimento governamental quanto às necessidades educacionais do público jovem e adulto. Já não se falava mais à época, em “recuperação do tempo perdido” ou em “dívida social”. Essas pessoas existem, não podem ser ignoradas, e o problema da escolarização no Brasil está longe de ser resolvido. Assim, concordamos com Paiva (2006) e acreditamos que, o quadro educacional brasileiro que ainda vivenciamos aponta para permanecermos na luta pela garantia do direito à educação por muito tempo.

Na mesma direção Machado (2011, p. 403), fala de um imaginário do senso comum, de que há no Brasil “[...] um resíduo de adultos e idosos que não se escolarizam por motivos pessoais e, provavelmente, não mais o farão”. Complementa a pesquisadora, que se incluem, nesse contexto, os sujeitos da EJA, que por não serem residuais, é importante,

[...] pensar que a reedição de experiências como o Mobral e o supletivo [não serão] suficientes para enfrentar o problema da baixa escolarização da população jovem e adulta do país [...]. Machado (2011, p. 403),

Diante desse cenário inferimos que o Ensino Médio e a EJA/EPT, representam um caminho sem volta para a educação de jovens e adultos, que não conseguiram permanecer na forma dita regular, nas suas trajetórias escolares. Pois, a sua institucionalização de fato precisa ocorrer, e provocar mudanças na realidade das escolas, para que não seja vista como uma educação compensatória ou aligeirada.

3.1.2 Período de 2011 a agosto de 2016

Esse foi o período governado pela Presidenta Dilma Vana Rousseff, também do Partido dos Trabalhadores. As iniciativas educacionais no âmbito dos IF permaneceram ampliando-se, com a criação de novos institutos e pela

abertura de inúmeros Câmpus pelos diversos estados brasileiros. Isso possibilitou a capilaridade da oferta de educação de jovens e adultos, mesmo distante dos grandes centros, por meio da interiorização (PAIVA, 2018).

Haddad e Di Pierro (2015, p. 211) afirmam que:

[...] um governo de continuidade, a primeira gestão da Presidenta Dilma Rousseff, [...] iniciada em 2011, conferiu tonalidade própria à política federal da EJA, a começar pela adoção de um novo arranjo institucional que ampliou a abrangência da Secad²³, trazendo para seu interior a gestão do Projovem Urbano²⁴ e da Educação Especial, razão pela qual foi incluída a palavra **Inclusão** no nome da Secretaria cuja nova sigla passou a ser Secadi.

No final do mesmo ano (2011) da posse, a Presidenta instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Peesp), com a garantia de assistência aos Estados, e reforçou as Diretrizes Nacionais para a Oferta de EJA em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, iniciado em 2010 (DI PIERRO, HADDAD, 2015), o que consideramos uma iniciativa muito significativa, embora muitos IF não tenham aderido a essa iniciativa, como o de Alagoas.

Outra iniciativa desse período, que merece destaque, é que em 2011 os recursos que eram específicos para o Proeja e foram unificados na previsão orçamentária dos IF e o Proeja passou a fazer parte da política educacional e,

[...] das prioridades do Estado e garantir o seu caráter permanente – para jovens e adultos – e com recurso previsto no orçamento da União e conseqüentemente nos orçamentos dos IF e com isso garantiu os direitos aos sujeitos jovens e adultos [...] que são previstos na Constituição Federal e em outras Leis [para] o bem-estar da população (ALESSI, 2020, p. 3).

Com isso os/as estudantes do Proeja passaram a concorrer em termos de direitos, a exemplo da concessão de bolsas, com os/as demais estudantes

²³ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

²⁴ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, educação escolar quilombola, educação para as relações étnico-raciais. No atual governo a secretaria foi dissolvida pelo então Ministro da Educação Ricardo Vélez e substituída pelas secretarias de Alfabetização e a de Modalidades Especializadas da Educação. Disponível em: <https://www.deolhonosplanos.org.br/dissolucao-secadi/>

dos IF e o Ministério da Educação deixou de acompanhar as ações de fortalecimento do Programa cabendo a esses institutos tal responsabilidade.

Essa iniciativa foi um divisor de águas, e o Proeja avançou da categoria de Programa que articulava um conjunto de ações visando à concretização do objetivo nele estabelecido para tornar-se Política Pública²⁵. Enquanto Programa poderia ser extinto com mudanças governamentais mas, o sentido da Presidenta Dilma Roussef foi de “[...] garantir e colocar em prática direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras Leis. São medidas [...] criadas pelos governos dedicados a garantir o bem-estar da população” (ALES, 2020, p. 1).

Contudo, a referida gestora federal não deixou publicado nenhum documento legal que modificasse a terminologia em relação ao Programa, e fez ajustes somente orçamentários, e por isso, a denominação permanece de Proeja. Passados mais de sete anos dessa iniciativa no I Encontro do Proeja, promovido pela Rede Federal, realizado em 2018 em Goiânia os IF, os/as participantes – técnicos/as, professores/as e gestores/as – tomaram em assembleia a decisão de assumiram doravante a terminologia EJA/EPT, mesmo que oficiosamente, para nominar o Proeja. Os presentes entenderam que não fazia mais sentido referir-se à modalidade de ensino como um Programa.

Essa insistência ocorreu nos demais encontros da Rede Federal, que exemplificamos, rompendo momentaneamente a linearidade temporal do recorte. Em 2019 no II Encontro Nacional sediado em Londrina novamente em assembleia final, os/as presentes – todos/as pertencentes aos IF dos Brasil –, ao fazerem os encaminhamentos consolidaram mais uma vez a terminologia EJA/EPT. Mesmo sem nenhum respaldo legal hierárquico maior e, em 2020, no III Encontro, que foi *online*, devido à pandemia, e considerando a tragédia da Covid-19, organizado pelo Ifal – Maceió, foi

²⁵ Política Pública é entendida como um conjunto de planos e programas de ação governamental voltados à intervenção no domínio social na implementação de objetivos e direitos fundamentais constitucionais (CRISTÓVAM, 2005)

referendada a terminologia EJA/EPT (Proeja), para que não se perca a referência do público²⁶.

Compreendemos que essas foram tentativas de caracterizar a EJA como uma ação perene, garantindo o direito constitucional dos sujeitos jovens e adultos, sem permanecerem vulneráveis aos humores ou interesses políticos educacionais de quem assume a liderança da república brasileira.

Ao retomar ao período da Presidenta Dilma, no mesmo ano (2011) cria-se, em paralelo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 12.513/2011, que não tinha o foco na elevação da escolarização do sujeito. Eram cursos de formações pontuais, voltados para o mercado de trabalho, embora o documento oficial de sua criação não tenha expressado essa articulação direta dando-lhe uma prioridade significativa, e traduzida no discurso da Presidenta Dilma ao dizer:

Estamos criando não só um caminho de oportunidade para milhões de brasileiros e brasileiras, estamos criando um caminho para o próprio país. O país precisa desse investimento para ultrapassar não só esse momento e voltar a crescer, mas quando voltar a crescer voltar sempre com melhor qualidade, com maior capacidade de inovação. É isso que nós queremos: mais e melhor (EDUCAÇÃO UOL, 2016, p. 1).

Em reforço à fala da Presidenta, o então Ministro da Educação Aluizio Mercadante anunciou uma parceria do MEC com TV públicas e com uma plataforma *online* para ofertar esses cursos de qualificação profissional no formato à distância, constituindo-se em ações consideradas positivas para o público da EJA. Isso deixou nos/as estudiosos/as da EJA, a exemplo Dante Moura (Cefet/RN) uma grande apreensão. Apreensão essa, com receio que houvesse o esvaziamento dos cursos do Proeja e o/a trabalhador/a fosse atraído/a por cursos imediatistas, visando apenas o mercado de trabalho, uma vez que o seu público era praticamente o mesmo do Proeja.

O Pronatec contou com um grande volume de recursos aplicados, fato que despertou o interesse de instituições de ensino públicas e privadas; de nível médio, superior e do Sistema S, constituído pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem

²⁶ Ao final de cada evento foi elaborada uma carta de intenções com as discussões empreendidas com a plenária.

Comercial (Senac) e Serviço Social de Aprendizagem no Transporte (Senat). Como consequência atraiu também professores dos IF, que não tinham interesse em ministrar aulas no Proeja dentro de sua carga horária, mas assumiram os cursos do Pronatec seduzidos pelo valor da hora-aula paga pelo citado Programa, e sem reclamarem das dificuldades dos sujeitos, o que de certa forma impactou os cursos do Proeja.

Se, por um lado abriu-se a porta para a inserção definitiva do atendimento a jovens e adultos na Rede Federal; por outro, a diminuição de recursos financeiros no governo da Presidenta Dilma Roussef que foram canalizados para o Pronatec e, na sequência aconteceram cortes acentuados de verbas no período Temer (2016-2018), que atingiram principalmente o número de bolsas dos/as estudantes, que foi drasticamente reduzido, pois antes envolvia a totalidade dos/as estudantes matriculados/as.

Abriu-se, dessa forma, mais um campo de luta nos Câmpus e em alguns, como no Câmpus de Marechal Deodoro, esse direito foi preservado, no sentido que todos/as os/as estudantes permanecessem com bolsas. Mas, na condição de redução em 50%, e passou de R\$ 200,00 para R\$ 100,00. Essa condição foi aceita pelos/as estudantes, que demonstraram um espírito de solidariedade entre eles/as e apontou que faziam parte de um coletivo.

Apesar de todos os esforços na implantação/implementação do Pronatec os resultados alcançados não foram considerados positivos, a crítica apoiou-se ao fato de haver alto “abandono” dos/as estudantes aos cursos – que eram de curta duração –, e a falta de números sobre a empregabilidade (UOL, 2016)²⁷.

Buscamos comprovação de dados sobre a realidade mencionada no parágrafo anterior e não encontramos. Nessa busca, tivemos acesso a uma publicação do Jornal O Estadão²⁸, que também chamava a atenção dos altos investimentos do Pronatec, sem que os resultados esperados fossem alcançados. De acordo com a matéria,

²⁷ Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1808468-sem-bolsa-do-pronatec-alunos-deixam-rede-particular-de-ensino-tecnico.shtml>

²⁸ Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,as-avaliacoes-do-pronatec,70002021658>. Acesso em: 03.dez.2020

[...] o Programa não capacitou os alunos, não facilitou sua inserção no mercado de trabalho, não propiciou aumento salarial para quem obteve emprego e ainda teve uma alta taxa de evasão chegando a 80% em alguns cursos [...] Estadão (2020, online)

Sabemos que não se implanta um Programa desse porte, na área da Educação, sem atrelá-lo a outras políticas sociais, como já nos alertava Freire (1994). Ressaltamos que a implantação do Pronatec no Câmpus de Marechal Deodoro do Ifal, lócus do meu trabalho enquanto docente do Proeja, gerou discordâncias em grande parte dos colegas, inserindo-nos nesse contexto. Sobretudo, por parte daqueles/as que não concordaram com esse tipo de formação, por não haver o compromisso com a verticalização do ensino, além de serem cursos pontuais que não elevavam o nível de escolarização dos/as cursistas. Apenas dotava-os/as de habilidades para o exercício de alguma atividade técnica, e ser um modelo característico das formações praticadas pelo Sistema “S”.

Exemplificamos que no curso de Organização de Eventos/Pronatec, ofertado no Câmpus Marechal Deodoro, envolvemos os/as estudantes participantes do Pronatec, com o intuito de minimizar as lacunas em termos de aprendizado, na organização de um *Workshop* de Gastronomia e Hospedagem, evento originado pelos Cursos Técnico em Cozinha e Técnico em Hospedagem, e foram considerados um sucesso. Outro exemplo foi a realização de um curso de Inglês Básico/Pronatec, onde inserimos alunos do Proeja dos cursos técnicos referidos a se inscreverem, mas pelo aligeiramento da carga horária não percebemos avanços, mesmo sendo, o curso ofertado, considerado de inglês básico.

Em 2016, com o golpe no governo da Presidenta Dilma Rouseff, assumiu o seu vice Michel Temer (MDB), que por questões ideológicas, foi de forma silenciosa minando o Pronatec no sentido da sua extinção, e deixou o seu público-alvo sem oferta de cursos nessa modalidade em todo território nacional. Como o Proeja já havia sido inserido na Política da Rede Federal, ele não sofreu descontinuidade.

3.1.3 Período de agosto de 2016 a dezembro de 2018

Esse período foi caracterizado pela saída forçada da Presidenta Dilma Rousseff do Governo Federal e a única ação pública implementada pelo sucessor golpista – Michel Temer (MDB) voltada para a EJA deu-se em 2017, quando o MEC decidiu retomar o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). O retorno do Exame foi mais um dos retrocessos na educação brasileira e especificamente, na EJA, por trazer a terminalidade na Educação Básica sem estimular a continuidade dos estudos na formação superior; além de tratar-se de um exame com avaliação pontual de conteúdo.

Historicamente o Encceja foi criado no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação –, como um processo avaliativo para pessoas que não frequentavam a escola com regularidade. Mas, que pretendiam obter um certificado de nível fundamental ou médio, tendo como critérios de participação ter no mínimo 15 e 18 anos, respectivamente, e envolve, também brasileiros no exterior e as pessoas privadas de liberdade ou em medidas socioeducativas, sendo que esses últimos tinham de dispor de um responsável pedagógico.

O referido Exame permitia que os estudantes que não conseguissem a pontuação mínima em cada prova objetiva e na redação, podiam solicitar a Declaração de Proficiência das disciplinas em que foram aprovados e não precisariam realizá-las novamente no próximo Encceja. Essa é uma realidade, que guarda semelhança com os Exames Supletivos²⁹, que muitos Estados brasileiros ainda mantêm. Tal medida objetiva facilitar o percurso do/a estudante na obtenção do certificado (BRASIL, 2008), mas precariza a qualidade da formação em termos de aprendizagem e atrela-se à empregabilidade, no sentido de que a certificação abriria espaço para o

²⁹ O **Exame Supletivo** para conclusão dos estudos era uma prova de certificação do Ensino Médio autorizada pelo Ministério da Educação (MEC), que se tornou a principal forma de jovens e adultos concluírem seus estudos no Brasil facilitando a inserção rápida no mercado pela agilidade na conquista do certificado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/204-noticias/10899842/10826-sp-655209943>.

emprego, sem uma crítica de que a política de geração de emprego e renda é muito frágil no Brasil.

O Enceja foi alvo de muitas críticas dos Fóruns do Brasil e do GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Anped. Em 2009 o Inep decidiu, sem a avaliação, destiná-lo com exclusividade para os brasileiros residentes no exterior. E a devida certificação do Ensino Médio passou a ser feita pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que atuava desde 1988, e manteve o mesmo critério de exigência quanto à idade. O/A candidato/a deveria alcançar nota superior a 450 pontos em cada avaliação objetiva e 500 na redação, determinação que perdurou até 2016.

Abrimos um espaço para situar que o Enem foi criado em 1998 com o objetivo de analisar o nível da educação do Ensino Médio no Brasil e, conseqüentemente, promover melhorias nas políticas educacionais, especialmente na rede pública. Foi utilizado nessa mesma época por 90 instituições como referência para ingresso das pessoas no ensino superior. Em 2004 a nota adquirida pelo candidato advinda desse Exame passou também a ser utilizada como parâmetro para a concessão de bolsas em instituições de ensino privado e, em 2009, passou a funcionar como vestibular unificado no contexto do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), cuja criação deu-se no mesmo ano (BOTELHO, 2018).

Nesse sentido o Enem tornou-se obrigatório para o acesso ao Ensino Superior, não mais atendendo o objetivo de avaliar os conhecimentos de quem tinha interesse em apenas concluir a educação básica, e justificou assim, o governo Federal de Temer ter retornado o Enceja em 2017, no formato de avaliação para certificação do ensino médio na modalidade EJA, para aqueles sujeitos que desejassem essa terminalidade (VILELA, 2019). Em 2020, já no atual governo (iniciado em 2019), o Enceja foi suspenso devido à pandemia, com retorno marcado para abril de 2021, o que não aconteceu.

Na sequência dos cortes de verbas, mais uma vez o governo Temer, em 2017, atingiu a educação e dessa vez diretamente os recursos disponibilizados para a assistência estudantil nos IF, que notadamente representa um forte aparato para a permanência escolar. Pois, na realidade, se traduz em alimentação, material didático, transporte, pagamento de bolsa,

auxílio permanência, auxílio óculos e auxílio moradia. Além da possibilidade de execução de projetos de extensão, pesquisa e de ensino, realização de visitas técnicas, participação em eventos locais, estaduais, nacionais e as monitorias.

Esse corte de verbas atingiu, também, a área de saúde que junto com a educação foi oficializado por meio da Proposta a Emenda Constitucional (PEC 55), que criou um teto para os gastos públicos, ao congelar as despesas do Governo Federal, em custos corrigidos pela inflação por até 20 anos. Isso prejudicou o já fragilizado sistema educacional brasileiro e atingiu também o Proeja e, novamente, no Câmpus Marechal o número de bolsas para os estudantes foi bastante reduzido. E, apesar de ser mantido os R\$ 100,00 reais negociados na época do governo de Dilma Roussef, não foi mais possível envolver todos/as estudantes.

Isso foi considerado uma perda de direito, antes garantido, aos/às trabalhadores/as-estudantes, em sua maioria atuantes na informalidade que necessitam de incentivos para se manterem estudando. Essa PEC 55, segundo comentário do Jornal El Pais [no que concordamos] foi um freio no investimento em saúde e educação previstos na Constituição de 1988, que requereu a alteração no texto da referida Carta Magna (ELPAIS, 2016).

A redução dos recursos para os IF, bem como para as Universidades públicas brasileiras, vem provocando o replanejamento de ações ano após ano. No caso específico do IF, segundo Gomes e Freitas (2019) esses cortes vêm dificultando o andamento das ações acadêmicas, sobretudo, as vinculadas ao Proeja, pois prejudicou a permanência material. Enfim, as autoras complementam que “[...] tratou-se de um verdadeiro ataque às universidades e aos Institutos Federais” [...] (p. 148).

A EJA vive esses movimentos de avanços e retrocessos, evidenciado pela ausência de políticas públicas educacionais ao longo da sua história. No entanto, a criação do Proeja, – mesmo com todas as discussões que o cercam – iniciou-se como Programa e consolidou-se como uma política educacional que vem possibilitando a elevação do nível de escolaridade dos sujeitos, para além da alfabetização, com possibilidade de continuidade na Educação Básica e no Ensino Superior.

Nesse cenário chegamos a 2019, com a eleição de um presidente que não declara apoio aos menos favorecidos em nenhum aspecto, seja na saúde, na geração de emprego e renda, na garantia de moradia, no transporte adequado e, principalmente, na educação.

3.1.4 Período de janeiro de 2019 a junho de 2021

A chegada de um “novo” mandatário na república brasileira que, se autodefine como um governo opositor ao Partido dos Trabalhadores, aproveitou-se da lacuna deixada pelo Pronatec [extinto no governo Temer] e criou o Programa Novos Caminhos, com objetivo semelhante ao anterior, sendo ofertado na modalidade a distância.

Não foi publicada nenhuma legislação específica para o citado Programa, este foi lançado/criado com base em legislações anteriores, como:

1. Portaria n. 1718 de 08.10.2019 – que regulamentou a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de nível Médio por instituições Privadas de Ensino;
2. Catálogo Nacional de Cursos, o Guia de Cursos FIC, a LDBEN Lei nº 394 de 20.12.1996;
3. Portaria do MEC 817 de 13.08.2015 que dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), de que trata a Lei nº. 12.513, de 26 de outubro de 2011;
4. Portaria 1.720 de 08.10.2019 que dispõe, em caráter excepcional, sobre a utilização de saldos financeiros dos recursos transferidos ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios, por intermédio dos órgãos gestores da Educação Profissional e Tecnológica, decorrentes da previsão contida no inciso IV do art. 4º da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, dentre outras (BENTIN; MANCEBO, 2020).

Lançado oficialmente em outubro de 2019 pelo MEC o Projeto Novos Caminhos trouxe a promessa de oferecer 122 mil novas oportunidades de qualificação profissional, tendo sido fortalecido, devido ao isolamento social provocado pela pandemia do coronavírus, momento em que todas as aulas estavam suspensas ou acontecendo remotamente. Os cursos tinham a

finalidade de capacitar, aperfeiçoar e atualizar estudantes que desejassem ingressar ou retornar ao mercado de trabalho.

No Ifal, o Programa foi implementado em junho de 2020, com a oferta de 17 cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)³⁰, na modalidade à distância. Foram ofertadas 2.380 vagas, tendo inscrito mais de 35 mil interessados de todo Brasil e do exterior. Com a expectativa de aumentar em 80% o total de matrículas em cursos técnicos e de qualificação profissional até 2023. Devido a grande demanda de inscrições, o acesso ao curso se deu por meio de sorteio para definir quem seria efetivamente matriculado.

Os cursos ofertados pelo Ifal no período de isolamento social, iniciado em Alagoas no dia 16 de março de 2020, tiveram duração mínima de 40h e máxima de 260h. Todos foram gratuitos e com direito a certificado ao participante, desde que fossem cumpridos todos os critérios de participação [a depender do curso escolhido ser: maior de 16 ou 18 anos; possuir Ensino Fundamental ou Ensino Médio completo; portar RG e CPF; participar das aulas *online*; realizar as atividades e avaliações] e aprovação nos componentes curriculares. Os resultados esperados pelo governo federal com a oferta desses cursos, até o momento não foram disponibilizados para que pudéssemos analisá-los. É importante salientar que não foi implantada a segunda etapa.

Em 23 de novembro de 2020 a comunidade acadêmica foi surpreendida com um chamamento para uma Consulta Pública sobre o Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), emitida pelo Conselho Nacional de Educação, e teve a data limite para as contribuições encerrada em 1 de dezembro de 2020.

O prazo reduzido, sem um amplo debate, uma vez que a BNCC é um engessamento da Educação, com o retorno da Pedagogia das Competências (PERRENOUD, 1999), e considera os sujeitos homogêneos, se concretizou por meio da Resolução nº 01 de 25 de maio de 2021 do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

³⁰ Não confundir com o Proeja – FIC que refere-se a curso de qualificação para quem não concluiu o Ensino Fundamental e que pode ser oferecido, também, pelos IF e se constitui em busca ativa para os cursos do Proeja em nível técnico.

(MEC/CNE/CEB), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens, tendo como item primeiro o alinhamento à BNCC.

A preocupação da BNCC foca o ensino baseado nos componentes curriculares, e isso gerou críticas dos/as especialistas da educação, ou seja, apresenta itinerários formativos submetidos à escolha dos/as estudantes. E define o conteúdo mínimo que será estudado no Ensino Médio em escolas públicas e privadas. Componentes curriculares como Física, Química, Biologia, Sociologia e História dentre outros, foram colocados em segundo plano, desconsiderando a necessária formação científica dos/as estudantes (GRABOWSKI, 2018).

Os cinco itinerários formativos propostos pela referida Base são generalistas, e não há detalhamento dos currículos que possam orientar as Instituições de Ensino. Trata-se de uma proposta permissiva, com flexibilidades de dualidade de escolhas por partes dos/as estudantes, para a escola pública de forma reduzida, onde a prioridade é cursar Matemática e Português.

A educação nesse contexto passa a atender especificamente aos interesses mercadológicos, o que fatalmente oportunizará desempenho satisfatório a apenas alguns/as cidadãos/ãs, que continuarem em IE de base científica, qualificada e integral. O que pode acarretar na oferta de vários “ensinos médios” de acordo com a situação socioeconômica do/a estudante. Asseguram-se essas “pistas” pelo interesse das fundações empresariais privadas participantes aliadas a essas mudanças como: Fundação Lemann, Itaú, Bradesco, Airton Sena e outras (GRABOWSKI, 2018).

Dessa forma, a BNCC tem um grande apelo pela parceria público-privada, financiada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), onde a precarização curricular das escolas públicas e a desvalorização docente, em médio e longo prazos, beneficiarão as escolas privadas, onde os currículos impostos para a educação básica, não terão base científicas e humanas (GRABOWSKI, 2018).

Inferimos que diante da crítica à “nova base curricular” duas influências foram preponderantes nos elaboradores da reforma. A primeira em Perrenoud (1999, p. 07) que em escritos sobre a competência a define

como: “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação [...]” que permite que o sujeito quando trabalhador/a seja “o faz tudo”.

E a segunda influência no Parecer 16/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que dá suporte às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, que apresenta a definição de competências como “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Ambas as definições expressam a visão mercadológica, que trata a educação enquanto mercadoria e não como um direito garantido pela Constituição Federal.

Nesse sentido, a reação de oposição veio por meio do GT 18 reunido na 14ª Reunião da Anped que emitiu no dia 02.12.2020 uma carta de repúdio contra o teor do Edital de chamada de consulta pública emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre o alinhamento da EJA com a BNCC. Dentre outros argumentos contrários os integrantes desse grupo destacaram que:

O documento está alinhado às reformas institucionais neoliberais que buscam organizar processos formativos de acordo com a racionalidade utilitarista de fortalecimento do mercado, produção e consumo, subsumindo a educação às necessidades do mercado. Em função disso, o relatório cuja relatoria ficou a cargo da Conselheira Suely de Castro Menezes, tem como assunto o ‘alinhamento da EJA às diretrizes apresentadas na BNCC e outras legislações relativas à modalidade tais como o Plano Nacional de Educação e a oferta de educação para jovens e adultos na modalidade de educação a distância, induz-se também a proximidade com a retomada do Ensino Médio (GT 18, 2020, p. 3).

Posicionaram-se contrários ao teor da citada consulta pública, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil – inclua-se nesse contexto o Fórum de Alagoas (Faeja-AL) –, que encaminharam uma manifestação, por meio de ofício, em 17 de dezembro de 2020 ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse ofício foi destacada a concepção utilitarista e a ausência de ações que atendessem as metas 8 e 9 do PNE, voltadas à elevação da escolaridade da população de 18 a 29 anos de idade;

para no mínimo 12 anos de estudo, bem como, elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos de idade ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Para mais informações sobre o documento que subsidiou os dois repúdios (Carta do GT 18 da Anped e o Ofício dos Fóruns de EJA do Brasil) recomendamos a Leitura do Texto Referência sobre o alinhamento da Educação de Jovens e Adultos às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular e outras legislações relativas à modalidade, disponível no site do MEC³¹.

É importante dizer que, o governo Bolsonaro (2019-2022) extinguiu a Secadi³² e inseriu a EJA no contexto do setor da Educação Básica, o que grou grande retrocesso nas especificidades que essa modalidade requer. Os Estados e os Municípios estão tentando manter a modalidade de acordo com as diretrizes das suas secretarias de educação.

Em síntese, neste recorte histórico dos últimos 18 anos (2003-2021) que comentamos a partir dos governos de Lula (2003-2006; 2007-2010), o Proeja apresentou-se como o melhor e mais completo programa voltado para os sujeitos jovens e adultos. Parafraseando um das falas do então presidente, ao dizer que: “[...] nunca na história desse país” se viu uma ação política de reconhecimento e valorização desse público com tamanha envergadura. É que avançamos na EJA de nos situarmos apenas na alfabetização, ou na conclusão do ensino fundamental – do primeiro ao nono ano –, e por direito a toda Educação Básica com formação técnica.

Isso possibilitou as pessoas cursarem o ensino médio e/ou o ensino médio integrado à Educação Profissional Técnica (EPT), para este último, e o presidente Lula não teve dúvida e, pôs à disposição dos jovens e adultos o

³¹ Documento disponível para Leitura no site da Anped. Link da Carta aberta GT 18 - em defesa da EJA

Publicado em: <https://anped.org.br/news/carta-aberta-do-gt-18-sobre-edital-cne-sobre-eja-e-bncc>

³² A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/renafor/about/sobre-a-secadi/>. Acesso em: 18 abr.21

que de melhor o país tinha em termos de EPT a Rede Federal de ensino médio representada pelos Institutos Federais.

No governo de Dilma Rousseff (2011-2016), ressaltamos o avanço do Proeja para Política Pública e a sua expansão para os privados de liberdade. No entanto, consideramos a implantação do Pronatec, autoritária por não fazer um diálogo com os Movimentos Sociais a exemplo dos Fóruns de EJA do Brasil. Por lado, sabemos que essa implantação, trazia a ansiedade de inserção dos sujeitos no mercado do trabalho e assim minimizar o desemprego. Os dois últimos governos, Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022) no campo da EJA foram marcados por retrocessos nas Políticas Públicas Sociais.

3.2 Os Institutos Federais: a chegada da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional Técnica

A Educação Profissional Técnica (EPT) está na gênese dos IF, na sua raiz histórica, desde 1909, quando no governo do presidente Nilo Peçanha – 4 de junho de 1909 a 15 de novembro de 1910 –, estabeleceu a criação da Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário – terminologia da época –, e gratuito, subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro do mesmo ano.

Esse Decreto desencadeou a implantação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada unidade da Federação, exceto no Rio Grande do Sul e no Distrito Federal, devido às suas características similares, voltadas para o ensino profissional primário gratuito, pois mantidas com verba federal.

E nesse contexto marca-se a origem do ensino público federal no Brasil e também em Alagoas (BONAN, 2010; Ifal – PPPI, 2014), mesmo de forma dual, considerando o aumento constante da população nas cidades. Nessa direção, a necessidade de se oferecer meios à classe proletária para vencer as dificuldades na luta pela sobrevivência é reforçada, ao começar ainda em uma idade em que as crianças eram estimuladas ao trabalho, ainda em idade escolar. À época, era fundamental:

[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual [fazendo-os] adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime. [Iniciativa essa, que faz parte] dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (DECRETO nº 7.566/1909).

O destaque acima ajudou-nos a compreender que a implantação dessas escolas tinha como motivação principal garantir a governabilidade, o controle social e o desenvolvimento urbano e socioeconômico. E, para isso, a opção foi que a maioria das escolas fossem localizadas nas capitais, independentemente do número de indústrias instaladas nas localidades escolhidas (BONAN, 2010).

Pela Leitura do Decreto nº 7.566/1909 que realizamos, ousamos inferir que essas escolas foram criadas mais com o foco na mão de obra qualificada dos/as artesãos/ãs, do que na formação de profissionais para a indústria, desviando-se do seu objetivo principal.

As escolas tinham o objetivo de formar operários/as e contramestres e seu público-alvo eram os menores entre 10 e 13 anos de idade e de baixa renda. Esse propósito e direcionamento mostra como as classes dos menos favorecidos têm vindo já desde muito longe sendo exploradas e-perpetuando-se essa condição de geração em geração. Visto que, nessa época, não havia obrigatoriedade de crianças nessa faixa frequentarem a escola, restando-lhes o trabalho em um período de formação.

As ações das Escolas Técnicas sempre estiveram nas agendas dos governos, ainda que de forma compensatória e não entendida como um direito do cidadão. Passaram por diversas denominações e, conseqüentemente, suas atuações foram alteradas, conforme os modelos econômicos vigentes. Mesmo considerando que não é nosso objeto de estudo comentarmos historicamente³³, a atuação de cada Escola, já que o recorte focado situa-se de 2003 a 2021. No Quadro 2, destacamos as

³³ Para mais detalhes sobre o histórico de cem anos do ensino profissional em Alagoas, recomendamos a obra intitulada: *Da Escola de Aprendiz Artífices ao Instituto Federal de Educação. Ciência e Tecnologia de Alagoas (1909/2009)*, escrito por Irene Bonan, ex-professora da citada instituição, fruto da sua pesquisa de mestrado, defendido na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

mudanças terminológicas de cada governo federal e os objetivos diferenciados dados ao ensino, para a seguir retomarmos 2003.

Quadro 3 – Denominações da Rede Federal de Ensino Profissional e seus respectivos objetivos educacionais

DENOMINAÇÃO	ANO	GOVERNO	OBJETIVO
Escola de Aprendizes e Artífices	1909	Nilo Peçanha	Ofertar Cursos Profissionalizantes de nível primário
Lyceu	1937	Getúlio Vargas	Formar mão de obra qualificada para atender à indústria deixando a Educação Profissional de atender a formação básica das crianças para iniciar sua atuação com o Ensino Médio
Escolas Técnicas Federais e Escolas Industriais Federais	1942	Getúlio Vargas	Formar força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola, para o setor primário; o ensino industrial, para o setor secundário; o ensino industrial para o setor terciário; e o ensino normal, para a formação de professores para o primário
Escolas Técnicas Federais	1968	Artur da Costa e Silva	Tornar universal e compulsória a profissionalização em todos os currículos a profissionalização tornou-se universal e compulsória, em todos os currículos de segundo grau, com base na LDB (1971) – formação de recursos humanos para o mercado de trabalho.
Centros Federais de Educação Tecnológica	1999	Fernando Henrique Cardoso	Ofertar cursos de nível superior na modalidade tecnológica.

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	2008	Luiz Inácio Lula da Silva	Promover a instituição ao status de universidade. Aplicados à educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multiCâmpus, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Oferta de licenciaturas e de Cursos Proeja. ³⁴
---	------	---------------------------	---

Fonte: Silva e Romanowski (2017); Bonam (2010).

Observamos na coluna dos objetivos que o foco sempre foi preparar mão de obra para o mercado de trabalho, no máximo focando a escolaridade da Educação Básica – ampliando-se somente no governo de FHC, em 1999, no sentido de que necessitava-se de pessoas na idade produtiva para alavancar o desenvolvimento econômico do país.

Abrimos um espaço para ressaltar que, na época da ditadura civil-militar, advinda do golpe de 1964 e a partir da promulgação da Lei de Ensino nº. 5.692 de 1971, os ensinos primário e secundário passaram a denominarem-se primeiro e segundo graus – terminologia constante na referida Lei –, o que trouxe mudanças curriculares nas Escolas Técnicas Federais, com o foco de tonar universal e compulsória a profissionalização. Pois a preparação das pessoas para o mercado de trabalho nos governos militares ganhou notoriedade.

No âmbito Federal as adaptações para atender o que determinava a Lei referida foram mínimas em relação aos espaços físicos estruturais, uma vez que as Escolas Federais já dispunham de laboratórios bem equipados. Em relação aos/as professores/as tiveram de assumir uma postura ideológica, marcadamente mercadológica, diante dos currículos a serem implantados. Para os Estados e Municípios aconteceram problemas

³⁴ A criação do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) se deu com a junção do então Cefet com a Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS) – criada em 2011, com o objetivo de ofertar cursos da área agrícola.

significativos, uma vez que as escolas públicas não possuíam laboratórios, bem como os/as professores/as não dominavam a parte técnica solicitada no currículo proposto. E dessa forma passaram a assumir somente a parte da educação geral, o que contribuiu para o fracasso da iniciativa governamental.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que foi marcado pela expansão do neoliberalismo, como vimos no Quadro I as Escolas Técnicas se assumem como Centros Federais Tecnológicos e ampliam o seu atendimento para o ensino superior tecnológico, e mantêm o foco no mercado, mas sem as perseguições ideológicas da ditadura –, estávamos em 1999 e a Constituição Federal de 1988 já havia sido promulgada.

Nossa intenção em apresentar o Quadro I, visou focar as mudanças terminológicas e os objetivos amplos que, ao rever o passado dessa Instituição com o início das Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), em 1909 dialogarmos com o presente dos Institutos Federais e, no caso deste estudo, com o Ifal.

Em 2005, aconteceu um marco importante nos Centros Federais que fora a sua adesão à Universidade Aberta do Brasil (UAB), o que possibilitou a oferta de licenciatura a distância. Em Alagoas a primeira adesão a essa nova modalidade aconteceu no município de Maragogi³⁵, com o curso de Hotelaria, considerando que a cidade é turística e possui excelentes hotéis e restaurantes. Com o sucesso alcançado, outros municípios e estados se interessaram pela iniciativa, de acordo com as suas realidades.

Inferimos que a Educação a Distância trouxe ao, então Cefet uma nova opção educacional que o fez chegar em cidades onde a interiorização não havia sido alcançada, e deu um novo salto para aqueles que, sem a EAD, não teriam oportunidade de cursar o nível superior de ensino.

No mesmo ano de 2005 ocorreu a publicação do primeiro decreto de autorização em todo Brasil da implantação do Proeja e, em 2006, o segundo, o qual já nos referimos e justificamos os motivos. E a seguir deu-se a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada IF, com a ampla discussão no coletivo e aprovação pelos colegiados.

³⁵ Maragogi é um município do Estado de Alagoas, localizado no litoral Norte, distante 127,6 km da capital Maceió, e caracteriza-se como uma bela cidade turística praiana.

Dois anos depois (2008), aconteceu a criação dos IF pela Lei n. 11.892/2008 que destacou entre os objetivos retomar de forma diferente as suas ações anteriores voltadas para os “filhos dos desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, 1909). Nesse contexto, os jovens e adultos que, por diversos motivos não conseguiram concluir os seus estudos, encontram uma possibilidade por meio dos cursos do Proeja, tanto nos âmbitos da qualificação como técnico para potencializar o seu acesso para a complementação da Educação Básica. A LDBEN n. 9.394 de 1996, já preconizava esse direito. No entanto, é de se salientar que, na prática, em 2021 a oferta ainda não se consolidou em todos os Câmpus do Brasil, o que é o contexto de Alagoas.

Em Alagoas existe uma oscilação na programação dos cursos Proeja. Constatamos que há Câmpus que já atingiram a sua meta, que é de 10% das vagas ofertadas, a exemplo o de Marechal Deodoro e o de Piranhas. Encontramos ainda aqueles que estão distantes dessa meta, mantendo-se com uma única oferta. Outros iniciaram a oferta e sem uma avaliação concreta desistiram, com alegações de que o problema é da “evasão”, mas sem haver iniciativas de permanências simbólicas e materiais.

Também existem os que nunca ofertaram, o que inferimos que seja por falta de aceitação dos cursos voltados para pessoas que não estão “na idade certa” e trazem implicações de atuação no horário noturno, já que tratam de trabalhadores e trabalhadoras. No entanto, alegam como desculpa que há baixa procura. Não se percebe a preocupação de se fazer a busca ativa.

Ressaltamos que existe um equívoco em relação aos termos “evasão”, e o que chamamos de movimentos pendulares. O primeiro conforme os estudos contemporâneos sobre Permanência escolar, entre eles os de Carmo, G; Carmo, C (2014), demonstram claramente que evadida é a pessoa que nunca mais volta à escola, após o tempo que estudou e; o segundo termo representa as entradas e saídas da escola tão presentes na vida dos sujeitos da EJA.

Esse cenário contribuiu para a não consolidação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2019) do Ifal, pois na visão da entidade todas as responsabilidades são voltadas para o/a estudante e a IE

isenta-se de disponibilizar novos cursos ou de aumentar o número de vagas nos já existentes ou até mesmo de ofertá-los.

Observamos que o Proeja, na realidade de Alagoas, só foi implantado em 2008 quando a Entidade já era denominada Ifal e de forma muito tímida. Aguardou três anos após o primeiro Decreto justificando-se que eram necessárias as discussões sobre o enfrentamento dos/as professores/as para atuação em uma modalidade nova na Instituição. E, também, a necessidade de elaboração de propostas curriculares que atendessem ao perfil dos sujeitos da EJA, desconhecidos do corpo docente. Essa era uma realidade não assumida explicitamente.

A então Setec, responsável pelo Proeja, permaneceu insistindo na possibilidade de contribuir, sobretudo, no âmbito da formação continuada. É tanto que em 2006 e 2009 buscou fortalecer a pesquisa³⁶, por meio de editais, e provocou também a participação das Universidades Públicas. Isso gerou a necessidade de cada IF criar a Direção de Pesquisa e Pós-graduação. Surgiram os primeiros grupos de pesquisa com interesse em projetos que estavam cadastrados junto ao Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (CNPq), e esse fortalecimento impulsionou a oferta de curso de pós-graduação em nível de especialização e mestrado.

Na nossa vivência na IE conferimos que a pesquisa ganhou no Ifal uma sistematização; o que anteriormente era desenvolvida por iniciativas pontuais dos/as docentes e, dessa forma expandiu-se com a publicação de editais e houve grande adesão de docentes e estudantes, levando a IE a outro nível educacional, o que valorizou a formação dos/as estudantes.

Após a criação dos IF a educação tomou um rumo bem significativo, em particular a educação tecnológica. Os Institutos promoveram a expansão e a modernização dos então Cefet. Denotamos que o salto qualitativo foi inegável, isso porque inseriu entre as suas ações a oferta de cursos superiores e de Pós-Graduação lato e strictu sensu, e ganhou status de Universidade com autonomia para criar e extinguir curso, dentro do seu limite territorial, registrar diplomas dos cursos por ele ofertados – mediante

³⁶ Assinaram protocolos de intenções com Cefet em Alagoas assinou com a Ufal, Uncisal e Uneal, bem como, participou de editais do Programa Interinstitucional de Doutorado (Dinter) e para oferta de Mestrado Interinstitucional (Minter), com recurso da então Setec/MEC com o objetivo de qualificar os/as docentes.

autorização do Conselho Superior. E de permanecer com os cursos a distância de licenciaturas e bacharelados, alicerçando-se em um novo paradigma educacional com base no tripé: ensino, pesquisa e extensão.

É importante dizer que conservou a sua incumbência de ser responsável pela educação profissional tecnológica gratuita e de qualidade, independente de faixa etária, ampliando a possibilidade dos/as estudantes adentrarem em cursos superiores da mesma Instituição. Em relação ao Proeja essa incumbência já estava prescrita legalmente nos Centros Federais pelo Decreto 5.478/2005, que foi revogado e substituído pelo Decreto 5.840/2006, os quais já mencionamos, em forma do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Tal fato caracterizamos como reconhecimento de direito.

Em 2009 a então Setec/MEC socializou o Documento Base do Proeja, no sentido de impulsionar as iniciativas das IE, para a implantação do Proeja, que vinha acontecendo em passos lentos em toda rede federal. Esse Documento registra com muita propriedade a importância do Programa tornar-se política pública, quando ressalta a necessidade da perenidade dessa proposta educacional e busque a sua institucionalização como política pública de integração da educação profissional – só alcançada no primeiro governo da Presidenta Dilma Roussef (2011 - 2014), com a educação básica na modalidade EJA (BRASIL, 2009, p. 11), e fica explícito ser:

[...] fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade [...].

Expressa ainda o documento (BRASIL, 2009, p. 13), o que se objetiva com essa modalidade de ensino ao fazer significativos encaminhamentos para as propostas curriculares, quando enfatiza que,

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo,

compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele [...].

Entendemos que o documento base do Proeja trouxe importantes orientações, em especial para os IF, no que se referia à abrangência e o aprofundamento dos princípios epistemológicos. Expressou que, o que se almejava com esse Programa era a perenidade da educação voltada ao público jovem, adulto e idoso, com vistas à institucionalização, como política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, tão desejada pelos Fóruns de EJA do Brasil e por todos/as pesquisadores/as da modalidade em foco.

Mesmo o Documento Base do Proeja contendo explicações sobre as diretrizes operacionais e curriculares, que teoricamente facilitaria a implementação dos cursos nessa modalidade, não surtiu o efeito esperado no Ifal, que permaneceu de forma lenta e gradual, na oferta dos cursos, visto que ofertou seis cursos na modalidade, sendo cinco em 2008, e nenhum em 2009 e 2010 e, apenas uma oferta em 2011, conforme distribuição no Quadro abaixo:

Quadro 4 – Cursos da modalidade Proeja ofertados pelos Câmpus do Ifal, 2008-2011

CÂMPUS	CURSOS	OFERTA	SITUAÇÃO ATUAL
Maceió	Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Artesanato	2008	Em oferta
Marechal Deodoro	Curso Técnico de Nível Médio em Hospedagem	2008	Em oferta
	Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha	2011	Em oferta
Satuba	Curso Técnico de Nível Médio com Formação Inicial (FIC) na área de Informática	2008	Em oferta
	Processamento de Alimentos	2008	Em oferta
Palmeira dos Índios	Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica	2008	Em oferta

Fonte: Dados levantados pela autora.

E somente no PDI (2014-2018) fora projetada a expansão do Proeja na Rede Federal alagoana para mais 12 cursos, com base na interiorização de dez novos Câmpus, distribuídos conforme o Quadro abaixo:

Quadro 5 – Cursos previstos no PDI (2014-2018)

CÂMPUS	CURSOS	SITUAÇÃO ATUAL
Arapiraca	Recursos Humanos	Não ofertado
Maragogi	Restaurante e Bar	Não ofertado
Murici	Agroecologia	Não ofertado
	Agroindústria	Não ofertado
Palmeira dos Índios	Edificações	Não ofertado
	Manutenção e Suporte de Informática	Não ofertado
Penedo	Processamento de Pescados	Não ofertado
Piranhas	Processamento de Pescados	Não ofertado
Santana do Ipanema	Cooperativismo	Não ofertado
São Miguel dos Campos	Segurança do Trabalho	Não ofertado
Coruripe	Soldagem	Não ofertado
Batalha	Agropecuária	Não ofertado

Fonte: PDI/lfal (2014-2018)

Essa expansão que visualizamos no quadro acima, ainda é bastante limitada considerando o número de Câmpus do Ifal e a necessidade da população alagoana de concluir a Educação Básica, como mostramos nos dados da Pnad-2020. Concordamos com Cardoso (2016), quando afirma que por um lado há um processo de luta que tem bases legais, para assegurar a oferta da EJA, nacionalmente, a exemplo os Fóruns de EJA do Brasil. E, por outro, existem as resistências dos/as docentes, no caso do Ifal, para a sua implantação proposta em 2005 e ajustada em 2006, mas só implementada em 2008, quando foram definidos os primeiros cursos.

A Rede Federal de Ensino em Alagoas, em 2008, quando foi instituído o Ifal, era composta por três unidades: Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), localizado em Maceió e pelas Unidades Descentralizadas (Uned) de Marechal Deodoro e Palmeira dos Índios. Também fazia parte da Rede a Escola Agrotécnica de Satuba, porém, sem

nenhum vínculo institucional com o então Cefet eram, portanto, órgãos independentes.

Desta forma, as Unidades Descentralizadas de Marechal Deodoro e Palmeira dos Índios, a ex-Escola Agrotécnica de Satuba e o Cefet Maceió, foram transformados em Câmpus do Ifal (BONAN, 2012; Ifal, 2014). Após essas mudanças Bonan (2010, p. 105), aponta que a nova instituição, a exemplo das demais existentes no país,

[...] passa a ser [...] de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multiCâmpus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas [...].

Inicialmente formada por quatro Câmpus, a expansão do Ifal ocorreu a partir de 2010. Em 2019 a IE contava com 16 unidades, distribuídas nas três mesorregiões do Estado de Alagoas denominadas Agreste Alagoano, Leste Alagoano e Sertão Alagoano, com o status de Instituição de educação profissional e superior³⁷, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia do Ministério da Educação (Setec/MEC). E, que detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar equiparada às universidades federais.

Nesse contexto, o Ifal tornou-se um complexo de educação que engloba ensino, pesquisa e extensão desde à formação básica – inicial e continuada (FIC), Técnico Integrado, Técnico Subsequente e Técnico Concomitante e Pós-Graduação –, proporcionando, deste modo, uma formação integral ao cidadão, bem como cursos superiores de tecnologia, bacharelado, licenciatura e Pós-Graduação lato sensu e stricto sensu (IFAL, 2013). Para isso com base em dados de 2018³⁸ – não encontramos referências mais atuais -, o Ifal possui mais de 1200 servidores e atende a mais de 15 mil estudantes de modo a contribuir para a formação profissional e inserção de adolescentes, jovens e adultos no mundo do trabalho, com credibilidade e qualidade de ensino.

³⁷ O Ifal é composto pela Reitoria e cinco Pró-reitorias: Ensino, Pesquisa, Extensão, Desenvolvimento Institucional e Administração e Planejamento.

³⁸ Para mais informações: <https://www2.ifal.edu.br>

Retomando ao Proeja no Ifal, constatamos que, desde a sua implantação tem enfrentado muitos problemas, mesmo avançando da categoria de Programa para Política Pública e, nesse sentido citamos: a criação do Pronatec, que por envolver a mesma faixa etária e ser imediatista com cursos aligeirados de qualificação mercadológicos – criado no governo de Dilma Roussef –, provocou a redução dos recursos destinados ao Proeja, o que requereu ajustes na assistência estudantil.

No governo Temer em 2017, a situação agravou-se, e mesmo com o fim do Pronatec, drasticamente limitou os recursos financeiros do Programa, de forma radical com corte em ações de Permanência Material traduzidas em alimentação, material didático, transporte, pagamento de bolsa, auxílio permanência, auxílio óculos e auxílio moradia. Além da impossibilidade dos/as estudantes vivenciarem projetos de extensão – visitas técnicas, participação em eventos locais, estaduais e nacionais – dialogando com outros projetos de ensino; a exemplo monitoria, visando à melhoria do *ensinoaprendizagemensino* e pesquisa com temas geradores considerando a realidade dos/as estudantes.

Mesmo com a redução dos recursos nos dois últimos governos, em 2019 o Ifal contava com sua rede ampliada, totalizando 16 Câmpus³⁹ e não implantou os cursos previstos no PDI e nem expandiu a oferta dos cursos integrados à EJA, restringindo seu raio de ação, a apenas quatro Câmpus com essa modalidade envolvendo apenas três cidades da mesorregião Leste, que envolve todo litoral Norte e Sul de Alagoas: Maceió, Marechal Deodoro e Satuba; na mesorregião do sertão o município de Piranhas. O Câmpus Palmeira dos Índios pertencente à mesorregião do agreste que iniciou sua oferta em 2008, suspendeu o Curso de Eletrotécnica e pretende retomar, com outro curso.

Concordamos com Cardoso (2016) que, a implementação do Proeja continua sendo na Rede Federal um desafio após a coordenação do programa ter saído da então Setec/MEC (2013); e suas matrículas serem geridas pelo orçamento anual dos Institutos. Pois não foi possível contar com

³⁹ São os mais recentes: Rio Largo, Viçosa e Benedito Bentes.

os recursos financeiros que a referida Secretaria dispunha e que, ainda, foram devidamente reduzidos.

O quadro que se segue com base no PDI 2019-2023, aponta em relação a novos cursos, que os impasses dos cortes de verba – que atingiram, sobretudo, a Assistência Estudantil –, não foram e não serão superados enquanto contarmos com gestores/as, a exemplo do que temos desde 2019.

Quadro 6 – Cursos a serem ofertados pelo Ifal previstos no PDI 2019-2023

Benedito Bentes	Comércio	Ed. Básica	Técnico Integrado/ EJA	Presencial	Gestão e Negócios	2022
Coruripe	Soldagem	Ed. Básica	Técnico Integrado/ EJA	Presencial	Controle e Processos Industriais	2020
Maragogi	Restaurante e Bar	Ed. Básica	Técnico Integrado/ EJA	Presencial	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2021
Murici	Alimentos	Ed. Básica	Técnico Integrado/ EJA	Presencial	Produção Alimentícia	2020

Fonte: Dados levantados com base no PDI 2019-2023 do Ifal.

Se compararmos os cursos previstos no PDI 2014-2018, que totalizaram 12, com a atual previsão, de apenas quatro cursos, como mostra o Quadro 8, existe a redução de 66,7%. Isso diminuiu ainda mais a possibilidade de cada Câmpus atingir a meta de 10% das suas vagas ofertadas e permanecem insistindo e resistindo os Câmpus onde os cursos já estão implantados como: Marechal Deodoro, Piranhas, Maceió e Satuba. Câmpus esses que têm compromissos com uma demanda que apresenta a cada ano um potencial de expansão no número de vagas, principalmente se for adotada a busca ativa durante o período de inscrição para as novas turmas.

Mesmo com os cortes de verbas existe no movimento nacional da Rede Federal, formado por um coletivo que envolve professores, técnicos, gestores e estudantes, na luta para preservação e expansão do Proeja, com aspiração de ultrapassar a meta. Esse coletivo, aglutina os eventos nacionais que já citamos, e em cada um fica registrado os encaminhamentos futuros

em “Cartas”⁴⁰, a exemplo de Goiânia, a de Londrina e a de Maceió, que aos I, II e III encontros da Rede Federal, realizados em 2018, 2019 e 2020 respectivamente.

O Ifal ao apresentar o número reduzido de novos cursos a serem ofertados (Quadro 6), situa-se na “contramão” das discussões e perspectivas nacionais, restando-nos permanecer lutando para que, de fato, as ofertas concretizem-se dentre os 16 Câmpus existentes no Estado de Alagoas, com uma ampliação significativa na oferta da EJA/EPT; não por desejo nosso, mas, em atendimento à população do Estado de Alagoas, que precisa de acesso por direito a essa Instituição.

Nesse contexto, é de salientar que embora o Ifal possua toda infraestrutura nos diversos Câmpus, treze anos após a oferta dos primeiros cursos da EJA/EPT (Proeja), como é o caso do CTA, ainda provoca discussões acaloradas sobre a sua expansão. É que no nosso entendimento, existe ainda um medo do Proeja que provoca a “desordem na ordem” (BALANDIER, 1997) e que rompe com o instituído no Ifal, situação que abre espaço para outra frente de estudo.

No entanto, com todos os impasses e como mostram as pesquisas de Limeira (2015), Cardoso (2016), Lira (2019), Silva; Freitas (2017) a EJA/EPT (Proeja), vem se constituindo em uma das políticas públicas que permite a continuidade da escolarização dos/as trabalhadores/as-estudantes, que com os movimentos pendulares – entre idas e vindas –, retornam sempre à sala de aula. E, ao retornarem, precisam ser integrados/as como toda pessoa que tem direito à educação, conforme preconiza a LDBEN (1996), no seu Art. 3^o que prevê a igualdade de condições para o acesso e à permanência escolar. Em continuidade, na próxima Seção tratamos sobre os sujeitos do Proeja.

⁴⁰ As cartas produzidas em cada evento encontram-se disponíveis no site do Fórum Nacional de EJA

4 OS SUJEITOS DO PROEJA: (RE)CONSTRUINDO PERCURSOS DA “DESORDEM NA ORDEM”

Quando o Proeja por meio do Decreto 5.840 em 2006 foi oficializado para ser implantado na Rede Federal Brasileira e no Sistema “S”⁴¹, Santos, S (2016), recorreu a Balandier (1997), e enfatizou com muita propriedade que a EJA situava-se no campo conceitual da “Desordem”. Conceito esse, que consideramos coerente com o que diz o Documento Base do referido Programa (2007), quando destaca que seus sujeitos são portadores de saberes advindos dos seus cotidianos e nas suas práticas laborais. Além de serem parte de um grupo heterogêneo, dentre outros aspectos, o que criaria uma “Nova Ordem” (BALANDIER, 1997), nos Centros Federais, como experiências instituintes que inovam e provocam a transformação.

Nesse sentido, ao pesquisar sobre a permanência escolar de jovens e adultos do Proeja, um dos pontos fundamentais no nosso estudo foi buscar conhecê-los considerando essa heterogeneidade por meio das narrativas das suas histórias de vida/escolarização a partir da memória presente, para reconstruir o passado.

Adentrar nas suas trajetórias mostra-nos que as situações familiares vão se entrelaçando, com histórias muito parecidas entre eles, de dificuldades desde a infância, e passam pela adolescência, chegando à juventude, à fase adulta e à velhice.

Nesta Seção refletimos sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, especificamente aqueles que fazem parte do Proeja do Curso Técnico em Artesanato do Ifal Câmpus Maceió. Destacamos também quem são e como são vistos nos Institutos Federais e, particularmente, no Ifal, com base em Balandier (1997), De Certeau (1998); Oliveira e Machado (2012); Oliveira, Scopel e Ferreira (2013); Dantas e Moura (2012); Noro (2011), entre

⁴¹ O Sistema “S” é o termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência do Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 05 jul.2021

outros. E comentamos as táticas (DE CERTEAU, 1998) que as/os artesã/os-trabalhadoras/es-estudantes utilizam na garantia do direito à educação, mesmo sem terem consciência que são sujeitos de direito.

4.1 Contextualização dos sujeitos do Proeja

Os sujeitos da EJA, entre eles os do Proeja, sempre tiveram seus percursos divulgados e relacionados ao lado negativo, por meio das pesquisas sobre a evasão escolar, conforme Carmo G. e Carmo C. (2014) apontaram. Esses estudos sempre apresentaram o fracasso escolar associado ao/à estudante, que não tem interesse, não tem tempo ou não prioriza o estudo, e isenta a instituição de ensino, a gestão, os/as professores/as e à sociedade de qualquer culpabilidade, como já nos referimos nesta tese. Dessa forma, evidenciaram a publicização da negatividade da Educação de Jovens e Adultos e, nesse contexto dos cursos do Proeja, que por si só geraram/geram comentários e olhares preconceituosos.

Salientamos que não queremos com essas afirmações desmerecer o valor desses estudos – sobre evasão –, que foram/são importantes e fizeram com que os/as pesquisadores/as da EJA refletissem sobre isso por que limitado número de estudantes permanecem, em um contexto de direito, que é constitucional, mas contraditoriamente, nega-se esse direito. Entendemos que devemos evitar a valorização dos extremos.

Historicamente observamos e ainda vemos que o atendimento ao público da EDA/EJA rompe com “[...] a ‘ordem’ escolar [e conseqüentemente] os modos de ser [...]”, (grifo dos autores) (SANTOS; SILVA; NORO, 2018, p. 79), desse lugar caracterizado como o lfa1, com a sua disposição arquitetônica – no caso do Câmpus Maceió –, além das normas que a princípio assustam aos/às estudantes do Proeja. Mas que, pouco a pouco, no cotidiano escolar vão subvertendo à lógica oficial – a exemplo realizando as feiras artesanais –, dando-lhes outros significados, transformando-o de lugar em espaço praticado (DE CERTEAU, 1998).

As histórias de vida e de escolarização dos sujeitos dessa modalidade nos permitem compreendê-los, reconhecendo seus percursos escolares

alongados e, com à chegada tardia à escola. E por isso etariamente são considerados fora da faixa de “idade certa”, para continuarem estudando, e negam o princípio da educação ser um processo continuado⁴².

Esse romper com a “ordem” escolar, e de seu modo de ser em relação à EJA está articulado a um movimento de “desordem” criadora, diante da instituída “ordem” escolar, que gera,

[...] uma perda de ordem acompanhada de um ganho de ordem, ou seja, quando gera **uma ordem nova** [...] (grifo nosso). De um lado, a realidade é amputada de ordens; de outro, enriquecida por novas formas de ordem. A criação da ordem procede da desordem por desorganizações e reorganizações sucessivas (BALANDIER, 1997, p. 49).

Com base nessa citação compreendemos que a EJA nos Institutos Federais, especificamente no que tange ao Proeja insere-se em “[...] uma ordem nova [...]”, que desafiou professores/as e gestores/as, para um olhar diferenciado para os sujeitos, no contexto das suas diversidades, nos anos de 2005-2006 e, que ainda permanece. Isso em razão de que o Proeja, na nossa compreensão, propôs, aos Institutos Federais,

[...] uma nova compreensão do imprevisível [que provocou] uma descrição do mundo onde a consideração dos dinamismos, do movimento, dos processos toma a dianteira sobre as permanências, as estruturas e as organizações (BALANDIER, 1997, p. 235).

Para compreender a “desordem” na “ordem”, é importante esclarecer que:

[...] a desordem e o caos não estão somente situados, estão exemplificados à tipologia imaginária simbólica, associa-se um conjunto de figuras que manifestam sua ação dentro do próprio **espaço policiado**. Figuras ordinárias, no sentido de que se encontram banalmente presentes dentro da sociedade, mas em situação de ambivalências por aquilo que é dito delas e aquilo que elas designam. Complementar e subordinadamente, elas são o outro objeto de desconfiança, de medo em razão da sua diferença e de status superior, causa de suspeita e geralmente vítima de acusação (BALANDIER, 1997, p. 103).

⁴² A EJA com o sentido de Educação continuada, em múltiplos espaços sociais, responde às exigências do mundo contemporâneo para além da escola. Como modalidade de ensino, descortina um modo de fazer educação diferente do dito regular.

Reforçamos que a desordem trata do que foge ao “normal” ou dos rituais “canônicos”, aquilo que está posto e que deve ser seguido, exemplificando para maior clareza no currículo *pensadopracicado* do CTA, que no final de cada semestre eram planejadas coletivamente visitas técnicas, como nos referimos na Seção anterior. Pois esse currículo tem “[...] um percurso formativo interdisciplinar [...] no/do/com o cotidiano que trabalha *práctateoriaprática* de forma complementar, indissociável e com circularidade do *fazerpensar* [...]” (LIRA, 2019, p. 91).

Essas visitas além do conhecimento de cidades históricas e de obras de mestres/as artesões/ãs, integravam-se aos estudantes do Curso Superior em *Design* de Interiores, também ofertado pelo Ifal – Câmpus Maceió, para que interagissem. Foram consideradas, no Ifal, as inclusões das/dos artesãs/ãos-trabalhadoras/-estudantes as visitas fora do “normal” porque havia diferenças entre as pessoas de: idade, de classe social e de curso e nesse sentido estabelecia-se uma barreira na interação.

Mesmo assim a programação permaneceu e os/as estudantes do Proeja perceberam o distanciamento, mas isso não os/as intimidou de participarem das visitas. E consideraram como um dos pontos mais importantes do currículo do CTA, uma vez que ampliaram o conhecimento e mudaram o olhar quando tinham oportunidades raras de irem a outras cidades históricas alagoanas e fazerem as suas sínteses que De Certeau (1998) denomina de bricolagem.

Essa é a realidade dos sujeitos da EJA que frequentaram à escola, mas não tiveram acesso a determinados bens culturais, considerando seus percursos não lineares pois foram,

[...] permanentemente apartados da experiência de se escolarizarem e do aprender por toda vida, acometidos como vítimas, das imensas desigualdades que assolam a classe trabalhadora. Classe que sequer se sabe dona de um direito social e de políticas públicas que facilmente descartaram esse conjunto da população do direito à educação [...] (PAIVA, 2018, p. 12).

Complementamos que, conforme as histórias de vida/escolarização contadas pelos/as estudantes do CTA que participaram da sessão conversa que realizamos, desafiou-nos ainda mais a não olhá-los apenas, sob o ponto

de vista etário, que pode gerar discriminações em função da chamada “idade própria”, como já mencionamos nesta Seção.

Entendemos que os sujeitos do Proeja, além de serem os/as *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2004), heróis anônimos (DE CERTEAU, 1998), são figuras de “desordem na ordem escolar” que,

[...] manifestam a sua ação dentro de um [lugar que vai se transformando em espaço] em que os estudantes [são pessoas que já trabalham] e seus tempos não são dos seus domínios (BALANDIER, 1977, p. 103).

Nossa vivência com o público jovem e adulto nos cursos do Proeja no Câmpus Marechal Deodoro, apontam que o retorno à escola é marcado pela esperança [do verbo esperar]. A maioria encontra-se na informalidade e, poucos estão inseridos no mercado formal de trabalho que lhes garantam remunerações mensais de um salário mínimo. A realidade dos cursos do Proeja no Ifal vem mostrando que muitos chegam – sobretudo os/as jovens – buscando a profissionalização para tentar o primeiro emprego e outros/as, a minoria, para tentar sobreviver em espaços onde já desenvolvem atividades laborais, e muitas vezes produzem para o/a intermediário/a comercializar.

4.2 Estudantes do Proeja: na visão do Ifal

A Educação de Adultos (EDA) oficialmente teve seu início na década de 1930, por motivações econômicas, quando o Brasil entrou no processo de industrialização e foi marcada desde a década de 1940 por Campanhas de Alfabetização, que se estenderam ao longo da sua história. Nesse sentido, o seu público era visto como:

[...] um grupo social homogêneo com características biopsicossociais bem distintas e definidas. Não se [levava] em consideração as suas particularidades, especificidades, tão pouco a sua diversidade: faixa etária; sexo/gênero; raça; credo religioso; ocupação profissional; orientação sexual; situação social [a exemplo os privados de liberdade [...]] (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 48).

A concepção teórico-metodológica defendida por Paulo Freire nos anos de 1950 rompeu com esse paradigma de homogeneização dos sujeitos, ao considerar que esses/as estudantes possuíam culturas, saberes e têm as suas singularidades. No entanto, coube às Organizações Não-Governamentais aderirem, na época, à concepção defendida pelo educador pernambucano.

Com o golpe civil-militar de 1964, essa visão de grupo homogêneo é retomada e explicitamente defendida por meio do Programa de Alfabetização Funcional (PAF), criado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)⁴³. No período da redemocratização do país (1978-1988), e com a aprovação da Constituição Federal (1988) que resultou das conquistas advindas das lutas dos trabalhadores organizados, a exemplo os Movimentos Sociais e, também, o reconhecimento da Educação enquanto direito humano, a EDA torna-se um direito⁴⁴. Isso desencadeou um olhar diferenciado para seus sujeitos.

Nesse contexto de lutas, sobressai-se o retorno às propostas político-pedagógicas com base em Freire, que foram preteridas, durante todo o período do golpe. Essas propostas foram institucionalizadas⁴⁵, inicialmente, nos municípios brasileiros após as eleições diretas de prefeitos, no final da década de 1980, a exemplo das cidades de São Paulo e Porto Alegre.

Na década de 1990, mesmo a EJA sendo direito constitucional, os avanços foram mínimos. No entanto, não se pode negar que houve ganhos significativos e, que merecem ser registrados como o surgimento dos Fóruns de EJA, conforme já explicitamos anteriormente e a criação do Grupo de Trabalho 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultos na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped).

⁴³ Pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, foi criada, no âmbito do Ministério da Educação, uma fundação de direito público com o nome de Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com a ambiciosa meta de alfabetizar 11,4 milhões de adultos até 1971, objetivando a eliminação total do analfabetismo no país até 1975. Disponível em: www.fgv.br

⁴⁴ O artigo 205 da Constituição brasileira destaca que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família.

⁴⁵ “[...] Com o retorno das eleições diretas para prefeito, os municípios administrados por partidos políticos progressistas buscaram qualificar a EJA, insitucionalizando-a no contexto de suas secretarias de educação, criando setores/departamentos responsáveis pela sua implantação, cuidando da formação continuada dos professores, elaborando propostas curriculares específicas, muitas delas retomando as propostas freirianas, dentre outros pontos [...]” (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 377).

No âmbito qualitativo citamos as Universidades Públicas, sobretudo, as do Sul e do Sudeste, que começaram a preocupar-se com a formação do/a professor/a para atuar com jovens e adultos. E no plano quantitativo iniciaram-se as pesquisas e publicações de livros e artigos em periódicos, inicialmente no campo das políticas públicas e, depois, em todas as áreas do conhecimento, marcados pela formação de pesquisadores/as na área, e pelo avanço da Pós-Graduação no Brasil.

Nas décadas que se seguem na virada do século XX para o XXI, a EJA, no seu movimento de “desordem na ordem” tem passado por avanços, retrocessos e permanece na luta em função da sua manutenção. É nesse contexto em 2008, que a modalidade é assumida pelos Institutos Federais, com a implantação e implementação do Proeja, como nos referimos na Seção 1 desta tese.

Cardoso (2016); Lira (2019) e Limeira (2015) revelaram-nos o quanto ainda temos de permanecer lutando. Pois, mesmo com bons resultados alcançados nos cursos realizados a exemplo do Curso de Artesanato, e no Técnico em Cozinha, ainda temos que provocar a compreensão dos professores/as e gestores/as sobre os sujeitos da EJA no Ifal. E, conseqüentemente, avançarmos na relação com esse público que é considerado de segunda categoria – por ter chegado tardiamente à escola e pertencer a um grupo social da classe dominada –, muitas vezes pelos/as professores/as e pela própria gestão institucional.

Diante dessa realidade, o Ifal buscou uma parceria com a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), especificamente com o Centro de Educação (Cedu), que já detinha uma experiência acumulada em EJA, para estabelecer um diálogo por meio de um processo de formação continuada para os/as professores/as do Ifal. É importante dizer que a adesão do docente do Ifal foi bastante reduzida, pois alegaram não dispor de tempo e, que já tinham a titulação necessária para assumirem os cursos do Proeja. Inferimos que essa rejeição foi um mecanismo de defesa diante de um desafio frente a uma demanda com perfil diferenciado.

Existiram à época professores/as que não aderiram à formação continuada e se envolveram nos cursos do Proeja e se identificaram, justificando que a divulgação dessa formação na Instituição não fora

suficientemente clara para que os/as docentes atendessem ao chamamento. O Ifal considerando a proposta da Setec ofereceu ao professorado, um curso lato sensu como parte da formação continuada, mas novamente a adesão fora muito limitada e as vagas foram predominantemente preenchidas com professores/as da comunidade atuantes ou interessados/as na modalidade.

Essa formação tinha como foco o entendimento, que esses sujeitos da EJA são “figuras da desordem, na ordem,” vítimas da ausência de políticas públicas – embora tenham o direito garantido à escolarização –, pois já trazem à Leitura do mundo para a sala de aula e, que precisam da Leitura da palavra para relerem o mundo (FREIRE, 1989), constituindo-se a sala de aula como uma:

[...] Comunidade culturalmente constituída por meio da participação de diferentes sujeitos que assumem diferentes papéis no processo de [*ensinoaprendizagemensino*]. Nessa perspectiva a aprendizagem é definida situacionalmente por meio das formas em que professores e alunos constroem os padrões e práticas da vida de cada sala de aula [...] (NUNES-MACEDO, MORTINER, GREEN p. 204).

Essa concepção de sala de aula é verbalizada por professores/as do Ifal, quando assumem os cursos Proeja e reconhecem, embora tardiamente, o quanto ainda têm a aprender com essas pessoas (LIRA, 2019). Se de um lado, esses sujeitos são invisibilizados, mesmo não sendo invisíveis institucionalmente, no horário noturno, distante de todos os acontecimentos do horário diurno, por outro são tidos como necessários para manter a Instituição funcionando à noite.

Esse cenário, que ainda ocorre, expõe vários preconceitos vividos institucionalmente relativamente a esses sujeitos. Isso não acontece por acaso, as Leituras de De Certeau (1998), Andrade (2009), Oliveira (2004), Oliveira e Machado (2012), Cardoso (2016), Santos (2002) Gomes e Santos (2018), Marinho e Freitas (2016) dentre outros estudiosos/as, contribuíram para a nossa compreensão.

Qual seja, de que existe uma cultura organizacional institucional instalada no Ifal em relação aos cursos do Proeja, em que as dimensões do perverso (SANTOS, 2002), (GOMES; SANTOS, 2018), são reconstruídas, cotidianamente. Isso também acontece em outros Institutos e como exemplos

trazemos a pesquisa de Dantas, Moura (2010)⁴⁶, pesquisadores/as do Instituto Federal de Rio Grande do Norte, ao afirmarem que, na visão dos/as docentes, os/as estudantes desse Programa, têm:

Vontade de aprender, despertaram a percepção de cidadania, inclusão social e oportunidade de profissionalização, [mas] também, [...] **falta de compromisso, desmotivação, baixo nível de escolaridade dos ingressos, dificuldade de aprendizagem [...] desinteresse e baixa assiduidade** [...] (grifos nossos) (DANTAS; MOURA, 2010, p. 205).

Nessa mesma direção, o outro exemplo, a investigação de Oliveira, Scopel e Ferreira (2013, p. 26) sobre os olhares dos/as gestores/as, docentes do Câmpus Vitória do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), em relação aos sujeitos do Proeja, que dentre os achados, citamos o que se segue:

[...] preconceito em relação a esse público que se configurou em ações de discriminações ao longo da implantação do Programa, ainda hoje, é latente, tal como revelaram os dados produzidos. Outro problema apontado é o não compromisso de alguns docentes ao desconsiderarem as especificidades do público da EJA, em suas práticas pedagógicas, ignorando assim suas expectativas [...].

Retomando as Leituras dos/as pesquisadores/as, e, ainda, destacando a realidade de outros Institutos e Câmpus do próprio Ifal compreendemos que essa cultura organizacional escolar, reflete que,

[...] a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não [...] (SILVA, 2006, p. 206).

Permanece, ainda, muito forte na contemporaneidade essa visão. Isso aponta à necessidade de se reinventar o entendimento que se tem institucionalmente dos sujeitos do Proeja e se constituir um ponto

⁴⁶ Pesquisa realizada na unidade de Currais Novos, no Curso Técnico de Alimentos, um dos primeiros a ser implantado e implementado no Brasil.

fundamental, para entendermos à realidade enfrentada por jovens e adultos, no Ifal.

Gomes e Santos (2018) realizaram um estudo no Ifal, com diretores/as e professores/as das áreas técnicas e do núcleo comum, do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha intitulado *O lado oculto da cultura escolar no/do Proeja*, norteado com uma questão central: Como você vê o aluno do Proeja no Câmpus Marechal Deodoro?

Nas respostas os/as professores/as destacaram dois pontos. No primeiro, enfatizaram que a aprendizagem dos/as alunos/as da EJA é mais lenta em relação aos estudantes matriculados no horário diurno. No segundo ponto, criticam o processo seletivo que considera apenas uma entrevista focando os aspectos socioeconômicos, contrapondo-se a um processo seletivo mais rigoroso, como o que acontece nos turnos diurnos.

Gomes e Santos (2018) relataram, ainda, que um dos professores participantes afirmou que reformulou as ementas das suas disciplinas “[...] como estratégia a fim de [torná-las] mais [compatíveis] com a realidade deles [estudantes do Proeja], pela deficiência [que têm na realização das] operações básicas”. Esta fala nos faz lembrar a década de 1910⁴⁷, quando as pessoas que não dominavam a Leitura e a escrita eram vistas como um mal para a sociedade. E sob esse prisma, a ordem era “erradicar” o analfabetismo, como se alfabetizar adultos, metaforicamente, fosse uma vacina para combater uma doença.

Complementou, ainda, o mesmo interlocutor outra estratégia, que foi “[...] permitir o uso da calculadora dos telefones celulares [como] alternativa para minimizar as dificuldades [...]” (GOMES; SANTOS, 2018, p. 109), como se fosse uma grande descoberta, uma vez que esses aparatos são considerados recursos didáticos, já utilizados nos anos iniciais da EJA.

É como nos diz Santos (2002, p. 232), “[...] reformular o currículo, modificar a lista de matérias ou conteúdos [...] não mudará substancialmente a experiência”, o que tem a nossa concordância, pela vivência de quase dez anos que temos com os/as professores/as do Proeja.

⁴⁷ A Constituição de 1988 estabeleceu o prazo de 10 anos para que o Brasil “erradicasse o analfabetismo”, tendo sido a década de 1990 o período para implementação dessa meta (BRASIL, 1998).

As entrevistas realizadas com os/as estudantes concluintes do CTA, mostraram-nos outras possibilidades de superação expressas pelos próprios sujeitos, que enfatizam: o acolhimento institucional, as práticas educativas apropriadas, a interação professor/aluno, aluno/aluno, aluno/coordenação, aluno/direção, dentre outras, são possíveis e necessários para alcançar melhorias no processo *ensinoaprendizagem*.

Ao retomar os resultados da pesquisa de Gomes e Santos (2018), destacamos a fala de uma professora entrevistada que afirmou: “[...] não vejo com ‘bons olhos’ (grifos nossos) a existência de bolsas para os estudantes do Proeja”, com o argumento de que “[...] a ajuda de custo atrapalha mais que beneficia”. Isso porque para a interlocutora os/as estudantes entendem como se fosse um pagamento para que continuem estudando, e quando ocorrem atrasos no pagamento das bolsas, os estudantes rebelam-se.

A afirmação da interlocutora demonstra que ela não conhece a realidade desses sujeitos e, que a bolsa tem uma função importante na ajuda de sobrevivência familiar tornando-se um fator de permanência material para atraí-los para os cursos do Ifal. O que não nos causa estranheza tratando-se de pessoas de baixa renda, com dificuldades de inserção no mundo do trabalho. O papel do/a docente é imprescindível em conscientizar sobre a importância de uma ajuda mínima, na garantia de manutenção dos/as estudantes no Proeja.

A pesquisa de Gomes e Santos (2018), também destacou a ausência de motivação por parte dos/as professores/as para atuarem no horário noturno, o que nos fez inferir que a maioria dos/as professores/as vê o Proeja no Ifal como um “estorvo”. Acreditamos que as definições dos horários dos cursos devem ficar a depender da sua demanda. Isso porque o Curso Técnico em Artesanato do Proeja tem uma particularidade, funciona no horário diurno e as/os artesãs/os-trabalhadoras/es-estudantes o preferem considerando as suas atividades. Este horário é considerado de maior volume de estudantes de outras modalidades no Câmpus Maceió.

O mesmo estudo também apontou outras narrativas dos/as professores/as entrevistados/as em relação aos sujeitos da EJA, como: estranhamento em relação à idade dos sujeitos serem muito superior a dos adolescentes; serem de classe social menos favorecida e terem um processo

de aprendizagem “mais lento”, quando comparados a estudantes de outras modalidades de ensino. Demonstraram que estão distantes de perceberem que a EJA requer outra concepção teórico-metodológica, diferente, e não desigual, o que não é motivo para a segregação dos sujeitos.

Nesse contexto fica explícito que a questão não se situa nos horários dos cursos serem noturno ou diurno, centra-se na questão das especificidades dos sujeitos da EJA. Situação que remete para a vivência de uma cultura institucional de verdadeiro *apartheid* (MARINHO; FREITAS, 2019), na medida em que,

[...] parece proliferar uma espécie de *apartheid* entre dois mundos escolares: o mundo da escola diurna e o mundo da escola noturna, no caso específico da EJA, denotando em nível organizacional a existência desses dois mundos [...]. (MARINHO; FREITAS, 2016, p. 214)

Dentro dessa cultura de *apartheid* Gomes e Santos (2018, p. 116) constata, ainda, que existe claramente uma cultura preconceituosa “[...] instalada no âmbito do Ifal [com estudantes da EJA], arraigada entre os professores que certamente prejudica o desenvolvimento *ensinoaprendizagem* [...]”. Dito isso reforçamos que há a,

[...] presença do perverso, nas atitudes e ações do corpo docente e no discurso da direção, ambos componentes da mesma engrenagem, ora como participantes ativos, ora como passivos de modo que todos são responsáveis pela propagação da cultura obscura, dentro da instituição de ensino [Ifal] (GOMES; SANTOS, 2018, p. 116).

É de se salientar que dentro desse contexto, vários problemas citados pelos/as professores/as entrevistados/as – dificuldade de aprendizagem –, são comuns também às demais modalidades de ensino ofertadas pela Instituição. No entanto, as evidências vigorosas voltam-se para os sujeitos do Programa em foco. Situação essa, que reforça os preconceitos e o perverso construídos sobre esse público.

Entendemos que “[...] o aluno do Proeja busca uma formação de qualidade e gratuita, possibilitando inserção no mercado de trabalho e continuidade nos estudos [...]” (BIANCHINI; GONÇALVES; SILVA, 2013, p.

20). Portanto, devemos considerar as particularidades desses sujeitos e buscarmos alternativas em práticas pedagógicas que os beneficiem no cotidiano de suas aprendizagens.

As citadas autoras chamam a atenção, ainda, da busca das condições necessárias pelos/as alunos/as do Proeja, para sentirem-se integrantes da sociedade. Para isso:

[...] Ser escolarizado é condição básica para participar da sociedade com relativa independência e autonomia, o que implica, entre outras coisas, a possibilidade de empregar-se, de usufruir (consumir) os benefícios da sociedade industrial e de manter o acesso aos variados bens culturais. Outra forte razão para a procura de programas de ampliação de escolaridade é a busca do reconhecimento social e da afirmação da autoestima [...] (BIANCHINI; GONÇALVES; SILVA, 2013, p. 20).

E essa afirmação se alcança com a independência financeira do sujeito, que está sempre vinculada ao seu conhecimento. Nos cursos do Proeja, como no CTA, as mulheres estão cada vez mais presentes e são jovens e adultas em sua maioria, casaram muito cedo e “[...] decidem buscar uma nova oportunidade de crescimento [...]”. (SANTOS et al, 2013, p. 44). Apresentam-se como responsáveis pela garantia da sobrevivência da família e, como qualquer trabalhador/a almejam melhorar os conhecimentos como possibilidade de conseguirem o primeiro emprego. Ou de melhoria nas atuais funções que exercem. Nessa perspectiva Santos et al (2013, p. 42), enfatizam que:

[...] a vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho possibilita inúmeras discussões e reflexões sobre esse público-alvo especialmente sobre uma prática efetiva da vivência pessoal e profissional desses alunos na sociedade, além de trazer à tona diversas possibilidades de intervenção, já que tal público deseja a inclusão, o reconhecimento social e a capacidade de serem produtivos numa sociedade moderna e globalizada [...].

Nas interlocuções que tivemos com homens e mulheres estudantes percebemos a valorização e a “aposta” no ensino dos IF, como um diferencial que poderá inseri-los/as no mundo do trabalho, por meio da profissionalização, visto que, como afirmam as autoras, a concentração maior de estudantes entrevistados estava na faixa etária entre 18 e 28 anos, idade

considerada produtiva - economicamente falando -, em que muitos/as estão formando suas famílias, porém:

[...] tais sujeitos, apesar de produtivos não são universitários, nem são profissionais qualificados que frequentam cursos de formação continuada ou especialização, ou voltaram à escola em busca de uma educação continuada. Esses jovens e adultos são, em sua maioria, mulheres que casaram muito jovens e que decidem buscar uma nova oportunidade de crescimento [...] (SANTOS et al, 2013, p. 44).

Inferimos que, é importante nesse retorno à escola, uma especial atenção da política estudantil em apoio à permanência desses/as estudantes-trabalhadores e/ou estudantes em busca de trabalho, até a conclusão do curso, pois como afirma Kozow (2013, p. 52):

[...] o acesso ao conhecimento [...] lhes proporcionará serem sujeitos ativos na construção de um conhecimento próprio, permitindo, futuramente, contribuir e intervir ainda mais, no mundo, através da educação [...].

Diante das normas do sistema educacional brasileiro, que com sua rigidez, caminha no descompasso da vida dos sujeitos do Proeja, muitas vezes resta ao/à trabalhador/a-estudante, à/o dona/o-de-casa-estudante, à mãe/pai-estudante e a/o esposa/o-estudante, lançar mão de artifícios cotidianos para permanecerem na escola. Sendo assim, encontramos em De Certeau (1998) a base teórica e os fundamentos para descrever o próximo tópico, levando em conta o direito humano à educação dos sujeitos da EJA.

4.3 Táticas dos sujeitos pelo direito à educação

Os/As estudantes do Proeja são pessoas comuns, “atropeladas” aos mandos e desmandos de uma classe dominante, que precisam recorrer a táticas que possibilitem à continuidade e à permanência no ambiente escolar. Com base nos escritos de De Certeau (1988) constatamos que os sujeitos participantes desse estudo, conseguiam “burlar” a ordem estabelecida pela cultura dominante da IE, para se sentirem inseridos no contexto escolar.

Um dos nossos respondentes comentou que tomava remédio para pressão alta e que, essa medicação provocava micções além do normal, e quando chegava ao Ifal, os banheiros estavam sempre interditados para limpeza. Coincidência? Não sabemos.

Para não faltar às aulas o artesão-trabalhador-estudante adotou a decisão de só tomar o remédio no Ifal:

[...] porque quando vem o efeito aí os banheiros já estão limpos, então eu não fui 'arengar' [de uso do dialeto popular no sentido de dizer não fazer confusão ou briga], eu não fui buscar que o Ifal se adaptasse a mim, eu me adaptei ao Ifal [...]. (ALUNO INFORMANTE, 2020)

Acreditamos que o interlocutor usou uma tática que deu certo (DE CERTEAU, 1998) e, na visão de Balandier (1997), o artesão-trabalhador-estudante ocupou o seu espaço para permanecer em um lugar que teoricamente/historicamente não lhe pertencia, visto que, a citada situação de saúde não faz parte do dia a dia dos adolescentes e jovens que ali estudavam. Conceitualmente, De Certeau (1998, p. 99) revela-nos as relações de poder distinguindo **estratégias** e **táticas**. O autor considera:

estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado [...] é mais exato reconhecer nessas 'estratégias' um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio.

E tática como sendo:

a tática é movimento [...] 'dentro do campo de visão do inimigo' (grifo do autor) [...] ela opera por golpe, lance por lance. Aproveita as 'ocasiões' e dela depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ele ganha não se conserva. [...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria as surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia [...].

De Certeau (1998) possibilitou uma reflexão relativa às falas dos nossos sujeitos de pesquisa, que conseguem “burlar” com suas táticas situações que provavelmente os retirariam do convívio escolar, caso não as

usassem. Nesse sentido, uma das nossas entrevistadas, por motivos religiosos, estaria impossibilitada de realizar uma das atividades solicitadas pelos professores após uma visita técnica ao município de Quebrangulo e narrou,

Eu lembro que a primeira vez que a gente foi pra Quebrangulo⁴⁸ e a gente tinha que fazer uma peça inspirada no 'Negra da Costa'⁴⁹. Ah meu Deus o que é que eu vou fazer? Eu sou evangélica, eu comprei unhas coisinha de barro, bem pequenininho que era pra fazer lembrança em uma festividade. Aí peguei aquele vasinho para fazer a minha peça né? Eu fiz fuxico [um tipo de artesanato feito com retalhos de tecidos], pinte os vasilhos, cobri tudinho de fuxico, ficou muito bonitinho, até que tirei um nove, para um dez fiquei bem perto né? Então é tudo de bom, é muito bom, toda experiência hoje é válida né? E não pretendo parar mais, vou continuar.

A Leitura de De Certeau (1998) fez-nos compreender a narrativa acima e outras escutadas por nós, como “artifícios” utilizados para conciliarem a questão da religiosidade com as solicitações das aulas, considerando que a instituição é laica e assim não deixarem de assumir as tarefas do curso e permanecerem.

É com esse olhar que temos a clareza, que essas táticas se configuram nos mais fracos [os/as estudantes do Proeja] como defesa, frente aos que têm o poder de decisão nas IE (CARDOSO, 2016, p. 41). A luta desses sujeitos é diária, a astúcia precisa fazer parte do cotidiano, visto que, a cada nova estratégia da IE é preciso ser criativo e buscar uma nova tática de sobrevivência/resistência a fim de permanecerem no ambiente acadêmico.

Evidenciamos com base em De Certeau (1998), que a “tática” tem significado de resistência e não de enfrentamento, as ações claramente são ações aplicadas no cotidiano dos/as estudantes do CTA. Observando suas narrativas durante a sessão conversa e as entrevistas individuais, identificamos atitudes de defesa, que demonstram que os/as estudantes

⁴⁸ Quebrangulo é um município do Estado de Alagoas, distante da capital 125,1 km.

⁴⁹ Negras da Costa é uma dança-cortejo, sem enredo ou drama composta por homens vestidos como baianas que tocam bombo, caixa, ganzás e reco-reco e dançam. As músicas, geralmente são formadas por interessantes quadrinhas e cantadas repetidas vezes por todo o grupo. Pai Velho, Mãe Velha, o Dirigente e as Baianas ou Negras são personagens deste folguedo. Em Quebrangulo, o grupo Nega da Costa tem origem por volta do ano de 1910, fundado pelo mestre Basílio, descendente de escravos e é o único grupo remanescente deste folguedo. (SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA DE ALAGOAS, 2020). Disponível em: <<http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-acoas/mapeamento-cultural/cultura-popular/folguedos-dancas-e-tores/folguedos-carnavalescos/negras-da-costa/nega-da-costa>>. Acesso em: 25. fev.2020.

mantêm-se atentos/as, com a possibilidade de agir a qualquer momento que seja necessário em defesa de si próprios/as, ou além, a favor do/a outro/a, conforme assegura Cardoso (2016, p. 42) “[...] demonstrando habilidade para resolução de problemas do cotidiano, que envolve a tomada de decisão [...]”.

De Certeau (1998, p. 47) fala-nos que, a permanência do sujeito no seu não lugar – como o Ifal apresenta-se –, depende do tempo vigiado para “captar no voo” a possibilidade de ganho. Ressalta, ainda, o autor que o sujeito:

[...] tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformarem em ‘ocasiões’, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas [...] a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’ [...].

Os citados pressupostos explicitam que os estudantes do CTA utilizam táticas de inserção e permanência no meio acadêmico, transformando o espaço-escola em local de convivência com seus novos pares, bem como, de novas aprendizagens. Tais pressupostos enredam-se com nossa investigação no sentido de captar por meio das histórias de vida, os motivos que os levaram a permanecer até a conclusão do curso, em meio a tantas desistências.

Na próxima Seção apresentamos à temática que embasará o percurso deste estudo e, que nos levará à compreensão das razões da permanência escolar de jovens e adultos.

5 PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A permanência escolar não é um termo novo usado na educação, no entanto, esteve articulado ao desempenho dos/as estudantes em sala de aula ao longo da história da educação e, sempre apresentando dados insatisfatórios, e tendo persistido o caráter excludente e seletivo do sistema educacional brasileiro. A sua conceituação esteve sempre atrelada como oposição à evasão e repetência, com o sentido do/a estudante apenas ficar e não repetir o ano/série, mas ainda distante de uma concepção que permita a transformação dos sujeitos-estudantes.

Segundo Barretto e Mitrulis (1999, p. 28), apareceram no âmbito escolar “[...] alguns ensaios de inovação propostos pelos estados, sobretudo, a partir da década de 60 [1960], e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20 (1920)⁵⁰”. Esses ensaios corresponderam às iniciativas que tiveram “[...] a intenção de regularizar o fluxo [escolar dos/as estudantes] ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência [...]” e, conseqüentemente, a evasão escolar, discurso que ainda se repete no século XXI⁵¹. Tornaram-se projetos alternativos passageiros.

É importante dizer que à época, os estados que optaram por essas iniciativas, tiveram a possibilidade de redefini-las à sua maneira, considerando as exigências e urgências sociais do contexto, bem como, do ideário pedagógico dominante. Estava posto um desafio considerando-se passar para a universalização da educação, com acesso para todos. E, nesse sentido, as condições do/a estudante na escola era um sinal de que estava garantida uma aprendizagem mais efetiva.

A exemplo, os ciclos, que foram implantados na Escola Plural, no município de Belo Horizonte, que tinham uma proposta muito avançada e compreendiam “[...] períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais [terminologia da época], organizados em blocos que variam de dois a

⁵⁰ Em 1920 “[...] educadores de renome e dirigentes do ensino reconheciam o fraco desempenho da escola brasileira e a gravidade da situação. Na Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada em 1921, Oscar Thompson, Diretor Geral do Ensino do Estado de São Paulo, preconizava como medida adequada a promoção em massa” (BARRETTO; MITRULIS, 1999). Essa promoção em massa, significava que todos os/as alunos que estivessem frequentando a escola, fossem promovidos/as para o ano seguinte, no sentido de evitar a repetência.

⁵¹ A exemplo dos Programas desenvolvidos pela Fundação Ayrton Sena: **Se Liga** destinado aos alunos que estão na alfabetização e o **Acelera** que tem o foco na distorção Idade/ano.

cinco anos de duração” (BARRETTO; MITRULIS, 1999, p. 29). Para os autores, na época colocava-se em questão,

[...] a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização (p. 29).

Fato que podemos caracterizar como a busca de uma experiência instituinte, análise documental da progressão continuada, a reorganização curricular, a flexibilização curricular, as classes de aceleração dentre outros que foram se redefinindo com a redemocratização do Brasil (1978-1988).

Considerando que esta tese tem foco na Educação de Jovens e Adultos, especificamente, no Proeja, nesta Seção, inicialmente tratamos das trilhas da permanência que envolveram essa modalidade, incluindo a análise documental do Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito (Peipe), pertencente ao Ifal. A seguir comentamos sobre as experiências instituintes de permanência escolar de EJA.

5.1 Ensaios⁵² de permanência na Educação de Adultos e de Jovens e Adultos

A Educação de Adultos e de Jovens e Adultos (EDA/EJA)⁵³ historicamente sempre foram desvalorizadas pelos gestores federais, estaduais e municipais, considerada como compensatória, para suprir o não conseguido em termos de escolaridade durante a infância e/ou adolescência. Foi uma modalidade marcada pela existência de Campanhas, sem a preocupação com a continuidade dos estudos dos seus egressos, e caracterizando-se como a negação da permanência escolar, com raras exceções, uma vez que seus avanços são localizados.

É importante salientar que, entendemos que EDA/EJA, historicamente, a preocupação com a permanência teve momentos que significaram para

⁵² Denominamos de Ensaios, considerando que foram iniciativas que não tiveram continuidade e foram localizadas.

⁵³ Tratamos da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos (EDA/EJA), considerando que as ações dessa modalidade nos anos de 1930 inicia-se como EDA e no final de 1990 é que refere-se a EJA, quando oficialmente se reconhece a presença dos jovens nessa área e fica mais explícito os jovens advindos do fracasso da escola dita regular, como aqueles que migraram do campo para a cidade e, assim, sua denominação passa a ser Educação de Jovens e Adultos.

“além de ficar” e sim voltados para a transformação dos sujeitos. Tivemos essa compreensão quando realizamos as Leituras dos livros de Freire, especificamente, a *Pedagogia do oprimido* (1987), mesmo sem o autor fazer referência ao termo permanência. Pois a partir dos anos de 1950, o educador pernambucano Paulo Freire trouxe as discussões que indagavam o pensamento e a estrutura educacionais tradicionais utilizadas na EDA centrada, sobretudo, em Campanhas de Alfabetização de Adultos.

Nesse sentido, destacamos a experiência liderada por Paulo Freire, nos mocambos, pois assim eram chamadas as favelas na cidade de Recife, que em Relatório intitulado: *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*, apresentado no II Congresso Nacional de Adultos (1958). O autor defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Concepção não aceita oficialmente, porque desestabilizava a institucionalidade por meio de Campanhas, ou seja, o hegemônico.

As ideias do educador pernambucano foram aceitas pelos movimentos sociais da época, que deram contribuição significativa no final da década de 1950 e início de 1960⁵⁴. Detectava-se a necessidade de se ter recursos e profissionais no sistema educativo, que compreendessem as especificidades da área e dos seus sujeitos.

Com o golpe civil-militar em 1964 o governo autoritário criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)⁵⁵ e, dentro do seu âmbito implantou o Programa de Alfabetização Funcional (PAF), que se caracterizou como mais uma Campanha de Alfabetização de Adultos. E era ideologicamente marcada pelo autoritarismo, para se contrapor às iniciativas de Educação Popular, com “[...] a intenção de ‘domesticar’ a grande massa analfabeta, tornando-a vulnerável e reprodutora dos interesses governamentais do regime” (FREITAS; SILVA, 2017, p. 42). Época em que

⁵⁴ Para Freitas e Silva (2017, p. 35), esse foi um período que, sobretudo, no Nordeste acumulou-se experiências de alfabetização de adultos, tanto nas zonas rural e urbana, em favor de um processo democrático de cultura “[...] opondo-se à sua vulgarização, demonstrando ser avesso à ideia de doação, presente nas relações existentes entre educador-educando”.

⁵⁵ Instituído em 1967 e sua atuação junto aos jovens e adultos analfabetos foram incrementadas sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, enfatizando o contexto histórico marcado pela ditadura militar (FREITAS; SILVA, 2017).

estavam silenciados intelectuais, educadores, educandos e outros protagonistas envolvidos em uma Educação pela libertação (FREITAS; SILVA, 2017)

Para esses pesquisadores, o Mobral em um processo de reconstrução da sua estrutura e funcionamento implantou outros Programas, tais como: Educação Integrada ⁵⁶ – continuidade dos egressos do PAF; Mobral Cultural ⁵⁷ ; Profissionalização; Educação Comunitária para a saúde; Diversificado de Ação Comunitária e Autodidatismo, que nas suas Leituras interpretaram como a possibilidade dos estudantes do PAF “ficarem” – não evadirem – no sentido de continuarem seus estudos e participarem de outras atividades, bem como atrair novas pessoas. Os programas preenchiam as lacunas de políticas nos municípios onde atuava⁵⁸.

Retomando ao período da redemocratização do Brasil, que se iniciou em 1978 e culminou em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, os indicativos do movimento educacional dessa época garantiram que, nesse documento, ficasse explícito no artigo 208, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de oito anos para crianças, jovens e adultos; tornando direito subjetivo, também, para aqueles/as que, por motivos históricos, não tiveram acesso à escola ou não concluíram a escolarização.

Como consequência os estados e municípios elaboraram as suas Leis orgânicas, assumindo a EDA também como direito. Para Lima (2010), a modalidade teve um ganho significativo, uma vez que garantiu aos jovens e adultos o direito à escola pública embora, ainda, não se inseria na Educação Básica.

Considerando esse preceito constitucional (art. 208 da CF) e o retorno às eleições diretas para prefeitos das capitais, no final da década de 1980, em que a maioria dos municípios do Sul e do Sudeste, a exemplo de São

⁵⁶[...] O Programa de Educação Integrada (PEI) era visto como um elemento aglutinador e integrador para os egressos do PAF, o que lhes permitiria a continuidade da escolarização, ou a pós-alfabetização, uma vez que o PAF deixava lacunas nas condições dos seus alfabetizandos prosseguirem os estudos [...] (TORRES, 2020).

⁵⁷ [...] O Mobral Cultural teve seu lançamento em 1973 na perspectiva de educação permanente que o Movimento defendia, voltado para o desenvolvimento de ações culturais, procurando envolver os Mobralenses advindos do PAF e do PEI, uma vez que a atuação dessas pessoas não deveria limitar-se à sala de aula. Buscava, com isso, a integração dos que passaram pelo processo de alfabetização na continuidade dos estudos, bem como a comunidade em geral, a partir da valorização das expressões culturais que estes sujeitos possuíam [...] (SILVA, 2018, p. 133).

⁵⁸ Para maior aprofundamento sugerimos a Leitura de Freitas e Silva (2017), na obra *Histórias e memórias – o Mobral no sertão alagoano*, publicado pela Edufal.

Paulo, Porto Alegre, Santos, Diadema, dentre outros, onde foram eleitos gestores de partidos progressistas⁵⁹ cujas administrações eram definidas como populares. A EDA ganhou um significativo espaço no contexto das Secretarias de Educação, que a institucionalizaram inserindo-a especificamente em setores/departamentos de educação de adultos.

Coube a essas secretarias a responsabilidade de implantar nas escolas o Curso de Educação Básica de Jovens e Adultos do I e II Segmentos do Ensino Fundamental. Portanto, inseria-se a possibilidade da continuidade de estudos dos/as estudantes jovens e adultos na tentativa de minimizar o analfabetismo funcional, uma vez que rompia-se com a predominância no Brasil das Campanhas de Alfabetização⁶⁰, sem a preocupação da continuidade dos estudos dos seus egressos.

Essa nova institucionalização da EDA evidenciou a necessidade de pensar o currículo e, nesse contexto, surgem as discussões sobre as propostas curriculares alternativas na busca da redução das altas taxas de repetência e evasão escolar, tanto de crianças como de jovens e adultos. Podemos citar as experiências de Belo Horizonte e do Rio de Janeiro. A primeira correspondeu à proposta da Escola Plural, movimento liderado por Miguel Arroyo, nos anos de 1990, e mencionada na introdução desta Seção. A segunda foi a Multieducação implantada no Rio de Janeiro entre 1993 e 1996, coordenada por Regina Assis, professora na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Pontifícia Universidade Católica do mesmo estado.

Essas iniciativas envolveram também a EDA, quando Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal em São Paulo, no período de 1989 a 1992 e, destacamos duas, que consideramos muito significativas para a área, cujos princípios orientadores expandiram-se para alguns municípios e estados brasileiros, considerando as suas realidades. A primeira trata-se da reorientação curricular conhecida como Projeto Interdisciplinar, que se inspirou na teoria crítica de currículo (TADEU, 2011), via tema gerador implantada nas escolas públicas da rede municipal de São Paulo.

59 Aqueles filiados à época, sobretudo, ao Partido dos Trabalhadores.

60 Como exemplos citamos: a Campanha de Adolescentes e Adultos (CEAA, 1947), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral, 1967).

Para Freire (1989), essa iniciativa alicerçava-se, sobretudo, no objetivo de ampliar o acesso e a permanência dos usuários da educação pública, bem como incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente.

A segunda iniciativa foi a implantação do Movimento de Alfabetização (Mova), que teve como objetivo combater o analfabetismo, e permitir o acesso à educação de forma a atender às necessidades e condições dos/as estudantes jovens e adultos e, à continuidade e permanência dos estudos por meio dos sistemas estaduais e municipais de ensino (LIMA, 2010).

A permanência, tendo por base o currículo, apoiava-se na flexibilização da realidade às necessidades dos/as estudantes como locais de salas de aula próximas de suas casas, minimizando gastos com transporte; as exigências com relação a faltas e horários são menores do que em uma escola tradicional. Considerando que eram trabalhadores-estudantes ou tinham obrigações familiares; o conteúdo ensinado era relacionado com o cotidiano de um/a adulto/a que traz o tempo da escola no compasso da vida, e liberdade para os/as educadores/as fazerem a mediação entre o saber do aluno e a educação formal (LIMA, 2010).

Esse Movimento que se constituiu em uma prática de educação popular, não conseguiu ser absorvido pelo governo federal como política pública, que por sua vez continuou com o seu formato de Campanhas. Lima (2010, p. 52) considerou o Mova,

[...] um movimento **parainstitucional**⁶¹ de política pública municipal onde desenvolve as suas práticas, não só o diálogo constante das secretarias municipais com a sociedade civil organizada, bem como devido os recursos públicos que recebe para a sua sustentação.

Embora o Mova não tenha sido oficializado pelo governo federal, os municípios das regiões Sul e Sudeste a exemplo Porto Alegre e Santo André permaneceram atuantes com esse Movimento que inferimos está enfraquecido.

Para Rocha (2011), as iniciativas mencionadas a partir do período da redemocratização do Brasil consideraram uma política educacional para

⁶¹ Termo utilizado para caracterizar as iniciativas de EJA que recebem verbas públicas, no entanto, estão ligadas aos movimentos sociais/sociedade civil.

crianças, jovens e adultos. Embora, no âmbito dos governos estaduais e municipais, não se constituiu em uma política de estado mas, fortaleceu as suas estruturas políticas, numa perspectiva democrática e com os anseios dos mais necessitados à melhoria da escola pública. Mesmo considerando que, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Outra Lei que contribuiu com a reestruturação da política educacional brasileira decorreu do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014, válido pelo período de 2014 a 2024, que indica as metas a serem alcançadas. Na meta 8 preconiza:

[...] a elevação de estudo da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, para no mínimo, 12 anos, para população do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres e igualar à escolaridade medida entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) [...] (BRASIL, PNE, 2014).

Em continuidade, o PNE na meta 10 exige a oferta de “[...] no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, PNE, 2014), o que envolve também o Proeja. Apesar das metas a serem alcançadas em 10 anos já estarem definidas, até o presente ano [2020], seis anos se passaram e não temos perspectivas de que sejam alcançadas. Principalmente, considerando a (des)política voltada para a educação brasileira imposta pela gestão governamental que assumiu o Brasil no período de 2019-2022, considerando seu negacionismo para com as políticas públicas sociais, sobretudo, a educação e a saúde voltadas para as chamadas minorias.

É importante ressaltar que as iniciativas citadas em busca da permanência escolar deixaram a compreensão que foram tentativas significativas, mas não avançaram do campo do instituído. Damos um recorte para o Proeja, que é nosso foco de estudo, como explicitado na Seção 1 e comentamos sobre as perspectivas do Ifal sobre a permanência e êxito dos/as estudantes que buscam os cursos técnicos de educação profissional.

5.2 O Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes da Rede Federal

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, como órgão público, componente da Rede Federal de ensino, passa por avaliações periódicas quanto ao cumprimento da sua missão social, sendo submetida ao controle social uma vez que:

[...] os IF têm que atender **aos mecanismos de controle social** (grifo nosso) e, sendo um conjunto público de unidades educacionais, estão sujeitos ao acompanhamento do cumprimento de suas funções [...] (CARMO; ARÉAS; LIMA, 2018, p. 51).

E no sentido de controle social é que em 2013, o Tribunal de Contas da União (TCU) enviou à Rede Federal o Relatório de Auditoria TC 026.062/2011-9 – Ata nº 8/2013 de novembro de 2013, que destacava as taxas consideradas baixas, de conclusão em nível nacional, registradas da seguinte forma: 45,8% para o curso técnico de nível médio integrado; **37,5% para o curso técnico de nível médio integrado na modalidade EJA**; para os cursos superiores de Licenciatura, Bacharelado e Tecnológicos: 25,4%, 27,5% e 42,8 %, respectivamente.

Diante dessa realidade o TCU emitiu Acórdão nº 506/2013 que foi encaminhado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), à época responsável por – formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (BRASIL, MEC, 2020). O referido Acórdão preconiza que se:

[...] institua, em conjunto com os Institutos Federais, plano voltado ao tratamento **da evasão** na Rede Federal de Educação Profissional, que contemple:

- a) **levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão;**
- b) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura, dentre outros);
- c) análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES **ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão;**

d) garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos Câmpus;

e) o fomento à participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores (grifos nossos) (BRASIL, 2013, p. 01).

Observamos que o Acórdão do TCU destacou formas de identificação de possíveis evasões, como: “a) levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão”. E medidas “profiláticas”, a exemplo c) “[...] normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão”; “d) garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos Câmpus”.

Após a incumbência recebida do TCU a então, Setec/MEC publicou dois anos depois a Nota Informativa nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC em 09 de julho de 2015, que retratava o diagnóstico das causas de evasão e retenção e a implantação de políticas e ações administrativas e pedagógicas, com o intuito de ampliar as possibilidades **de permanência e êxito dos/as estudantes** no processo educativo dos/as estudantes da Rede Federal.

A referida Nota Técnica explicitou, ainda, a compreensão do governo federal sobre a **evasão**, que a caracterizou sendo decorrente:

[...] do desligamento dos estudantes de um curso, caracterizada em diversas situações, tais como: abandono, pedido de cancelamento de matrícula, transferência interna ou externa (BRASIL, 2015, p. 02).

Consideramos estranho que as características grifadas na citação acima tenha sido no documento registradas como evasão. Pois o “[...] pedido de cancelamento de matrícula [...]”, além de ser um direito, não traz a garantia que a pessoa deixou definitivamente de estudar, ou seja, não mais retornou à escola e a “[...] transferência interna ou externa.” é também um direito do estudante e significa que deslocou-se na mesma Instituição ou buscou outros que atenda às suas necessidade, não constituindo-se ambos em evasão.

Destaca, ainda, o documento que a “A **retenção** consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da evasão [...]” (BRASIL, 2015, p. 02). Apesar de considerarmos que houve a

intenção do governo em combater a evasão, dentro da sua compreensão, como forma de possibilitar a permanência e o êxito dos estudantes. No entanto, com base nas Leituras realizadas, já que trata à permanência, de forma limitada como um atendimento ainda pontual, não abrindo espaço para que se avance do instituído. Entendemos que os documentos expressam certa culpabilização dos/as alunos/as.

E nesse sentido, existe uma contradição quando se enfatiza que a Rede Federal, cuja razão da existência é a promoção da inclusão de uma diversidade de sujeitos, em sua maioria “[...] socioeconomicamente vulnerável e egresso de sistemas públicos de ensino em regiões com baixo índice de desenvolvimento educacional [...]” (BRASIL, 2015, p. 02), não podendo dessa forma culpabilizar os sujeitos que nela estuda, mas compreender que, no seu papel social, deve considerar as condições de permanência sejam elas materiais ou simbólicas.

5.2.1 Como tudo começou

Diante desse quadro, cada Instituto Federal iniciou a elaboração nos seus Câmpus dos Planos Estratégicos Institucionais de Permanência e Êxito dos Estudantes (Peipe), tendo por base, o que constava na Nota Informativa nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC, considerando a seguinte orientação:

[...] a necessidade de definição de políticas institucionais e da implementação de planos estratégicos, com adoção de ações administrativas e pedagógicas que contribuam para a permanência e o êxito dos estudantes em todos os níveis e modalidades da oferta educacional [...] (CARMO; ARÉAS; LIMA, 2018, p. 55).

É preciso salientar que Carmo, Oliveira e Almeida (2018, p. 39) comentam que houve um incremento das publicações no Brasil sobre a permanência escolar na EJA, desde que se tornou obrigatório para “[...] os Institutos Federais de Educação Profissional [elaborarem os seus], Planos Estratégicos para Permanência e Êxito dos Estudantes, a partir de 2015 [...]”.

Nesse intento, os autores apresentam números comparativos dos trabalhos acadêmicos aprovados no II *Workshop* Nacional de Educação Profissional e evasão (2013), onde foram aceitos 43 trabalhos. Destes,

apenas 2 (4,5%) tratavam sobre a permanência e, no IV *Workshop* (2015) foram aceitas 69 comunicações orais e destas 15 (22,7%) tinham a permanência no título.

Os pesquisadores consideram os números expressivos, uma vez que, entre os eventos, em termos percentuais, houve um crescimento de 500% ou, em números absolutos, passamos de 2 para 15 publicações, uma elevação oito vezes maior. Continuam os autores a nos dizer da importância do Programa de Acolhimento, Permanência e Êxito (Pape) e do Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes (Peipe) que as consideram:

[...] duas políticas públicas [que] não só tratam a permanência como problema público, mas também provocam um redirecionamento do olhar de pesquisadores em torno de um objeto de pesquisa, sempre existente, mas invisibilizado pelo que para nós pode ser chamado de 'sedimentação' da literatura pré-existente e formadora – e talvez – reprodutora de um paradigma da evasão como objeto de pesquisa [...] (CARMO; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2018, p. 41).

Consideramos bem ousadas a definição que trata de duas políticas públicas, e mesmo concordando, pela realidade que vivemos na Rede Federal, ainda temos um distanciamento para que isso aconteça. O Peipe revelou-se como um importante instrumento na busca dos controles da evasão e dos motivos da permanência dos/as estudantes do Ifal. O documento encontra-se bem fundamentado e aponta todos os caminhos necessários ao acompanhamento da trajetória acadêmica do corpo discente. A efetividade das ações do Programa é analisada na Seção 6.

5.3 Um outro olhar sobre a permanência escolar: dialogando com experiências instituintes

[...] um estudante que diariamente está na escola, mas que não entra na sala de aula, ou que entra apenas para 'responder a chamada', estatisticamente não está evadido, porém, não se enquadra no sentido de permanecer (GOMES, 2021, sp). É que permanecer articula-se ao estudante que estuda, que interage, que aprende e transforma a si e ao mundo como afirmava Freire (1994, p. 84)

Ao nos referirmos a um outro olhar da permanência, observamos na epígrafe acima com base na *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1987), que o educador pernambucano já compreendia o sentido de permanecer como aquele que envolve o/a estudante que além de “ficar”, estuda, interage, aprende e “[...] transforma a si e ao mundo [...]”, ficando expresso que o termo não é novo, mas assumiu vários sentidos/dimensões, ao longo da história da educação brasileira.

Nesta subseção além de refletirmos sobre o que disse Freire na epígrafe, apontamos também o que detalham Carmo G. e Carmo C. (2014, p. 21), ao dizerem que:

[...] permanência [não] é pensar [...] no que falta à escola pública, mas no que acontece entre alunos, professores, gestores e famílias que perseveraram por êxito, qualidade, sucesso e outros tantos termos que promovem a inclusão de milhares de pessoas, ainda invisíveis, que desejaram e consolidaram a crença de que o conhecer, a relação com o saber, as eleva ao ‘ser mais’ de Freire, tanto nas possibilidades de formar-se pessoa, humanizar-se e ascender em uma profissão, em suas relações familiares ou em suas realizações subjetivas [...].

Nesse sentido, existem também outros/as pesquisadores/as que caminham com esses mesmos sentidos ao tematizarem a permanência escolar e que trazemos para um diálogo, são: Linhares (2007), Reis (2009), Miletto (2009), Noro (2011), Carmo G. e Carmo (2014), Machado e Fiss (2014), Carmo e Silva (2016), sem com isso termos a intenção de esgotarmos as discussões existentes nessa temática. Ressaltamos que os sentidos/dimensões serão destacados didaticamente em cada estudo, mas com o entendimento que se vinculam e estão diretamente relacionados.

Compreendemos como Linhares (2007, p. 85), que esses sentidos/dimensões que ocorrem nas experiências instituintes “[...] não são [puros] se misturam [entre si e] com as dimensões já instituídas [isso porque convivem com] múltiplas culturas, processos educativos e outras modalidades [...]”, dentro de escola.

Essas **experiências instituintes** que consideramos integram o “pano de fundo” **para a permanência** e destacamos por meio das pesquisas dos estudiosos citados, considerando onde e como aconteceram e como se realizaram nos *espaçotempos* das escolas, contrapondo-se às experiências

“pontuais e fragmentadas ficando os sujeitos estudantes isolados de seus pares” (CARMO G; CARMO C, 2014), porque são criadoras e inovadoras ao que é instituído.

Esses pesquisadores consideram a experiência instituinte como aquela “[...] partilhada por um grupo [...] ou por vários grupos que vivem [...]” (CARMO G, CARMO C, 2014, p. 11) em situações e com sentidos/dimensões diferentes, mas que possuem pontos em comum, que envolve a transformação dos sujeitos e dos lugares, transformando-os em espaços praticados (DE CERTEAU, 1998). Sejam institucionais ou não.

Linhares (2007) completa que na experiência instituinte acontecem “[...] movimentos incessantes, contraditórios e ambivalentes [...]”, que vão recriando-se nos cotidianos das culturas, que circulam no ambiente escolar que são inseparáveis da própria vida dos estudantes, por envolver o *dentrofora* do ambiente escolar. Para a citada pesquisadora:

[...] as experiências instituintes representam centelhas que nada têm de espontâneas, porque estão carregadas de pensamentos, de forças que vão se acumulando e se potencializando com memórias a fecundar projetos e vice-versa; com necessidades e opressões a provocar e alimentar desejos ou rebeldias ou, ainda inércias, indiferenças; com ciências e existências que se interpenetram; com processos culturais produzindo significados econômicos, por movimentos econômicos, colados às economias de afeto, com reciprocidade nada lineares e previsíveis contabilisticamente [...] (LINHARES, 2007, p. 156).

Expressa-se na citação acima que as experiências instituintes estão relacionadas com as memórias presentes, que reconstróem o passado. Advém do acúmulo de experiências – positivas ou não – que possibilitam trocas entre pares que se entrelaçam no ambiente acadêmico e não de algo novo.

Inferimos que essas memórias em alguns momentos podem ser traumáticas, no caso de estudantes jovens e adultos que passaram pela escola dita regular e vivenciaram preconceitos, e depois tardiamente buscam a EJA trazendo estigmas, mas carregados de saberes que muitas vezes não são compreendidos. Ou seja, são referências de vivências marcadas nos cotidianos escolares e reafirmam-se em contextos de experiências instituintes, que:

[...] não podem ser confundidas nem com reformas globalizadas, nem com novidades isoladas de suas conexões históricas e nem, muito menos, dissociadas de uma outra cultura mais horizontal, onde a paz, a empatia, o respeito entre os humanos e os demais seres vivos possam ser ‘exercícios diários’ em que as afirmações e conflitos encontrem espaços para serem problematizados e encaminhados politicamente, sem violências [...] (LINHARES, 2007, p. 157).

Entendemos, no dizer da autora, que ao estudar as experiências instituintes e seus intermináveis movimentos é mais importante do que investigar práticas e “modelos” bem-sucedidos ou projetos alternativos, visando à permanência escolar, que se tornam passageiros, conforme mencionamos na introdução desta tese. Os movimentos são infinitos e nesse sentido permitem:

[...] alterar, diferir e criar uma escola, em articulação com uma outra sociedade, também mais justa, mais amorosa, mais incluyente e mais plural, superando aquelas formas de dominação e manipulação político-pedagógicas [...] (LINHARES, 2007, p. 139).

Complementa, ainda que:

[...] as instituições educacionais e escolares ora nos empoderam, como educadores e aprendizes, como professores e estudantes, para conhecer, para falar, para intervir na vida, ora nos emudecem, nos apresentam, fazendo-nos negligentes conosco e com a história, desapropriando-nos de nossas experiências, de nossas capacidades de sonhar e de nos comunicar. Tudo isso com consequências no fluxo de ultrapassagens das várias direções com que o pensar, como ação múltipla, alarga o pensável e, por conseguinte, o próprio mundo, de modos inesperados [...] (LINHARES, 2007, p. 140).

Esse fragmento é coerente com os contrapontos da “educação bancária” versus a “educação problematizadora” de Freire (1994). Chamando os estudiosos Carmo G. e Carmo C. (2014, p. 11), para o nosso diálogo esses pesquisadores/as reforçam o que já disse Linhares (2007),

[...] uma *experiência instituinte* [Além de] não se [confundir] com o escrever sobre o novo, ou uma novidade [é escrever] sobre o **desafio e tensões** (grifos nossos) vividos pelo próprio pesquisador em sala de aula, em busca de compreender a origem da *permanência escolar*. Carmo G. e Carmo C. (2014, p. 11)

O trecho acima nos faz refletir sobre o nosso momento de pesquisa que faz parte de uma experiência instituinte vivenciada no CTA no Câmpus Maceió que, também é “cheia” de **desafios e tensões**. Isso porque, o **currículo pensadopracicado** desenvolvido **permitiu** vivenciar no Ifal uma “nova ordem”, transparecida nos diálogos com os/as interlocutores/as sobre os seus cotidianos no referido curso e que trouxeram narrativas significativas nas sessões conversas e entrevistas individuais que realizamos.

Concordamos que para vivenciarmos uma experiência instituinte é como diz Linhares (2007, p. 67) importante que “[...] estejamos tocados [...] implicados na vida política e educacional [...]”, como é o sentimento dos pesquisadores que estudam a permanência escolar no Ifal/Proeja como: Cardoso (2016), Lira (2019) e Silva e Freitas (2017). E nesse contexto, nos incluímos como iniciante nesta pesquisa. Nessa direção, temos a clareza que não estamos fazendo apenas citações a favor da educação pública, no caso específico ao Proeja/Ifal, com palavras que não provocarão mudanças em nós mesmos, nem na nossa forma de pensar a educação. As mudanças já estão ocorrendo em todos nós.

Carmo G. e Carmo C. (2014, p. 14), conforme descrito na Introdução observaram a apropriação do termo **experiência instituinte** nas 31 publicações selecionadas que registraram, conseqüentemente, um *horizonte da permanência escolar*, como um lugar em que se acumulam *experiências instituintes na luta* contra a naturalização dos maus tratos e do não reconhecimento social dos/as alunos/as de EJA.

Entendemos a importância de estudar a permanência como experiência instituinte, como fazemos nesta pesquisa especificamente para o Proeja, porque implica em reescrever uma realidade e possibilidade de articulação com os/as demais pesquisadores/as da Instituição que estudam a temática em outros Câmpus do Ifal em conjunto com a Ufal. Nesse âmbito, intencionamos formar uma rede que potencialize avanços e para uma política de permanência, que envolva de forma mais consistente os/as estudantes dos cursos do Proeja, ao romper com o foco predominante da preocupação apenas na evasão,

[...] – que está escrita (descrita, narrada, exemplificada e explicada, em suas causas e efeitos) sob uma lógica que tem a naturalização da desigualdade social brasileira como núcleo central de seus argumentos [...] (CARMO, SILVA, 2016, p. 56).

Nesse foco *instituinte* acreditamos buscar com mais coerência a educação inclusiva e, que se contrapõe à naturalização da desigualdade social, como pano de fundo, para a condição de vida e de educação dos sujeitos jovens e adultos. E iniciamos o diálogo com os/as estudiosos/as que já anunciamos.

Não raro em EJA, a constatação de estudos a exemplo de Bastos (2010), Gomes e Santos (2018) que evidenciaram a trajetória da permanência escolar dos sujeitos jovens e adultos, em espaços escolares, que para a conclusão de um curso de três anos passam em média oito anos, não de forma linear, uma vez que são trabalhadores/as-estudantes.

Os pesquisadores constataram que essa permanência longitudinal foi marcada pelas saídas e entradas na escola, que chamamos de movimentos pendulares e, nesse sentido, os sujeitos insistem/resistem, como nos disse Freire (1994) e se traduzem no sentido/dimensão de permanência escolar.

Esses movimentos pendulares no dizer de Carmo; Silva (2016), não podem ser tratados como evasão. Essa é realidade que se assemelha à maioria dos cursos de EJA, independentes de serem Proeja. Isso provoca uma “nova ordem” (BALANDIER, 1997) que se estabelece nas instituições escolares, com a presença do público de EJA.

Destacamos que os cotidianos desses sujeitos *dentrofora* do ambiente escolar os fizeram/fazem “heróis anônimos”, por meio de suas táticas (DE CERTEAU, 1998), para permanecerem estudando, minando silenciosamente as estratégias (DE CERTEAU, 1998) da Instituição escolar, que lhes cobram frequência, avaliação de aprendizagem e não para aprendizagem, dentre outros pontos, sem a preocupação com as vivências dos estudantes em outras agências de letramento como a família, o trabalho, o sindicato, a rua, a igreja, dentre outras.

Nesse diálogo trazemos uma experiência instituinte, que muda de contexto por acontecer no ensino superior. A Leitura foi realizada por meio da tese de doutorado de Reis (2009) intitulada: *Para além das cotas: a*

permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa, defendida na Universidade Federal da Bahia (UFBA), e buscou investigar a política de ação afirmativa, uma temática segundo a autora, ainda pouco estudada.

A autora buscou o significado de permanecer recorrendo a Lewis e Kant (1788)⁶², esses autores enfatizam de forma coerente a questão do binômio duração-transformação e atrelou o “ato de durar no tempo” ao modo de existência. Com as Leituras dos estudiosos Reis (2009, p. 68), interpreta que;

A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um.

Essa “[...] concepção de tempo [...] e de espaço simbólico [...]” expressa na citação acima, nos fez entender que está intrinsicamente vinculado com o estudo de Paiva (2010), uma vez que, para isso é necessária **a resistência/persistência/insistência**. Os sentidos desses termos estiveram sempre presentes nas narrativas das/os artesãs/ões-trabalhadoras/es-estudantes do CTA, durante a sessão conversa e as entrevistas. Ficou explícito que esse tripé não acontece de forma isolada na vida desses sujeitos e articulou-se no coletivo das falas a exemplo ao afirmarem em coro: “[Aqui] um não deixa o outro desistir”. Esse coro, para nós foi a tradução de que a permanência escolar tem reação direta com,

[...] o ato de durar no tempo [que possibilitou que ficassem] não só a constância, como também a possibilidade de transformação e existência [...] do caráter de existir em constante fazer [foi colocado] e, portanto, ser sempre transformação [isso porque] permanecer é estar e ser continuum no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construtoras [...]” (REIS, 2009, p. 68).

Além do aspecto de continuidade ser provocador de transformação, conforme descrito na citação acima Reis (2009), refere-se à relação entre a

⁶² As referências consultadas por Reis foram: LEWIS, David. *On the plurality of worlds*. Oxford: Blackwell Publishing. Ltd., 1986 e KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 1788. Versão eletrônica do livro disponível em: <<http://br.egroups.com/group/acropolis/>>. Acesso em: 5 jul. de 2008.

permanência associada às condições materiais de existência, e o reconhecimento social, no sentido das condições simbólicas de existência, com a possibilidade do reconhecimento do indivíduo pelo grupo e de pertencimento. Essas relações de permanência denominaram-se: permanência material e permanência simbólica. Na primeira, o estudo da autora mostrou que a **permanência material** está relacionada com as condições de subsistência [compra de livros, almoçar, lanche, pagar transporte.] e, a segunda, a **permanência simbólica** com [a valorização da autoestima, o apoio pedagógico, as relações de amizade].

Continuando o diálogo situamos a pesquisa de Machado e Fiss (2014), outra experiência instituinte que se desenvolveu em uma escola pública de Porto Alegre-RS, onde os/as estudantes matricularam-se pela necessidade de mobilidade social, conhecimento e certificação e tomaram esses pontos como motivos de permanência escolar. No citado estudo foram entrevistados/as 90 estudantes da EJA.

Os investigadores afirmaram que houve explicitamente no contexto da escola, em relação aos estudantes, a interação com a permanência simbólica – acolhimentos, entendimento dos/as professores/as das dificuldades dos estudantes, entre outros –, e deixou evidente a integração/indissociabilidade entre escola e sociedade, ao trazer novos elementos. No caso, os sentidos da escola na transformação de vidas (MACHADO; FISS, 2014), ao desencadear em cada um deles o processo de **encantamento** pela escola que os/as fez permanecer, porque estavam sendo reconhecidos socialmente.

Na Leitura que fizemos da pesquisa entendemos que as práticas curriculares contribuíram com dois fatores, que estavam articulados à permanência e a determinação de forma efetiva pelo, quais sejam “[...] desejo de pertencimento ao grupo social ou à relevância e o significado dos conteúdos aprendidos [...]” (MACHADO; FISS, 2014, p. 3). E nesse pertencimento “[encontra-se] o sentido [da] constituição de uma sociedade solidária, acolhedora e de respeito a todos os tipos de diferença [...]” (MACHADO; FISS, 2014, p. 3).

As práticas curriculares articuladas ao *dentrofora* da escola foram para os estudantes provocadoras, uma vez que desencadearam:

[...] desejos [...] gostos [dos estudantes], ao que lhes [interessavam] discutir, [de] construindo propostas de trabalho que, respeitando o que se sabe e buscando novos conhecimentos, estabeleçam trocas e construções coletivas de aprendizado, pode possibilitar o pertencimento, concretizado pelas relações estabelecidas entre os sujeitos, pode favorecer tanto o aprendizado, como a continuidade na Educação de Jovens e Adultos (MACHADO; FISS, 2014, p. 27)

O destaque acima respalda a importância da aprendizagem significativa, principalmente quando à proposta curricular é elaborada conjuntamente com os/as docentes e discentes. Fazer parte do planejamento provoca no/a educando/a um sentimento de pertencimento e de corresponsabilidade com o que foi definido, despertando o interesse em contribuir mais diante da inter-relação vida-escola.

Cientes de que o estudo de caso não deve ser generalizado, mas visto como uma possibilidade de que cada escola tem de fazer ou provocar condições para isso (MACHADO; FISS, 2014), deixamos claro, ao discutir os “mitos” que circundam a EJA que – o trabalho – pode ser o propulsor, tanto do retorno, como para a saída da escola. Sendo ambas, condições socialmente plausíveis e compreensíveis, visto que fazem parte do cotidiano de jovens e adultos que precisam, além de estudar, garantir o seu sustento e de sua família. As idas e vindas desses/as estudantes estão alicerçadas na possibilidade de faltarem às aulas e retornarem no futuro, e assim recomeçam de onde pararam. Entretanto, a mesma condição não se aplica ao trabalho, onde a falta pode resultar em demissão (CARMO, 2010).

Outro mito de igual importância refere-se à “idealização da escola”, ou seja, a escola vista como redentora de todos os problemas sociais. Nessa direção enfatizamos que a evasão na EJA:

[...] não se restringe a aspectos individuais de dificuldades de aprendizagem, ou de dificuldades didáticas do professor ou do conflito estudo/trabalho. Vão além, abrangem causas de caráter político, social e econômico, expressão dos desencontros entre a cultura escolar, a cultura popular, a cultura dominante e as relações desiguais de poder e sociais daí derivadas [...] (CARMO, 2010, p. 3).

A citação acima provocou-nos uma reflexão, no sentido dessa “idealização”: estariam os sujeitos da EJA/EPT (Proeja) em busca de reconhecimento social ao retornarem à escola em busca de qualificação e de

um certificado escolar? Em que se traduziria o certificado no mundo do trabalho? Na família? E na comunidade em que residem?

Essas reflexões nos instigam para futuras investigações acadêmicas, a buscar com nossos/as egressos/as do CTA, em um futuro próximo, o que o certificado significou em termos de trabalho, família e comunidade. Com esse propósito desenvolvemos uma pesquisa com egressos/as do Curso Técnico em Cozinha vinculada ao Pibic, intitulada *Estudantes que permaneceram no Proeja do Câmpus Marechal Deodoro: memórias, histórias e trajetos* (Cenário 2011 – 2019), que teve como objetivo: Identificar os motivos que levaram os estudantes do Curso Técnico em Cozinha a permanecerem até a conclusão do Curso, suas memórias e trajetórias após o Ifal.

Nesse percurso dialogal encontramos nas nossas “escavações” de Leituras o estudo denominado: *No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir*, desenvolvido por Miletto (2009). O seu foco é centrado nas relações de **cooperação e solidariedade**, como incentivo à trajetória acadêmica, e essas relações influenciaram diretamente nos,

[...] fatores que incidiram sobre a decisão de jovens e adultos em permanecer/desistir na/da escolarização ofertada pelo **Programa de Educação de Jovens e Adultos** (Peja), em uma escola da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro [...] (MILETTO, 2009, p. 21).

O Peja “[...] é um programa para EJA da rede pública do município do Rio de Janeiro”, que como tantas outras escolas da modalidade apresentava uma grande taxa de evasão. Na investigação Miletto (2009), apontou que,

a diversidade de trajetórias e histórias de vida dos estudantes [evidenciam] que uma pluralidade de interferências [no espaço escola] que podem ser [consideradas] nos processos [educativos] que [levaram] à decisão dos sujeitos em desistir ou permanecer no Peja [...] (MILETTO, 2009, p. 11).

Nesse aspecto concordamos com o autor, visto que, nas narrativas das/os artesãs/aos-trabalhadoras/es-estudantes, as idas e vindas, não são fatos recentes ou que tenham acontecido apenas em uma fase da vida, elas fazem parte das suas memórias traumáticas. Essa condição perdura desde a infância e/ou adolescência, justificada por diversos motivos como: falta de

escola na local de moradia, transferência do trabalho dos pais, casamento, filhos e o trabalho, dentre outras causas que veremos na Seção da análise.

Ainda no estudo de Miletto (2009, p. 1) encontramos outros dados importantes, que significaram a permanência dos/as estudantes ao manterem uma relação direta com “[...] as trajetórias escolares anteriores e com os processos de construção de redes de sociabilidade [...]”. Pois foram desenvolvidas ações intergeracionais que favoreceram a permanência – como a aproximação dos/as alunos/as adultos/as dos/as mais jovens – nesse caso, os vínculos afetivos foram fortalecidos pela solidariedade, a cooperação e a conquista do direito à educação no Peja.

Para Miletto (2009, p. 13) é necessário que nos alertemos para um fato que ficou registrado na sua pesquisa, o de que é,

[...] fundamental enfatizar que as reflexões no campo pedagógico pouco acrescentam ao campo científico quando caminham para uma mecânica tentativa de culpabilização dos educadores ou para o simplismo que leva à vitimização dos alunos. Infelizmente, parece que essas concepções ainda dão suporte para algumas propostas ‘messiânicas’ de políticas públicas educacionais [...] (grifo do autor) (MILETTO, 2009, p. 13).

Essa culpabilidade dos/as docentes e a vitimização dos/as estudantes vão na contramão de propostas diferentes que têm base em Freire (2006), que se coadunam quando Miletto (2009, p. 13) destaca a necessidade de se,

[...] desenvolver reflexões a partir da consciência da nossa incompletude humana – continuamente dinamizada pelas práticas culturais – e a certeza de que a práxis permite que coletivamente os sujeitos possam transformar a realidade.

Considerações essas feitas pelo pesquisador, na citação acima, que são importantes às pesquisas em EJA, destacando que deveriam ser realizadas na perspectiva da **compreensão tanto das configurações presentes, quanto das suas potencialidades** uma vez que representa,

um dos muitos instrumentos de luta, resistência e emancipação dos saberes e vozes que insistem em não ser silenciados, efetuando o desencadeamento de desejáveis e mais do que necessárias mudanças sociais [...] (MILETTO, 2009, p. 26).

Para Miletto (2009, p. 36) no cenário de sua pesquisa os/as estudantes que compareciam às aulas no Peja, apesar do enorme cansaço:

aspiravam algum tipo de ascensão social, tendo a escola como instância mediadora. Sendo assim, combinavam, a partir de suas redes de relações sociais, construção de objetivos pessoais, reforçados por uma forte determinação, com estratégias de permanência que incluíam a criação de vínculos de **cooperação e solidariedade** (grifos nossos) com seus pares e com os professores.

Nessa direção Miletto (2009, p. 92) chama a atenção da **lógica do pouco para quem é pouco,**

com a apropriação desse mínimo, haveria a concretização do objetivo principal dessa concepção, ou seja, os indivíduos receberiam a almejada certificação, cumprindo o Estado a sua obrigação de fornecer a habilitação para que possam competir por posições subordinadas no mercado de trabalho.

Refletindo sobre essa lógica expressa na citação, nos chama a atenção, por que perpassa, na visão de muitos/as docentes do Proeja, na nossa realidade, que propõem a redução da carga-horária dos componentes curriculares, no sentido de limitar os conteúdos, facilitar as avaliações e obter, conseqüentemente, um número maior de aprovações.

Tudo isso em nome de minimizar a evasão, com a justificativa de que são assuntos que não serão alcançados pelos estudantes. Ou que não despertam interesse pela falta de compreensão, limitando com essa decisão, as possibilidades de ascensão nos estudos para esses sujeitos e os subordinando a ocupações precarizadas no mercado de trabalho. E concordamos com Miletto (2009) que os/as docentes não assumem que estão na busca de facilitar as suas atuações na EJA, e desconhecem que existe,

[...] uma relação diretamente proporcional entre a construção de vínculos de **cooperação e solidariedade** (grifos nossos) com mais elevados percentuais de permanência; a criação desses vínculos constituíram-se importantes elementos na construção de identidades coletivas [...] (MILETTO, 2009, p. 165).

E nessas identidades coletivas ressalta-se a “[...] importância da amizade, condição de evitar a desistência e possibilitar algum tipo de melhoria nas difíceis condições de vida” (MILETTO, 2009, p. 166). Na tessitura dos sentidos/dimensões da permanência chamamos a atenção das experiências que envolvem as culturas escolares e não escolares. Isso, por entendermos que são imprescindíveis as “[...] aproximações na perspectiva da permanência dos estudantes [...]”, por se tratar de sujeitos adultos, que chegam à escola com toda experiência de vida, nas dimensões sociais, familiares e acadêmicas [...]” (NORO, 2011, p. 18). Chamamos a atenção para a importância da,

[...] compreensão do encontro da cultura considerada como ‘legítima’, que é a cultura escolar, com a cultura não escolar, considerada ‘não legítima’ pela escola, àquela que os estudantes trazem [...] (NORO, 2011, p. 18).

Para o reconhecimento e interação dessas culturas em sala de aula, orientamos que “[...] uma saída possível para estas diferenças seria a compreensão de suas lógicas, a possibilidade de ambas as culturas se manifestarem [...]” (NORO, 2011, p. 18-19).

Enfim, concordamos com Noro (2011) que, a manifestação de ambas as culturas no ambiente escolar traria ganhos em todos os sentidos. É preciso escutar o/a estudante, fazendo-o/a enxergar-se nas decisões da gestão e nas escolhas metodológicas, valorizando-o/a diante de si e dos/as discentes, para contribuir com a sua permanência. É o que vem acontecendo no Centro do Trabalhador de Jovens e Adultos situado no município de São Paulo, em Campo Limpo.

As conclusões de Noro (2011) em sua dissertação intitulada *Gestão de processos pedagógicos no Proeja: razão de acesso e permanência*, apontaram como fatores de permanência no Câmpus Sapucaia do Sul-RS “[...] as políticas de assistência estudantil, a formação de professores e de qualificada infraestrutura nas escolas [...]”, bem como “[...] as relações de ajuda mútua familiar e dos amigos”.

O diálogo com os/as pesquisadores/as citados/as acima nos mostrou que o termo permanência escolar é revestido de polissemia, considerando os

sentidos/dimensões que assumiram nas experiências narradas. Para Carmo G. e Carmo C. (2014) os sentidos/dimensões do referido termo são assumidos de acordo com o contexto das experiências vivenciadas e não são puros, pois a determinação vai pela predominância. Nesse sentido é importante dizer que o conceito de permanência escolar ainda não foi concebido devido à complexidade e amplitude do tema.

Esse enredamento de sentidos/dimensões da permanência escolar apresenta capilaridade com a nossa pesquisa, e ampliar as possibilidades de conhecer as táticas que se entrelaçam nas histórias de vida e de escolarização dos/as estudantes do CTA, que permanecerem e concluíram o curso.

6 PERMANÊNCIA ESCOLAR: O QUE FOI REVELADO

Conforme destacamos na Introdução, os caminhos que trilhamos na construção desta tese tiveram como objetivo **compreender as razões que levaram os estudantes da turma 2015 a insistirem/resistirem até a conclusão do Curso Técnico de Artesanato (CTA)**, destacando a seguinte problematização: **Quais os fatores que contribuíram para a permanência escolar das/dos artesãs/ões-trabalhadoras/es-estudantes do CTA.**

Esta Seção se compõe em dois âmbitos. O primeiro com base na análise documental do Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito (Peipe), no sentido de comentarmos o que esse documento apontou de ações materiais e simbólicas que permitiram/permite, ou não, à permanência escolar dos/as estudantes do Proeja e especificamente do CTA e, no segundo âmbito, comentamos as vozes das/os artesãs/os-trabalhadoras/es-estudantes que se traduziram em 3 dimensões e suas respectivas categorias de análise, advindas das recorrências das falas quando das sessões conversas e das entrevistas realizadas.

A primeira dimensão diz respeito ao percurso da vida acadêmica dos sujeitos desde a infância à chegada ao Ifal, a qual se intitula: **Os sujeitos do Proeja** e envolve duas categorias: **O estudo na “idade regular”** e os **movimentos pendulares** nas trajetórias de escolarização e o **Diferencial do Ifal na vida de cada sujeito - entre o antes e o depois** das suas passagens pela instituição.

Na segunda dimensão tratamos das **Ações construídas/desenvolvidas no curso que contribuíram, ou não, para a permanência escolar** e contamos com a categoria da **Política de assistência estudantil do Ifal**, por ser considerada pelos/as participantes do estudo como relevante à permanência escolar.

Por fim, na terceira dimensão discutimos sobre as **Táticas usadas como resistência/insistência** pelos/as estudantes na perspectiva da permanência escolar, visto que se referiram nas narrativas às táticas que usaram para não pararem de estudar. Neste tópico versaremos sobre a categoria: **As razões/fatores de permanência: entre ações familiares de apoio decisório para permanecer aos contextos de ação do/no CTA, ao**

tratar das dificuldades e das táticas dos enfrentamentos praticados pelas/os artesãs-trabalhadoras/-estudantes. Conforme segue.

6.1 Permanência escolar: o que diz o Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito

O Peipe do Ifal, elaborado em 2016⁶³, abrange ações programadas por vários/as docentes e técnicos/as, com representantes de todos os Câmpus⁶⁴, inserindo-se também no contexto da Educação a Distância. Consideramos um momento muito significativo, diante de outros que participamos, uma vez que trata da: Permanência e Êxito, sobretudo, no contexto de jovens e adultos. O Plano destaca ser:

[...] Um referencial construído coletivamente, com as ações que a instituição deve desencadear para que o nosso estudante permaneça e conclua com sucesso seu itinerário formativo tão almejado [...] (IFAL, 2016, p. 6).

Apresenta como objetivo geral:

[...] Diagnosticar as causas de retenção e evasão no Ifal, visando planejar e implementar políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo [...] (IFAL, 2016, p. 22).

Para atingir esse objetivo as comissões representativas de cada Câmpus realizaram levantamentos atualizados em seus respectivos espaços, nos aspectos quantitativos e qualitativos, para que contribuíssem nas estratégias e metas na elaboração do Plano conforme vemos a seguir.

6.1.1 O Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito (Peipe)

⁶³ O Peipe do Ifal é composto de 230 páginas e pode ser facilmente acessado pelo site do Ifal no endereço: <<https://www2.ifal.edu.br>>.

⁶⁴ Nomeou-se uma comissão central – Reitoria – e comissões locais nos Câmpus, pro meio de um documento, publicado internamente, datado de 10 de setembro de 2016, tendo a seguinte composição, considerando representantes: da Pró-Reitoria de Ensino (Proen), da Pró-Reitoria de Extensão (Proex), da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRDI), e mais uma equipe multidisciplinar de profissionais do ensino com docentes, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais e assistentes sociais, psicólogos e nutricionistas, responsáveis pela assistência estudantil. Foi nomeada também, uma Comissão de âmbito macro de Acompanhamento do referido Plano.

O Peipe inicia apresentando inicialmente o Diagnóstico Quantitativo sobre as taxas de evasão, retenção e conclusão dos/as estudantes e um Diagnóstico Qualitativo, subdividido em: eixo técnico-pedagógico, eixo prática social, eixo infraestrutura, indicadores qualitativos. Ele indica Estratégias de monitoramento dos indicadores e das ações de intervenção, bem como as causas para a permanência dos/as estudantes e, por fim, as Estratégias de avaliação e monitoramento.

Os diagnósticos dos dois aspectos referidos deram-se pela observância de que havia uma relação muito próxima entre as causas de um e de outro. No cômputo geral, o diagnóstico quantitativo apresentou os dados que se seguem.

Quadro 7 – Indicadores de Conclusão, Retenção e Evasão do Ifal – período 2014

DIAGNÓSTICO QUANTITATIVO	
Taxa de conclusão	1,94%
Taxa de retenção	44,21%
Taxa de evasão	1,78%

Fonte: Peipe/Ifal (2016)

Observamos que a taxa de retenção é muito alta, o que reduz o percentual de conclusão, no entanto, ficamos surpresos/as com a baixa taxa de evasão (1,78%), apesar do alto índice de retenção. Acreditamos que este último aspecto está articulado ao desejo dos/as estudantes de insistirem e persistirem em busca da escolarização. Junte-se a isso o próprio incentivo do corpo docente a essas pessoas, persuadindo-as da possibilidade de avançarem nos estudos, e chegarem à conclusão da graduação. Destacamos a boa qualidade do ensino, a estrutura dos Câmpus, a assistência estudantil e as oportunidades de participação dos/as estudantes nos projetos de extensão e pesquisa.

Ao analisar especificamente o Câmpus Maceió, o contexto onde se realiza esse estudo, os resultados gerais para todas as modalidades, no ano de 2014 – e que serviu de base para a elaboração do Peipe –, foram:

conclusão 1,83%; retenção 55,29%; evasão 0,42%. Vale ressaltar que ao questionarmos a coordenadora do CTA sobre os dados especificamente do Proeja – no caso se eram muito altos, nesses três aspectos –, a resposta não apresentou dados concretos em termos absoluto ou percentual.

A informação “meio vaga” foi que praticamente não existia no Proeja o fenômeno da retenção, pois era mais comum ocorrer a evasão ao longo do curso. É importante dizer que o conceito de evasão considerado pelo Ifal não envolve os movimentos pendulares, tão predominantes da escolarização dos sujeitos da EJA, o que põe esses dados em questão.

Retomando ao Peipe/Ifal (2016), e ao comentarmos ainda sobre os resultados expostos no Quadro 8, no diagnóstico consta que foram influenciados por dois fatores: uma greve ocorrida no ano de 2014 e a dificuldade de alguns Câmpus na atualização dos dados no sistema (Sistec), no tempo requerido para a inserção ou alteração dos dados.

Com a finalidade de facilitar as análises do diagnóstico qualitativo dos motivos de **evasão** e **retenção** apontados pelos/as estudantes dos cursos presenciais de educação básica e superior foram estabelecidos quatro eixos de avaliação: **Técnico-pedagógico; Prática social; Estrutura do Câmpus; Gestores, Professores, Pedagogos e Assistência Estudantil**. Nesta análise destacamos os resultados do **eixo Técnico-pedagógico** por considerá-lo de maior integração com o objeto de nosso estudo. Os resultados encontrados são demonstrados nos quadros abaixo:

Quadro 08 – Motivos de retenção e evasão relatadas com maior frequência pelos estudantes dos cursos de educação básica e superior, na modalidade presencial do Ifal – Eixo Técnico-pedagógico – Cenário 2016

EIXO TÉCNICO-PEDAGÓGICO	
MOTIVOS ENCONTRADOS	
EVASÃO	RETENÇÃO
Falta de identificação com o curso escolhido	Dificuldade de aprendizagem
Estudar e trabalhar	Metodologia de ensino do professor
O curso era muito longo	Greve de servidores
Dificuldades em executar todas as atividades propostas pela escola	Ausência de rotina de estudos
Dificuldades na realização das provas	Dificuldade relativa à formação anterior
	Dificuldade com o modelo de avaliação adotado

Fonte: Peipe/Ifal (2016)

Os motivos apresentados no quadro acima foram registrados de forma conjunta envolvendo todos os cursos que o Ifal realiza, o que não nos permitiu a análise minuciosa sobre aqueles referidos aos/às estudantes da EJA/EPT (Proeja), especificamente os relativos ao CTA, e mesmo ao tentar buscarmos na coordenação do referido curso, não foi possível termos acesso.

Em âmbito geral os motivos da evasão e da retenção elencados coincidem com os verbalizados pelos/as entrevistados/as – que usaram as suas táticas para superar as dificuldades, no sentido de permanecerem e concluírem o curso. Pois não é fácil para os sujeitos da EJA estudarem e trabalharem, sendo este último fator parte integral das suas coexistências. O trabalho traz dificuldades em executarem todas as atividades propostas pela escola, devido ao tempo que não dispõem também para usarem a biblioteca e se reunirem com os colegas; para juntos superarem as dificuldades, numa perspectiva de solidariedade, que é uma das categorias da permanência escolar.

Ressaltamos também, a metodologia dos/as professores/as sem generalizar o fato, que muitos/as não consideram os saberes prévios dos/as estudantes e têm dificuldades de atuarem como mediadores/as entre o senso comum e o conhecimento científico. E junto a isso as dificuldades na realização das provas, uma vez que a avaliação ainda é centrada no “testinite” (MARINHO, 2014). O pesquisador opõe-se a uma avaliação da aprendizagem em detrimento a uma avaliação para aprendizagem que é centrada nos princípios dialógicos freireanos.

De modo geral, no dizer de Marinho (2014) as organizações escolares ainda estão distantes das vidas dos sujeitos da EJA e de outras modalidades, no que se refere não só à flexibilidade de horários – caso específico dos trabalhadores-estudantes –, bem como aos processos de avaliação, que podem os remeter para situações de exclusão. Para romper com essa situação é importante um currículo que possa potencializar a aprendizagem como o CTA vem realizando, por meio do diálogo, que não se resume à troca de saberes *entre* professores e estudantes, mas de professores *com* os estudantes (FREIRE, 1987).

Em termos numéricos encontramos as comprovações do que enfatizamos em parágrafo anterior, a exemplo: – estudar e trabalhar – apresentaram a maior incidência (25,2%) de evasão entre os/as estudantes, isso deixa clara a presença dos jovens de baixa renda, situação característica dos/as estudantes do CTA, onde é notada a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar, ou mesmo para a própria sobrevivência (Peipe, 2016).

Em relação às dificuldades na realização das atividades propostas pelos/as professores/as (16,4%), são mais predominantes nos dois primeiros módulos, visto que, muitos/as estudantes da EJA/EPT (Proeja) estão retornando à sala de aula após vários anos de afastamento. E as escolas por onde passaram quando crianças ou adolescentes, não desenvolveram hábitos de estudo, dentre outros fatores. Isso requer à necessidade da coordenação do curso e os/as docentes dos módulos referidos, que estejam atentos/as a essas dificuldades iniciais dos/as estudantes para auxiliá-los/las a superarem essa fase e prosseguirem em busca da conclusão do curso.

Quanto à realização das avaliações ou provas apontada por 14,3%, isso pode refletir à metodologia de ensino e a formação do/a professor/a, por incidirem diretamente no modelo de avaliação aplicado, que centra-se apenas em atribuir uma nota ao/à estudante. Apesar do Peipe (2016), demonstrar a preocupação quando registra que, a avaliação para ser transformada em processo de ensino-aprendizagem, e o resultado deve retornar ao/à estudante e ser discutida em sala de aula do “[...] que foi aprendido, legitimando a função de recapitulação e promoção do estudante” (p.36).

6.1.2 Motivação para a permanência dos estudantes de acordo com o Peipe

Adiante o Peipe/Ifal (2016) apresenta também, de forma geral, os principais motivos apontados pelos/as estudantes que contribuíram para a permanência escolar⁶⁵.

⁶⁵ Os percentuais apresentados ultrapassam os 100% das escolhas, porque os/as estudantes poderiam assinalar mais de uma alternativa.

Quadro 09 – Causas que possibilitam a permanência escolar na visão dos estudantes do Ifal em todas as modalidades de ensino

MOTIVOS	INCIDÊNCIA
Identificação com o curso escolhido	50,1%
Boa relação com os colegas do curso	49%
Esforço e dedicação aos estudos	37%
Aulas e conteúdos interessantes	37%
Maior possibilidade de inserção no setor produtivo	36%

Fonte: Peipe/Ifal (2016)

No quadro acima a qualidade do ensino é destaque com a metade dos respondentes confiando no Ifal, que é uma instituição bem conceituada, não só em Alagoas, mas em todo Brasil e que atua na indissociabilidade do ensino, pesquisa e a extensão e tem “[...] uma característica que imprime um fazer diferenciado aliando teoria e prática [...]” (Peipe, 2016, p. 191). E constitui-se em uma instituição onde o/a estudante tem a possibilidade de ter acesso ao Ensino Médio e, na sequência, ao Ensino Superior; uma vez que em 2008 ganhou status de Universidade.

O CTA, mesmo sendo inserido nesse contexto de possibilidades amplas tem as ações voltadas para os seus sujeitos, mas ainda são incipientes. Pois entre os/as nossos/as interlocutores/as, apenas um aluno artesão-trabalhador-estudante foi envolvido em um projeto de extensão no último semestre do curso. No estudo de Lira (2019), que focou também o CTA em turma diferente dessa que analisamos, sendo que uma egressa concluiu o curso de *Designer* na Instituição, o que caracteriza o que se chama pós-permanência. Ou seja, a continuidade dos estudos em grau mais elevado.

Diferentemente dos cursos da EJA/EPT (Proeja); fazemos um contraponto⁶⁶ no Câmpus Marechal Deodoro, nos cursos Técnicos em Cozinha e em Hospedagem que envolve boa parte dos seus participantes em projetos de extensão e de pesquisa, o que vem se constituindo um fato corriqueiro, sendo nítidas as percepções do ganho intelectual, pessoal e profissional dos/as estudantes nos movimentos educacionais.

⁶⁶ Para maior aprofundamento sugerimos a leitura da dissertação de Vanda Cardoso (2016), intitulada *Permanência escolar no Proeja: olhares dos estudantes do curso técnico em cozinha*.

Sequenciando nossa análise identificamos que o Plano contém 26 páginas tratando sobre a evasão e a retenção, e apenas três dedicadas à permanência, e duas voltadas às estratégias de avaliação e monitoramento. O desprendimento do tempo da escrita sobre a evasão e a retenção, demonstra a atenção dada a essa temática, em detrimento da permanência; que é o que de fato se almeja no Instituto. Uma vez que “[...] garantir a permanência escolar não tem o mesmo significado de reduzir a evasão escolar [...]” (CARMO G.; CARMO C., 2014, p. 16), quer dizer, não basta conhecer todas as causas de evasão para garantir a permanência dos/as estudantes.

É importante destacar a necessidade de atuarmos com experiências instituintes, que rompem com o instituído, sobretudo, em termos de avaliação e se mostra como um caminho factível, por se tratar de [...] uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se desta forma à experiência pontual e fragmentada do sujeito isolado dos seus pares [...]” (CARMO G.; CARMO C., 2014, p. 11). Portanto, consideramos que da mesma forma que as comissões interagiram na busca das razões da evasão e retenção, o mesmo esforço poderia ter sido realizado nas ações de permanência advindos da própria instituição. Principalmente, se levarmos em consideração a qualidade do ensino, do corpo docente, do corpo técnico, da estrutura dos Câmpus e por que não dizer, dos/as próprios/as discentes.

Causou-nos estranheza a pouca visibilidade dirigida às ações que favorecem a permanência dos/as estudantes que já são praticadas no Ifal, mesmo de forma fragmentadas. Como exemplo, as visitas técnicas, monitorias, participação em eventos locais, regionais e nacionais, dentre outras. Essas foram citadas apenas na introdução do Plano, como as atividades pedagógicas que dão suporte de aprendizagem, reforço e atendimento individual. Além de outras estratégias focadas na:

[...] redução das vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais [que] possui uma política de assistência estudantil que foca no incentivo à permanência do estudante (Bolsa de Estudo, Bolsa Proeja, Auxílio Permanência, Apoio às Atividades Estudantis, Incentivo às Práticas Desportivas, Apoio ao Intercâmbio e à Mobilidade), além dos serviços com foco no incentivo à permanência dos estudantes (Alimentação e Nutrição Escolar, Aconselhamento Psicológico, Orientação Profissional, Residência

Estudantil, Assistência à Saúde, Prevenção a Fatores de Risco e Promoção à Saúde, Assistência aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas e Acompanhamento Social), visando assegurar ao estudante condições de permanência e conclusão com êxito [...] (PEIPE, 2016, p. 14).

Outras ações valorizadas pelos/as docentes e discentes são as ações de extensão e de iniciação científica desenvolvidas no âmbito do Ifal com publicação de editais anualmente. A partir desses levantamentos – motivos da evasão e da permanência –, foi realizada uma reunião conjunta fora do Ifal, com representantes de todos os Câmpus. Nesse mesmo encontro, os/as representantes foram distribuídos/as por Câmpus a fim de discutirem e elaborarem os seus planos de estratégia e monitoramento dos indicadores e das ações de intervenção.

6.1.3 Estratégias de monitoramento dos indicadores e das ações de intervenção do Peipe

Após a apresentação dos dados dos relatórios quantitativos e qualitativos, quanto às razões de evasão e retenção, o Peipe indica as estratégias de monitoramento dos indicadores e das ações de intervenção para cada curso e, por Câmpus, individualmente. Os quadros estratégicos devem compor com os itens que se seguem:

Quadro 10 – Formatação e composição do Plano Estratégico de Curso do Ifal

Curso:						
Causas da Evasão	Ações de Intervenção	Metas e Indicadores	Cronograma de Execução	Equipe Multiprofissional	Recursos necessários	Responsável

Fonte: Peipe/Ifal (2016)

Notamos que o quadro apresenta um nível de detalhamento importante para a implementação do Planejamento Estratégico de cada curso da Instituição de Ensino. No entanto, observamos que no Câmpus Maceió, lócus deste estudo, o planejamento dos cursos de licenciaturas, bacharelados, tecnológicos e técnicos integrados – Edificações e Informática, atendem a essa estrutura mencionada no quadro 10. Porém, o Curso Técnico

de Nível Médio Integrado em Artesanato não se encontra nesse contexto e não obtivemos informações sobre a sua exclusão. Essa exclusão demonstra que as artesãs-trabalhadoras-estudantes do CTA, no âmbito do Ifal, Câmpus Maceió, continuam invisibilizadas e que os cursos do Proeja, ainda não são considerados parte da Política Educacional da Instituição

Com a nossa curiosidade aguçada sobre essa questão observamos, também, os Planejamentos dos outros Câmpus que ofertavam a modalidade EJA/EPT (Proeja) em 2016, a exemplo Marechal Deodoro e Satuba. Desses dois Câmpus, apenas o primeiro apresentou estratégias de permanência e êxito para os dois cursos que oferta nessa modalidade, que são: Técnico em Cozinha e Técnico em Hospedagem.

Essa particularidade nos fez refletir que não se estende ao Câmpus Marechal Deodoro como um todo e sim a um grupo de professores/as comprometidos/as com a EJA/EPT (Proeja). O que nos faz entender, mesmo de forma indignada, que nos Câmpus de Maceió e Satuba os cursos ofertados nessa modalidade não constam no Plano de Estratégia e Monitoramento dos indicadores e das intervenções para o favorecimento da permanência e do êxito escolar e, não tem ressonância no corpo docente, para mudar essa situação.

6.1.4 Estratégias de avaliação e monitoramento do plano

O último tópico do Peipe trata das estratégias de Avaliação e Monitoramento. Para tanto, o monitoramento e a avaliação “[...] serão realizados, sistematicamente, na Pró-Reitoria de Ensino – Proen [...]”, pela comissão central e nos Câmpus sob a responsabilidade de uma,

[...] comissão que terá como composição o Diretor de Ensino e equivalente, coordenadores de cursos/áreas, equipe pedagógica, assistência estudantil, representante dos colegiados de cursos e alguns segmentos que o Câmpus entender importantes e necessários para o desenvolvimento deste trabalho [...] (PEIPE-IFAL, 2016, p. 193).

As comissões têm o objetivo de coordenar, acompanhar e avaliar as ações elencadas no Plano, como garantia de alcançar o objetivo que é a

permanência e o êxito dos/as estudantes. Embora todos os esforços tenham sido depreendidos no tocante à construção do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do Ifal, o mesmo não se viu na avaliação e no monitoramento das ações, tanto na comissão central (Reitoria), como nas locais (de cada Câmpus).

As estratégias de monitoramento e avaliação têm como uma das metas: a emissão de relatórios pelos Câmpus, realização de reuniões trimestrais com a comissão central, elaboração e divulgação de relatórios anuais, realização do I Encontro sobre Permanência e Êxito dos Estudantes do Ifal, o que nunca aconteceu e a consequente revisão do Plano. Após essa análise a nossa sensação, é que:

No mundo da ação, o que importa não são as nossas teorias em si, mas como essas teorias ajudam as instituições a implementarem questões práticas de persistência. Infelizmente, as teorias atuais de abandono estudantil não são bem adaptadas a essa tarefa. [...] normalmente utilizam abstrações e variáveis que são, por um lado, muitas vezes difíceis de operacionalizar e traduzir em formas de prática institucional e, por outro, o focam em assuntos que não estão diretamente sob a influência imediata das instituições (TINTO, 2006, apud CARMO; REIS; MANGUEIRA, 2017, p.1).

É preciso que o Peipe saia do âmbito da abstração e que tudo que foi planejado, de fato, “saia do papel” e se materialize em ações que garantam a permanência e o êxito dos/as estudantes e contribua para a existência de diversas experiências instituintes no Ifal, contexto específico da nossa pesquisa.

Inferimos que, mesmo de posse de uma alta diversidade de dados coletados diretamente com à comunidade acadêmica, com grande desprendimento de tempo e discussões entre docentes, coordenadores/as de curso, pedagogos/as, diretores/as de Câmpus e gestores/as na ocasião da produção do Peipe, não houve continuidade nas ações de monitoramento. Desta forma, presenciamos ao longo dos anos, o enfrentamento dos mesmos problemas causados pela falta de implementação do Plano, tão essencial ao alunado do Ifal.

Em síntese, é essencial que as ações do Peipe sejam avaliadas e discutidas em reuniões periódicas das comissões de cada Câmpus e que o seu monitoramento seja realizado a fim de que se tenha a real situação do

efeito das estratégias programadas, em busca de solucionar as questões que provocam a evasão e a retenção dos/as estudantes da IE. É importante também que se valorizem as ações instituintes que o Ifal promove para a permanência e o êxito estudantil.

6.2 Permanência escolar: o que dizem as vozes das/os artesãs/os-trabalhadoras/es-estudantes

Nossas análises, a partir deste item, conforme já anunciamos, envolvem 4 dimensões: a) Os sujeitos do Proeja; b) Ações construídas/desenvolvidas no curso que contribuía, ou não, para a permanência escolar; c) Táticas usadas como resistência/persistência e, finalizamos com, d) Razões/fatores de permanência e as perspectivas futuras.

Nessas dimensões serão comentadas por meio das suas respectivas categorias de análise, resultantes das narrativas dos/as interlocutores/as referentes às histórias pregressas; as idas e vindas ao ambiente escolar; as transformações pessoais e profissionais após a chegada ao Ifal. Bem como as ações de permanência disponibilizadas pelo Ifal; o enfrentamento da realidade no retorno à escola e a influência da família, do trabalho e dos estudos na permanência escolar.

6.2.1 Os sujeitos do Proeja

Com o propósito de compreendermos como se percebem os sujeitos do CTA, de onde partiram as dificuldades para o acesso à escola na infância, na adolescência, na juventude, e chegando à idade adulta e como chegaram ao Ifal, foram narrados pelos cinco protagonistas, ou seja, a totalidade dos pesquisados, sobre como se deram os movimentos de entradas e saídas da escola.

Com essa dimensão foi possível identificarmos duas categorias de análise: i) O estudo na idade regular e os movimentos pendulares; ii) O diferencial do CTA na vida dos sujeitos: o antes e o depois do Ifal.

6.2.1.1 O estudo na “idade regular” e os movimentos pendulares

“A idade regular” tornou-se na EJA um termo muito usual e presente na LDBEN n. 9.394 de 1996 e no vocabulário de professores/as que consideram que existe uma “idade própria” para estudar, e não assumem a Educação Continuada como um processo que extrapola faixas etárias.

No Ifal, especificamente, há a predominância desse discurso no âmbito da gestão e também nas falas de determinados/as professores/as que, desde a implantação dos cursos EJA/EPT, em 2008, referem-se aos/às estudantes como estivessem à margem e, o ensino médio integrado, no caso o Proeja, não fizesse parte do contexto da Instituição.

Postura que nos parece ter suas raízes não só na cultura organizacional da Instituição, mas também nas falas das artesãs-trabalhadoras-estudantes, que se assumem fora da “idade regular” para estudar. Dessa forma se culpam e de forma emocionada justificam, que frequentar a escola durante a infância ou a adolescência foi algo que fugiu ao controle deles e, muitas vezes, dos próprios pais ou responsáveis.

Não percebem que todo o seu percurso de escolarização fez parte de movimentos pendulares – saídas e entradas na escola –, que muitas vezes conduzem os sujeitos estudantes ao “abandono escolar”, mas também provoca a redefinição de novos sentidos atribuídos aos seus processos de escolarização. Expressa-se, como já comentamos nesta tese, o conceito equivocado de “evasão que, deve referir-se às pessoas que não mais voltam à escola.

Isso ficou demonstrado nas narrativas dos/as nossos/as interlocutores/as, que explicitaram aspirações, desejos, escolhas e projetos que os/as levaram não apenas a retornarem à escola, mas também um pertencimento a esse espaço, tornando-o um lugar praticado (DE CERTEAU, 1998). Vejamos as narrativas que se seguem:

- **Simone** – artesã em tecidos narrou que foi pela primeira vez à escola quando tinha 8 anos, quase próxima da dita idade limite, que à época eram 7 anos. Nos deu a entender que morava na zona rural e fazia um trajeto longo a pé para ter acesso ao ônibus que circulava na cidade, e que o preço da

passagem era caro para o poder aquisitivo da sua família, mas mesmo assim insistia. À época não existia a política de transporte para fazer a mobilidade das crianças à escola. Essa política surgiu em 1994⁶⁷ e insere-se no contexto da permanência material (REIS, 2009), muito necessária naquele momento e em qualquer tempo. Com muito sacrifício Simone chegou de forma heroica até a quarta série (terminologia da época)

No entanto, enfatizou que foi se distanciando da chamada idade certa ao dizer:

[...] casei nova, com 14 anos, aí eu vim embora para Maceió. De Pernambuco eu vim embora pra qui, aí pronto, tive meu primeiro filho, parei de estudar, por conta de não ter ninguém para que ele ficasse, aí eu parei para cuidar do meu filho e fiquei tomando conta de casa [...]. Simone (Artesã)

Dessa forma os movimentos pendulares foram se fazendo presentes na trajetória da artesã, que ao perceber que seu filho “[...] já tava grandinho, com 5 anos”, solicitou que o companheiro que ficava em casa à noite assumisse a responsabilidade no espaço de tempo para que permanecesse na escola, de quem obteve concordância. Fato que permitiu a continuidade dos seus estudos na quinta série, então verbalizou:

[...] Eu voltei para o Rosalvo Lobo (Colégio), fiquei lá mais uns dois anos, eu fiquei lá até a oitava, eu concluí né? Aí lá eu fiz o primeiro ano, só que lá não concluía, aí eu fui para o Théo Brandão (Colégio), aí eu fiz lá até o segundo, mas aí parei de novo, fiquei 10 anos sem estudar [...]

Simone continuou sua narrativa, e sempre aparecia dando prioridade à vida dos filhos e nos contou:

[...] Eu tenho 3 filhos, são todos casados, parei os meus estudos, eu fiquei 10 anos sem estudar para dar oportunidade para eles, porque não dava pra mim e eles estudar (sic), mas também pela

⁶⁷ O Programa Nacional de Transporte Escolar, criado pela Portaria Ministerial n. 955 de 21 de junho de 1994, foi extinto em 2007. No mesmo ano foi criado o programa Caminho da Escola, vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) pelo Governo Federal. O programa apoia a compra de veículos para o transporte escolar de alunos da educação básica que residem na zona rural, visando renovar a frota, dar segurança ao transporte de estudantes e reduzir os índices de evasão escolar nessas comunidades. Criado pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, o responsável pela sua operação é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Atualmente o programa se chama Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE).

condição financeira. Eu tinha que dar a minha passagem para eles. Aí eu parei, mas depois todo mundo casou e foi viver a sua vida. Eu digo, agora é a minha vez, aí me inscrevi e eu não sabia que era um Curso Técnico em Artesanato [...] Simone (Artesã).

Esses movimentos pendulares na vida escolar da narradora foram, primeiramente, provocados pelo casamento e pela opção de cuidar dos filhos, e depois priorizar os seus estudos, já que pela situação financeira precária não dispunha de recursos para retomar à escola, que mesmo sendo pública, requeria gastos com transporte. Ficou claro que Simone, depois de 10 anos com filhos crescidos, demonstrou o mesmo entusiasmo de voltar à escola, sem a preocupação com a idade, mas já com o entendimento que estudar é um direito e que independe de faixa etária. Essa consciência certamente facilitou à permanência da artesã na escola, que esperou o momento oportuno para retornar e não mais parar como das outras vezes.

- **Juliana** – artesã em crochê narrou “[...] iniciei os estudos aos 7 anos e terminei com 12 [...]”, permanecendo 5 anos para concluir o ensino primário [terminologia da época que correspondia às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental]. Observa-se que a estudante passou por algumas retenções escolares, fato que também ocorreu no decorrer da quinta à oitava série. Contou que “[...] aos **15 anos engravidei** e parei de estudar, só concluí a oitava série com 17 anos [...]”. A artesã-estudante-trabalhadora relatou que nesses períodos escolares [...] era muito tímida, não era fácil de fazer amizade, ficava sempre no meu canto, era muito difícil para apresentar trabalho [...]. Isso contribuiu para não avançar muito nas tarefas que recebia, sobretudo, os trabalhos em grupos.

Esse isolamento da narradora prejudicou a possibilidade de interações com os/as colegas, e inferimos que de certa forma, essa ausência de contatos prejudicou o desempenho escolar da estudante, que não conseguiu transformar a escola no seu *espaçotempo* (CERTEAU, 1998). Notamos que tenha faltado o acolhimento inicial por parte dos/as gestores/as e professores/as para que a aluna se sentisse à vontade naquele novo ambiente (MACHADO; FISS, 2014). Em outras palavras, parece não ter havido o rompimento do instituído, e destacamos também que a permanência escolar é solidariedade e cooperação dos/as colegas.

Nesse contexto de solidão Juliana deixou os estudos e só aos 33 anos de idade retornou para cursar o ensino médio. Foram 16 anos fora da escola, intervalo muito extenso para que descobrisse o Ifal. Pelos estudos contemporâneos sobre a permanência escolar Juliana não se enquadra na condição de evadida, e mais uma vez usou o seu direito de sair e retornar, não importa quantas vezes ou o tempo.

Desde a década de 1960 que se tenta regularizar a trajetória escolar dos/as estudantes **eliminando** ou **limitando** a repetência, com o objetivo de reduzir a evasão. Essa tentativa permanece até os dias atuais, porém, adquiriu um caráter passageiro (BARRETO E MITRULIS, 1999), que não se coaduna com os sujeitos da EJA. Esses possuem outros tempos e outros movimentos, e suas pausas podem ser necessárias à condução da vida e da família; não há pressa, tudo ocorre no devido tempo. Essas ações não se inserem no que à permanência escolar preconiza tão presente, mas experiências instituintes, que já nos referimos na Seção 5.

- **Magnólia** – artesã em bijuterias verbalizou que, iniciou sua vida escolar aos 7 anos de idade e complementa “[...] cursei da primeira a quarta série sem parar [...], e afirmou [...] fiz a quinta e quando estava na sexta série, **engravei** e parei, depois me casei e fui cuidar do meu filho e do meu marido [...]”.

Magnólia expressa que para ganhar tempo, já que a idade estava avançando em relação ao que se denomina de “idade certa”, a artesã comentou “[...] fiz o Supletivo, eram dois anos em um, uma série a cada 6 meses, comecei em 2009 e terminei em 2011 [...]”. Embora seja alvo de críticas, o Supletivo muitas vezes é a única forma que esses/as estudantes têm de tentar recuperar o chamado “tempo perdido”. Mesmo que não se constitua em uma forma de estudo que se preocupa com a aprendizagem, uma vez que o que vale é a certificação que garante a elevação das pessoas na escolarização. O apelo às pessoas para que optem pelo Ensino Supletivo, sempre aparece em forma de propagandas apelativas, com imagens que mostram que aqueles que cursam obtêm êxitos no mercado de trabalho.

Importante dizer que o Supletivo apresenta aligeiramento – um semestre corresponde a dois anos concluídos – de conteúdos e não leva em consideração o tempo da escola no compasso da vida. Essas adequações

grosseiras, muitas vezes permitem aos/às estudantes facilidades para que “fiquem”, mas sem transformação. Pois recupera-se o tempo cronológico e nega-se o conhecimento que se teria ao longo da formação.

Constatamos na história de vida de Magnólia uma verdadeira luta, um desdobramento do tempo entre a família, os afazeres domésticos e a vontade de voltar à escola. Era uma meta que precisava se concretizar em qualquer tempo.

É recorrente nas mulheres da EJA de um modo geral mencionar a gravidez não programada na adolescência, e o casamento como impeditivos da continuidade da escolarização. Magnólia, como parte desse grupo narrou, sem traumas que, cuidar do filho e do marido naquele momento constituiu-se a prioridade sem, contudo, abandonar o desejo de, quando possível, retornar à escola.

Esse desejo só se concretizou aos 19 anos pois os percursos não lineares fazem parte da história acadêmica desses sujeitos, como vítimas das desigualdades que se multiplicam na classe trabalhadora por serem descartados das políticas públicas do direito à educação. A pesquisadora complementa que, as situações em que são envolvidos esses sujeitos provocam os ditos movimentos pendulares, fazendo-os arrastarem-se durante anos até conseguirem concluir a educação básica.

No que se refere ao sexo feminino, foram realizados nos anos de 2008 a 2019 no Câmpus Marechal Deodoro, levantamentos que apontaram ser esse público que representa o maior índice de “evasão” escolar pela necessidade do trabalho para obtenção de recursos para a família, pelo cansaço ao final do dia após a jornada de trabalho ou por não terem com quem deixar os filhos. Mulheres com baixa escolaridade e baixos rendimentos, geralmente têm filhos quando jovens e, na maioria das vezes, nascidos de gestações não planejadas.

Observamos que entre as nossas interlocutoras foram registradas situações particulares do cotidiano das suas vidas que as direcionaram para a interrupção dos estudos e, neste caso específico, a chegada dos filhos foram fatores determinantes. Essa é uma realidade recorrente nos percursos escolares das mulheres-estudantes da EJA (KLINSK, 2009).

- **Marina** – outra interlocutora, artesã em crochê, destacou que conseguiu ter acesso à escola na “idade certa”, mas isso lhe custou a separação da família que, sem condições de sustentação dos filhos, os distribuiu e a ela coube o internato, mantido por um convento em cidade próxima de Maceió. Ao narrar essa situação a interlocutora afirmou “[...] Comecei a estudar com 7 anos, fui para Marechal Deodoro, no convento, fiquei lá até a quinta série, aí foi maravilhoso. Foi assim, o tempo que eu tenho mais saudade é Marechal Deodoro [...]”. Ela não demonstrou em nenhum momento amargura com a separação familiar, e os olhos brilhavam ao falar nos estudos.

Falou em saudade porque havia naquela Instituição um compromisso para que as internas estudassem, mesmo tendo atribuições domésticas, que aconteciam em forma de aulas, era uma preparação para ser do lar. Destacou as amizades que fez e que ainda fazem faltas, e nos diz que, ao sair de “[...] lá [Convento em Marechal Deodoro] como passei de ano eu tinha de vir para o Bom Conselho aqui [outro internato em Maceió] em Bebedouro [...]”, na perspectiva de continuar os estudos.

No entanto, Marina desabafou “[...], não me adaptei de jeito nenhum, aí saí e parei de estudar na sexta série [...]”. A falta de adaptação foi justificada não pelos serviços domésticos que precisava fazer em troca de permanecer estudando e narra “[...] a gente ficava como escrava, sofria muita humilhação das alunas que pagavam para estudar [...] e as preferências das irmãs que assumiam o convento [...]”. Era uma permanência, que reduzia-se ao ficar, ausente de transformação. A perspectiva era de caridade e as freiras sempre relatavam “[...] que nós [para ficarmos] dependíamos delas [...]”, referindo-se ao coletivo de meninas que, como Marina, estudava naquele espaço.

A interlocutora destacou que havia a diferença de tratamento com as internas em relação às freiras dos dois Conventos. Em Marechal Deodoro as funções domésticas vinham como parte de uma formação para o lar, como já mencionamos, sob orientação de uma das freiras, o que tornava a obrigação mais “suave”, mesmo sendo de limpeza pesada. No Bom Conselho, afirmou que era uma imposição, com muitas exigências, humilhações que o trabalho

se tornava um “fardo”. Nessa afirmação é que entendemos a saudade de Marina do primeiro convento, e a não adaptação ao segundo.

Com muita coragem, Marina sem ter condições de usar “táticas” naquela situação estratégica da direção do Convento decidiu, sem enfretamento, ir embora, e teve uma opção e disse “[...] fui morar com minha madrinha [...]” que a aceitou e acrescentou “[...] depois de um ano, ela [madrinha] conseguiu escola pra eu conseguir terminar a oitava série, eu tava com uns 17 anos [...]”, idade determinada pela Lei de Ensino para encontrar-se no Ensino Médio.

Apesar de jovem a narradora preferiu evitar o enfrentamento, pois sabia que não tinha condições para tal e sentiu-se humilhada diante do poder das freiras e das alunas pagantes. Como interna, ela estava do lado mais fraco, e não suportou a humilhação a que se referiu e preferiu se afastar daquele “não lugar”, que não conseguiu transformar em um espaço praticado favorável a si mesma (DE CERTEAU, 1998).

Marina afirmou categoricamente que a decisão de deixar o internato do Colégio Bom Conselho teve como consequência o afastamento do estudo. Inferimos que à época, a estudante, na documentação oficial foi considerada como evadida, no entanto, apenas usou o seu direito de afastamento temporário para, quando possível, retomar aos estudos, não se importando a idade e encontrou ajuda da sua madrinha conforme citou.

O abandono dos estudos deu-se devido à forma de “escravidão” e “opressão” que a diretoria do colégio e as alunas pagantes exerciam sobre Marina. Inferimos que, embora a respondente estivesse “imersa na própria engrenagem da estrutura dominadora” poderia temer a liberdade por não se sentir segura o bastante para assumi-la. Sua luta pela liberdade poderia levá-la a ameaçar seus opressores e assustaria suas companheiras de internato pela possibilidade de maiores opressões (FREIRE, 1987). Assim, preferiu se retirar ao arriscar-se na luta diante do opressor.

- **Orlando** – artesão em cerâmica, ao narrar a sua história de escolarização diz: “[...] estudei em uma escola chamada Centro Educativo Operário da Várzea [interior de Pernambuco], aprendi ler com 5 anos [...]”. Essa realidade não é comum para a maioria das crianças da classe dominada. O narrador sempre enfatizou que demonstrava facilidade em

compreender e aprender e que provavelmente teria avançado muito nos estudos caso não precisasse trabalhar, ainda em idade escolar, para ajudar no sustento da família.

Continuou Orlando nos contar que [...] depois [que] mudei para fazer o primário [primeira à quarta série – terminologia da época] no Grupo Escolar Campos Duarte [ainda no interior de Pernambuco], isso aí eu tinha entre 13 ou 14 anos [...]. Ficou explícito que, mesmo o respondente enfatizando que aos 5 anos a Leitura já fazia parte do seu conhecimento, as mudanças de escolas e de local de moradia, de alguma forma foram provocando o avanço da idade em relação à série cursada, visto que o estudante chegou aos 13 anos para concluir a quarta série primária [terminologia da época].

Ele enfrentou também na continuidade dos seus estudos a distância das escolas em relação à sua moradia ou ao seu trabalho. Mostrou que havia a indisponibilidade de escolas para quem morava afastado dos grandes centros – referindo-se à cidade de Recife, uma vez que residia na região metropolitana desse município. Além de “um eterno estado” de mudança domiciliar e, conseqüentemente, de endereço, por conta da atividade laboral dos pais. Isso provocou no dizer do interlocutor lacunas na sua escolarização pois, demorou de cinco a dez anos para voltar à sala de aula. O interlocutor continuou sua narrativa,

[...] de repente apareceu lá em casa um tio, que a gente sabia que existia um irmão da minha mãe, mas não conhecia. Então esse meu tio chegou lá e viu que a gente tava numa situação muito difícil né? Então convidou para que eu e minha irmã mais nova... se a gente queria vir morar com ele na Usina Água Branca aqui em Quipapá e nós viemos. (Orlando – artesão)

Mais uma vez percebemos que a falta de recursos para a criação dos filhos provoca a separação da família, que sem alternativa para minimizar o sofrimento, opta por distribuir as crianças, mesmo que seja por determinado tempo. No caso de Orlando e da irmã foram para a casa de um tio, mas alguns casos os destinos são mais traumáticos, com a ida para orfanatos ou para famílias desconhecidas. Mesmo assim, Orlando diz:

[...] minha irmã ficou apenas dois meses, deu saudade de casa e teve que voltar e eu fiquei, lá ele [o tio] me arranjou um trabalho no barracão da usina e eu fiquei lá um ano e pouco, foi quando estourou

o [Golpe], isso foi em 1964, estourou a [o Golpe] e daí aquela história, aquela incerteza e nesse período eu resolvi voltar a Recife (Orlando - artesão).

Indubitavelmente, os sujeitos do Proeja são seres ordinários que têm seus percursos de vida “atropelados” pelos interesses das classes dominantes e, precisam recorrer às táticas de sobrevivência. Sempre estão dispostos a mudanças de moradia, de local de trabalho ou mudança de estado. Deixam tudo para trás em busca de melhores dias. Suas lutas são incansáveis, e estão sempre prontos a recomeçarem sob qualquer circunstância, ainda que isso custe o afastamento da escola. É que a astúcia faz parte do cotidiano (DE CERTEAU, 1998).

Detectamos que toda trajetória narrada por Orlando configurou-se como uma tática (DE CERTEAU, 1998) de longo prazo; era preciso garantir o seu sustento e da família e só depois já idoso foi possível voltar à escola e permanecer, o que não era possível à época pelos motivos já elencados.

Distante da linearidade da Lei nos deparamos nas narrativas desses/as estudantes, com percursos totalmente diferenciados para o alcance da escolarização, demonstrando que não houve um padrão a ser seguido. Nesse cenário compreendemos que esses/as estudantes foram excluídos/as da sociedade, e impedidos de participarem das questões políticas, sociais e culturais de forma ativa, bem como, fazem parte dos que migram do interior para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida (PAIVA, 2018).

As dificuldades dos/as estudantes da EJA em dar continuidade aos estudos vêm desde à infância e não poupam homens e mulheres, isso mostra que a dificuldade não é relativa apenas a um determinado gênero humano e sim à condição social das famílias, que por ausência de políticas públicas sociais, não lhes foram dadas condições objetivas para romper com o ciclo de pobreza. Isso perpetuou nas gerações futuras as mesmas condições culturais e sociais desses cenários. Cenários esses “pintados” pela luta da sobrevivência dos filhos gestados em idades, por vezes, precoces ou indesejadas e sem planejamento familiar.

6.2.1.2 O diferencial do Curso Técnico em Artesanato na vida dos sujeitos artesã/os-trabalhadoras/es-estudantes: o antes e o depois do Ifal

Tendo, ainda, como referência a dimensão que trata dos “Sujeitos do Proeja”, emergiu essa categoria de análise em que destacamos as falas dos/as respondentes sobre o diferencial do Ifal nas suas vidas. Indagamos o antes e o depois das suas passagens pela IE.

As histórias dos/as nossos/as protagonistas são unânimes na afirmativa da positividade das suas passagens pelo Ifal, uma instituição conceituada e que tem status de Universidade, o que para eles, antes do Proeja, aquele muro era intransponível. O encantamento esteve presente em todas as narrativas que acompanharam o sonho de pertencer a um grupo social diferente, de fazer parte de outro meio. E nesse sentido, a valorização dos significados dos conteúdos assimilados (MACHADO; FISS, 2014) e todas as pessoas tivessem acesso por direito à formação que esses estudantes do CTA tiveram, com certeza se teria uma sociedade mais justa, solidária e tolerante com as diferenças (MACHADO; FISS, 2014).

- **Magnólia** – artesã-trabalhadora-estudante do CTA frisou que esse encantamento pelo Ifal deu-se repentinamente, sem um planejamento prévio e narra “[...] entrei no Ifal e cheguei na sala da Vera, a coordenadora [do Proeja à época]”. Comenta que a intenção era somente “[...] vender bijuterias que produzia a fim de complementar minha renda [...]” e ao tentar negociar a venda, aconteceu o seguinte diálogo:

- Vera [coordenadora do Proeja] – Por que você não entra aqui [no Ifal] com essa arte?

- Magnólia [artesã] – Eu? [...]. Como eu posso entrar aqui, se são jovens que estudam aqui, eu já passei da validade [referindo-se à idade].

- Vera [coordenadora do Proeja] – Você entra com um programa que está acontecendo, o Proeja [...].

O diálogo com a coordenadora permitiu Magnólia sonhar com a possibilidade tão desejada de concluir o ensino médio, tendo como suporte melhorar a sua técnica de artesanato. A princípio, narrou que se julgou impossibilitada de frequentar aquele ambiente devido à sua idade – pelo

construto da LDBEN 9.394 de 1996 –, colocando-se em uma posição de desvantagem perante os/as adolescentes e jovens que estão na idade certa.

Para sua surpresa foi informada sobre a existência do Proeja, que desconhecia completamente. No seu imaginário o Ifal era uma escola que atendia exclusivamente jovens e, emocionada, nos disse “[...] e agora tem possibilidade de me receber [...]”.

Destacou, ainda, que aquela coincidência mudou a sua vida pessoal e profissional. E a diferença do antes e do depois foi bastante significativa, uma vez que complementar a escolarização representou a condição básica para se sentir como parte integrante da sociedade. Tanto em relação ao trabalho que realizava antes do CTA e profissionalizou-se, bem como ao acesso aos bens culturais, a exemplo das visitas técnicas às cidades históricas alagoanas. Tudo isso contribuiu para o seu reconhecimento social, o que elevou a autoestima (BIANCHINI; GONÇALVES; SILVA, 2013).

Magnólia salientou, ainda, que a maior riqueza da experiência de ter estudado no Ifal, não foi só a melhoria da sua técnica de trabalho, como esperava,

[...] foi exatamente os produtos que me trouxeram aprendizado, foi a maneira de pensar melhor sobre o meu produto e executá-lo com mais segurança e dar o valor que ele tinha, por ser uma produção somente minha, criação minha, a qualidade e o que ele pode representar para cada um, o diferencial e o valor que tem. Aprendi a trabalhar com peças mais duradouras e especiais [...].

A possibilidade de produzir peças exclusivas encantou Magnólia, percebe-se quando afirma “[...] em cada produto que hoje eu faço, tenho a maneira de como posso trabalhar e conquistar meu público [...]” e completa muito eufórica “Por exemplo, [...] fazer algo diferente, que seja uma única peça, que ninguém possa fazer outra igual, existem métodos para que isso ocorra: registrar [...]”, o que também não conhecia. A artesã fazia referência à possibilidade de patentear suas peças. Compreendeu que trabalhando na criação de bijuterias, essa é uma prática constante, por isso é preciso “[...] estar sempre produzindo peças novas e patenteá-las é uma forma de valorização do produto, com a exclusividade da peça”.

Nesse sentido, Magnólia acrescentou que a criatividade foi um ponto alto do seu diferencial no CTA por que,

[...] é possível melhorar muito a qualidade do produto [...] é o valor que você dá, fazer um trabalho perfeito [...] às vezes tem uma pessoa que pega uma tábua, desenha... arte é assim, você basta tocar que faz algo diferente, tem um passe de mágica, um talento [...] (MAGNÓLIA - ARTESÃ).

O “passe de mágica” a que a interlocutora se refere, trata-se da libertação das “amarras da cópia”, pois um dos diferenciais do CTA foi a “[...] busca de soluções metodológicas para ultrapassar o paradigma da cópia e avançar para a criação [...]” (LIRA, 2019, p. 15).

A cópia é entendida na proposta curricular do referido curso como a reprodução da ideia de outrem, válida como exercício inicial, que aguça o interesse de também poder produzir algo validado como arte, mas não basta à formação do técnico em artesanato. E a criação, como um momento em que é possível “poder dar forma a algo novo”. Nessa perspectiva o novo, ou seja, a possibilidade de criar inclui “a capacidade de compreender, [...] de relacionar, ordenar, configurar, significar” (OSTROWER, 1999, p. 9).

Concordamos com Marinho (2008, p. 22) quando diz que é preciso evoluir, por que, “[...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria [...]”, acreditamos que foi o que aconteceu com a artesã Magnólia, considerando os avanços que narrou.

- **Simone** - artesã em tecidos diz que a sua chegada ao Ifal foi uma decisão de vida, isso porque “[...] Quando eu entrei aqui no Ifal eu disse: eu não vou ficar pela metade como fiquei das outras vezes [...]”. Decidiu agir de forma diferente e foi tomada pelo que Freire (1987) chamou de esperar ao dizer “[...] paradas anteriores” [referindo-se aos movimentos pendulares que viveu] não farão mais parte do meu cotidiano”, buscava outro cotidiano que se traduziu ao dizer “[...] eu tenho um objetivo e eu vou concluir esse objetivo, que é terminar os meus estudos [...]”.

Explicitou que as dificuldades que a fizeram interromper os estudos – “situações-limites” – no passado não tinham deixado de existir. Porém, astutamente, como nos diz De Certeau (1998), Simone faz parte dos “sujeitos

ordinários”, que conseguem reinventar o cotidiano, numa verdadeira “transgressão das normas”, uma vez que esses sujeitos tomam atitudes típicas de seres ativos, na reconstrução das suas vidas.

A artesã tinha como alvo maior a sua inserção “[...] no mercado de trabalho, que é muito importante [para ela], se não for lá, [no mercado de trabalho] pra mim mesma como eu faço [...].” A independência/segurança deu-lhe coragem a concorrer a uma vaga no CTA e depois de concluir o curso, tinha também um segundo plano, caso não entrasse no mercado formal: “[...] seria autônoma, mas jamais desistirei dos meus sonhos, sei da importância da minha vida e isso vai fazer a diferença de forma positiva [...]”. “As situações-limites” impostas pela vida a levaram a ações que a encorajou a transcender essas limitações, no sentido de agir/decidir e assumir posições, antes não percebidas.

Simone expressou que “[...] quem não dispõe de dinheiro para estudar, que depende de ônibus como eu, às vezes, eu falto porque não tenho dinheiro de passagem [...]”. E continuou “[...] para mim foi possível porque [...] aí eu tirei o cartão do estudante, que é meia passagem [...]”. Ficou pensativa e disse “[...] mas tá difícil porque o meu esposo [à época] estava de benefício, foi cortado, aí quem me dá dinheiro são os meus filhos pra mim (sic) comprar a alimentação [...]”.

Relembrando, a narradora diz que todo sacrifício financeiro valeu a pena, uma vez que atribuiu ao l fal as mudanças ocorridas na sua postura profissional e na vida familiar: “[...] depois que eu entrei aqui tudo mudou [...]”. No âmbito profissional enfatizou “eu aprendi valorizar o meu trabalho [...] antes eu fazia por fazer, se eu vendesse bem, se não vender eu ficava”. A produção das suas peças era vista como um passatempo, talvez por não acreditar no seu potencial, ou por ser uma atividade corriqueira no seu lar. Não havia a consciência de que estava diante de um trabalho e que poderia ser uma fonte de renda. O reingresso à escola profissionalizou Simone. A artesã ao continuar narrando disse:

[...] mas hoje não, a gente aprendeu a nossa hora trabalhada, o custo do material, o nosso lucro [...] quando estou em casa fazendo um trabalho, eu pego um pedacinho do tecido que sobrou, já não vou

jogar fora, hoje eu tenho a consciência de que quanto mais eu economizar material diminui o meu custo né? [...] (Simone – artesã)

A interlocutora, com esse depoimento, demonstrou que compreendeu que o tempo dedicado a elaborar as suas peças, não era passatempo, eram horas trabalhadas e que, o valor de uma peça não era constituído apenas pelo preço da matéria-prima, dentre outros custos, havia também o lucro. Aprendeu a valorizar toda matéria-prima – e a não descartar pequenos pedaços –, por menor que sejam reduz os custos e melhora a lucratividade.

A fala da respondente provocou-nos a reflexão quanto ao conteúdo curricular do CTA, e deixou clara a ação pedagógica como parte do enredamento de conhecimentos entre os/as professores/as e os/as estudantes com a adoção de práticas curriculares emancipatórias, que propagam a educação como um caminho de luta pela liberdade da dominação social, a justiça cognitiva e a democracia (OLIVEIRA, 2012).

- **Orlando** -, por sua vez, chegou ao Ifal após um longo tempo fora da sala de aula e, depois de lançar-se em caminhos desconhecidos no mercado do trabalho resolveu mudar, “[...] eu saí de lá [Instituto Brennand em Recife] porque eu tava almeçando um voo maior talvez para mim. Era o que passava na minha cabeça [...]” e por isso lançou-se no desconhecido. Largou a estabilidade do emprego para alçar voos maiores [como ele se referiu].

Nesse ínterim, Orlando mudou-se para o estado de Alagoas e passou a residir na Barra de Santo Antônio, um município situado na região Norte alagoana e distante de Maceió, aproximadamente uns cinquenta quilômetros, onde instalou uma oficina de artesanato em madeira e afirmou-se como artesão e, depois de 30 anos de interrupção retomou a sua trajetória como estudante.

Ele demonstrou a sua satisfação pelas conquistas durante o decorrer do curso: “[...] eu costumo dizer que eu não vim para o Ifal pra passar despercebido, para ser apenas um arquivo, eu vim para ser notado [...]”. E isso ficou demonstrado quando não se acomodava somente com as atividades da sala de aula, e envolvia-se em outras atividades propostas pela IE, no caso específico, os Projetos de Extensão. Narrou que:

[...] no primeiro ano do Ifal eu participei de um projeto chamado Verso e prosa e fui classificado em segundo lugar, com um poema que eu escrevi [...] Pela primeira vez duas pessoas do Proeja [do Ifal Câmpus Maceió] estavam no livro [...] teve a classificação de dez e eu fiquei em segundo [...] ganhei um telefone celular, mas eu dei à pessoa que recitou o poema. [...] depois participei do projeto do IF Sapucaia do Sul, tem minha historia lá [...] (Orlando - artesão).

Interpretamos que quando o respondente foi classificado em segundo lugar no projeto acima mencionado, e ganhou um telefone celular, doando-o imediatamente à pessoa que declamou o poema que havia escrito, ele buscava reconhecimento da sua capacidade criativa e intelectual e não financeira (REIS, 2019). Tal fato foi uma forma encontrada de não ser invisibilizado em uma Instituição que não estava acostumada com estudantes idosos e com o próprio Proeja, e trouxe o aprendizado de mostrar o que é a “desordem na ordem” (BALANDIER, 1997).

O artesão demonstrou que ocupou o seu espaço no Ifal, e o tornou um *lugar praticado*, a partir da confiança adquirida por meio da inteligência e da inventividade do mais fraco, o que lhe deu mobilidade tática perante as estratégias do forte (DE CERTEAU, 1998).

- **Marina** – começou falando das mudanças profissionais que ocorreram após sua chegada ao Ifal. Contou que iniciou como artesã produzindo panos de prato decorados. Ao aprender no CTA a calcular o custo e o preço de venda de cada peça, desistiu desse produto de posse de um novo conhecimento que, ao apropriar-se, aguçou sua capacidade de análise da sua situação anterior e destacou:

[...] antigamente eu quebrava minha cabeça com um pano de prato, hoje em dia eu vou calcular. Eu ganhava R\$ 0,50 centavos em cada pano de prato, olha só o absurdo [...]?. Hoje em dia pano de prato eu não faço mais [...] eu comprava aquele pano de saco, passava o dia todinho fazendo aquilo [bico de crochê], quando não era isso eu pintava os panos todinhos, quando eu ia vender 0,50 centavos, era um absurdo [...] (MARINA - ARTESÃ).

A disciplina, sobretudo a de Marketing, fez a artesã-trabalhadora-estudante perceber que as peças que produzia não lhe traziam rendimento satisfatório “[...] o trabalho era grande e as pessoas não valorizavam, caso cobrasse o preço justo, não haveria comprador [...]”, e prosseguiu ao falar das diferenças do antes e depois ao calcular preços das peças “[...] eu fazia

uma blusa, comprava uma linha de R\$ 10,00 e cobrava R\$ 30,00, hoje eu cobro R\$ 70,00. Foi o curso, senão eu ainda tava morrendo lá atrás [...]”. Antes Marina não incluía o valor das horas trabalhadas em função do produto, e no Ifal, especificamente no CTA, compreendeu que além dos materiais é preciso calcular o valor em hora trabalhada, assim como a colega Simone fazia.

Na interlocução com Marina, chamou a nossa atenção entre outros relatos o que afirmou, após a sua experiência vivida no CTA, ao revelar a mudança radical ao dizer: “[...] retirei no meu portfólio um produto com o qual iniciei minhas vendas no artesanato porque após aprender a calcular o custo e concluir que era inviável prosseguir [...]”. Completou que optou por outros produtos mais rentáveis e adequados às suas necessidades, a exemplo a costura de roupas femininas, e demonstrou que “[...] aprender é um processo que pode deflagrar no [ou na] aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 1989, p.24). É o que aconteceu com Marina.

Marina valorizou sua passagem pelo Ifal como expressiva que nem os problemas financeiros e familiares a fizeram desistir de estudar. Quanto aos familiares fez uma revelação, “[...] eu comprava pão e deixava os meninos com o coração apertado, com medo de deixar um menino de 12 anos para esquentar à comida [...] tinha dia que largava tarde e morria de medo [...]”. A artesã-trabalhadora-estudante (in)(re)sistiu aos problemas familiares do cotidiano ao colocar em primeiro plano a sua formação, porém, mantendo-se atenta e pronta para aplicar atitude de defesa a qualquer momento para si mesma ou para o outro [nesse caso os netos] (DE CERTEAU, 1998; CARDOSO, 2016).

Marina buscou o Ifal motivada por uma concorrente que a despertou para adquirir outros conhecimentos, no sentido de aperfeiçoar o seu produto e verbalizou que,

[...] uma crocheteira na rua onde eu moro, os trabalhos dela eram de péssima qualidade, só que ela conseguia vender mais do que eu, que tinha um bom acabamento, então entrei no curso [Artesanato] para aprender e me aprimorar, para descobrir o que eu estava fazendo de errado que eu não conseguia vender [...]
(MARINA— ARTESÃ)

No processo do curso a interlocutora percebeu em si mesma a mudança provocada pelo conhecimento e revelou que não estava só no acabamento do produto:

[...] antes eu tinha vergonha de falar e mostrar [as peças que produzia], aí eu tinha que vender uma blusa, estava precisando de dinheiro. Conversando com uma mulher eu falei: - Olha o meu trabalho é valorizado, eu trabalho com uma *designer* famosa aqui de Maceió [...]. Compre a minha peça. Aí a mulher disse: - Legal (risos). Antigamente eu jamais pensaria em fazer uma coisa dessa, quanto mais conseguir vender. Vendi, graças a Deus e a esse curso né? [...] (MARINA - ARTESÃ).

Compreendeu a artesã que, além da qualidade do produto, as relações de pessoa a pessoa é condição indispensável para superar as dificuldades de comunicar-se com o outro (DE CERTEAU, 1998). Marina, na sua condição de situar-se do lado do mais “fraco”, esforçava-se para adentrar na cultura das possíveis clientes, utilizando-se de “táticas” [usando o nome da *designer* famosa com quem trabalhava] para garantir a venda. Foi a forma que encontrou de despertar o interesse pela compra das peças produzidas, e com o tempo, ser reconhecida.

Por fim, Marina ressaltou que o crescimento profissional adquirido no CTA proporciona ao/à estudante a inserção no mercado de trabalho:

[...] só não se insere se não quiser, porque os professores são muito dedicados e eles ensinam coisas, que mesmo a gente tendo a peça antes, não sabia [...] é como se a gente tivesse tido uma janelinha e hoje abriu as portas [...] a gente aprendeu demais mesmo a valorizar, a cultivar a história de cada peça. Cada peça tem uma história, não só cultural, mas nossa, o nosso eu [...].

No fragmento de fala à interlocutora destacou dois aspectos. O primeiro refere-se ao mercado de trabalho e demonstrou a visão ingênua uma vez que, com todos os ganhos proporcionados pelo curso, é necessária a existência de políticas públicas sociais, entre elas a de geração de emprego. O que no estado de Alagoas inexistente; além do mercado de trabalho ser muito competitivo em relação ao artesanato.

O segundo ponto é o que Freire chama de ação-reflexão-ação que no dizer da narradora expressa-se “[...] eles [os/as professores/as] ensinam coisas, que mesmo a gente tendo a peça antes, não sabia [...]”, e após vivenciar o processo de reflexão, com rigor metódico, chega a uma nova ação, assim mencionada por Marina “[...] a gente aprendeu demais mesmo a valorizar, a cultivar a história de cada peça. Cada peça tem uma história, não só cultural, mas nossa história [...]”. Tudo isso demonstra a valorização da permanência simbólica, principalmente no que se refere ao entendimento dos professores quanto às dificuldades dos/as estudantes. Esses novos elementos afloraram os sentidos da escola na transformação de vidas (MACHADO; FISS, 2014).

No âmbito pessoal Marina afirmou que o Ifal mudou seus pensamentos, que foram transportados também para o bem-estar familiar e traduzidos na vontade de que os estudos fizessem parte da vida dos netos e da filha, e desabafou:

[...] quando eu olho assim pros meninos [os netos], eu digo, estude, porque o futuro é o estudo [...] eu digo assim por que quero um futuro melhor para eles, os meus três netos [...] eu queria que a minha filha visse isso tudo e dissesse assim: - Olha ela não conseguiu antes, mas tá trabalhando, eu vou fazer a mesma coisa [...]. (SIMONE - ARTESÃ).

Dito isso a artesã justificou a sua preocupação, ao enfatizar,

[...] porque vale a pena, é o meu futuro, eu tenho que terminar, eu tenho que correr atrás, dificuldade tem, mas eu tenho meu sonho de formar [...] meu sonho de dizer assim, eu consegui pelo menos alguma coisa na vida, eu batalhei. [...] (SIMONE - ARTESÃ).

A satisfação da interlocutora consigo mesma e com a sua vitória, apesar das dificuldades, era tão expressiva que se sentia como um exemplo a ser seguido. Ao ter conseguido algo que só dependia de si própria, era a sua força de vontade que a levaria a vencer à batalha da conclusão do curso.

Marina também chamou a atenção para outro sentido de permanência simbólica, o reconhecimento social da formação recebida, que extrapola os muros do Ifal, ao dizer,

[...] a gente vai ter aqui um diploma do Curso Técnico em Artesanato, ao conversar com um entrevistador [em uma entrevista de trabalho] ele vai entender que como artesã posso ir para qualquer área que queira, basta ir atrás, creio que mudou muito a cabeça da gente nesse curso [...]. (MARINA – ARTESÃ)

Ainda expressando-se ingenuamente sobre a inserção no mercado de trabalho, que é o seu desejo maior, e demonstrou que as práticas curriculares contribuíram de forma efetiva para o pertencimento a um grupo social solidário, acolhedor e que respeita as diferenças, articuladas com o *dentrofora* da escola (MACHADO; FISS, 2014).

A fala da interlocutora mostrou a transformação pessoal que ocorreu na sua caminhada escolar e compreendeu o valor da educação como diferencial para alcançar a melhor qualificação e um trabalho mais valorizado, ela entendeu esse aspecto como algo positivo na sua vida, e cresceu o desejo de inspirar a filha a trilhar o mesmo caminho.

Juliana, também artesã em crochê fez a autoanálise na entrevista “[...] eu cheguei muito tímida, eu era muito pau-mandado do meu marido principalmente, [...] eu só vim estudar porque minha mãe e minha filha enfrentou (sic) ele dizendo: ela vai [...]”. A mudança de postura no processo de vivência no CTA diante da vida foi grande conforme narrou,

[...] foi uma mudança que hoje eu fico assim abismada de ver, eu digo meu Deus como eu tô ‘grossa’. Porque o que eu não dizia eu passei a dizer, eu ficava trancada com os meus pensamentos, hoje eu falo tudo, melhorei, eu não sei andar em todos os lugares, mas eu saio a hora que eu quiser, eu falo para ele [o marido] o que eu tiver de dizer, eu enfrento, ele me agredia, graças a Deus não me agride mais, foi uma mudança de vida muito boa, uma sensação de liberdade, me libertei sabe? Eu era prisioneira [...] (JULIANA - ARTESÃ).

Estamos diante de um caso em que decididamente a educação foi libertadora (FREIRE, 1987). Sair de casa, conhecer outras pessoas diferentes, participar de discussões e interagir possibilitaram o desenvolvimento da visão crítica da artesã-estudante-trabalhadora, levando-a a tomar decisões que antes julgava ser impossível.

As mudanças relatadas por Juliana vão além do relacionamento com o marido, pois envolveram inclusive os filhos, e contou que:

[...] passamos a conversar mais, a gente ri mais, por eu ser muito fechada eu não conversava tanto. Eu não sabia nem como conversar [...] eu tô percebendo o valor que eu tenho, a minha mudança... uma mudança muito boa, a minha vitória [...] (JULIANA - ARTESÃ).

As afirmações da interlocutora se coadunam com o que diz De Certeau (1998, p. 73), ao afirmar que, muitas vezes, as pessoas se sentem,

[...] estrangeira na própria casa, [uma] ‘selvagem’ no meio da cultura ordinária, perdido na complexidade do que se ouve [...] o fato de ser uma estranha dentro, mas sem fora, e na linguagem ordinária, resta lançar-se contra os seus limites [...].

E lutam para a busca dos “inéditos-viáveis”, como nos aponta Freire (1987). Isso ficou marcado nas suas narrativas que a respondente vivia em um ambiente hostil, aquele não lugar (DE CERTEAU, 1998), onde não se sentia como parte integrante, ou aceita pelos demais membros da família. O conhecimento lhe trouxe forças para lutar contra os seus limites, tornando-a dona dos seus atos.

“No lado profissional houve o despertar para novos produtos, Juliana chegou ao Ifal apenas com o crochê, e nos contou que foi ofertado aos alunos a oficina de uma renda chamada ‘singeleza’ (descrita na Seção 2) e que se interessou e aprendeu a fazer. Outra atividade desenvolvida para apresentação em banca de avaliação semestral foi a produção de peças em “papietagem”⁶⁸. A artesã-trabalhadora-estudante ampliou o leque de produtos e, ao concluir o curso, trabalhava com crochê, bisqui de massa, singeleza e papietagem.

O curso foi concluído em 2019, e oficialmente ela está fora da escola, mas Juliana não perdeu o vínculo com o Ifal, pois com a ajuda de uma professora do curso está desenvolvendo peças de singeleza e criando uma linha de acessórios que será lançada, mas ainda não tem data. Caracteriza-se como a pós-permanência, com o objetivo de continuar elevando-se no artesanato, no mesmo espaço que estudou.

Outro aspecto que consideramos relevante foi a fala de Juliana ao dizer que trabalhava ao longo de oito anos com uma *designer* de acessórios

⁶⁸ A papietagem é uma técnica onde se usa uma peça decorativa como molde e se aplica várias camadas de papel em colagem até chegar ao formato e acabamento final.

em crochê, era remunerada por diária e a oportunidade surgiu antes da entrada no Ifal. Durante o curso a *designer*/empregadora percebeu a evolução do seu nível educacional, e se preocupou com a possibilidade de, em futuro bem próximo, perder a colaboradora.

No entanto, Juliana grata pela oportunidade recebida, mesmo antes de concluir o curso, revelou que “[...] ela [a empregadora] não queria que eu deixe ela (sic) [...]”; e para evitar um ambiente constrangedor disse “[...] eu não vou deixar a senhora, só que vou trabalhar pra mim e pra senhora, eu vou dividir [...]”. Essa foi a tática usada por Juliana, ainda que momentânea, para não decepcionar a *designer*/empregadora. A ideia era conciliar o tempo na produção das suas peças; ora para fornecer à *designer*, ora para negociar para si própria.

Com relação às mudanças pessoais após a entrada no Ifal, Juliana relatou que “[...] eu aprendi a dizer não, aprendi a ser confiante que antes eu não era [...] hoje eu tenho voz [...]”. Mostrou que a vida melhorou em todos os sentidos, foi um grito de liberdade, uma mudança de atitude diante das situações da vida. A voz que a artesã-estudante-trabalhadora se referiu, significava ser ouvida, ser levada a sério como toda cidadã. Condição que só veio a partir do momento em que teve segurança em si e externou suas opiniões em busca da oportunidade de crescimento (SANTOS et al., 2013).

As falas das artesãs-trabalhadoras-estudantes deixaram claro que voltar à escola e nela permanecerem não foi uma decisão fácil. As intercorrências no ambiente acadêmico, sejam com os/as docentes, com os membros da gestão escolar ou com os/as colegas, apontaram que a (in)(per)sistência exigiu o uso de táticas de sobrevivência. Em defesa da concretização dos sonhos, em não se deixarem se abater e “desistirem” novamente. Precisaram da astúcia, peculiar aos grandes pensadores, para “burlarem” (DE CERTEAU, 1998) as normas e, ainda assim, não infringirem os regulamentos do Ifal.

As opiniões dos cinco respondentes foram unânimes em reconhecerem a importância da passagem pelo Ifal na transformação da vida pessoal e profissional de cada um. Observamos o destaque dado ao valor da educação pelos/as nosso/as interlocutores/as.

O CTA a partir das narrativas e, sobretudo, quanto à permanência escolar, caracteriza-se como uma experiência instituinte que rompeu com o instituído em uma Entidade conservadora como o Ifal. E contribuiu sobremaneira para as vidas pessoais e profissionais dos/as artesãos-trabalhadores-estudantes. Pois, uma experiência instituinte pauta-se na reorganização curricular e, ao mesmo tempo, na sua flexibilização de forma a oportunizar outros meios de aprendizagem aos sujeitos da EJA (CARMO G.; CARMO C., 2014).

Entendemos que a essência da experiência instituinte tem coerência com a educação inclusiva e é antagônica à desigualdade social. Pode surtir efeitos educacionais *dentrofora* da escola e contribuir com o crescimento do conhecimento e a existência do sujeito da EJA. Esse aspecto evidencia a integração/índissociabilidade entre a sociedade e o meio acadêmico (MACHADO; FISS, 2014).

Dessa maneira, após analisarmos as narrativas dos sujeitos da EJA, nos deparamos com dois cenários distintos – o antes e o depois das suas passagens pelo Ifal. O primeiro/antes nos apresentou um perfil de pessoas fragilizadas, que não reconheciam os seus direitos, não possuíam uma identidade social ou profissional reconhecida ou valorizada no meio em que viviam.

O segundo/depois nos remeteu a um evidente sentimento de transformação. As mesmas pessoas, se autorrevelaram outros seres. Falaram de forma empoderada, dessa vez possuíam autonomia individual, profissional e econômica. O artesanato que produziam naquele momento possuía valor profissional, não era apenas um passatempo ou algo que faziam nas horas vagas. Era a possibilidade da independência financeira e pessoal, o que elevou a autoestima de todos por meio do reconhecimento dos seus saberes, do saber fazer e da construção de outros conhecimentos.

6.2.2 Ações construídas/desenvolvidas no curso que contribuíram, ou não, para a permanência escolar

Os Institutos Federais na sua dinâmica escolar têm ações voltadas à permanência escolar e, conseqüentemente, à redução da retenção e da evasão do corpo discente. Essas ações estão expressas na Política de Assistência Estudantil, com grande abrangência no atendimento das

necessidades dos/as estudantes. Insere-se, neste estudo, como uma categoria que analisamos na sequência, ao considerar o que as narrativas apontaram de forma recorrente a sua operacionalização.

6.2.2.1 A política de assistência estudantil do Ifal como suporte básico para a permanência escolar

Esta categoria de análise incide sobre os pressupostos que suportam a Política de Assistência Estudantil (PAE), na dimensão documental e nas percepções dos/as estudantes sobre a assistência estudantil vivida no Ifal, e se há envolvimento em relação ao Proeja. Essa assistência estudantil compreende,

[...] ações que proporcionem condições de saúde, acesso ao material didático necessário à formação profissional e acompanhamento de necessidades educacionais específicas, oferecendo recursos materiais, humanos, informacionais e financeiros para a permanência do aluno na Instituição [...] (PDI/IFAL, 2014-2018, p. 131).

E tem como objetivos:

a) Garantir o acesso, à permanência e à conclusão de curso dos/as estudantes do Ifal, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, buscando a prevenção das situações de retenção e evasão;

b) Reduzir os efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais através da promoção e ampliação da formação integral dos/as estudantes, estimulando e desenvolvendo a criatividade e a reflexão crítica.

Os objetivos demonstram que a IE tem clareza do micromundo que representa a escola. Ou seja, a todas as questões financeiras, sociais/culturais que chegam por meio dos/as estudantes representantes de suas comunidades. Uma dessa realidade é o desemprego, que não permite ao/à estudante com suas próprias condições o acesso ao transporte, à alimentação adequada, a moradia digna com água potável e energia, dentre outras necessidades básicas.

Como afirma Linhares (2007) são realidades “fora” da instituição que chegam e precisam ser combatidas/minimizadas de forma a reduzir as diferenças sociais. O que inegavelmente contribui para que a permanência material (REIS, 2009) seja necessária, embora de forma assistencialista e, conseqüentemente, paliativas.

Estrategicamente, a assistência estudantil está vinculada à Diretoria de Políticas Estudantis (DPE) [a nível institucional] e ao Departamento de Apoio Acadêmico (DAA) [nos Câmpus]. Fazem parte desse departamento uma equipe multiprofissional composta por psicólogos, nutricionistas, assistentes sociais, médicos, odontólogos, enfermeiros, bibliotecários, pedagogos e técnicos em enfermagem, que ofereceu apoio financeiro para despesas educacionais quanto ao atendimento profissional especializado para as demandas sociais (PDI/Ifal, 2014-2018 atualizado pelo PDI/Ifal (2019-2023)).

Além desses profissionais a Portaria nº 909/GR, de 22 de maio de 2012 criou em todos os Câmpus, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), viabilizando o atendimento de pessoas que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades (PDI/IFAL, 2014-2018 atualizado pelo PDI/IFAL 2019-2023).

Focado no incentivo à permanência, evasão e retenção, o Ifal dispõe de Programas e Serviços que são perenes, que elencamos no Quadro 13.

Quadro 11 – Programas e Serviços de incentivo à permanência ofertados pelo Ifal

PROGRAMAS	OBJETIVOS
Programa Bolsa de Estudo	Assistência financeira para ajuda de custo para despesas educacionais
Programa Bolsa Proeja	Aprimoramento do processo ensino-aprendizagem
Programa Auxílio Transporte	Ajuda de custo para locomoção entre a residência e o Câmpus
Programa de Residência Estudantil e Auxílio Moradia	Concessão de infraestrutura para residência, assim como móveis e

	equipamentos básicos, ou repasse de verba ao aluno para que possa se manter em residência próxima ao Câmpus <i>(para alunos de outros estados ou municípios alagoanos)</i>
Programa de Auxílio Alimentação	Garantia de acesso gratuito ao refeitório de cada Câmpus
Programa de Alimentação e Nutrição Escolar – Panes	Promove educação nutricional como contribuição ao rendimento escolar
Programa de Aconselhamento Psicológico	Interação entre psicólogo e estudantes que favorecem o processo ensino-aprendizagem
Programa de Orientação Profissional	Orienta a inserção do aluno no mundo do trabalho
Programa de Assistência à Saúde	Ações de saúde no âmbito individual e coletivo, abrangendo a promoção e a proteção da saúde.
Programa de Prevenção a Fatores de risco e Promoção da Saúde Mental	Promoção dos fatores de proteção, reconhecimento dos impactos que provocam nas trajetórias dos alunos.
Programa de Assistência aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas	Garantia de permanência e sucesso dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.
Programa de Apoio às atividades Estudantis	Concessão de óculos, fardamentos e material didático.
Programa de Cultura, Arte, Ciência e Esporte.	Promover ações e disponibilizar recursos financeiros para participação em eventos extracurriculares
Programa de Informação Cultural	Promover, fortalecer e dinamizar as ações das bibliotecas.

Fonte: PDI/Ifal (2014-2018) atualizado pelo PDI/Ifal (2019-2023)

Como vimos no quadro acima, as ações estão inseridas por meio de Programas que são de cunho materiais e simbólicos. As de cunho **materiais**

são destinadas às bolsas de estudos para os/as estudantes das modalidades, oferecida pelo Ifal, exceto para aqueles participantes dos cursos do Proeja que têm uma bolsa específica destinada ao transporte e lanche. Destacam-se também, auxílios moradia – para quem necessitar residir na cidade onde o Instituto atua –, e de apoio às atividades estudantis, a exemplo participação em eventos.

Os Programas de cunho **simbólicos** estão mais nas categorias de serviços e apoiam a construção de rampas para acessibilidade e tudo que envolva a pedagogia inclusiva. Envolvem ainda as questões importantes no âmbito da **saúde como** aconselhamento psicológico, assistência médica e suporte nutricional – refeições para os que têm comorbidade e agravo nutricional. E no âmbito **educacional**, quando se trata de orientação profissional, assistência ao estudante com necessidades especiais, apoio às atividades estudantis na implantação de grêmios e também nos aspectos da arte e cultura – feiras –, de ciência e esporte, no apoio a torneios e campeonatos, há um leque de opções que consideramos muito significativas.

E, com a chegada do Proeja, mesmo antes da sua institucionalização e da Entidade tornar-se Ifal, o que só aconteceu em 2008, os/as estudantes da EJA tiveram direito aos Programas e aos Serviços elencados no Quadro 13. Fatores que contribuíram significativamente para a permanência escolar daqueles que, majoritariamente, pertencem à classe dominada, e, para os quais as Políticas Públicas Sociais não os têm atingido. Concordamos com Paiva (2018, p. 77), quando diz, lamentavelmente, que essa prerrogativa não insere nas,

[...] esferas municipais e estaduais, apesar de aportes financeiros e indutores de políticas, de disponibilidade de documentos, programas, projetos, materiais didáticos e literários [...] de assistência estudantil para a permanência na escola, que envolvem [além do citado] alimentação escolar e transporte.

Deduzimos que esse descaso dos municípios e estados faz com que: “Os dados de matrículas na EJA venham decrescendo ou se mantendo “[...] [ano a ano], desrespeitando o disposto na Constituição Federal quanto ao direito de todos, independentemente da idade [...]” (PAIVA, 2018, p. 77). Embora o discurso – sem dados concretos da realidade desses sujeitos que

vivem, muitas vezes, em situação de miséria –, seja de que as pessoas não querem estudar por falta de interesse.

É importante salientar que a busca ativa por esses sujeitos se torna necessária e, quando a fazemos, temos condições de conhecer a realidade que vivem esses sujeitos. Fato que evita fazermos julgamentos de valores como, por exemplo, de que não buscam a escola por que são acomodados e desinteressados.

Feitas essas considerações iniciais buscamos a percepção dos/as protagonistas deste estudo, sobre quais as assistências que receberam sejam materiais ou simbólicas como incentivo à permanência, no percurso de formação no CTA.

Marina relatou que, quando estudante do CTA teve acesso aos benefícios da Política Estudantil, devido a sua situação financeira e de saúde. E que, para conseguir enfrentou toda burocracia da estrutura que citamos acima. Primeiro recebeu a bolsa/Proeja para ajuda no transporte, e depois o auxílio alimentação, o que possibilitou acesso ao Serviço de Alimentação e Nutrição Escolar (Sanes). Isso porque narrou Marina “[...] fui para médica [do Câmpus], aí como eu tinha problema de pressão alta, ela mandou um bilhete [para nutricionista] dizendo que eu teria que ter direito ao almoço [...]”.

Os casos de alimentação citados por Marina atendem apenas as excepcionalidades de agravos nutricionais, comorbidade e aqueles que exigem que os/as estudantes se desloquem de cidades do interior de Alagoas para o Ifal.

Marina ainda nos contou que no percurso do curso, com a dificuldade na visão conseguiu outro benefício, a cessão de óculos. Ao ser indagada sobre a importância desse suporte, a entrevistada respondeu que “[...] aí com essa ajuda facilitou muito [...] muitos de nós não têm condições de comprar né? Como é o meu caso. Eu não tenho condições de comprar óculos, [...]”.

Para ter direito aos óculos o/a estudante precisa apresentar à assistência social a receita médica com o indicativo da necessidade de utilização de lentes corretoras; bem como o grau a ser utilizado. Uma empresa licitada leva ao Câmpus os modelos de armação disponíveis e o/a estudante escolhe e, posteriormente, são entregues no próprio Câmpus.

Para Frigotto (2018) a Política de Assistência Estudantil tem um efeito social, econômico e ético importante que, se fosse de caráter universal, teríamos uma consequência positiva pela possibilidade de retirar do mercado de trabalho – formal ou informal – crianças e jovens na idade de conclusão do ensino médio. Completamos que essa Política não deve ser vista como “favor” e, sim, como direito; o que repercutiria na estratégia Institucional voltada à permanência escolar de estudantes em todos os níveis.

O artesão **Orlando** comentou que “[...] não sabia que tinha [direito] bolsa/Proeja, vim saber depois, aí é um benefício muito bom [...]. Enfatiza “[...] quando nós começamos a receber era certa, recebíamos certo [...] a gente se adaptou a ela [a bolsa, referindo-se ao dinheiro] aí quando a gente se adaptou [coloquei no meu] orçamento, começou a falhar bastante [...]”. E afirma que “[...] agora mesmo, tem dois, três meses que você não recebe nada, todo dia tem um boato [...] vai sair amanhã, vai sair até o dia tal e até hoje nada [...]”.

Notamos que os atrasos do repasse do valor da bolsa do Proeja para os/as estudantes, ocorreram na fase de transição da saída dos cursos Proeja de um Programa para a Política Pública. Isso ocorreu no governo Dilma Roussef, como mencionamos na segunda Seção. Os recursos que eram específicos passaram a fazer parte do orçamento geral do Ifal, sendo, portanto, um período de adaptação. Somam-se a isso os cortes de verba por conta do Pronatec e com o Golpe de 2016, como já mencionamos, na Seção 2 desta tese.

Retomamos a fala da depoente que destacou, ainda, que todos os dias ouvia dos colegas reclamações de dificuldades por conta do não recebimento da bolsa. Nesse sentido, é importante dizer que, por mais que se oriente aos/às estudantes que não devem contar com o valor da bolsa/Proeja para assumirem compromissos que não são inerentes ao que se destina; isso é praticamente impossível, visto que, para alguns a bolsa é o único recurso fixo que podem contar durante o mês. E o seu valor é considerado salário e dividido para ajudar a renda familiar e aos estudos. Torna-se uma renda básica e, sem esse recurso, os sujeitos precisarão abandonar a escola pela luta pela sobrevivência (FRIGOTTO, 2018).

Orlando continuou a narrativa e apresentou uma tática usada pelos colegas “[...] tem pessoas aí que tá vindo para escola pedindo carona, por que não tem a passagem pra vir, porque se adaptou a ela [...] então eu acho isso muito falho [...]”, referindo-se ao atraso de recebimento do recurso. A “carona” se traduziu na reação do “astuto”, que foi imediata (DE CERTEAU, 1998). E soube usá-la diante de um contratempo, na busca de uma oportunidade de continuar “sendo”, de continuar “in”, o pertencimento fala mais alto (REIS, 2009) diante da dificuldade imposta por quem tem o domínio do poder.

O artesão-trabalhador-estudante também reporta que tinha direito à alimentação, por ter comorbidade e deslocar-se do município de Barra de Santo Antônio ao Câmpus em Maceió, disse que sendo do interior, todo e qualquer estudante do Ifal tem direito a esse benefício.

No entanto, a sua solicitação coincidiu com a época que o Sane encontrava-se fechado por motivo de finalização do contrato com a empresa fornecedora de refeições, e os colegas que tinham o benefício foram prejudicados. Enfatizou Orlando que estranhou, por que os/as demais estudantes de outras modalidades continuaram recebendo o benefício em forma de pecúnia.

Indignado protestou “[...] nós somos alunos efetivos do Ifal e temos os mesmos direitos de utilizar o ‘posto de saúde’ [setor médico], tudo que a gente precisar, nós temos os mesmos direitos [...] de todos os alunos [...]”. Lembra, ainda, que as pessoas prejudicadas do Proeja não questionaram seus direitos e buscaram entre eles alternativas que foi o armazenamento de lanches em um armário que tinham acesso, e comprados de forma compartilhada.

Para **Simone**, como forma de acabar com a discriminação, o Ifal teria que ter resolvido a situação, uma vez “[...] não [tendo] o restaurante [Sane] acho que deveria ter uma cantina, algum lugar, com um lanche para o pessoal, uma merenda alguma coisa [...]”. Porque, comenta a artesã “A gente sai de casa muito cedo e [...] se você não tiver dinheiro para comprar fica sem nada, a não ser que traga de casa [...]”. E explica “[...] como a gente tem esse armário, quando a gente recebe a gente compra biscoito, café e já deixa pra gente lanchar [...]”.

Por não se inserir nos critérios não buscou alimentação, nem solicitou óculos. Ela dispunha apenas da bolsa/Proeja para ajuda de transporte, mas reconhecia a importância da assistência estudantil do Ifal: “[...] É uma ajuda grande, tem pessoas que tem dificuldade de se locomover, tem que vir de ônibus como eu [...] como eu [saio de casa] sem tomar café”, fica exposto que o atraso da bolsa complicou a vida da artesã, e isso nos deu a entender que, mesmo sendo só para transporte, contribuía para que ela pudesse fazer um lanche ao chegar ao Câmpus, mesmo na cantina terceirizada.

Constatamos que ainda há muito a fazer pelos/as estudantes da EJA/EPT no Ifal. Ao rever a fala da aluna Simone, de que a cantina existe, mas é terceirizada, não há, portanto, responsabilidade de sanar a lacuna deixada pelo Sane. No entanto, concordamos com a artesã que o Ifal, poderia ter a iniciativa de atender a essa necessidade básica e assumir um convênio com a referida cantina ou pagar também aos/às estudantes do Proeja a pecúnia destinada aos/às estudantes das outras modalidades.

É de se salientar que os sujeitos da EJA no CTA possuem características específicas, e são na sua maioria compostos de adultos/as e idosos/as, pertencentes à camada popular e que já têm muitos direitos negados pelos governantes. Nesse sentido, é preciso que haja o compromisso da IE com o repasse mensal dessas bolsas para que se garanta a possibilidade da permanência escolar.

Em contato com a coordenadora do CTA à época, indagamos o motivo dos estudantes da EJA/EPT não terem direito à alimentação, visto que, é notória a condição de carência. Ela justificou que a negação do auxílio foi devido à permanência desses/as estudantes na Instituição apenas nos horários de aula e sem terem as atividades em contraturno. Ou seja, não precisam permanecer manhã e tarde na instituição.

Consideramos que, independente dessa justificativa, a concessão mínima de um lanche ao chegarem seria importante visando àqueles que saem de casa sem se alimentar, ou que não possuem recursos para comprar na cantina terceirizada, como nos enfatizou a aluna Simone.

Magnólia também não teve direito à alimentação e nem utilizou qualquer outro tipo de assistência, exceto à bolsa/Proeja. Também reclamou dos atrasos do recebimento, uma vez que ficou sem dinheiro para “[...]”

transporte. Por que muita gente deixa de trabalhar para estudar e deixei de trabalhar para estudar [...]”, sentindo-se segura já que dispunha de uma bolsa/Proeja, que minimamente lhe garantia o básico.

A opção da aluna Magnólia em priorizar os estudos, ao invés do trabalho, certamente passou por uma profunda análise dos prós e dos contras para tomar a decisão. Deduzimos pela sua narrativa que essa decisão foi alicerçada na necessidade de dedicação, com mais tempo de “[...] comprometimento [...] e aprimoramento” (ARROYO, 2017, p. 58), em relação às atividades solicitadas pelo CTA. Ressaltamos a coragem de Magnólia, que mesmo com um sentimento de ingenuidade arriscou que, a educação pode garantir um futuro melhor que o presente, principalmente, para quem não frequentou a escola desde a infância.

O atraso da bolsa lhe trouxe angústia pela falta de recursos para adquirir os produtos necessários à montagem da peça que seria apresentada “[...] aí no caso, a bolsa [...] ajuda no material pra gente montar os produtos que a gente apresenta [...]”. Esses produtos eram apresentados ao final de cada semestre a uma banca avaliadora formada por professores/as do curso, o que justifica a preocupação de Magnólia. Desabafou,

[...] agora em julho vai ter apresentação de banca e a gente não tem em mãos, cadê o dinheiro pra gente comprar o material? pra já ir adiantando o trabalho? Por que a gente já sabe qual é o produto, o que vai usar e não tem [...] (MAGNÓLIA - ARTESÃ).

A dependência da bolsa do Proeja é geral entre o/as participantes desse estudo. A formação de artesã/ão exige uma riqueza de detalhes na criação e deveria fazer parte do curso a disponibilização de materiais pelo lfal, exigidos na sala de aula e no laboratório. E também para a elaboração de novos produtos. Isso porque o currículo do CTA atua na otimização de um novo conhecimento dos/as estudantes, fazendo-os/as avançar do estágio da cópia para a criação. O que exige a atualização constante nas peças que são lançadas anualmente no circuito artesanal (LIRA, 2019). Dessa forma, fica complicado para o/a estudante adquirir seus insumos com recursos próprios, fato que pode limitar o exercício da criação devido à falta de insumos.

Ao analisar a situação das artesãs-trabalhadoras-estudantes, entendemos que, como qualquer outro cidadão ou cidadã, as necessidades materiais não deixam de existir durante o período do curso. Ao contrário, pela particularidade do CTA aumentam devido a utilização de materiais diversos para produção das peças artesanais que precisam criar a cada semestre. Destacamos que a/o estudante precisa contar com algum tipo de bolsa (Proeja, permanência, pesquisa, extensão ou outros auxílios) que lhe permita permanecer apenas estudando. Do contrário, o/a estudante poderá continuar, porém, sem nenhuma participação efetiva nas atividades acadêmicas devido a necessidade de trabalhar para garantir a sua subsistência e, a própria permanência escolar (REIS, 2009).

Nesse cenário de dificuldades financeiras pela ausência dos recursos decorrentes da bolsa, as falas dos/as interlocutores/as apontaram o fortalecimento do desejo de permanecer na escola e concluir o curso. A permanência, é muitas vezes impulsionada pelo reconhecimento entre os familiares e a comunidade, pois se tornam uma referência dentre seus pares; uma vez que conseguiram alcançar um patamar que poucos atingem em seu meio. Isso reflete na permanência simbólica, impelindo-os/as a continuarem os estudos (REIS, 2009).

Para esses/as estudantes do CTA a “permanência simbólica” desde nosso contato na sessão conversa, observamos que era muito significativa, e demonstravam um sentimento de pertencimento do grupo diante da ausência dos incentivos da “permanência material” e deixou explícito as dificuldades evidenciadas sem constrangimento (REIS, 2009).

Nesse contato identificamos exemplos de estudantes da turma 2015, que pararam de trabalhar para se dedicarem aos estudos e, com os atrasos do pagamento das bolsas, ficaram sem renda fixa. Isso tornou muito difícil a permanência, sobretudo, para a aquisição dos materiais visando criarem as peças artesanais que precisavam produzir semestralmente como atividade acadêmica.

Esses atrasos provocaram improvisos que nos foram citados por um/a dos/as participantes da sessão conversa: “[...] na outra turma tem gente que não tá vindo, porque a bolsa não tá saindo [...]”. Outra estudante

acrescentou, “[...] agora em julho vai ter apresentação de banca e a gente não tem em mãos, cadê o dinheiro pra gente comprar o material? [...]”.

Ao analisar à escuta na sessão conversa, o grupo comentou que alguns/mas estudantes não tinham conhecimento sobre o pagamento de bolsas, quando concorreram a seleção para o CTA mas, uma das participantes tomou a palavra e disse: “Vou ser sincera [...] eu vim estudar, tô até agora [mas] aí eu vim mais também, acho que a maioria veio mais pela bolsa, porque pagam uma bolsa de 200 reais, eu vou ser sincera né? [...]”.

Embora a citada estudante tenha sido atraída pelo valor da bolsa [deixa clara sua condição social e familiar], a mesma está concluindo o curso de artesanato, e já se encontra aprovada em um curso superior de licenciatura em Química na mesma instituição. Isso demonstra que a bolsa foi um atrativo importante para sua permanência, mas foi superado pelo conhecimento proporcionado e, também por que estudar no Ifal supera de forma imensurável o valor da bolsa/Proeja, uma vez que permite uma visão de futuro.

Essa estudante participou da sessão conversa, porém não foi selecionada para participar do nosso estudo por não atender aos critérios de inclusão. Ela já havia cursado o ensino médio em outra IE pública antes de chegar ao CTA e, também havia sido aprovada em processo seletivo para o Curso Superior de Química. Consideramos importante trazer o seu relato como exemplo da importância da permanência ao material, fato que a atraiu inicialmente, mas possibilitou a sua permanência chegar à conclusão do CTA e avançar na verticalização do estudo, o que certamente poderá possibilitar outra condição de vida e de trabalho.

Mais uma vez constatamos a importância da manutenção da bolsa Proeja quando nos deparamos com a narrativa de **Marina**, que nos revelou:

[...] foi muito difícil [permanecer estudando], tinha vez que eu chegava pra minha comadre e dizia... Oh comadre eu não vou não, não vou de jeito nenhum, porque eu não deixei nada em casa, nem pão. Não tinha ninguém com dinheiro para comprar pão, aí ela., per aí..., ela me dava o dinheiro, eu comprava e deixava os meninos com o coração apertado, com medo de um menino de 12 anos cuidar de dois menores [...] (MARINA - ARTESÃ).

Apesar do atraso no repasse das bolsas do Proeja a aluna não desistiu do curso. Precisava deixar os netos pequenos sozinhos em casa, mas isso também não a desanimou. Teve o apoio em uma comadre que além de estimular, assumia a compra de pão para os netos de Marina. Destacamos a importância da cooperação e da solidariedade (MILETTO, 2009) na garantia da permanência escolar mesmo de pessoas de fora do ambiente acadêmico é o “dentrofora” (LINHARES, 2007) influenciando nas trajetórias dos sujeitos. Conhecer realidades como essa de Marina demonstra quão importante é a manutenção da Política de Assistência Estudantil do Ifal.

Juliana, outra artesã, também fez o seu desabafo, ao narrar que procurou a assistência social do Câmpus Maceió por apresentar problemas de saúde e, também foi autorizada a receber alimentação. Isso aconteceu:

[...] antes de fechar o Sane eu tinha direito, agora foi cortado [referindo-se à alimentação] e ninguém mais tem direito, a gente não consegue nem uma coisinha, assim, já que não tem direito a se alimentar aqui, deveria dar uma coisinha a mais né? Pra gente complementar os 200 reais da bolsa que ajuda bastante [...]. (JULIANA – ARTESÃ).

Juliana elogiou o valor da bolsa/Proeja, mas explicitou que no seu caso alimentar-se no Sane, funcionava como o complemento dos 200 reais recebidos mensalmente. Vale salientar que os recursos para alimentação continuaram no orçamento do Câmpus Maceió, na mesma proporção. De modo que nos causou estranhamento porque apenas os/as estudantes da EJA/EPT não receberam o valor em pecúnia, nos parecendo uma falta de iniciativa da coordenação à época do curso e da própria gestão. A artesã-estudante-trabalhadora recebia outra assistência, e revelou que também obteve os óculos que precisava.

Essa necessidade de óculos amplia-se em todo Ifal, a exemplo no Câmpus Marechal Deodoro onde lecionamos. A presença de estudantes que, mesmo sentando nas primeiras carteiras da sala de aula não conseguem visualizar bem o que está sendo trabalhado pelo/a professor/a. Notamos a importância da ajuda material para as ações voltadas à permanência escolar, tão bem ressaltada por Reis (2009).

Com a chegada da pandemia, desde março de 2020, várias mudanças foram provocadas na política de Assistência Estudantil, a fim de dotar os/as estudantes do Ifal de todos os cursos e modalidades; do aparato necessário ao ensino remoto, que foi adotado pelos IF, enquanto durar o período de isolamento social, que se alonga por 2021. Vejamos as mudanças:

O **Auxílio Permanência** antes destinado ao custeio de despesas com transporte, alimentação, moradia, creche, atendimento educacional especializado e outras necessidades socioeconômicas – cujo valor variava entre R\$ 100,00 e R\$ 350,00 – era definido por meio de edital e por uma entrevista do/a candidato/a junto ao serviço social de cada Câmpus. Ele foi alterado e restringido e que passou a R\$ 130,00 para todas/os as/os estudantes como forma de ajuda nas despesas em casa e para manutenção do vínculo da/o estudante com a IE.

A criação pelo MEC do **Projeto Alunos Conectados** que disponibilizou *chips* telefônicos, com pacotes de dados móveis, com duas operadoras de telefonia celular, destinados aos/às alunos/as em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Isso para que pudessem desenvolver suas atividades acadêmicas remotamente. Essa iniciativa paliativa não foi suficiente para que os estudantes tivessem acesso à rede, visto que, muitos/as não possuem aparelhos celulares com acesso à Internet.

O lançamento e a implantação do **Auxílio Conectividade** (Resolução nº 46/2020-REIT), que garantiu a aquisição de tablets para distribuição aos/às estudantes carentes. Porém, devido à urgência e a grande demanda, não foi possível a aquisição para todos/as os/as estudantes via IE. Dessa forma, outros/as estudantes receberam o valor em pecúnia para adquirirem o equipamento e também o valor de R\$ 70,00 para contratação dos serviços de Internet.

Ainda assim, nem todos os problemas foram resolvidos, pois continua o embate dos/as estudantes da EJA/EPT, pois muitos não sabem utilizar as novas ferramentas de estudo, ou residem em locais que o sinal da Internet não é captado. Nesse sentido, estamos diante de camuflar a inclusão digital forçada, que não corresponde à realidade, que é excludente e foi mais desvelada no Brasil desde março de 2020.

Concordamos com Boaventura (2021, p. 86) ao referir-se a pandemia como algo que “[...] abalou profundamente tanto as rotinas diárias como as expectativas e os planos do futuro e, conseqüentemente, as percepções do passado [...]”. Estamos vivendo um tempo de turbulência onde a imaginação e a memória são afetadas e, mesmo assim, provocam reavaliações das convivências e das vivências recentes ou antigas.

A pandemia ampliou os abismos das desigualdades que se exacerbaram e fez emergir de forma escancarada a pobreza vivida em uma sociedade permeada por “profundas [...] discriminações e injustiça social” e, para esses/as as expectativas são de que o pior ainda está por vir (BOAVENTURA, 2021). Essa é a realidade da maioria dos sujeitos da EJA, em seus trabalhos com baixa remuneração, sem direitos trabalhistas ou ainda desempregados. No caso de alunos/as do Ifal, contam com o auxílio de R\$ 130,00 mensais advindos da assistência estudantil como forma de manter o vínculo com a instituição e, de alguma forma, visa estimular a permanência escolar com o ensino remoto.

Nesse cenário pandêmico, nossos protagonistas dificilmente têm salário fixo e, mesmo tendo, os reveses lhes chegam com as dívidas, contas a pagar e a falta de alimentos que vem provocando problemas de relacionamentos familiares; além das perdas de vidas de pessoas queridas, como parentes e amigos. Destacamos as dificuldades no uso obrigatório de máscara, de álcool em gel, distanciamento – pelas moradias pequenas e com muitas pessoas – e o próprio isolamento social, uma vez que têm de sair para o trabalho formal ou informal. Questões essas que funcionam como “um bote salva-vidas”, em um país que não dispõe de vacinas para todos em tempo hábil.

O momento tem sido de lições e de aprendizados, e mostra que conectividade é direito e que as tecnologias de comunicação ainda são de difícil acesso para as classes populares. A análise dessa categoria mostrou a importância da Política de Assistência Estudantil do Ifal, pois mesmo que limitada, permitiu que os/as interlocutores/as deste estudo, aliada ao uso de táticas, permanecessem e concluíssem o Curso Técnico de Artesanato.

Considerada como um ponto forte entre os discentes dos IF, a Política de Assistência Estudantil (PAE) da Rede Federal de Educação tem entre os

seus pilares ações para a promoção da permanência dos/as estudantes. Mesmo no sentido de “ficar”, isso está expresso no documento, quando o maior foco centra-se em minimizar a retenção e a evasão escolar. Dessa forma, constatamos que ainda existe uma distância entre o que a PAE preconiza e o que os estudos contemporâneos sobre permanência apontam, como contribuições dos/as pesquisadores/as os quais mencionamos na Seção 5.

6.2.3 Táticas: razões/fatores de permanência

Nesta dimensão, analisamos as razões e/ou os fatores que se constituíram em táticas (DE CERTEAU, 1998) utilizadas pelas artesãs-trabalhadoras-estudantes para permanecerem estudando, no enfrentamento aos entraves cotidianos.

As narrativas constituíram uma categoria emergente que envolve família, convivência no CTA, vivências acadêmicas *pensadas/praticadas* considerando a sua extensão. Comentamos didaticamente, e seguimos a sequência ao focar as falas que representam cada detalhamento.

6.2.3.1 As razões/fatores de permanência: entre ações familiares de apoio decisório para permanecer aos contextos de ação do/no CTA

Na leitura e análise global das narrativas construídas pelos sujeitos pesquisados considera-se que estas apontam para razões de permanência, que se direcionam para duas amplas vertentes, sendo estas: ações familiares e contextos de ação do/no CTA.

As narrativas construídas fazem seus imbricamentos, em posições e ações familiares e do contexto de ação do/no CTA, assumem um papel importante para perspectivar e reorganizar novos percursos de vida pessoal e profissional.

Testemunhos que evidenciam a complexidade da tessitura de uma teia da vida que implica decisões e opções, por vezes, nunca imaginadas e/ou conjecturadas, como é o caso de separação, enfrentamento de machismo, preconceitos e dificuldades de várias ordens. É dentro dessa reflexão mais

global desta categoria temática, que passamos a apresentar a análise direcionada e aprofundada.

Embora este estudo trate de questões educacionais de pessoas adultas, e que, teoricamente, não necessitam da aprovação dos familiares para suas decisões, a realidade muitas vezes se torna contraditória. Nessa direção compreendemos pelas narrativas que, em muitos casos, o apoio da família teve ação direta na continuidade dos estudos. As histórias de escolarização/vida desses sujeitos mostraram as suas responsabilidades precoces desde crianças, e passam pelo machismo de pai e de marido ao provocar entradas e saídas da escola, e com isso, os sonhos foram interrompidos.

Na fase adulta, os problemas desses sujeitos não acabaram. Ao contrário, o casamento, a chegada dos filhos e as obrigações do lar, sobretudo, em relação às mulheres – vítimas muitas vezes de violência doméstica que as silenciam –, e mais uma vez afastaram tais estudantes da escola. Vejamos as narrativas.

Juliana, alagoana, nascida em Maceió, 35 anos, três filhos, soube do curso por meio da sua genitora, e narrou,

[...] de cara achei que era um curso de artesanato, daí fui toda empolgada, mas depois que fiz a seleção e fui aprovada, soube que teria outras matérias e que terminaria o ensino médio completo [...] eu fiquei com um frio na barriga [...]. Juliana, artesã.

A possibilidade de realizar o sonho de concluir o ensino médio e de precisar cursar componentes curriculares que não dominava, assustaram Juliana. Mesmo assim, no contexto de submissão que vivia resolveu conversar com o marido, na esperança de receber apoio,

[...] e ele disse para eu não ir porque tinha a casa para cuidar, os trabalhos em crochê que eu fazia e ainda faço e que 'cavalo velho não dava passada' e outras coisas que me desmotivaram no momento [...]. Juliana, artesã.

Disse que o que mais a magoou foi ser comparada com um animal. A entrevistada nos falou que entendeu que sua saída da opressão dependia dela, o que fez nos lembrar que a liberdade como nos diz Freire (1987, s/p)

“[...] não é coisa que se resgata, é o sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente”, e assim não se deixar dominar. A respondente continuou,

[...] então eu falei para minha mãe e minha filha mais velha que não iria mais voltar a estudar, aí elas perguntaram por que essa decisão? Aí eu expliquei que não ia dar conta por causa das encomendas, da casa e que tinha que ir pegar meu filho mais novo na escola e ainda fazer almoço [...]. Juliana – artesã.

Depois desse diálogo familiar “[...] Minha mãe e minha filha não aceitaram minha decisão [de não retornar à escola] e foram conversar com meu marido [...]”. Embora a mãe não tenha completado seus estudos, pela fala de Juliana, essa senhora demonstrava que tinha muito apreço pela conclusão da escolarização da sua filha.

Nessa conversa com o companheiro da interlocutora ambas – mãe e filha –, argumentaram que “[...] seria bom [Juliana] estudar para arrumar um emprego fixo e ajudar mais [nas despesas de casa] e que [ela irá] ganhar uma bolsa de R\$ 200,00 [...]”. Observamos que na tentativa de convencimento do companheiro de Juliana, a sogra e a filha apelaram para o lado financeiro, que na época era alvo de muitas preocupações na residência do casal. A interlocutora nos disse que não foi novidade a negativa do marido e complementou:

Ele não aceitou muito, mas eu enfrentei [...] com a força que Deus me deu, a minha mãe e a minha filha [...] depois fui vencendo o medo e entendendo que o medo que eu tinha dele era algo que eu criei por sempre ter medo de gritar e enfrentá-lo fosse fisicamente ou verbalmente [...]. Juliana - artesã

Juliana conforme disse criou forças e resolveu agir e “[...] ir adiante [seguir] caminhos” (FREIRE, 1987, s/p) e compreendeu naquele momento que a liberdade é uma via de mão dupla – do oprimido e opressor – e que a “verdade do opressor reside na consciência do oprimido”.

Ao romper com a sua realidade de oprimida Juliana contou que, com o apoio da mãe e da filha conseguiu voltar a estudar. A artesã-trabalhadora-estudante ao concluir o CTA esperava ter melhores possibilidades de sobrevivência “[...] uma mudança, a minha força para realizar meu sonho,

que é construir o quarto deles [dos filhos], pra que nós cinco [incluindo o marido, que não saiu de casa] estejamos juntos no mesmo ambiente [...]. Essa mudança passava pela possibilidade de conseguir um emprego e, conseqüentemente, salário fixo.

Magnólia, também, alagoana da cidade de Maceió, 47 anos de idade, tem um casal de filhos e contou que “[...] quando eu me casei eu fui cuidar dos meus filhos, do meu marido, aí eu deixei de estudar, até quando meus filhos estavam assim com 7, 9 anos [...]”. A entrevistada perseguiu o sonho de concluir os estudos por vários anos e “[...] em 2003 foi quando eu comecei a querer estudar de novo, estava quase no meio do ano [...]”. Aconteceu a separação do marido e o apoio familiar da mãe e dos dois filhos contribuíram para o retorno aos estudos.

Essa contribuição familiar na vida da artesã-estudante-trabalhadora foi fundamental. Os estudos no Ifal muitas vezes lhe tomava o dia inteiro devido “[...] aos trabalhos [solicitação dos/as professores/as] da escola [e] viagens [para fazer] aí eu foquei mais nos estudos e deixei num cantinho o salão, agora que eu tô retornando de novo [...]”. Magnólia, como outros/as estudantes da EJA/EPT teve direito a receber mensalmente a bolsa/Proeja, mas o desejo pelo conhecimento tornou-se prioridade. Dessa forma as ações de permanência material (REIS, 2009) contribuem sobremaneira para a conclusão do curso, como no seu caso específico.

Simone, mais uma artesã alagoana da cidade de Messias⁶⁹, na época da entrevista estava com 44 anos e com três filhos casados. Suas interrupções nos estudos se deram por ter optado pela maternidade. Nos revelou ser esse o principal motivo que a impediu mais fortemente de dar continuidade aos seus estudos.

A artesã nos demonstrou que a opção de cuidar dos filhos foi sua, uma vez que recebeu o apoio do marido para continuar estudar. Quando resolveu retornar os estudos já não tinha mais filhos pequenos, situação que deve ter sido mais confortável nessa decisão. E com muita satisfação enfatizou que o companheiro revelou que, por meio da esposa poderia realizar o seu sonho. A interlocutora, com muita satisfação mencionou,

⁶⁹ Messias é um município brasileiro do estado de Alagoas, localizado na Região Metropolitana de Maceió, com 37,4 km de distância da capital.

[...] O sonho do meu esposo, vou ver se realizo [depois da conclusão do Ensino Médio], ele quer que eu seja enfermeira. Eu não gosto de enfermagem, eu posso até fazer, mas eu não quero seguir carreira, eu amo cozinhar, eu quero fazer gastronomia [...]. Simone –artesã.

Ciente da sua capacidade a artesã-estudante-trabalhadora quer aproveitar o tempo do CTA para se dedicar de vez aos estudos. No entanto, existe um impasse na sua opção na continuidade dos estudos. Ou cursa enfermagem – mesmo que não seja para exercer a profissão –, e com isso satisfazer o companheiro, ou realizar o seu sonho que é a gastronomia. Julgamos que Simone não entendeu que essa ultima opção não está atrelada somente à cozinha doméstica e que poderá proporcionar outros caminhos futuros fora do artesanato, que no momento se apresenta como sua paixão. Também demonstrou a preocupação acentuada em não satisfazer a vontade do marido, acomodando-se, para enfrentar no momento certo.

Nessa altura da vida, Simone compreendeu que a linearidade acadêmica, ou seja, o alinhamento da “idade certa”, com a série/ano cursada/o, são detalhes que pouco importaram na sua caminhada. O que vale mesmo é o desejo de permanecer estudando considerando a vida no compasso da escola.

Marina, alagoana da cidade de Maceió, 48 anos de idade, casada e com um casal filhos que tidos na infância, teve uma vida distante da sua mãe, de um irmão e de uma irmã, devido ter sido criada em conventos, superou as suas dificuldades. Conforme já mencionamos na sua caracterização, na Seção da metodologia, narrou que depois da conclusão do Ensino Fundamental trabalhou “[...] em casa de família [...] uns 3 anos na mesma casa, mas depois tive que parar, foi na época que engravidei, fiquei só em casa”. Pois o marido “[...] era contra [a volta dela aos estudos], resolvi enfrentar porque precisava mudar, estava cansada da vida [...]”. A entrevistada chegou à exaustão da vida controlada, da obediência “cega” e das responsabilidades de dona de casa.

Disse que se sentia oprimida em seu próprio lar pelo companheiro que deveria ser seu principal incentivador. A artesã pouco a pouco entendeu o que Freire (1994, s/p) sempre alertou “Não é no silêncio que os homens

[mulheres] se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, e que no dizer do pesquisador é importante romper e não aceitar a vida que Marina levava. Inerte, sem reação e sem enfrentamento ao seu opressor, pois dizia que “estava já cansada da vida” e optou para reagir e “tomar as rédeas do seu destino”, como mencionou.

Com a sua decisão de inserir-se no CTA “[o meu marido] foi embora 2 anos depois que comecei a estudar, disse que não aguentava mais a vida que eu estava levando, que eu estava muito diferente [...]”. Marina confessou que realmente estava diferente, pois o opressor não suportou a sua independência. Marina não era mais “muda e nem silenciosa” e exercia naquele momento o seu direito, que não é de alguns, e sim de todos (FREIRE, 1994, s/p).

A interlocutora contou “[...] se não fosse pela minha mãe, minha irmã e minha filha eu não teria vindo [para o Ifal]”. Ou seja, ser estudante do CTA. E continuou “Ela [a filha] disse: a senhora [e para o] pai, a mãe vai [...]”. O apoio da filha, inclusive material, foi fundamental para o retorno de Marina aos estudos e nesse sentido a artesã nos narrou “[...] minha filha, no primeiro salário de menor aprendiz, comprou um celular à vista pra mim poder vim (sic), para fazer as minhas atividades [...]”. Enalteceu que a filha sacrificou-se financeiramente para ajudá-la nas atividades escolares, provavelmente, naquele mês [que comprou o celular] ficou sem recursos. Mas, não mediu esforços para prestar sua solidariedade (MILETTO, 2009). Sem essa ajuda, Marina sozinha não se sentia forte o suficiente para tomar uma atitude de mudança na vida.

Além do enfrentamento familiar, outras questões precisaram ser superadas pela artesã, uma delas o percurso que fazia de casa para o Ifal. Com as chuvas, a rua alagava e ela não tinha como transitar, e atravessava o lamaçal com os pés descalços. Ela levava um recipiente com água para limpá-los do outro lado da poça de lama. Mesmo considerando que era uma atitude de risco em relação à saúde, isso valia a pena para permanecer na escola, e na busca de soluções no cotidiano de dificuldades (DE CERTEAU, 1998).

Observamos que no caso das interlocutoras a solidariedade de membros da família, sobretudo, do lado materno foi fundamental para

permanecerem e chegarem à conclusão do curso. Concordamos com Louro (1997) quando diz que há uma clara mudança comportamental. As mulheres estão quebrando as amarras e re/construindo caminhos e possibilidades antes desconhecidos, e tornam-se sujeitos de posse do leme para conduzirem as suas próprias histórias.

Orlando, o único homem do grupo, pernambucano, nascido na cidade de São Lourenço da Mata, tem um casal de filhos e estava com 68 anos de idade quando entrevistado. Não sofreu pressão da família, no sentido da falta de apoio, mas como era o provedor compreendia que tinha de esperar um bom tempo para a realização do seu sonho, sonho que só chegou com a aposentadoria e com filhos adultos e independentes.

Mesmo estando do lado oposto da questão, [por não sofrer pressão da família quanto ao retorno aos estudos], Orlando não se sentiu à vontade para seguir sua formação acadêmica na adolescência, na juventude e na fase adulta. Ele priorizou o trabalho no sentido de prover o sustento da família, antes composta pela mãe e as irmãs e, depois que formou a sua própria família, com a esposa e um casal de filhos.

Não houve nenhuma cobrança familiar que o fizesse desistir, porém, o sentimento de responsabilidade do interlocutor pela família falou mais alto e, assim que os filhos casaram se sentiu mais livre para retornar. Em síntese, sendo provedor ou não, a família pode ser um dos fatores preponderantes no retorno ou no afastamento dos sujeitos do meio escolar.

Depois de 50 anos fora da escola e com o recurso da aposentadoria garantido, nada o impediu de retornar aos estudos; nem os problemas de saúde como a hipertensão e uma cirurgia que realizou quando já estava no CTA, e que o fez precisar da solidariedade dos/as colegas para subir a rampa que levava à sala de aula, quando o elevador estava sem funcionar. Demonstrando felicidade desabafou:

[...] agora é minha oportunidade, aí fiquei pensando nisso, aí de repente vi [...] num site [li] o Ifal mostrando que tava aberto o edital e tal, para o curso de artesanato, aí eu vim, mas como todas as pessoas que aqui vieram também, achava que a gente vinha aprender alguma coisa aqui, mas quando chegou aqui, a gente viu que não vinha aprender, a gente vinha melhorar o que a gente já sabia [...]. Orlando - artesanato

Sua fala nos permitiu analisar que, independente da idade e da situação financeira Orlando tinha consciência da sua incompletude e, nos levou a compreender que, se reconhecia como “[...] um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão”, fato que o levava a “[...] seu permanente movimento de busca do ser mais [...]” (FREIRE, 1994, s/p).

Mesmo depois de tantos anos de experiência profissional, o nosso interlocutor chegou à conclusão de que ainda havia o que aprender, pois o CTA lhe ensinou a importância de “agregar valor” ao seu trabalho. Na época que iniciou no curso com 65 anos de idade nos disse que a sua arte estava consolidada. Exemplificou que no Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes (ICHCA/Ufal), tem um painel de sua autoria. Mas, reconheceu com humildade freireana que durante o curso identificou que, ainda havia aspectos necessários à profissão que exercia. Conseguiu avançar e destacou o entendimento de como chegar ao valor das peças após as produções, o que não fazia parte no dia a dia do seu trabalho.

Na continuidade da análise desta categoria, destacamos outro aspecto recorrente nas falas dos/as nossos/as protagonistas que diz respeito à **convivência no CTA entre pares**. Consideramos ser importante entender se essa convivência influenciou, ou não, a permanência dos/as participantes do curso em foco. Vejamos o que nos revelaram as falas.

Sobre o relacionamento com os colegas de sala de aula, Simone diz que era harmonioso, principalmente quando se uniam nos usos das táticas necessárias à sobrevivência na Instituição, em busca dos seus direitos, ora era conflituoso. Pois em alguns momentos disse que havia pessoas que não respeitavam o jeito do outro ser. Exemplificou que uma das colegas da turma que, gostava de brincar, era alvo de crítica e o grupo não queria entender que “[...] cada um tem o seu jeito de ser e a gente tem que respeitar”, destacou Simone.

A convivência é de suma importância para o processo de integração no ambiente escolar, seja entre os pares estudantes, com os/as professores/as e com os/as servidores/as da IE. Cardoso (2016, p. 97) destaca que a interação “[...] é um fator importante que precisa ser considerado”, constituindo-se assim, em um forte apelo para a permanência escolar.

Orlando falou que o relacionamento com os colegas:

[...] é ótimo. Nesses 3 anos nunca tive um atrito com nenhum, nem vou ter porque não é do meu feitio, se eu achar que uma pessoa tá dizendo alguma coisa que eu não gostei eu vou fazer de conta que não escutei, eu não vim aqui pra brigar com ninguém, eu tenho um relacionamento muito bom com todos [...]. Orlando - artesão

Ele definiu sua tática de convivência ao dizer “Vou fazer de conta que não escutei”, e essa decisão amadurecida acreditamos que se deveu às experiências que adquiriu ao longo da vida. Não discutir mais por acontecimentos “pequenos”, pois é melhor ignorar e ter paz consigo mesmo. A escola para ele não é um ambiente de desavenças e sim de fazer amizade, de aprender, e com isso conseguiu transformar esse espaço em lugar (DE CERTEAU, 1998) de influências positivas para elevar o comportamento dos demais colegas.

Por sua vez **Marina**, como os/as demais estudantes, afirmou,

[...] com os colegas eu não tenho nada contra [...] adoro todos os professores [...]. Só alguns que são muito rígidos, muito exigente, não é queixa porque depois é que a gente vai ver que aquilo é para o futuro, a gente tem que ter disciplina, a maioria da gente não tem, então alguns são rígidos [...].

A narrativa nos mostra que alguns/mas professores/as no início tiveram dificuldades em compreender o artesão-trabalhadores-estudantes, pois não conheciam as suas realidades de atuarem no mercado formal ou informal e estudarem. Além disso, no caso das mulheres, há os afazeres domésticos. Isso não é prerrogativa, somente dos/as docentes do Ifal, porque acontece também em outras Instituições que atuam em EJA, pela ausência de conhecimento sobre esses/as “heróis e/heroínas anônimos/as”.

Há uma rigidez na IE em tempos de bimestres, semestres, módulos, avaliações, período de registro de notas, período de recuperação, fechamento do ano letivo, e por esses compromissos que são inadiáveis devido ao sistema educacional brasileiro, e as consequências resvalam no lado mais fraco (ARROYO, 2017). No caso o/a estudante da EJA/EPT, mesmo com as Diretrizes Nacionais Curriculares da EJA, permitindo uma abertura diferente, nem sempre os/as professores/as a conhecem.

Compreendemos que a rigidez dos/as professores/as está muitas vezes vinculada à rigidez da instituição, que ainda não entendeu que o Proeja é diferente, e pode ter flexibilidade, devido aos sujeitos que atende e que existem formas legais para minimizar essa rigidez. Para essas pessoas deverá haver a conciliação dos tempos da escola no compasso da vida, como já mencionamos nesta tese. Essa compreensão de flexibilidade proporcionará à garantia das permanências na escola e no trabalho para aqueles/as que “lutam em tempos de precarização” (ARROYO, 2017, p. 63).

Na direção do que afirmou Arroyo (2017), Machado e Fiss (2001) atentam para os **fatores externos**, conectados às condições socioeconômicas desses sujeitos, como também das relações afetivas com a família, ou das amizades. Bem como os **fatores internos**, onde professores/as e alunos/as buscam o reconhecimento social e o conhecimento escolar.

No que se refere à convivência **Magnólia**, relatou,

[...] eu sou o tipo de pessoa que gosta de todos, mesmo aqueles que não se agradem de mim, eu tento fazer o máximo para que eu possa agradar pra que não haja aquele confronto. Eu vejo muitas pessoas se confrontarem e nem fala uma com a outra, entendeu? [...]. Magnólia - artesã

Percebemos nessa fala e na de outros/as estudantes que o ambiente estudantil requer certa cautela no que se referem às relações do cotidiano. Há certo cuidado no trato com os/as colegas em nome da boa convivência e evitar o conflito é uma condição necessária nesses espaços.

Tivemos um relato na sessão conversa com essa turma de que uma estudante desistiu do curso devido às desavenças com uma colega. Existem pessoas que preferem se afastar daquele espaço do que partirem para o enfrentamento direto. No entanto, é típico desses sujeitos a utilização de táticas (DE CERTEAU, 1998), para que permaneçam, como nos disse Orlando “faz de conta que não ouvi”.

Estranhamos a questão dessa desistência uma vez que o sentimento da turma que tivemos contato foi sempre de fortalecimento coletivo, levando-nos a crer que tenha sido esse um caso isolado, porque na sessão conversa a frase de ordem foi “um não deixa o outro desistir”. Para Milleteo (2009), a

prática de relações solidárias no ambiente escolar potencializa a continuidade e a permanência escolar.

A aluna **Juliana**, em sua fala revelou problemas de relacionamento apenas com uma das colegas da sala. O motivo foi o mesmo: todos/as se queixam das brincadeiras e da falta de seriedade. A referida estudante tinha a menor idade da turma [20 anos] e deixou claro um choque de gerações. Concordamos com Dyrell (2001, p. 151) ao dizer que isso ocorre “[...] predominantemente, pela prática usual dos alunos, à revelia da escola, que não a potencializa. Os tempos que à escola reserva para atividades de socialização são mínimos, quando não são reprimidos”.

Nas nossas análises enfatizamos adiante as **vivências acadêmicas pensadas/praticadas no CTA**. Ressaltamos que, um dos aspectos de grande impacto na permanência escolar entre os/as estudantes da EJA foi o uso de práticas motivadoras. No caso do CTA as mais citadas pelos/as interlocutores/as foram: **a criação de peças artesanais originais** e aquelas que extrapolaram os muros do Ifal – as visitas técnicas. Pois encontraram abertura com o que está previsto no Decreto nº 5.840/2006 de criação/implantação do Proeja, quando enfatiza que os cursos deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos (Documento Base do Proeja, 2007).

A abertura dada pelo Documento Base do Proeja, permitiu que o grupo de docentes do CTA vivenciasse um Currículo pensadopraticado⁷⁰ (OLIVEIRA, 2004) que se constitui como uma prática cotidiana de discentes e docentes, e quebrou assim a prática de um currículo prescrito que rompe a dicotomia entre quem pensa e quem executa.

A produção de peças artesanais acontecia semestralmente, o que deveria ser produzida em um laboratório de artes, no contexto da Instituição, porque as atividades práticas requeriam/requerem diálogo com os/as professores/as e o acesso aos materiais indispensáveis, durante o processo de construção por cada artesã/ão-trabalhadora/or-estudante.

⁷⁰ Para maior aprofundamento sugerimos a leitura do artigo intitulado: *Currículo pensadopraticado: trajetória e desafios*. Escrito por: Iolita Marques Lira, Marinaide Lima de Queiroz Freitas. Publicado pela *Revista Debates em Ação*. V. 12, n. 26. 2020.

A construção das peças enfrentou duas dificuldades. A primeira, a ausência de laboratório, para que os estudantes atuassem em um contraturno. Assim sendo, as peças passaram a ser elaboradas nas residências de cada estudante, sem a mediação do/a professor/a. A segunda dificuldade é que mesmo com o Proeja implantado a Instituição, não previu no seu orçamento recursos financeiros para aquisição dos materiais necessários à produção das peças artísticas. Isso nos causou estranheza, visto que, todos os demais laboratórios do Ifal, são equipados com maquinário, utensílios, vidrarias e produtos químicos imprescindíveis ao desenvolvimento das aulas práticas para os/as estudantes das outras modalidades de ensino.

A mesma situação também existe em outro Câmpus do Ifal, mais precisamente, no Curso Técnico em Cozinha, onde também não há insumos para a produção de preparações nas aulas de técnicas culinárias, conforme declara Cardoso (2016, p. 73), ao dizer que existem,

[...] a diversidade de fatores que interferem no fenômeno da permanência, que não requer somente o 'esforço' e 'interesse dos estudantes'. Entendemos que dependem, também, de ações articuladas, planejadas diante de situações específicas vivenciadas em cada unidade de ensino, para garantir as condições "materiais" e "simbólicas" necessárias à continuidade dos estudos [...].

O descaso para com a realização das aulas práticas, que confere um diferencial da metodologia de ensino e de formação dos/as estudantes do Ifal, e que representam fatores de permanência, estão sendo negligenciadas pela IE e não se localiza apenas no Câmpus Maceió. Esta tese e a dissertação produzida por Cardoso (2016), realizada no Curso Técnico em Cozinha, do Câmpus Marechal Deodoro, alertam para essa situação, e reiteram “[...] a emergência do debate sobre a temática estudada [...]” (CARDOSO, 2016, p. 75).

Superadas essas “situações-limites” e no alcance dos “inéditos-viáveis” apresentamos nas figuras 1 e 2 os biombos como suportes – que foram sugeridos pelos/as docentes e coordenação do curso –, para a composição de 16 placas produzidas pelos artesãos-trabalhadores-estudantes da turma iniciada em 2015, que fez parte do nosso estudo. Nos biombos estão as criações consideradas originais, constituindo-se como

avaliação do último semestre. A exposição aconteceu no auditório do Câmpus Maceió, e aberta a visitas.



Figura 1 – Disponibilização da estrutura do biombo onde seriam colocadas as placas produzidas por cada artesã/ao-trabalhadora/or-estudante utilizando a matéria-prima habitual de trabalho na confecção da peça.

Fonte: Acervo dos/as autores/as



Figura 2 – Biombo composto pelas peças produzidas por cada membro da turma em foco, posicionada após a apresentação pelas/o estudante.

Fonte: Acervo dos/as autores/as.

E a seguir nas Figuras 3, 4, 5, 6 e 7 trazemos a apresentação e colocação das peças produzidas pelas/os artesãs/ões-trabalhadoras/es-estudantes do CTA, do Ifal, Câmpus Maceió, por ocasião da última banca avaliadora do curso.



Figura 3 – Marina, artesã
Fonte: Acervo dos/as autores/as.



Figura 4 – Orlando, artesão
Fonte: Acervo dos/as autores/as.



Figura 5 – Simone, artesã
Fonte: Acervo dos/as autores/as.



Figura 6 – Juliana, artesã
Fonte: Acervo dos/as autores/as.



Figura 7 – Magnólia, artesã.

Fonte: Acervo dos/as autores/as.

Compreendemos que nessas criações os sujeitos atuaram como *bricoleur* (DE CERTEAU, 1998), uma vez que fizeram sínteses da própria cultura. Assumiram as suas transformações em aspectos pessoais, familiares, profissionais e como estudantes no cotidiano acadêmico do Ifal, no enfrentamento sutil aos preconceitos. Os/as expositores/as emitiram emocionados/as os comentários com o olhar fixados nas suas artes e destacamos a narrativa de três interlocutores/as, a seguir:

- “[...] Ao concluir esse curso aprendi que estamos voltando para casa pessoas melhores em todos os sentidos [...]”. E para isso utilizou de táticas para enfrentamento das suas dificuldades que não foram pequenas, segundo os interlocutores (Orlando);

- “[...] Eu fiquei mais experiente, aprendi muito com a arte, aprendi muito com os/as professores/as, aprendi fazer muitas amizades, querer bem, tratar bem, conversar menos, eu conversava muito [...] então eu acho que conversar muito a gente perde tempo [...]”. (Magnólia);

- “[...] A gente aprende muito e, assim, através dessa viagem a gente vai colocar em prática, vai fazer a peça. E a peça tem tudo a ver com a viagem, e a gente se inspira na natureza. A gente se inspira na história da

cidade, na cultura da cidade é muito interessante, muito bom, eu queria que tivesse mais [...] (Simone);

- “[...] Sabe o que eu tô percebendo? Que as histórias vieram aqui na lembrança, eu tô percebendo o valor que eu tenho, a minha mudança, uma mudança muito boa, uma vitória. [...]” (Juliana);

- “[...] Eu aprendi a dizer não, aprendi a ser confiante o que antes não era, antes quando o povo dizia: Mulher tu tá aí fazendo isso? [se referindo às peças de artesanato que Marina produzia]. Eu ficava calada, sem saber o que responder. Hoje em dia não, eu digo - Estou fazendo isso porque é isso e isso, eu tenho voz [...]” (Marina).

As falas desses/as interlocutores/as representaram um símbolo da “materialidade de um lugar discente”, de estar na escola não só de corpo presente, mas para aprender, de um lugar que provoca a transformação do discurso (CARMO, G.; CARMO C., 2014, p. 14).

Percebemos a voz dos sujeitos da EJA/EPT, fator essencial para a permanência. Simone, a artesã inquieta no fragmento de fala acima, mostrou que, mesmo sentindo-se falante compreendeu diante da sua peça, que também é pensante, o que nos fez lembrar Santos (2007, p. 147) ao dizer que “o falar e o pensar” podem articular-se sem prejuízos. A originalidade que marcou as peças expostas comprovou o que Lira (2019), demonstrou, por meio do currículo *pensadopracicado* vivenciando no CTA, o avanço da cópia a criação.

Outra prática referida de forma recorrente durante a sessão conversa e as entrevistas individuais, em que todas/os as/os artesãs/os-trabalhadora/es-estudantes se referiram de forma bastante positiva, ocorreram sobre **as visitas técnicas realizadas semestralmente**, levou-nos a considerar uma atenção especial a essa prática pedagógica. O objetivo dessas visitas e com mais detalhes foram descritos na Seção 2 – Percurso Metodológico.

Os/as interlocutores/as revelaram que as visitas técnicas eram programadas coletivamente e realizadas aos municípios do interior de Alagoas, com vista ao reconhecimento do patrimônio cultural das cidades que conheceram. Também visitaram os trabalhos de artesãos reconhecidos como mestres e viram a importância dos seus legados para a preservação da cultura do Estado. As visitas foram significativas, uma vez que antes do

curso, o acesso a essas cidades era sonho e utopia que se tornou possível. Ou seja, um sonho que se tornou realidade e, os lugares foram se transformando em espaços praticados (DE CERTEAU, 1998).

Nas falas desses/as interlocutores/as as vivências dessas práticas pedagógicas tiveram relações diretas com os sujeitos praticantes e contribuíram, sobremaneira, para a permanência escolar. Considerando o grau de satisfação emitido nas narrativas que escutamos se revestiram em um prazer imensurável, e levou os estudantes do CTA ao reconhecimento da transformação⁷¹ diante da apropriação dos conhecimentos. Concordamos com Machado e Fiss (2014) ao dizerem que,

[...] Cabe ao educador significar o que é estudado, respeitando a bagagem cultural do aluno, tornando a escola importante e parte necessária da vida cotidiana dos sujeitos que a procuram na esperança e desejo de mudança [...] (MACHADO E FISS, 2014, p. 27).

Essa concordância foi porque encontramos os sujeitos da EJA do CTA, na sua totalidade, a demonstrar satisfação com a metodologia⁷² utilizada pelos/as docentes. Os artesãos-trabalhadores-estudantes foram unânimes em afirmarem o quanto as “viagens técnicas” eram importantes. Destacaram a mudança de visão e percepção do que iriam “buscar” em cada cidade. E o desenvolvimento da visão crítica que os/as auxiliavam na capacidade de avaliação do que tinham visto. Nesse sentido Orlando um dos respondentes na entrevista comentou que:

[...] não conhecia *Quebrangulo*⁷³, nem a história de Quebrangulo. Eu conhecia *Marechal Deodoro*, mas não como conheço hoje. Eu conhecia *Coqueiro Seco* mil vezes, mas não conhecia a sua história... [...] hoje tenho um olhar diferente. Quantas vezes eu fui a Rio Largo, mas não da maneira que eu fui dessa vez [...]. Orlando, artesão.

⁷¹ Um dos artesãos-trabalhadores-estudantes – o mais velho do grupo –, foi convidado por uma professora do Ifal – Câmpus Maceió para ser bolsista de um Projeto de Extensão, que envolvia viagens a cidades históricas. O convite não estava articulado às atividades do Proeja e independia da conclusão do curso que realizava.

⁷² De acordo com Lira (2009, p. 108) “[...] A proposta metodológica projetual do curso propõe recuperar os *saberes-fazer*s que estão *dentrofora* da instituição, contextualizá-los por meio da apropriação das expressões culturais; respeitar as diversidades; refletir sobre a cultura material e imaterial do Estado, como forma de resgate da autoestima; e realizar o processo de projeto, pela manipulação, experimentação e aplicação de métodos de criação.

⁷³ Os grifos referem-se a municípios do Estado de Alagoas visitados pelos artesãos-trabalhadores-estudantes durante o percurso do CTA.

Na base dessa fala encontra-se o que De Certeau (1998, p. 171) chama de “cidade-panorama”, ou seja, visual, pois antes as cidades são geograficamente definidas e depois dão lugar ao praticante. No caso, o artesão Orlando que foi um dos caminhantes prospectou “[...] uma história múltipla, sem autor, sem espectador, formada em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços [...]”. Nesse cenário, as práticas curriculares desenvolvidas no CTA privilegiou também o **reconhecimento social** como fator de permanência para estudantes jovens e adultos (MACHADO; FISS, 2014), Noro (2011) e Miletto (2009). E Magnólia referiu que,

[...] cada visita que a gente faz é algo diferente, porque todos os lugares foram diferentes, como Porto de Pedras, a ponte cai mas não cai, não sei quantos quilômetros, muito comprida, a gente chegou até o outro lado do mangue, eu não conhecia [...]

Continuou a entusiasmada entrevistada “[...] ver o peixe-boi de perto, eu nunca tinha visto, é a coisa mais linda do mundo [...] isso aí aos olhos da gente é coisa que brilha na natureza [...]” frisou a artesã Magnólia.

Essas inovações marcadas por movimentos instituintes na escola agregam instrumentos epistemológicos a serem utilizados em outras relações pedagógicas, onde o objeto de estudo se conjuga com à vida proporcionando o exercício “respeitoso e includente”, característicos de uma “educação de qualidade” (CARMO, G.; CARMO C., 2014, p. 11).

Já a aluna Simone considerou as viagens muito importantes por que,

[...] a gente fica conhecendo o lugar, tem coisas sobre o nosso estado mesmo, aqui em Alagoas, que a gente nunca sonhava que existia, como em Porto Calvo que a gente foi e tem a lenda da cobra [...].

A artesã-trabalhadora-estudante continuou, “[...] fomos à visitação lá no aquário do peixe-boi, muito interessante, uma menina surda que é filha de pescador, mas não queria exercer a pesca, ela queria ser biologia, queria fazer outra coisa, é muito interessante a maneira dela falar [...]”.

Percebemos a valorização que Simone dá às visitas técnicas. Conhecer outras realidades, outras pessoas, outras culturas e o contato com a natureza, tudo isso se transforma em contexto de ensino-aprendizagem, e

facilita a compreensão de novos conhecimentos. Nada é subjetivo, está tudo ali materializado para ser visto, escutado e tocado, e reforça o que nos dizem Carmo G. e Carmo C. (2014), “quem aprende permanece”. Então, os resultados das visitas técnicas não poderiam ser diferentes.

Marina afirmou que gostou muito das viagens “[...] Porque tem muitos lugares que a gente não conhece, e quando chega lá a gente aprende a pesquisar coisas diferentes [...]”. Durante as visitas técnicas uma das atividades dos/as estudantes do CTA era fotografar a cidade na busca de imagens que lhes chamassem a atenção para que lhes servissem de inspiração, no momento de criação da peça artesanal tendo como base a cidade visitada. Marina nos falou que “[...] Cada detalhezinho a gente pegou e uma foto que eu adorei foi a marca da água que ficou em uma parede de Rio Largo depois de uma enchente [...]”.

A entrevistada falou que uma das professoras fez um concurso de fotografias “[...] com as fotos todinhas e, as melhores ela pegou, tinha uma que tinha uma marca de água na parede, aí eu achei linda [...]”. Revelou que a marca d’água chamou sua atenção porque conheceu a história da cidade e o que causou aquela marca, então expressou “[...] aí se fosse uma foto assim de qualquer pessoa eu nem valorizava [...]”. O sentimento de pertencimento de “estar *in*” ao ver suas fotografias expostas em um concurso, valorizou a autoestima de Marina, e a sua permanência foi caracterizada pela transformação da sua existência quando se viu reconhecida pelo outro, ficou explícita a associação entre à permanência e o reconhecimento social (REIS, 2009; CARMO G.; CARMO C., 2014).

Retirar o/a estudante da EJA do ambiente acadêmico, – da sala de aula, de dentro da escola –, demonstrou ser uma prática altamente positiva. Aprender pela vivência, pelo contato com a natureza, e visualizar o seu objeto de estudo das mais variadas formas como: relevo, história, vida cotidiana, espaços públicos, dentre outros, fez nossa interlocutora concluir que “[...] porque abre a mente da gente, o que antes a gente não via, o local, se ali tem um artesanato, se a cidade é desenvolvida ou não? Entendeu? Ou tá parada ali no tempo? [...]”. A riqueza de detalhes e de informações recebidas sobre a história da cidade visitada levou a artesã-trabalhadora-estudante a concluir “[...] pra mim Rio Largo parou no tempo [...]”. Esse tipo

de observação certamente passaria despercebida por um transeunte normal, que não estivesse naquele local com esse olhar observador. **Juliana** reforçou o que Marina falou sobre a visita técnica,

[...] para que a gente tenha conhecimento do nosso estado, pra que agente entenda como se construiu a história daquela cidade, pra gente poder olhar de outra maneira, entender a história de cada lugar, que cada coisa tem um sentido [...].

São esses sentidos a que Lira (2019) refere ser importante para a evolução da “cópia à criação”. Essas vivências se traduzem em segurança para os sujeitos da EJA, quando entendem que produzir uma peça artesanal significa colocar sentimentos, conhecimentos, interpretação e que tudo isso se materializa em inspiração.

Ao trazer outras razões de permanência, **Magnólia** atribuiu em “[...] primeiro lugar porque eu tenho fé em Deus [...]”. Inferimos que essa fé foi potencializada pelo fato da formação do CTA oferecer a possibilidade de sonhar com um novo percurso pessoal e profissional. Fatos que oferecem possibilidades de reconstrução e fortalecimento da sua autoidentidade e identidade social e profissional. Em segundo lugar, a interlocutora atribuiu à sua arte e romanticamente nos contou,

[...] à noite vou pro quintal e vejo as estrelas brilhando e eu digo um dia eu vou ser uma estela dessa, vou brilhar. Até o meu ‘logotipo’ [a marca comercial de artesã] que a professora mandou fazer, criar, eu já criei, **vou lhe mostrar, a coisa mais linda do mundo** [...].

A entrevistada sempre se refere ao brilho como um sinal de sucesso e é um sentimento que lhe acompanha e o atrela ao brilho das bijuterias que produz, cuja inspiração vem das estrelas. Outra questão é o fator da fé, e por meio dela agradece a Deus. É como Arroyo (2017) nos lembra, os sujeitos da EJA são sujeitos agradecidos e esquecem da sua garra e da força ao alcançarem um sonho, e sempre porque “Deus quer ou quis”. Esse mesmo sentimento Magnólia expressou ao ser selecionada para ser estudante do Ifal.

Ao nos mostrar a logomarca – *Brilharte Designer* –, comentou a artesã “[...] foi uma estrela, a estrela sempre está na minha vida [...]”, e muito

emocionada cantou um hino religioso e continuou “[...] pronto... toda vez que eu canto esse louvor a estrela brilha e me chama muito a atenção”.

Marina narrou “[...] eu acho que terminei porque vale a pena, é o meu futuro, eu tenho que terminar, eu tenho que correr atrás, dificuldade tem, mas eu tenho meu sonho de me formar [...]”. O retorno à escola e à permanência estão sempre ligados ao desejo – permanência simbólica –, de um futuro melhor. Deduzimos que, mesmo para os adultos/as que possuem família constituída, trabalho e moradia, a visão de futuro persiste no acesso à escola formal, a quem atribui as chances de transformações de vidas.

Juliana pôs na conclusão do curso à esperança de toda uma vida, e assegurou que o curso era “[...] a mudança que eu preciso de mim mesma. É um desafio que eu botei pra mim, que eu tenho que ir até o fim, tenho que vencer e o curso me ajuda nisso [...]”. A interlocutora que foi privada da escolarização durante à infância e adolescência, buscou a complementação da Educação Básica, e além do mais, em nível técnico, correspondia à perspectiva de uma mudança de vida.

A aluna traduziu que “[...] mudança de vida [correspondia], de não ser mais quem eu era sempre presa [...]. Com a autorreflexão concluiu que era prisioneira de si mesma e precisava mudar, e prosseguiu “[...] o mundo é diverso, dá para muita coisa, dá para viver, tem muitos ambientes, tem muito lugar pra ser visto, muitas pessoas diferentes [...]. E atribuiu dessa maneira à mudança ao lugar social a ser ocupado. Após concluir o CTA deixou um sentido de que foi vitoriosa.

Por sua vez, Juliana vivia dentro do seu mundo fechado, não conhecia outras realidades, não se relacionava com pessoas diferentes fora do seu lugar, por acreditar que o seu modo de viver era comum a todas as mulheres, a interlocutora permaneceu inerte, sem reagir, visto que estava no padrão da “normalidade”.

Ao voltar à escola, conheceu pessoas com hábitos de vida diferentes dos seus. Os diálogos entre os pares deram conta de fazer circular informações adversas das que estava habituada, incrédula narrou, que “[...] eu não imaginava que era assim, pensava que todo mundo era uma coisa só, hoje eu vejo que não [...]”. As novas experiências a fizeram perceber que existia um mundo ao qual ela não conhecia e nos falou “[...] então foi isso,

[conclui o CTA] mais por questão de mudança pessoal, de **viver o mundo** [...]”.

“Viver o mundo” para Freire (1994) é transformar a si e ao mundo, foi o que fez à entrevistada entender que existia uma vida fora da realidade da sua casa. Verificamos durante o diálogo com Juliana, que ela falava e sorria ao mesmo tempo e ao indagarmos o motivo do sorriso respondeu “[...] é alegria, eu gosto da alegria constante, mesmo com as dificuldades, por que se eu for viver de tristeza [...]”. A entrevistada tinha brilho nos olhos e um sorriso incessante que transmitia felicidade, estava vivendo um momento de grande satisfação consigo mesma, sentia-se valorizada. A permanência simbólica estava presente e naquele momento como um fator importante. (REIS, 2009).

A entrevistada também relacionou a conclusão do CTA com a melhoria das condições de vida. Seu sonho era ter uma profissão que lhe desse garantia de “[...] ter uma vida melhor, para que eu tenha um sofá, porque lá em casa só tem dois banquinhos, não tenho piso, não tenho uma estrutura de casa boa, de família [...]”. E mostrava com a conclusão do curso a chance de ocupar outro lugar social de reconhecimento e valorização, por ter conseguido outro nível de escolaridade, o sonho continuava por dias melhores.

Demonstrou a artesã-trabalhadora-estudante que tinha como objetivo melhorar também as condições da família – era a primeira a concluir a Educação Básica –, isso era um avanço na sua formação, que por muito tempo enfrentou essa situação limite (FREIRE, 1994), uma barreira quase intransponível e que a ultrapassara.

Antes do curso achava que não tinha sonhos e contou um diálogo que teve com uma amiga, que lhe perguntou: “Juliana qual o seu sonho?” A artesã respondeu: “Eu não tenho sonho”. Passado um tempo, já com o curso quase concluído, a mesma amiga repetiu a pergunta: “Juliana qual o seu sonho?” Ela respondeu de forma bem diferente: “É construir minha casa e morar com a minha família”. Disse que a amiga, com um sorriso nos lábios respondeu “Está vendo que você tem sonho”.

Juliana nos disse que nunca esqueceu o primeiro diálogo e as palavras da amiga. E no segundo diálogo compreendeu à importância de ter sonhos na vida, “[...] quem não sonha, não realiza”. Continuou “[...] eu vivia

estancada porque eu não sonhava [...] eu tô me libertando, assim conversando, aprendendo, por mim eu ficava aqui o tempo todo conversando [...]”. A aluna conheceu a força transformadora da palavra (FREIRE, 1994) por meio do diálogo, a ponto de relacionar sua liberdade e seu aprendizado ao ouvir as falas dos seus pares.

O último entrevistado foi o aluno Orlando que de uma forma inusitada solicitou para ler um texto de sua autoria sobre a razão de permanecer e perguntou “Posso ler?” Iniciou a leitura pelo título: **A viagem de quase três anos** (Apêndice A). Nesse texto o artesão-trabalhador-estudante narrou as várias viagens técnicas realizadas, e desde a primeira, que tudo foi novidade, e não se sabia em busca de quê estava indo, quando ainda não tinha o olhar aguçado. Tudo era meio invisível e, no último parágrafo sintetizou:

[...] ao concluir esse curso aprendi que estamos voltando para casa pessoas melhores em todos os sentidos, também um pouco de tristeza pelos colegas que não conseguiram chegar ao final, mas novas oportunidades virão obrigado ao Câmpus Maceió, obrigado a todos que direta ou indiretamente nos ajudaram a atingir nossos objetivos [...]. Orlando, artesão.

Orlando, então, retornou ao nosso diálogo:

[...] com isso acho que respondi [...] porque hoje a nossa visão das coisas é diferente e olhe que eu tenho vivido e convivido com pessoas influentes, com artistas consagrados. Mas a visão que os professores aqui nos passam é diferente de uma convivência, porque a pessoa tá conversando, tá trocando ideia e coisa e tal, se você tiver muito concentrado consegue captar alguma coisa. Aqui não, o professor vai dizer como é, se você estiver junto ele explica, explica, explica então eu acho que é assim [...]. Orlando, artesão.

O artesão-trabalhador-estudante concluiu,

[...] eu tinha vontade de voltar a estudar e isso aqui me fez continuar, quer dizer, estudar mais ou menos o que eu queria estudar e ligado com uma coisa que eu faço, o trabalho que desenvolvo, que eu amo fazer, então eu acho bom [...]. Orlando, artesão.

Essas narrativas claramente nos remeteram ao entendimento de que a permanência vai além do sentido de “ficar”, quem permanece estuda, interage, aprende, e provoca transformações em si mesmo e no mundo em

que vive (FREIRE, 1994). Notamos que todos/as carregavam dentro de si a utopia, como algo que não os/as deixavam parar, havia sempre mais a ser buscado e conquistado. O inédito viável permeava o pensamento desses sujeitos, os faziam ir ao encontro do novo, com um sentimento de que nada vem de “graça”, não há conquistas sem lutas.

Nessa conjuntura nos apoiamos em Paiva (2018, p. 54) ao afirmar que “[...] para a população que luta por direito à educação, é clara a ideia de que a luta é cotidiana, que se luta hoje para conquistar amanhã, mas que se não houver vigilância, o direito pode se perder, e então é preciso voltar a lutar [...]”. As experiências, longe de serem pacíficas, exemplificam os desafios e tensões presentes nas vidas dos sujeitos que chegam às salas de aulas por meio de suas posturas e colocações (CARMO G.; CARMO C., 2014).

As condições difíceis em todos os sentidos [sociais, familiares, econômicas, dentre outras], desde à infância, preparam esses sujeitos para seguirem em frente, apesar das dificuldades e dos contratemplos. Reinventando-se nos cotidianos acadêmicos, quebrando as amarras das culturas escolares, tornam esses atos inseparáveis da vida dos sujeitos, visto que, estão imbricados nas experiências (CARMO G.; CARMO C., 2014).

Essas experiências instituintes retratam as memórias advindas das histórias de vida, e acumuladas nas experiências que, de forma positiva ou negativa, proporcionam o entrelaçamento do sujeito com o ambiente acadêmico permitindo “alterar, diferir e criar uma escola, em articulação com outra sociedade, também mais justa, mais amorosa, mais incluyente e mais plural” (LINHARES, 2007, p. 139).

O CTA por meio do que estamos comentando aponta que em pouco mais de meio século, a EJA incorporou “novos sentidos e concepções”, que se devem principalmente às “tensões sociais” nas investidas de consolidar os “[...] direitos de maiorias, vistas, na sociedade desigual, como minorias [...]” (PAIVA, 2018, p. 57).

Outras recorrências das narrativas foram **os planos futuros** desses profissionais em Artesanato. Um dos planos de futuro de **Orlando** foi a motivação e o interesse em continuar os estudos. Falou-nos das tentativas que já havia feito “[...] eu tentei, me entusiasmei no primeiro e no segundo [semestre] e cheguei a fazer o Enem. Cheguei a fazer 476 pontos, eu acho que

foi além da minha expectativa, não zerei a redação, mas não consegui [...]”. E continuou “[...] eu queria ver a possibilidade de fazer *design* [o Curso Superior em *Design* de Interiores do Ifal], mas não consegui, eu desanimei, acho que não vou continuar [...]”.

Considerando o que já conhecemos do perfil do aluno, nos causou estranheza o desânimo com que mencionou essas palavras. Desistir não nos pareceu uma atitude comum a Orlando, para quem passou 50 anos fora da escola, e esperou se aposentar e, aos 65 anos retornou aos estudos, uma tentativa frustrada de ser aprovado no Enem é muito pouco. Mas logo em seguida complementou “[...] mas pode ser que eu mude de ideia [...]”, enfatizou Orlando.

Ele possui o seu próprio ateliê de trabalho, e funciona na sua residência, como já mencionamos nesta tese. Diante de sua experiência, e ao se referir ao CTA disse que, mesmo considerando a sua idade, a possibilidade de inserção “[...] para o mercado de trabalho existe [...]”. Reconhece que “[...] O mercado é complicado, mas você com força de vontade talvez consiga, viver disso é muito difícil, mas talvez isso complemente a renda [...]” comentou Orlando.

Encontramos eco da fala de Orlando nos estudos de Lira (2019, p. 18) ao revelar que,

[...] é importante entender as dificuldades de ‘ser artesão’, as questões pessoais e as dificuldades do trabalho, mas, também é preciso compreender as perspectivas da profissão, que interferem diretamente no curso e na vida dos artesãos-alunos [...].

Provavelmente pela experiência de ser um artesão reconhecido e pelos longos anos de labuta, Orlando foi enfático em reconhecer as dificuldades de “ganhar a vida” como artesão, e chamar a atenção para a necessidade de desenvolver outras atividades em paralelo. Essa consciência ainda não alcançada pelas demais entrevistadas, que trazem o pensamento ingênuo de que apenas a conclusão do ensino médio proporcionará a superação dos problemas financeiros e familiares.

Simone informou que uma das razões de permanecer é que já tinha certeza que iria **continuar a sua formação**. A interlocutora demonstrou sua

disponibilidade em dar continuidade aos estudos, sem nenhuma preocupação com a faixa etária, e com a “idade própria”. Primeiro “pensa cursar enfermagem [para agradar ao marido]”, em seguida realizar o “seu próprio sonho de cursar gastronomia [...]”. A artesã demonstrou, ainda estar presa ao machismo do marido e, sem perceber, torna o seu sonho mais distante.

Quanto à possibilidade da inserção de ingresso no mundo do trabalho, afirmou que: “[...] só não se insere se não quiser, porque os/as professores/as são muito dedicados/as e eles ensinam coisas, que mesmo a gente tendo a peça antes, não sabia [...]”.

A entrevistada prosseguiu a sua fala ingênua, ao pensar que, por ter bons professores e estudar num espaço conceituado, o mercado lhe abriria as portas. Falta-lhe o entendimento de que as oportunidades para todos e todas não são iguais. O encantamento (MACHADO; FISS, 2014) de Simone pelo curso e pela escola certamente a fez permanecer e disse “[...] a gente aprendeu demais mesmo a valorizar, a cultivar a história de cada peça. Cada peça tem uma história, não só cultural, mas nossa, o nosso eu [...]”, mas acreditamos que o seu amadurecimento virá no enfrentamento de uma sociedade desigual.

No entanto, Simone deu o seu salto qualitativo, quando compreendeu que produzir uma peça artesanal tem relação com a sua cultura e sua história de vida, a peça não surge do nada. Essa compreensão é importante para que se avance no sentido da cópia à criação (LIRA, 2019), tendo-se clareza dessa vinculação, a arte de criar torna-se mais fácil, visto que, o sujeito busca em si e nas suas experiências os sentidos para produzir trabalhos originais.

Nesse caminhar, entendemos que no atual tempo a inserção no mercado de trabalho não está fácil para ninguém, com ou sem qualificação, e a pandemia acentuou esse grave problema na população brasileira. E os sujeitos da EJA estão entre os mais afetados. Pois, as mudanças do mundo globalizado geraram um exército de desempregados/as e muitos/as estão sem perspectivas de conseguirem emprego, quer possuam ou não qualificação profissional (PAIVA, 2018).

A autora sustenta que, independente de serem ricos ou pobres, em qualquer lugar do mundo as intolerâncias cresceram, o ódio se disseminou e

provocou o desconhecimento do “próximo como outro”, e todos se constituem em uma ameaça (PAIVA, 2018).

Os dados da Pnad continuam desanimadores, apontam que 14,1% da população estão desempregadas [14 milhões de pessoas]. A informalidade cresceu o número de empregados no setor privado sem carteira assinada subiu para 11,2% [9,7 milhões de pessoas]. A pandemia afetou demasiadamente os/as trabalhadores/as informais. Estes foram os que pararam mais rápido e também os/as que voltaram mais rápido. O emprego formal cresceu 3,1% mas não recuperou os postos de trabalho anteriores à pandemia. A população dos desalentados [que não buscaram trabalho, mas gostariam de conseguir um emprego] manteve-se estável e alcançou 5,7 milhões de pessoas (PNAD, 2021).

Nesse panorama, agigantaram-se os desafios do ensino médio e do ensino médio integrado para que, se constituam de modo efetivo, em uma formação que desenvolva integralmente os jovens e adultos, tornando-os emancipados e que se desvinculem do atendimento exclusivo dos processos produtivos (FRIGOTTO, 2018). Diante desse quadro, resta aos sujeitos da EJA a busca pela qualificação no sentido de minorar os efeitos da desigualdade social, sendo esse o pensamento da maioria dos respondentes deste estudo.

Nossa responsabilidade para com a formação desses sujeitos, em uma realidade tão difícil e, por que não dizer, caótica para o trabalhador de baixa renda, nos leva a refletir, com base nas considerações de Freire (2004, p. 457) sobre a Educação Popular. Que essa educação não pode ser neutra, não se trata de transmissão de conteúdos, a educação deve ser tratada como um ato político, que transforma a ingenuidade em uma (des)construção da consciência crítica.

Marina afirmou que nos seus planos pretende continuar os estudos, estava em dúvida entre *Designer* de Interiores e Paisagismo, mas ponderava: “[...] meus netos estão crescendo, eu preciso de uma estabilidade, porque minha menina é auxiliar de cozinha, é um salário, aí eu não tenho certeza ainda, eu queria que ela evoluísse um pouquinho [...]. As ponderações da artesã-estudante-trabalhadora poderão levá-la, mais uma vez, a prorrogar seus planos acadêmicos, em função da família.

A preocupação é que a filha já está na idade adulta sem concluir a educação básica “[...] ela gosta tanto de cozinhar [...] faça um curso de cozinheira pra subir, ganhar um pouquinho mais [...]”. Apesar do conselho Marina busca outras habilidades para a filha. Um caminho que a possa levar a uma vida menos sofrida. Repete que “[...], ela [a filha] não consegue avançar [...] até agora tá no mesmo emprego [...]. Porém, são os netos sua maior preocupação “[...] são três filhos que tem em casa, tem que pensar nos filhos [...] ela parou na sétima série [...]”.

A aluna Marina, como mãe que enfrentou essas dificuldades, idealiza para a filha outro lugar social para a filha e acredita que para isso a escola formal, poderá ser um caminho. Demonstrou um receio que essa realidade se reproduza com os seus netos. Marina acredita em si e também no potencial do CTA para o enfileiramento do mercado de trabalho e diz,

[...] a gente vai ter aqui um diploma de Curso Técnico em Artesanato, ao conversar com o entrevistador ele vai entender que ela [a candidata ao emprego] pode ir para qualquer área que queira, basta ela ir atrás, creio que mudou muito a cabeça da gente nesse curso [...].

Fica provado que à ingenuidade de Marina sobre o mercado de trabalho lhe deu forças para permanecer no CTA e chegar à conclusão, alimentou-se pelo desejo de ascensão social. Ela enxergou a escola como uma “instância mediadora” por que essa lhe possibilitou “vínculos de cooperação e solidariedade junto aos seus pares e com os docentes” (MILETTO, 2009, p. 36).

Magnólia e Juliana também pretendiam cursar *Designer* de Interiores no Ifal. A primeira havia feito a inscrição no Enem pela segunda vez na tentativa de melhorar a nota da redação, porém, ainda não tinha alcançado seu objetivo. Ambas acreditavam na possibilidade de inserirem-se no mercado de trabalho. Juliana enfatizou que já estava se preparando para isso,

[...] a minha filha, - digo que ela parece minha mãe, - ela já me inscreveu no Enem [...] eu trabalho para uma *designer* há oito anos, meu trabalho é por diária, se eu trabalhar hoje eu tenho, se não trabalhar não tenho [...] ela [a *designer*] também me ajudou

bastante, eu comecei a lutar depois que comecei a trabalhar com ela [...]. Juliana, artesã.

Pela citação, ambas – mãe e filha –, acreditam na escola formal como espaço para que no futuro melhorem as condições financeiras. Embora a *designer* para quem trabalhe a estimule, Juliana nos diz que seu trabalho é por produção e nos mostrar que, se situa na “lógica do pouco para quem é pouco”, e habilitando-se em uma formação a lançava no mercado do trabalho para competir com funções subordinadas (MILETTO, 2009, p. 92), mas, no entanto, lhe garantiria um salário fixo.

Nessa tessitura de opiniões ficou claro para nós que os/as protagonistas desta investigação buscam por meio dos estudos o reconhecimento social dentro e fora do ambiente escolar (MACHADO; FISS, (2014); Noro (2011); Miletto (2009). Vimos que não se trata de falta de interesse, no sentido apontado por Neri (2009), [causada por baixas notas e reprovações ou a problemas de relacionamentos com professores/as e gestores/as] e sim de uma preocupação com os familiares, filhos e netos. Tem a ver com a cooperação e a solidariedade de que nos fala Miletto (2009), no desejo de que filhos e netos prossigam sem interrupções na vida acadêmica até à conclusão.

As inúmeras trajetórias das histórias de vida dos sujeitos da EJA apontaram interferências, seja no espaço acadêmico, ou nos processos educativos, ou nas próprias famílias que, muitas vezes são responsáveis pelo “empurrão” que faltava. E essa solidariedade (MILETTO, 2009) ajuda a fortalecer o enfrentamento que ainda esbarra na decisão de voltar a estudar.

As interlocutoras ainda se culpavam pela falta de estudo das/os filhas/os por entenderem que não foram um exemplo a ser seguido. Dessa forma, não perderam a oportunidade de retornarem à escola e permanecerem chegando à conclusão do curso, que tem como um trunfo nas suas vidas.

O *tempoespaço* da/o estudante da EJA é bem diferente dos que estão na chamada “idade certa”. O acesso ou o retorno à escola é quando as condições forem favoráveis, não é a idade cronológica que determina esse passo da vida e, nesse sentido, a EJA é considerada um processo de

Educação Continuada com aprendizados na escola e na prática social, pelas agências de letramentos que vivenciam, como a rua, a igreja, o trabalho, o sindicato, dentre outras.

Nesse emaranhado de “desordem e ordem” (BALANDIER, 1977), a EJA/EPT (Proeja) trouxe ao Ifal uma **nova ordem** que desafiou os/as docentes e discentes, bem como a própria Instituição. De repente, não mais que de repente – como falou o poeta Vinícius de Moraes – foi preciso lançar um novo olhar sobre esses sujeitos, e ver com “outros olhos” quem eram aquelas pessoas que chegaram e “bagunçaram o coreto” de uma escola centenária, elitizada, e tida como referência na educação profissional.

Considerando a implantação do Proeja em 2008 as indagações cresceram pois, o Ifal teria de aprender a compreender e a respeitar os/as estudantes que, por direito, retornavam aos estudos e se encontravam “além da faixa etária”, determinada pela Lei de Ensino em vigor. Não se compreendia que eram os sujeitos ordinários – que sobreviviam socialmente, enfrentando as suas necessidades econômicas e, portanto, “heróis/heroínas anônimos/as (DE CERTEAU, 1998). Para Balandier (1977) figuras de “desordem na ordem escolar” e que nesse *espaçotempo* trabalham, cuidam da família e estudam. Porém, seus tempos não são dos seus domínios, os filhos adoecem, mas não podem deixar o trabalho que é a garantia da subsistência, na escola chegam atrasados, faltam ou a abandonam.

É perceptível a mobilidade do que é estudar experiências instituintes, com seus “movimentos intermináveis”. Consideramos mais importante que investigar “modelos” tidos como “casos de sucesso”, ou alternativos, que visam à permanência escolar. Visto que, esses “modelos” são passageiros e as experiências instituintes compõem-se de movimentos infinitos, que se renovam cotidianamente. Essas renovações permitem “alterar, diferir e criar” outra escola que dará origem a outra sociedade [...] mais justa, mais amorosa, mais incluyente e mais plural [...], com superação do domínio e manipulação político-pedagógica (LINHARES, 2007, p. 139).

Por meio das narrativas identificamos vários pontos em comum no perfil dos sujeitos entrevistados, ou seja: todos são de origem humilde; a maioria relatou histórias de abandono pelos pais, e criados pelas mães, avós, madrinhas e pelos irmãos mais velhos; e há a necessidade de trabalhar

desde muito cedo para ajudar no sustento familiar e as interrupções da vida escolar. Corroborando com nossos achados Lira (2019 p. 40), em sua pesquisa de mestrado, igualmente realizada no CTA, identificou que alguns estudantes além das características citadas, também:

[...] têm baixa estima, apresentam quadro de depressão, problemas com drogas na família, violência na região da moradia. No caso das mulheres, há ameaça de abandono pelos maridos, devido ao retorno aos estudos, é um quadro identificado por todos os professores durante as apresentações do alunado nos primeiros dias do curso.

Esse cenário apresentado por Lira (2019), não foi focalizado por nós tanto nas entrevistas como na sessão conversa. Inferimos que a nossa chegada foi marcada em um momento de grande satisfação dos artesãos-trabalhadores-estudantes, por estarem, apesar das dificuldades enfrentadas, com uma sensação de vitória sobre si mesmos, sobre as suas limitações por estarem concluindo o CTA.

Outro fato é que fazer parte do corpo discente do Ifal era para muitos/as um sonho inatingível, é como se todo esforço tivesse valido a pena para estar naquela escola. Esse foi um ponto comum desses sujeitos que vieram de cidades diferentes, mas representam segundo De Certeau (1998, p. 57) “[...] o murmúrio das sociedades [...] que pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas [...], que resistem e se orgulham de narrar seus feitos e conquistas”.

Demonstraram a alegria da superação em relação às ameaças e à violência doméstica; no caso das mulheres, que narraram como um feito e, chegaram à conquista da liberdade, e deixaram claro que existia uma vida antes e depois do Ifal. Isso os tornam verdadeiros heróis comuns, sujeitos ordinários, em suas famílias e comunidades e que, para tanto, usaram as suas táticas de forma silenciosa. (DE CERTEAU, 1998)

Essas táticas foram constantemente utilizadas pelas/os artesãs/os-trabalhadoras/es-estudantes, seja no cotidiano do Ifal ou nos seus lares, onde precisaram conciliar as obrigações familiares, escolares e do trabalho artesanal. Nesse sentido, De Certeau (1998, p. 100) nos esclarece que “a tática é a arte do fraco” e complementa:

[...] a tática é o movimento 'dentro do campo de visão do inimigo' [...] ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as 'ocasiões' e delas depende [...]. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia [...].

Essa astúcia possibilita à mobilidade dos sujeitos da EJA, que só é possível pela sua condição de não possuir um lugar próprio, por estar sempre tendo que provar que é possível lutar e resistir pela conquista dos seus sonhos. Conhecer esses sujeitos astutos contribuiu para aguçar a nossa curiosidade epistemológica na continuidade deste estudo no futuro

7 CONCLUSÃO

Ao andarilhar durante quatro anos em busca de concluir esta tese, nos sentimos como os nossos cinco interlocutores que concluíram o Curso Técnico em Artesanato do Ifal, Câmpus Maceió, no alcance do inédito-viável, após superar as situações-limites encontradas. Estes escritos, que se deram num processo de aprendizagem mútua orientanda-orientadores, tendo clareza que são escritos inacabados uma vez que concordamos com Freire (1994) quando nos diz que somos seres insatisfeitos com o que já conquistamos e vivemos nos refazendo.

Nessa andarilhagem que não aconteceu de forma linear problematizamos: Quais os fatores que contribuíram para a permanência escolar dos artesãos-trabalhadores-estudantes do CTA? Esta problematização desdobrou-se nas seguintes indagações: Como se concretizou a implantação do Proeja em nível nacional e local? Quem são os sujeitos que frequentam e permanecem no CTA? O que provocou a escolha desse curso? Qual a trajetória de escolarização desses sujeitos? Quais as ações construídas/desenvolvidas no curso que contribuíram, ou não, para a permanência escolar?

Em sendo artesãos-trabalhadores-estudantes: como conciliaram as atividades laborais e acadêmicas? Como visualizam o futuro? Que táticas usaram como resistência/persistência pelo direito à educação? Que razões apontam para a sua permanência no curso? Em torno destas questões enunciadas, traçamos como objetivo geral compreender as razões que levaram os/as estudantes da turma 2015 a insistirem/resistirem para concluírem o Curso Técnico de Artesanato (CTA).

Na continuidade do percurso nos apoiamos na abordagem qualitativa com o foco no estudo de caso considerando o método da História de vida e da entrevista de história vida e de procedimentos que se fizeram necessários, além de contarmos com análise dos documentos oficiais.

Ao situarmos a rede federal e nesse contexto o Ifal, nos foi possível realizarmos a (re)elaboração da implantação do Proeja nos cenários nacional e local, e ficou explícito que a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional Tecnológica (EJA/EPT), foi fundamental para que a

referida rede retomasse as suas origens. Quais sejam, voltadas ao atendimento da camada popular, dando-lhe possibilidade de concluir cursos técnicos de qualidade e a garantia da continuidade dos estudos em nível superior na perspectiva do direito.

Isso foi possível por iniciativa dos governos de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) e a seguir com a Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016), ao reconhecerem que à educação é um direito de todos e todas, conforme à garantia constitucional. Além de ser possível mostrar que o Proeja é uma “desordem na ordem”, e que trouxe um diferencial na Educação Profissional Técnica, à medida que provocou mudanças significativas curriculares, e de relacionamentos entre: aluno-aluno, professor-aluno, aluno-gestor.

E, principalmente, na prática pedagógica sobretudo com um novo olhar para os estudantes da EJA/EPT. No caso específico do Ifal, investigamos cinco interlocutores/as do curso do CTA, caracterizados/as como artesãos-trabalhadores-estudantes, heróis e heroínas anônimas (DE CERTEAU, 1998), e também “figuras de desordem” (BALANDIER, 1997).

Os sujeitos da EJA são portadores de saberes provenientes dos seus cotidianos e chegaram de forma desafiadora ao Ifal e, não se traduziam em sujeitos “perfeitos”, academicamente falando. Traziam consigo as cicatrizes de suas vidas, com muitas idas e vindas e ficaram marcados pelo descompasso escolar. Sujeitos “alimentados” por autoestimas fragilizadas e identidades pessoais, sociais e profissionais pouco reconhecidas e valorizadas.

Por sua vez, chamamos a atenção para a importância do retorno dessas pessoas à escola e a manutenção da Política de Assistência Estudantil do Ifal como fator impulsionador da permanência, não traduzida como favor e sim considerando que a educação é um direito constitucional. Pois, além de buscarem conhecimentos que lhes permitam contribuir e intervir no mundo, os estudantes necessitam de recursos - as ações materiais - no enfrentamento das dificuldades para chegarem à conclusão do curso.

O estudo nos mostrou que muitas vezes os/as estudantes usaram táticas de resistência para burlarem à ordem estabelecida e ocuparem seus espaços e para conseguirem permanecer. Trata-se de uma luta diária, onde a

astúcia é imprescindível aos mais fracos, pois precisaram estar sempre atentos/as novas investidas do poder.

Identificamos à criatividade dessas pessoas em buscarem táticas novas a cada novo desafio, táticas materializadas na conquista do espaço-escola que foi transformado em lugar de convivência com seus pares e novas aprendizagens. Aqueles/as que conseguiram transcender as investidas de domínio da IE, permaneceram até à conclusão do curso.

E nesse sentido relembramos dois momentos importantes de iniciativas marcantes dos/as estudantes. Primeiro, a suspensão da alimentação, daqueles/as estudantes do CTA, que tinham direito às refeições no Sane, se uniram e passaram a comprar os próprios alimentos para lancharem diariamente, ao fazer uso de um armário que possuíam na sala de aula para armazenarem os insumos.

E, o segundo momento, quando da falta de material por parte do Ifal para os/as artesãos/as produzirem as peças em final de semestre fazendo-os utilizarem os recursos da bolsa/Proeja para a compra dos insumos necessários. E, sem dinheiro para o transporte faziam o trajeto casa-Ifal-casa por meio de caronas. O mesmo ocorreu com o atraso no repasse das bolsas, sem deixar de destacar que por muitas vezes tomaram dinheiro emprestado à família e aos/às amigos/as.

Outra perspectiva de permanência foi registrada com a elaboração do Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito (Peipe), no entanto, ao analisarmos o documento identificamos que no Câmpus Maceió, o CTA foi invisibilizado, o que nos causou estranhamento porque os motivos elencados sobre a evasão que constavam no referido Plano, poderiam cobrir as lacunas que os sujeitos desse estudo verbalizaram em complemento à assistência estudantil. Mesmo que o objetivo maior do documento em referência não tratasse da permanência escolar. Ressaltamos que à permanência não é o oposto da evasão, ou seja, conhecer as causas da evasão não garante à permanência do estudante.

Dentre os fatores que impulsionaram à permanência dos sujeitos em foco, identificamos a realização de sonhos, em particular à realimentação do sonho de transformação da vida pessoal e profissional. Os sonhos que Freire (1994) chama de inéditos-viáveis, como um forte apelo na vida de cada um/a.

Sonhos marcados pelo desejo da conclusão do ensino médio, o que para todos seria o “pontapé” inicial para a transformação pessoal e profissional. Para tanto, a maioria das interlocutoras precisaram enfrentar os companheiros, pois representaram os seus maiores opositores.

Explicitaram os/as entrevistadas/os à importância do apoio da família para retornarem aos estudos e, principalmente, para permanecerem. Sem esse apoio seria praticamente impossível concluir o curso. O apoio familiar veio das mães e dos filhos/as, que muitas vezes precisaram dialogar ou até mesmo enfrentarem genros e pais, para conscientizá-los da necessidade de elevação de nível acadêmico. Constatamos, nesse cenário, a forte mudança comportamental das mulheres, ao quebrar as amarras na tentativa de (re)construir seus destinos, uma com o apoio das outras.

Outro fator importante para a permanência comum aos/as cinco estudantes foi a consciência de que o retorno aos estudos independe da idade cronológica. O momento é quando chega, é como o inédito-viável, pode surgir quando não se espera, não como algo dado mas, resultado de lutas. Confirmamos que esse preconceito foi devidamente superado.

O sentimento de incompletude esteve presente em todos/as interlocutores/as como uma mola propulsora ao retorno à escola e permanência escolar. Essa consciência de que precisavam dos conhecimentos para ser “alguém na vida” os fizeram lutar para serem mais (FREIRE, 1994). Compreenderam na jornada do CTA que ainda havia aspectos necessários à profissão de artesã/artesão que, desconheciam e precisavam avançar.

Destacamos também o valor das boas relações e convivência entre os pares, o que demonstrou o sentimento de colaboração e solidariedade na luta pelos direitos. Uniam-se para solucionar problemas comuns e se fortaleciam em momentos de pensamentos negativos, no caso, a desistência do curso.

Portanto, a vivência no CTA possibilitou a recriação de relações de cooperação mútua entre si como forma de se sentirem integrantes de uma mesma comunidade e nesse sentido fortalecerem sentidos de pertença ao lugar praticado e ainda se unirem na reexistência contras as dificuldades emergentes.

Outro fator preponderante na permanência dos/as estudantes do CTA que detectamos incluiu o currículo *praticadopensado*, materializado nas visitas técnicas realizadas em municípios alagoanos, quando os/as estudantes puderam se sentir parte do contexto educacional, e integrantes das soluções diante do objeto de estudo – a criação de peças originais.

Nesse contexto, compreendemos as possibilidades do CTA potencializar a reconstrução e a recriação de um currículo com o mundo-da-vida, ou seja, um currículo que se reconstrói na revalorização da experiência”. As visitas técnicas como o “saltar os muros” da educação formal para o contexto de formação não formal, promotora de um o currículo contextualizado na ação cotidiana dos sujeitos. Visitas essas, que os/as tornaram caminantes e lhes permitiram o reconhecimento social como fator de permanência (MACHADO, FISS, 2014).

Ao analisar o lado mais subjetivo, sentimos à força que o encantamento provocou na permanência dos/as nossos/as interlocutores/as que ficaram claro nos olhares. A exemplo, na exposição das peças produzidas no final de cada semestre do curso e nas palavras com que se referiam ao cotidiano no Ifal. Todos/as relataram as vivências de grande relevância na formação pessoal e profissional, e externadas nas histórias de valorização, do crescimento da autoestima, de inclusão, de aceitação e de pertencimento. Nessa dimensão mais subjetiva, concluímos que o Proeja/CTA promoveu o empoderamento, a valorização e possibilitou a reconstrução da identidade pessoal, social e profissional dos sujeitos.

Quanto ao futuro, esse tema também foi abordado pelo alunado. Os/as nossos/as interlocutores/as tinham metas que variavam do interesse pela continuidade dos estudos em nível superior, preferencialmente em *Designer* de Interiores que o Ifal oferta; maiores ganhos financeiros, já que as peças ganharam outra qualidade; e desejo de inserção no mercado de trabalho; melhoria do salário para aqueles/as que tinham empregos e a possibilidade da montagem de um negócio próprio, já que, o certificado do Ifal, os/as valorizam e gera o reconhecimento social.

Nesta pesquisa descobrimos por meio das histórias de vida, uma variedade de fatores e razões que possibilitaram à permanência escolar dos sujeitos em foco. Essas razões/fatores apontaram um caminho sugestivo

para o Ifal, especificamente, para os Câmpus que ofertam a modalidade para realizarem experiências instituintes que são dinâmicas, e possuem movimentos infinitos. E, assim, não podem ser vistas como “modelos” ou “casos de sucesso” que tenham como foco a permanência escolar.

Essas experiências instituintes que se renovam a cada dia, são responsáveis pela transformação da escola e permitem “alterar, diferir e criar” ao mostrar que outra escola é possível. E isso dará origem à outra sociedade, mais justa, mais inclusiva e mais plural no sentido amplo da palavra.

Nesse sentido, consideramos que esta tese retratou o movimento acadêmico do cotidiano, o conhecimento dos sujeitos, e suas relações com os conhecimentos e o que os fizeram permanecer no Ifal. Com base nesse conhecimento, torna-se uma referência de luta, de reação e de busca contínua de direitos dos sujeitos da EJA/EPT.

Nesse caminhar, entendemos à importância de conhecer os sujeitos, e suas histórias que nos revelaram significados relevantes sobre os fatores externos que interferirem no cotidiano da escola, isso é o *dentrofora* influenciando no comportamento do Ifal e suas decisões precisam considerar as singularidades dos/as estudantes da EJA.

As narrativas dos/as interlocutores/as mostraram que a in(re)sistência pela permanência não se constituiu de forma isolada, pois aconteceu na inter-relação com os pares e familiares, sobretudo, na busca do êxito escolar. Citaram também, mesmo não sendo nosso objeto de estudo, a boa prática docente dos/as professores/as do CTA. Eles/as consideraram esse fator muito positivo e isso reflete muito na questão da permanência escolar; pois à medida que praticavam a justiça social e reconheciam os/as estudantes da EJA/EPT como cidadãos/aos de direito as aulas fluíam melhor.

Essas referências dos sujeitos da EJA em relação aos/às professores/as, bem como o acervo de dados que dispomos, nos mostraram a necessidade de futuros estudos focados na formação docente e nas metodologias aplicadas em salas de aula; bem como quanto à convivência dos sujeitos jovens, adultos e idosos no Ifal. Acrescentamos haver a nossa curiosidade de uma pesquisa futura de acompanhamento dos sujeitos que

foram nossos/as interlocutores/as, no caso, para saber como está se dando a pós-permanência dessas pessoas nos seus cotidianos.

Os resultados desta tese serão socializados para efeito de contribuições e reflexões com os demais Câmpus do Ifal, aos que ofertam cursos da EJA/EPT (Proeja) e os que ainda não ofertaram; com o objetivo de colaborar com as mudanças necessárias ao reconhecimento desses sujeitos, que por direito retornaram à escola, a fim de que permaneçam e obtenham êxito em suas vidas.

No inacabamento destes escritos, reforçamos importância de nos mantermos em Rede com os Câmpus que constituem o Ifal, e de forma colaborativa, para permanecermos articulados ao movimento nacional em defesa e resistência da EJA/EPT (Proeja), como direito dos sujeitos jovens, adultos e idosos, no sentido de potencializar mais justiça social para com esses sujeitos que são marcados por contextos e percursos de exclusão.

Esperamos que este trabalho se constitua em um contributo possível no desenvolvimento de ações e “táticas” que possam promover e fortalecer princípios da “dignidade da pessoa humana” (SARMENTO, 2016) nos sujeitos jovens, adultos e idosos, pois a dignidade da pessoa humana é um valor fundamental do direito constitucional à educação. Nesse âmbito, faz-se necessário e premente que o Proeja seja efetivamente uma política que consolide o direito à EJA nos Institutos Federais como princípio de dignidade humana e justiça social.

REFERÊNCIAS

ALESSI, GIL. Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida. **El País**. São Paulo. Dezembro, 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html>. Acesso em: 12 jun.2019

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. Educação de Jovens e Adultos. In: **Educação de Jovens e Adultos**. Jane Paiva, Inês Barbosa de Oliveira (Orgs.). Petrópolis: DP et Alii, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DE SERGIPE (ALES). **Políticas Públicas**: o que são e para que existem? Disponível em: <https://al.se.leg.br/politicas-publicas-o-que-sao-e-para-que-existem/>. Acesso em: 10.jul.2020.

BALANDIER, Georges. **A desordem**: elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. Faculdade de Educação da USP e Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 27-48. 1999.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política** – ensaios sobre a literatura e história da cultura. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 1987.

BENTIN, Priscila Caetano; MANCEBO, Deise. “Novos Caminhos” e formação para o trabalho nos Institutos Federais. **Revista Trabalho, Política e Sociedade (RTPS)**, Vol. 5, nº 8, p. 159-174, jan.-jun./2020.

BIANCHINI, Ilka Maria Escalante; GONÇALVES, Luiz Carlos; SILVA, Queila Pahin da Silva (Orgs.). As contribuições do Proeja em Hospedagem do Instituto Federal de Sergipe para o Desenvolvimento Profissional dos Concluintes 2010/2011. **Caminhando com o Proeja**: reflexões, desafios e atitudes. V. 1, n. 1, jan./jul. 2013. Maceió: Ifal, 2013.

BONAN, Irene. **Da Escola de Aprendizes artífices ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias de Alagoas (1909/2009):** cem anos de história do ensino profissionalizante em Alagoas. Maceió: Edufal, 2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOTELHO, Helena. **20 Anos de Enem:** veja o que mudou desde a criação do exame. Disponível em: <<https://www.kuadro.com.br/posts/20-anos-de-enem/>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. INEP/MEC. **Ministério da Educação cria avaliação para jovens e adultos.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/ministerio-da-educacao-cria-avaliacao-para-jovens-e-adultos/21206. Acesso em: 04 jan.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proeja:** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional Técnica de Nível Médio: documento base. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf . Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Senado Federal. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 07 jan.2020.

BRASIL. Decreto de no. 5.478 de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 jun. 2005.p. 4. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/Decreto/D5478.ht>. Acesso em: 08 nov. 2018.

BRASIL. Decreto de nº. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2006.p. 7. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 08 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aberto prazo de adesão ao exame supletivo. 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/204-noticias/10899842/10826-sp-655209943>. Acesso em: 04.01.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pronatec**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº. 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Relator Carlos Roberto Jamil Cury. Aprovado em 10.05.2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1c, p. 15. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892/2008 (Lei ordinária) 2008**. Instituições da Rede Federal. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1>. Acesso em: 18 jun.2019.

BELTRÃO, Tatiana. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 09.jul.2020. Atualizado em 27.03.2017. Fonte: Agência Senado

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Rio de Janeiro: 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decerto_7566_1909.pdf. Acesso em: 10.out.2019.

BRASIL, **Parecer n. 16/1999** – CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 16.jul.2020.

BRASIL. **Resolução n. 01 de 25 de maio de 2021**. Instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos de Educação Básica (MEC/CNE/CEB). 2021. Disponível em: [www.gov.br.mec/pt-br/media/aceso0_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf](http://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso0_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf). Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Ensino n. 5.692 de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legi9n/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 11 mar. 2020.

CARDOSO, Vanda Figueredo. **Permanência escolar no Proeja: olhares dos estudantes do curso técnico em cozinha**. 2017 [133] f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Alagoas, Ufal, Maceió, 2016.

CARMO, Gerson Tavares. **O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos á escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social**. 2010. Tese de Doutorado. Centro de Ciências do Homem. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). 2010. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/251274025/TESE-O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T-PPGSP-UENF-2010-pdf>. Acesso em: 23 fev.2020.

CARMO, Gerson Tavares do; SILVA, Cristiana Barcelos da. Da evasão/fracasso escolar como objeto “sociomediático” a permanência como objeto de pesquisa. In: **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Gerson Tavares do Carmo (Org.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

CARMO, Gerson Tavares; CARMO, Cintia Tavares. A permanência escolar na educação de jovens e adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. V. 22, n. 63, Arizona, 2014.

CARMO, Gerson. REIS, Dyane Brito, Manguiera Georgia. Educação de Jovens e Adultos na contramão da evasão: o enigma da permanência escolar. In: **Revista Cátedra Digital**. V. 1. PUC – Rio de Janeiro, 2017.

CARMO, Gerson Tavares; ARÊAS, Heise Critine Aires; LIMA, Carlos Márcio Viana. Entre o “Documento para superação da evasão” e o “Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes”: uma reflexão sob duas noções de compromisso. In: **Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito escolar – um giro paradigmático**. Gerson Tavares do Carmo (Org.). Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

CARMO, Gerson Tavares do; OLIVEIRA, Gleice Emerick; ALMEIDA, Georgia Maria Manguiera de. Da inquietação sobre a abissal quantitativa ente as publicações sobre a permanência e a evasão. In: **Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito escolar – um giro paradigmático**. Gerson Tavares do Carmo (org). Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

CIPRIANI, Roberto. Biografia e cultura da religião à política. **Experimentos com história de vida (Itália-Brasil)**. Olga de Moraes Von Simson (Org.). São Paulo: Vértice, 1988.

CONIF. **Conif divulga selo comemorativo dos 10 anos dos Institutos Federais**. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/1794-conif-divulga-selo-comemorativo-dos-10-anos-dos-institutos-federais>>. Acesso em: 03.fev.2019.

CRISTÓVAM, José Sérgio da Silva. **Breves considerações sobre o conceito de políticas públicas e seu controle jurisdicional**. 2005. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7254>. Acesso em 20 de março de 2005.

DANTAS, Joab Frankley da Silva; MOURA, Dante Henrique. Implantação do Proeja no Campus Currais Novos do IFRN: avanços e descontinuidades históricas. In: **Proeja no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Dante Henrique Moura e Maria das Graças Baracho (Orgs.). Natal: IFRN Editora, 2010.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

DE CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. **Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. Experimentos com história de vida (Itália-Brasil)**. Olga de Moraes Von Simson (Org.). São Paulo: Vértice, 1988.

DI PIERRO, aria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no Início do Tereceiro Milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

ELPAIS. **Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida**. Disponível em: (https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html , 2016) Acesso em. 12.set.2020.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A Educação de Adultos e Jovens e Adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v, 36, n. 2, p. 365-392, jul/dez. 2011.

FOX, Men. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. **Editora Brinque-Book**; 1ª edição (12 junho 2002). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2rjzvg5ZVIU>. Acesso em: 20.dez.2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

FREITAS, Marinaide; SILVA, Jailson Costa da. **Histórias e memórias: o Mobral no sertão alagoano**. Maceió: Edufal, 2017.

FREITAS, Marinaide; MARINHO, Paulo. A cultura escolar da/na EJA – contributos para compreender e repensar as ações cotidianas dos professores. In: PAIVA, Jane (Org.). **Aprendizados ao longo da vida – sujeitos, políticas e processos educativos**. Rio de Janeiro: Faperj, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de exceção e interdição dos direitos. **Holos**, Ano 34, Vol. 05. 2018.

GOMES, Maria de Fátima Feitosa Amorim; SANTOS, Maria do Socorro Ferreira dos. O “lado oculto” da cultura escolar no/do Proeja. In: MARINHO, Paulo, FREITAS, Marinaide (Orgs.). **Educação e cultura escolar**; focus contemporâneos. Maceió: Edufal, 2018.

GOMES, Maria De Fátima Feitosa Amorim; FREITAS, Marinaide. **A** Categorização da Permanência Escolar na Educação de Jovens e Adultos: Estudo Preliminar. **Anais do VI Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**. Universidade do Estado da Bahia. 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vialfaeeja/>. Acesso em 12.jul.2021.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GRABOWSKI, Gabriel. **BNCC esvazia e precariza o ensino médio**. Disponível em: [https://www.extraclasse.org.br/educacao/2018/12/reforma-altera-a-estrutura-do-ensino-medio/#:~:text=A%20proposta%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20contida,tem%20gerado%20cr%C3%ADticas%20%C3%A0%20reforma](https://www.extraclasse.org.br/educacao/2018/12/reforma-altera-a-estrutura-do-ensino-medio/#:~:text=A%20proposta%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20contida,tem%20gerado%20cr%C3%ADticas%20%C3%A0%20reforma.). Acesso em: 27.mai 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

IFAL. **Projeto político-pedagógico-institucional**. Maceió: Ifal, 2013.

IFAL. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Maceió: Ifal, 2014.

IFAL. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2019-2023.

IFAL. **Projeto Pedagógico de Curso de Artesanato**. 2008.

IFAL. **Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito**. 2006.

IFAL. **Resolução nº 46-2020 - Aprovar ad referendum, as normas de concessão do Auxílio Conectividade**. 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **Poiesis** – PPGE, UNISUL, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40 -57, jan./jun, 2017.

KLINSKI, Claudia. **Ingresso e permanência de alunos com ensino médio concluído no Proeja do IFE Sul-Rio-Grandense Câmpus Charqueadas**. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOZOW, Lúcia. O Proeja no IFAL Câmpus Marechal Deodoro: esboço de uma realidade. In: KOZOW, Lúcia (Org.). **Caminhando com o Proeja: reflexões, desafios e atitudes**. V. 1, n. 1, jan./jul. Maceió, AL: Ifal, 2013.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura. 1788**. Versão eletrônica do Livro disponível em: <http://br.egroups.com/group/acropolis>. Acesso em: 5 jan. 2020.

LEWIS, David. **On the plurality of worlds**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 1986.

LIMA, Nilzete S. S. **Campanhas de Alfabetização de Educação de Adultos e de Jovens e Adultos em Maceió: Mobral (1967-1985) e Programa de Alfabetização Solidária – PBA (2003-2010)**. Maceió, Universidade Federal de Alagoas – Ufal, 2010. Dissertação. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2008/nilzete-souza-silva-de-lima>. Acesso em: 23 fev.2020.

LIMA, Divanir Maria de. **O lugar de direito reservado às juventudes no Proeja**: um processo em construção no Ifal. Maceió, 2011, Mimeografado.

LIMEIRA, Ana Cristina Santos. **Artesãos profissionais**: estudo das relações entre os saberes da cultura artesanal e os saberes tecnológicos nas histórias de vida de egressas do Curso Técnico de Artesanato / Proeja, do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Alagoas – Ifal . Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

LIRA, Iolita Marques; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Currículo pensado praticado: trajetórias e desafios. **Debates em Educação**. Vol. 12. N. 26. Jan./Abr. Universidade Federal de Alagoas, 2020.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 16, n. 31, p. 139-160, maio-ago., 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª ed., Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no século XXI – da alfabetização ao ensino profissional. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16713/10704>>. Acesso em: 22 nov.2019.

MACHADO, Jeferson Ventura.; FISS, Dóris Maria Luzzardi. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola: Dossiê Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem no século 21: diversidade de sujeitos que aprendem; aprender como prática social. **Education Policy Analysis Archives=Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona,v. 22, n. 61,p. 1-34, 2014. Aprendizagem no século 21; diversidade de sujeitos que aprendem; aprender como prática social. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1389?source=/ojs/article/view/1389>. Acesso em: 12 jan. 2020.

MARINHO, Paulo. **A avaliação da aprendizagem no ensino básico**: contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar.

2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2014 .

MARINHO, Paulo; FREITAS, Marinaide. Cultura organizacional escolar e profissional docente: contributos teórico-epistemológicos. In: LOPES, Denise; OLIVEIRA, Inês; FREITAS, Marinaide (Orgs.). **Educação continuada, currículo e práticas culturais**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016. Ver se vai usar

MARFAN, Marilda A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986, 99 p. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, jul./set. 1986.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade Brisola. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap** , São José dos Campos-Brasil, v. 20, n. 35, jul. 2014. ISSN 2237

MELLO, Cheila Dionisio de; TURMENA, Leandro. Bases teóricas e conceituais da pedagogia das competências: estudo segundo Philippe Perrenoud. **X Congresso Nacional de Educação**. Curitiba. PUC Paraná. 7 a 10 de novembro de 2011

MENEZES, Anderson. **Educação & Emancipação – por uma Racionalidade Ético-Comunicativa**. Maceió: Edufal, 2014.

MILETTO, Luis Fernando Monteiro. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir** - estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense - UFF, 2009. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/99680-Luis-fernando-monteiro-Miletto.html>>. Acesso em: 22 fev.2020.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Os alunos jovens e adultos: quem são e o que buscam na escola**. Maceió, 2013. Mineografado.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, V. 1, n 3, 2 sem. 1996.

NÉRI, Marcelo (Coord.). **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NORO, M. M. C. **Gestão de processos pedagógicos no Proeja: razão de acesso e permanência**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36311>>. Acesso em: 10 out. 2020.

NUNES-MACEDO, Maria do Socorro Alencar; MORTINER, Eduardo Fleury; GREEN, Judith. **A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. Jan/Fev/Mar/Abr, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gdrNrXQFTH47QyHHysxrBZp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06.07.21

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. As artes do currículo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 9- 25.

OLIVEIRA, Edna Castro de; SCOPEL, Edna Graça; FERREIRA, Maria José de Resende. A experiência do Proeja: a visão dos múltiplos sujeitos envolvidos no programa do Ifes – Câmpus Vitória. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 1, n. 2, 2013 <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/576/450>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

OLIVEIRA, Edna Castro de; MACHADO, Maria Margarida. O desafio do Proeja como estratégia de formação dos trabalhadores. In: OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende (Orgs.). **Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja Brasília: Líber Livro**, 2012.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PAIVA, Jane. Direito à educação de jovens e adultos: Concepções e Sentidos. **GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas, n. 18**. 29 Reunião da Anped, 2006.

PAIVA, JANE. **Uma arqueologia da memória**. In : Orientações Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Secretaria Municipal de Educação. Maceió: Editora Viva, 2018

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999 .

POLLACK, Michael. **Memória e identidade social**. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro vol. 5 n.10, 1992.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de; DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri; CIPRIANI, Roberto; MACIOTI, Maria Imacolata. Relatos orais: do “indizível” ao dizível”. In: VON SIMSON, Olga de Moraes (Org.). **Experimentos com história de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.

QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva Publicações, 1998.

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Bahia, BA. 2009.

ROCHA, Adriana Rocely Viana. FREITAS, Marinaide Lima de Queiróz. O currículo em educação de jovens e adultos em Maceió na perspectiva de rede temática. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/245>
Acesso em: 12.jul.21.

SANTOS, Maria do Socorro et al. Educação profissional de jovens e adultos: um novo cenário nos Institutos Federais de Educação. **Caminhando com o Proeja**: reflexões, desafios e atitudes. V. 1, n. 1, jan./jul. 2013. Maceió: Ifal, 2013.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos Santos; AZEVEDO, Janet Maria Lins de. A Pós-Graduação no Brasil, a Pesquisa em Educação e os Estudos sobre Política Educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, n. 42, set/dez, 2009. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>>. Acesso em: 07 jan.2020.

SANTOS, Maria do Socorro Ferreira. A psicologia e a educação profissional de jovens e adultos: representações sociais dos alunos sobre a disciplina. Caminhando com o PROEJA: reflexões, desafios e atitudes. V. 1, n. 1, jan./jul. Maceió, AL: Ifal, 2013

SANTOS, Leticia da Silva. Em busca de experiências: transgredir para viver. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 37, dezembro de 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>>. Acesso em:

SANTOS, Ana Luisa Tenório dos. **As culturas organizacionais escolares: um estudo sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O tempo, a pandemia e a desigualdade**. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/tempo-pandemia-e-desigualdades-segundo-boaventura/>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SANTOS, Miguel Guerra. Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar. Asa Editores: Porto, 2002.

SARMENTO, Daniel. **Dignidade da pessoa humana**. Belo Horizonte: Fórum, 2016. SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216. Editora UFPR. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>>. Acesso em: 07 jan.2020.

SILVA, Manoel Santos; GOMES, Maria de Fátima Feitosa Amorim; FREITAS, Marinaide. Estudantes do Proeja: a permanência em tempos de crise. In: **Crise e crítica – os desafios da educação no Brasil**. Elione Maria Nogueira Diógenes e Maria Cledilma Ferreira da Silva Costa (Orgs.). Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, Priscila Juliana da; ROMANOWSKI, Joana Paulina. Os Institutos Federais no Brasil: da educação profissional a formação de professores. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, subjetividade e Educação. **VI Seminário Internacional sobre profissionalização docente – sobre Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**. (2017). Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23512_12121.pdf>. Acesso em: 29 dez.2019.

SILVA, Jailson Costa da. **A memória dos esquecidos**: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no Sertão de Alagoas. Universidade Federal de Alagoas. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

SILVA, Jailson Costa da. FREITAS, Marinaide: **Histórias e memórias**: o Mobral no sertão alagoano. Maceió: Edufal, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TINTO, Vincent. **Dropout in higher education**: a review and theoretical synthesis of recent research New York: Columbia University, Teachers College. Office of Planning, Budgeting and Evaluation, 99 p. Jun. 1973.

TORRES, Andressa Marques. **O Programa de Educação Integrada (PEI) do Mobral no Sertão Alagoano**: a história narrada pelos sujeitos “anônimos”. Universidade Federal de Alagoas. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Educação. 2020.

VILELA, Lorraine. **O que é o Encceja** – certificação para o ensino fundamental e médio. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao/encceja-exame-nacional-para-certificacao-competencias-jovens-adultos.htm>>. Acesso em: 15 nov.2019.

APÊNDICE

A VIAGEM DE QUASE TRÊS ANOS

Quando viajamos à cidade de Quebrangulo para nossa primeira visita técnica, começamos a busca por conhecimentos para melhorar nosso poder criativo, sempre buscando valorizar o trabalho que nós fazíamos. Seria a primeira de seis viagens que faríamos durante o curso.

Na volta ainda no ônibus, começamos a pensar: “A primeira já foi” – Cheios de expectativa de como seria à última! Para onde nos levaria esse curso? Que emoções iríamos sentir ao embarcarmos em nossa última viagem? Como estaríamos iniciando o fim de um ciclo de aprendizagem que durou três anos?

Pois bem. Chegou o dia desta tão esperada viagem. Já não éramos 27 quando começamos. Alguns por motivos diversos foram ficando pelo caminho.

Depois visitamos as ruínas de duas importantes indústrias: açucareira Utinga Leão que continua produzindo, mas mudou seu parque fabril para instalações modernas; a importante indústria têxtil Progresso, implantada ali no século passado. Infelizmente, devido aos prejuízos causados por fenômenos naturais, foi obrigado a encerrar as atividades. Consequentemente também foi o fim de todas as ações que beneficiavam os trabalhadores.

Visitamos o que resta dos imponentes galpões onde outrora abrigavam linhas de produção, assistência médica, social e diversão. Hoje são abandonados sofrendo a ação implacável do tempo.

Também nos mostraram um recém-inaugurado pátio onde funciona a feira livre, com banca padronizada. Tudo muito limpo e organizado, contrastando com um patrimônio histórico que não foi preservado, que está a mercê do tempo.

Olhamos tudo isso diferente de quando fomos a Quebrangulo. Nosso olhar está mais apurado. Conseguimos ver coisas que para nós era

completamente invisíveis. Isso graças ao conhecimento e a educação visual ou adquirimos nestes quase três anos.

Quando retornamos ao trem de volta a Maceió, o nosso sentimento era de dever cumprido por estarmos alcançando a meta estabelecida, de alegria por ter vivido bons momentos junto com o grupo, trocando conhecimento, ideias e com isso agregando valores aos nossos trabalhos. Era um sentimento também agradecido aos professores por ter nos ajudado, a encontrar, valorizar e desenvolver um potencial maior que estaria esquecido em nosso íntimo, nos ensinando a pensar, relendo e vendo com um novo olhar o que está a nossa volta.

Ao concluir esse curso, acredito que estamos voltando para casa pessoas melhores em todos os sentidos.

Também um pouco de tristeza pelos colegas que não conseguiram chegar ao final, mas novas oportunidades virão.

Obrigada IFAL campus Maceió. Obrigada a quem direta ou indiretamente nos ajudou a atingir o objetivo.

Eduardo Faustino dos Santos (Orlando)

ANEXOS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Alagoas
Campus Maceió

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

EU JEANE MARIA DE MELO, representante legal na função de Diretora Geral do Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada: **Permanência Escolar na Educação de Jovens e adultos: insistência/resistência pelo direito a educação?** cujo objetivo principal é compreender a permanência dos estudantes que resistiram/insistiram até a conclusão do Curso Técnico em Artesanato, no IFAL, Campus Maceió, da turma iniciada em 2015.2, com conclusão prevista para 2018.1. Sob responsabilidade das pesquisadoras **MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS e MARIA DE FÁTIMA FEITOSA AMORIM GOMES**, do Centro de Educação no Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU-PPGE-UFAL) no Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió, localizado na Avenida do Ferroviário, 530 – Centro, 57020-600, Maceió/Alagoas.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012 e Resolução CNS nº 510/2016. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Para isto, serão disponibilizados aos pesquisadores: espaço físico, documentos que regem esta instituição, bem como autorização para futuras publicações na forma de artigo científico dos dados coletados na pesquisa.

Maceió, 25 de Janeiro de 2018

Jeane Maria de Melo
Jeane Maria de Melo
Diretora Geral

Port. Nº 1.042/GR
DOU 28/04/2015

Min. SIAPE - Rua Mizaél Domingues, 75 (esquina com Rua Barão de Atalaia)
Centro - Maceió - CEP 57020-600 - www.gabinete.maceio@ifal.edu.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa: **Permanência Escolar na Educação de Jovens e Adultos: insistência/resistência pelo direito a educação?**, dos pesquisadores MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS E MARIA DE FÁTIMA FEITOSA AMORIM GOMES.

A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a compreender os motivos que levam os estudantes do Proeja a permanecerem na escola apesar de todos os desafios encontrados por essa modalidade de ensino.
2. A importância deste estudo se dará na análise dos resultados encontrados que poderão contribuir com a redução da evasão escolar, o fortalecimento da permanência e a contribuição da formulação de políticas estudantis no IFAL.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: de acordo com as falas dos estudantes, este estudo poderá colaborar com o desenvolvimento do trabalho docente, na medida que possibilitará uma reflexão sobre a sua prática, possível reestruturação da matriz curricular, dados de importância na discussão de políticas estudantis internas.
4. A coleta de dados começará em abril de 2018 e terminará em agosto de 2018.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: no primeiro momento haverá uma roda de conversa com todos os integrantes da turma que iniciou o curso em 2015.2. No segundo momento, serão criados critérios para selecionar um grupo de 5 alunos que serão avaliados de forma mais profunda, por meio de uma entrevista semi-estruturada, em uma pesquisa de abordagem qualitativa, de acordo com o método de história de vida.
6. A sua participação será nas seguintes etapas: durante a participação na roda de conversa e nas entrevistas semi-estruturadas.
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: de acordo com a metodologia descrita, inibição/constrangimento diante do observador, quebra de sigilo da pesquisa, não saber o que responder. Para evitar tais riscos, antes do início da pesquisa serão dados todos os esclarecimentos sobre o objetivo da pesquisa, bem como os passos metodológicos a serem aplicados. Se mesmo assim os riscos ocorrerem será esclarecido ao participante a possibilidade da sua saída do estudo, sendo o fato comunicado imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, para que se avalie, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo. O participante acometido de algum risco poderá ser encaminhando ao setor de psicologia do Instituto Federal de Alagoas, do qual é aluno.
8. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
9. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: permitir o debate sobre as questões relacionadas ao percurso escolar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, as experiências de aprendizagens proporcionadas no curso PROEJA Técnico em Artesanato e os fatores que contribuíram para a permanência deles até a conclusão deste curso. Desta forma, poderão compreender a importância da sua participação, a partir das informações prestadas, para a produção do conhecimento sobre a permanência escolar no Ensino Médio

Marinaide

Profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, como também para a ampliação do debate sobre a temática em prol da garantia da continuidade do processo de escolarização e da qualidade da proposta educacional desenvolvida na Rede Federal, no Estado de Alagoas

10. Você poderá contar com a seguinte assistência: os participantes receberão apoio e orientação em todas as etapas de realização do estudo, sendo responsável(is) por ela: MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS E MARIA DE FÁTIMA FEITOSA AMORIM GOMES.

11. Você será informado(a) do resultado final desta pesquisa e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

12. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

13. Sua participação neste estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal), conforme decisão judicial ou extra-judicial.

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assinada por todos.

Eu _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL E ALAGOAS
Endereço: Campus A. C. Simões - Tabuleiro dos Martins – 57.072-920
Complemento: CEDU - PPGE
Cidade/CEP: Maceió/
Telefone: (82) 3322-2416
Ponto de referência: Próximo ao Hospital Universitário

Contato de urgência:

Dra. MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS
Endereço: R. Prof. Nabuco Lopes, 171 – Apto. 301 – Ed. Vivent Residence - Jatiuca
Complemento:
Cidade/CEP: 57.036-730
Telefone: (82) 9.9902-0710
Doutoranda: MARIA DE FÁTIMA FEITOSA AMORIM GOMES
Endereço: R. Audifax Almeida, 194 – Gruta de Lourdes
Cidade/CEP: 57.052-491
Telefone: (82) 9.8819-0508
Ponto de referência: Transversal da Av. Rotary

Marinaide

