



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

**VANDA FIGUEREDO CARDOSO**

**PERMANÊNCIA ESCOLAR NO PROEJA:**  
**OLHARES DOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM COZINHA**

**Maceió**  
**2016**

VANDA FIGUEREDO CARDOSO

PERMANÊNCIA ESCOLAR NO PROEJA:  
OLHARES DOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM COZINHA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Maceió

2016

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- C268p Cardoso, Vanda Figueredo.  
Permanência escolar no PROEJA: olhares dos estudantes do curso técnico em cozinha / Vanda Figueredo Cardoso. – 2017.  
133 f.
- Orientadora: Marinaide Lima de Queiroz Freitas.  
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2016.
- Bibliografia: f. 120-130.  
Apêndice: f. 121-.132.  
Anexos: f. 133-137.
1. Educação de jovens e adultos. 2. Ensino profissional. 3. Estudantes..  
4. Permanência escolar. I. Título.

CDU: 371.214



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

*PERMANÊNCIA ESCOLAR NO PROEJA: OLHARES DOS ESTUDANTES DO  
CURSO TÉCNICO EM COZINHA*

**VANDA FIGUEREDO CARDOSO**

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 06 de dezembro de 2016.

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Marinaide de Lima Queiroz Freitas (PPGE/CEDU/UFAL)  
(Orientadora)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho (PPGE/CEDU/UFAL)  
(Examinador Interno)

\_\_\_\_\_  
Profa. Dar. Jane Pajiva (UERJ)  
(Examinadora Externa)

*Dedico este trabalho aos meus filhos queridos, Thiago e Lucas, pelo amor que nos une e exemplo de coragem e determinação na forma como buscam a realização de seus sonhos, minha admiração! Eterna gratidão pelo incentivo,apoio e contribuições nos momentos mais difíceis do percurso do mestrado.Compartilho com vocês esta produção acadêmica!*

## **AOS ESTUDANTES DO PROEJA, OS RESISTENTES SUJEITOS DESTA PESQUISA**

*A nossa homenagem aos incansáveis sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, contrariando uma ordem social excludente imposta a eles, desde a infância, persistem buscando a escola em constantes retornos e interrupções. Superando obstáculos de diversas naturezas, revelam que são capazes de apreender os conhecimentos da cultura escolar. Parafraseando Certeau (1998), a participação dos estudantes do PROEJA, pessoas comuns, “[...] confere a esta pesquisa inclassificável e profunda humanidade”.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, ao mestre Jesus, pelos ensinamentos que me fortalecem e movem a assumir os desafios dessa existência.

Em especial, a Valter Cardoso meu esposo, com quem compartilho o amor, os sonhos e as adversidades da vida. Querido companheiro que muito contribuiu para tornar possível a realização desse mestrado.

À minha querida orientadora professora Dr<sup>a</sup>. Marinaide Lima de Queiroz Freitas que, pela presença em todos os momentos de construção deste trabalho, sempre com compreensão e incentivo, expressando confiança em relação à minha possibilidade de desenvolver este estudo. Com paciência e generosidade fez intervenções considerando minhas limitações de estudante/pesquisadora. Levou-me a dialogar com estudiosos sobre o tema, proporcionando-me outros olhares sobre o fenômeno pesquisado.

Aos estudantes do Curso PROEJA Técnico em Cozinha, que se dispuseram a conversar sobre suas experiências de escolarização, confiando relatos de suas histórias de vida, estabeleceram uma relação de coautoria na feitura deste trabalho acadêmico.

À professora Dr<sup>a</sup>. Jane Paiva e ao professor Dr. Paulo Marinho pelas importantes e minuciosas contribuições a este trabalho, durante a banca de Qualificação.

À professora Dr<sup>a</sup>. Jane Paiva e ao professor Dr. Paulo Marinho pelas presenças e contribuições na banca de Defesa, minha admiração e gratidão.

À professora Dr<sup>a</sup>. Jane Paiva, e aos membros do grupo de pesquisa Aprendizados ao Longo da Vida: sujeitos, políticas, processos educativos – ProPEd/UERJ, pelo acolhimento, orientações e novas aprendizagens proporcionadas por meio de Intercâmbio na Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ). Ressalto às contribuições de Reinaldo Batista, colega do mestrado, pelo companheirismo e apoio durante o período do intercâmbio que realizamos na UERJ.

Aos pesquisadores, representantes de Universidades Federais e Institutos Federais, que compõem o Núcleo de Pesquisa sobre Permanência, o qual minha

orientadora é integrante, sob a coordenação do estimado Prof<sup>o</sup>. Dr. Gerson Tavares do Carmo(UENF), pela solidariedade em compartilhar suas investigações, apoiando-me com as bases teóricas para nosso estudo. Permitiram a compreensão do entrelaçamento das dimensões simbólica e material das condições de permanecer na escola.

À querida professora Dr<sup>a</sup>. Tânia Moura (UFAL) pelo incentivo a realização desse curso de mestrado e contribuição de seus estudos sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos no desenvolvimento desta pesquisa. Minha profunda admiração!

A todos os professores do PPGE/CEDU/UFAL, pelas contribuições das disciplinas, que deram base ao desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os amigos que pude fazer nessa caminhada do curso de mestrado, companheiros solidários que me ajudaram no processo de retorno aos estudos acadêmicos, após longo tempo de interrupção. Faço um destaque às contribuições de Jailson Costa com seus estudos sobre Michel Certeau e pesquisa com memórias e Divanir Lima com suas discussões sobre o PROEJA e Juventudes na EJA.

Ao prof. Dr. Evaldo Mendes, às colegas Eudymar Floriano e Adjane Ramos pela oportunidade de cursar a disciplina de Domínio Conexo, Métodos Qualitativos em Pesquisa Social, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia /PPGS.Experiência que proporcionou estudos no campo da sociologia e apropriação de conhecimentos sobre o método de História de Vida, o qual pude desenvolver nesta pesquisa de mestrado.

Aos amigos do grupo de pesquisa MULTIEJA (UFAL) com quem tenho compartilhado estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos, sob a coordenação da minha orientadora, profa. Dra. Marinaide Freitas.

Aos amigos do grupo de pesquisa Interdisciplinar em Educação Profissional e Tecnológica (IFAL), com quem tenho dialogado sobre o PROEJA e iniciado o debate sobre o fenômeno da Permanência Escolar, sob a coordenação da prof. Dra. Maria do Socorro Santos.

À Direção Geral do IFAL – Campus Marechal Deodoro, Direção de Ensino, Coordenação do PROEJA, Coordenação do Registro Acadêmico pela autorização e apoio para realização dessa pesquisa com os estudantes do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha, e acesso aos documentos oficiais para coleta das informações.

À Direção Geral, Direção de Ensino do IFAL– Campus Marechal Deodoro, Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação pela autorização da licença para cursar o mestrado, com o apoio da equipe da Coordenação Pedagógica -MD, condição material para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores e técnicos do IFAL que, direta e indiretamente, contribuíram para realização desse estudo. Em especial, Verônica Lopes, Margareth Nunes, Maria de Fátima Amorim, Maria do Socorro Santos, pelo apoio e incentivo.

Aos docente e técnicos que atuam no PROEJA, em especial à equipe de Coordenação PROEJA, professores e pedagogos dos *campi* Maceió, Marechal Deodoro, Palmeiras dos Índios, Piranhas, Satuba, que durante os encontros na PROEN, proporcionaram debates calorosos sobre as especificidades dos estudantes jovens e adultos, com foco nas possibilidades de aprendizagem desses sujeitos, implementação de políticas educacionais, planejamento e desenvolvimento de práticas educativas na perspectiva da continuidade dos estudos. Gratidão por tantas aprendizagens! Foram estes que no IFAL e, em especial, no Campus Marechal Deodoro, contribuíram para a realização desta pesquisa com os estudantes em fase de conclusão do curso.

Aos meus amigos e amigas da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, pelo incentivo, apoio e companheirismo durante o período do mestrado. Em especial, aos colegas do Setor de Avaliação, Departamento de Ensino Fundamental, Departamento de Jovens e Adultos e antigo setor de Formação Continuada, representados por Eliane Teodoro, Simone Souza, Silvia Costa, Marcus Swell Menezes. Destaco, ainda, a contribuição de todos os colegas, da sede e das escolas, que participaram do Grupo de Trabalho para reformulação do ensino noturno da rede municipal de ensino de Maceió.

Aos queridos amigos e familiares com quem compartilhei alegrias e inquietações, e que contribuíram para a realização das produções, no período em que estive imersa nos estudos e pesquisa. Minha gratidão à Fifi Lira, Simone Souza, Adriana Rocely, Jeser Cavalcante, Romário Mendes, Fernando Caldas, Larissa Lyra, Annita Farias, Valéria Cardoso, Ameliana Cordeiro, Diva Ramos.

Aos meus queridos pais José Figueredo e Altina (*In memoriam*) que me oportunizaram a vida. Ressalto a coragem dessa mulher sertaneja que, diante da morte do esposo, trabalhador em uma fazenda no interior do estado da Bahia, viu-se

obrigada a reorganizar a vida para criar os nove filhos, na cidade mais próxima. Foi nesse contexto que, “tocando em frente”, fui morar com minha nova família.

Ressalto a coragem dos irmãos, Reginaldo, Gicélia, Ana, Célia, Regina, José Antônio, Amparo, Carlinhos, que resistiram às adversidades, com o exemplo e a força do amor de nossa mãe Altina. Em especial, destaco minha gratidão ao apoio recebido pelo mano Regi e sua querida família que me receberam durante o período do intercâmbio do mestrado na cidade do Rio de Janeiro.

Aos meus queridos pais, Oscar Rocha e Eliete (*In memoriam*), e à tia Zazá (*In memoriam*), que me acolheram como filha e sobrinha do coração, na companhia dos irmãos Raimundo e Luiz. Chegando depois Toninho, Julinho e Vandinha. Com amor e orientação, tornaram possível sonhar e persistir em busca dos meus objetivos.

A todos desta grande família, queridos irmãos e irmãs, cunhados/as e sobrinhos/as minha gratidão pelo incentivo e exemplos de amor, solidariedade e coragem!

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender a permanência dos estudantes que resistiram até a conclusão no *espaçotempo* Curso PROEJA Técnico em Cozinha, no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Marechal Deodoro, da turma iniciada em 2011. Concretamente, buscou-se entender a permanência escolar a partir das vozes daqueles que resistiram às dificuldades encontradas e utilizaram suas “táticas” (CERTEAU, 1998), em função do prosseguimento dos estudos, considerando as categorias de permanência material e simbólica (REIS, 2009). Partiu-se da seguinte problematização: O que contribuiu para a permanência escolar dos estudantes concluintes do curso Técnico em Cozinha? Tratou-se de uma pesquisa qualitativa com a abordagem no método de História de Vida, com base em Ciprini (1988); Debert (1988), Paulilo (1999), de enfoque interpretativo das entrevistas de história de vida (QUEIROZ, 1988) e análise de documentos oficiais, como fontes secundárias (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998). Fundamentou-se em estudos de Andrade (2004); Carmo (2010); Carmo, G.; Carmo, C. (2014); Certeau (1998); Dayrell (2007); Freire (1996, 2005); Freitas (2008); Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005); Mileto (2010); Paiva (2009); Reis (2009); Sales e Paiva (2014), entre outros. Constatou-se que as políticas de Assistência Estudantil, aliadas ao discurso positivo de docentes a respeito dos estudantes, com postura dialógica, como condição essencial para o avanço na aprendizagem dos entrevistados, sendo realizadas ações pedagógicas no âmbito interno e externo à instituição que articularam saberes na direção da formação integral desses jovens e adultos, os mobilizaram a superar as barreiras culturais vivenciadas no ambiente escolar, na perspectiva de continuarem o processo de escolarização.

**Palavras-chave:** PROEJA. Estudantes da EJA. Permanência Escolar.

## ABSTRACT

This study had as objective to understand the permanence of the students who resisted until the conclusion in the space time PROEJA Technical Course in Cooking, in the Federal Institute of Alagoas (IFAL), Campus Marechal Deodoro, of the class begun in 2011. Concretely, we tried to understand the permanence from the voices of those who resisted the difficulties encountered and used their “tactics” (CERTEAU, 1998), due to the continuation of the studies, considering the categories of material and symbolic permanence (REIS, 2009). We start from the following problematization: What contributed to the school stay of the graduating students of the Technician course in Cooking? It was a qualitative research with approach in the method of life history, based on Ciprini (1988); Debert (1988), Paulilo (1999), of interpretative focus from the life history interviews (QUEIROZ, 1988), and analysis of official documents as secondary sources (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998). It was based on studies by Andrade (2004); Carmo (2010); Carmo, G. and Carmo, C. (2014); Certeau (1998); Dayrell (2007); Freire (1996, 2005); Freitas (2008); Frigotto; Ciavatta; Ramos, (2005); Mileto (2010); Paiva (2009); Reis (2009); Sales and Paiva (2014), among others. It was verified that Student Assistance policies, coupled with the positive discourse of teachers about students, with a dialogical posture, as an essential condition for the progress in the learning of interviewees, being carried out pedagogical actions inside and outside the institution that articulated knowledge in the direction of the integral formation of these young people and adults, mobilized them to overcome the cultural barriers experienced in the school environment, with the perspective of continuing the schooling process.

**Keywords:** PROEJA. Students of EJA. Permanence School.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assistência Estudantil
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDU	Centro de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRA	Coordenação de Registro Acadêmico
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAL	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Alagoas
IF	Institutos Federais
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-riograndense
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação
MD	Marechal Deodoro
MEC	Ministério da Educação

MULTIEJA	Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos
NOD	Normas de Organização Didática
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Maceió
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UENF	Universidade Federal do Norte Fluminense
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRBA	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL, NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – 2003 A 2010</b> .....	22
<b>2.1</b>	<b>O PROEJA – uma política de educação profissional</b> .....	23
2.1.1	No âmbito nacional.....	23
2.1.2	No âmbito local – PROEJA no Instituto Federal de Alagoas (IFAL).....	28
<b>3</b>	<b>OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	34
<b>3.1</b>	<b>Os estudantes da EJA no sistema educacional – como são vistos</b> .....	34
3.1.1	Estudantes do PROEJA – sujeitos “praticantes, inventivos e astutos”..	40
3.1.1.1	Contribuições de Certeau (1998): considerações preliminares.....	41
<b>4</b>	<b>BASES DE COMPREENSÃO SOBRE PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	44
<b>4.1</b>	<b>O que dizem os pesquisadores sobre permanência escolar na EJA</b> .....	44
4.1.1	Contribuições de Gerson Carmo e Cíntia Carmo (2014) – permanência escolar em foco: diálogo de pesquisas.....	45
4.1.2	Contribuições de Dyane Reis (2009) – concepção de permanência escolar em debate.....	46
4.1.3	Contribuições de Gerson Carmo (2010)–o reconhecimento social como fator de permanência.....	47
4.1.4	Contribuições de Miletto (2009) – estratégias e trajetórias de permanência na EJA.....	50
4.1.5	Contribuições de Machado e Fiss (2014) –movimentos significam a escola.....	51
4.1.6	Contribuições de Noro (2011) – Aproximações entre as culturas escolares e não escolares na perspectiva da permanência no PROEJA.....	54
<b>5</b>	<b>O CAMINHO METODOLÓGICO – PERCORRENDO TRILHAS</b> .....	56
<b>5.1</b>	<b>Método de história de vida</b> .....	57
<b>5.2</b>	<b>Procedimentos de produção de informações</b> .....	61
5.2.1	A entrevista de história de vida.....	61
5.2.1.1	O processo e realização das entrevistas.....	63
5.2.1.2	O processo de análise das entrevistas.....	66
5.2.2	Análise documental.....	67
<b>5.3</b>	<b>O locus da pesquisa - Curso PROEJA técnico Integrado em Cozinha</b> .....	69
5.3.1	Município de Marechal Deodoro – Alagoas.....	69
5.3.2	IFAL – Campus Marechal Deodoro.....	70
5.3.3	Curso PROEJA técnico de nível Médio Integrado em Cozinha.....	73

<b>6</b>	<b>UMA INCURSÃO NA ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>75</b>
<b>6.1</b>	<b>O que dizem os documentos oficiais do IFAL sobre a permanência dos estudantes.....</b>	<b>76</b>
6.1.1	As fichas de Matrículas.....	77
6.1.1.1	Da caracterização.....	77
6.1.1.2	Do fluxo de permanência.....	78
6.1.2	Estratégias em prol da permanência – experiências no PROEJA.....	80
6.1.3	Reoferta de Disciplinas: estratégia de permanência no IFAL.....	82
<b>6.2</b>	<b>O que dizem as vozes dos estudantes sobre suas permanências.....</b>	<b>86</b>
6.2.1	Caracterização dos resistentes – os que permaneceram.....	87
6.2.2	As razões da escolha pelo curso PROEJA técnico em Cozinha.....	90
6.2.3	Implicações das trajetórias de escolarização na continuidade dos estudos.....	92
6.2.3.1	Superação de obstáculos em percursos descontínuos.....	93
6.2.3.2	O retorno à escola: entre múltiplos temores e constrangimentos.....	98
6.2.4	Contribuições das experiências durante o curso na permanência.....	100
6.2.4.1	Outras oportunidades de aprendizagem: participação em projetos de extensão, pesquisa e monitoria.....	102
6.2.5	Como conciliam estudo e trabalho: desafios e táticas de permanência.....	105
6.2.6	Oportunidades de trabalho na área do curso técnico em Cozinha e perspectivas profissionais.....	108
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: BUSCANDO COMPREENDER O FENÔMENO DA PERMANÊNCIA NO PROEJA.....</b>	<b>111</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>131</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>133</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2005).

Sendo Pedagoga do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Marechal Deodoro, desde o ano de 2010, integrante da Coordenadoria Pedagógica, responsável pelo acompanhamento pedagógico aos cursos ofertados pelo referido Campus, no período de 2010 a 2011, nossa ação esteve direcionada aos cursos de Nível Médio Técnico Integrado em Guia de Turismo e Meio Ambiente.

Nos anos de 2012 e 2013 tivemos a oportunidade de fazer parte da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), como membro da equipe do Departamento de Educação Básica, responsável pela Coordenação Sistêmica do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Nesses dois anos, pudemos conviver e observar mais de perto as ações desse Programa desenvolvidas nos *campi* de Maceió, Marechal Deodoro, Palmeira dos Índios e Satuba. Como, também, participar das discussões do Fórum Alagoano da Educação de Jovens e Adultos (FAEJA), representando o IFAL.

Nesse percurso, chamou-nos a atenção o Curso PROEJA Técnico em Cozinha, ofertado pelo Campus de Marechal Deodoro, por dois motivos. O primeiro é que havia um movimento da Coordenação do referido curso, com o desenvolvimento de ações extracurriculares, a exemplo do *Workshop* de Gastronomia, que mobilizava estudantes e docentes de outros *campi* do IFAL e instituições de ensino superior do Estado de Alagoas. Também, observamos um esforço para a realização de aulas de campo, projetos de pesquisa e extensão com os estudantes dessa modalidade de ensino.

O segundo motivo que nos inquietou foi que, apesar de toda essa movimentação, observamos um cenário preocupante no índice de interrupção de estudos da primeira turma do curso PROEJA Técnico em Cozinha, iniciada em 2011, chegando a aproximadamente 66%. Situação que apontava para a necessidade de um estudo sobre evasão. Esse fora o nosso pensamento ao entrarmos para o curso de mestrado de Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Tínhamos dúvida sobre a temática, porque em conversas informais com educadores da Instituição, a questão da evasão de jovens e adultos era por motivo

da “falta de interesse” desses estudantes. Incomodava-nos esse olhar estático, sem aprofundamento das causas subjacentes, imbricadas ao contexto social, econômico, político e das próprias instituições de ensino, onde esses sujeitos estão ou estiveram imersos, causando a impressão de que estamos diante de um problema individual, que só dependia do estudante querer e se esforçar para resolver.

Em nossa busca de leituras, encontramos essa problemática sendo questionada pelo professor Gerson Tavares do Carmo (2010), na sua investigação de doutorado em Sociologia Política, na tese “O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos”, sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social, com base em Taylor (2005) e em Honneth (2003).

Este pesquisador ao ouvir os estudantes da EJA, sujeitos de seu estudo, destacando a “falta de interesse”, pôde perceber as outras situações relacionadas a fatores de interrupção dos estudos, tais como: notas baixas; dificuldades de acompanhamento das atividades pedagógicas; problemas de relacionamento com colegas, professores, gestores, trabalho, questões familiares, entre outros, geralmente esquecidos ou secundarizados, em função da culpabilização do estudante.

Essa leitura nos fez mudar o foco do estudo da evasão no Curso Técnico em Cozinha do IFAL, Campus Marechal Deodoro, turma 2011, para trilhar outro caminho, buscando “[...] novas compreensões dos sentidos positivos que o percurso de jovens e adultos na escola é capaz de criar para muitos, fazendo-o pela forma de **permanência**” (grifo nosso), na perspectiva de “[...] entender os movimentos dos que ficam e porque ficam [...] para apreender significados e sentidos dos que buscam a escola, tardiamente”. (SALES; PAIVA, 2014, p. 11).

Essa mudança exigia uma definição mais clara do objeto de estudo, que foi alicerçada, durante o curso de mestrado, a partir de outras leituras, diálogos com a nossa orientadora, participação em Seminários Temáticos realizados pelo Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD/Casadinho)<sup>1</sup>, do qual passamos a fazer parte,

---

<sup>1</sup> 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), envolvendo três Instituições públicas de Ensino Superior: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ – Associada I) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN – Associada II) e dentre as suas ações proporciona a formação de recursos humanos, em intercâmbios com as Universidades parceiras.

tendo a oportunidade de contato com outros pesquisadores do campo da Educação de Jovens e Adultos, fora do âmbito de Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Por meio desse Programa, participamos de intercâmbio acadêmico-científico na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), durante um mês, estabelecendo interlocução com a professora doutora Jane Paiva. E acompanhar as ações do Grupo de Pesquisa Aprendizados ao Longo da Vida: sujeitos, políticas, processos educativos (ProPEd/UERJ), além da observação de aulas do curso de Pedagogia, ministradas pela referida professora e de visita técnica ao Espaço Paulo Freire/UERJ, para conhecimento do acervo documental em análise pelos pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação, entre outras atividades.

No período desse intercâmbio tivemos a possibilidade de participar do I Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens e Adultos (I CONPEJA), com temática central: Qualidade em Questão, desenvolvido na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF/RJ), apresentar a discussão da nossa pesquisa, em andamento na época, no Grupo de Trabalho reunido para o II Colóquio sobre Permanência na EJA, com o foco na mudança que tínhamos realizado.

No I CONPEJA, como ouvinte de palestras, mesas-redondas e debates sobre o tema desfrutamos de muitas contribuições para a discussão do nosso objeto de pesquisa. Na ocasião, também representamos a orientadora desta dissertação durante o II Colóquio, promovido pelo Núcleo de Pesquisa sobre Permanência<sup>2</sup>, coordenado pelo professor Gerson Carmo, o qual passamos a integrar, consolidando assim a nossa pesquisa sobre o fenômeno da permanência escolar.

A partir de então delineamos como objetivo da nossa pesquisa o **de compreender a permanência dos estudantes que resistiram até a conclusão no espaçotempo Curso Técnico em Cozinha, no IFAL, Campus Marechal Deodoro, da turma iniciada em 2011**. Concretamente, instigava-nos entender a permanência escolar a partir das vozes daqueles que resistiram às dificuldades encontradas e utilizaram suas “táticas” (CERTEAU, 1998), em função do prosseguimento dos estudos.

---

<sup>2</sup>Constituído por pesquisadores representantes das seguintes instituições: Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto Federal do Norte Fluminense (IFNF), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Diante dessa realidade, cada vez mais se aguçava o nosso desejo de dialogar com os nove estudantes dessa turma, aqueles que ficaram, no intuito de conhecer suas trajetórias de escolarização e as razões de suas permanências.

Desta forma, ousadamente, a partir de suas vozes, pretendemos provocar o debate sobre as demandas apontadas por esses sujeitos e sobre as condições institucionais indispensáveis para a permanência dos jovens e adultos, nos próximos cursos do PROEJA no IFAL.

É nessa perspectiva que reafirmamos o pensamento de Paulo Freire (2005), porque compreendemos que “[...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, quando poderemos contribuir na promoção das mudanças necessárias para garantir o direito de estudar a todos os cidadãos brasileiros.

Tomada essa decisão, uma dificuldade foi encontrada: a escassez de literatura sobre o fenômeno da permanência e, para minimizá-la, tomamos como referência as pesquisas já existentes a respeito da temática, desenvolvidas por investigadores cuja maioria faz parte do Núcleo de Permanência, o qual nos referimos anteriormente.

Abordamos sobre essas referências na quarta Seção desta dissertação e gostaríamos de ressaltar, antecipadamente, a grande contribuição do artigo publicado no Dossiê Educação de Jovens e Adultos II, elaborado pelos pesquisadores Gerson Tavares do Carmo e Cintia Tavares do Carmo, sob o título “A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil”, volume 22 dos **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, de junho de 2014.

Este importante trabalho foi a nossa referência maior, uma vez que nos permitiu buscar artigos, dissertações, teses e outros teóricos, mencionados por esses autores, que nos ajudaram sobremaneira na fundamentação da nossa dissertação. Assim destacamos Carmo (2010), Machado; Fiss (2014), Miletto (2009, 2010), Noro (2011), Paiva e Sales (2013), Reis (2009), Sales e Paiva (2014), Santos e Noro (2015), entre outros.

Com base nesses estudos, ao fazermos uma leitura e releitura do *corpus* que colhemos, a partir das narrativas dos estudantes, o caminho apontado nos levou a definir como categorias de análise desta pesquisa, as condições de permanência

**material e simbólica** que possibilitaram aos estudantes do PROEJA chegarem à fase final do curso de Cozinha.

E consideramos que foi a tese de doutorado desenvolvida por Reis (2009) que aguçou nosso olhar para o entendimento deste fenômeno. Segundo esta pesquisadora, a permanência escolar envolve processos complexos, que dizem respeito à “[...] constância do indivíduo”, em um determinado lugar, e acarretam “[...] transformação e existência”, por meio do “[...] diálogo e pelas trocas necessárias” (REIS, 2009, p. 68). Esse fenômeno requer condições materiais e simbólicas.

Entendemos, com base em Reis (2009, p. 68), que a condição **material** se refere à disponibilidade dos “[...] recursos materiais e financeiros necessários à existência individual como estudante” e que a **simbólica** diz respeito às condições “[...] que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, serem reconhecidos e de pertencerem a ele”.

Vale registrar nessa caminhada, que também dialogamos com outros pesquisadores como: Andrade (2004), Cury (2009), Dayrell (2007), Freire (1996; 2005), Freitas (2008), Frigotto (2002), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Moura (2013), Paiva (2009), entre outros, a exemplo Certeau (1998).

A leitura do estudo realizado por Certeau (1998, p. 31) nos ajudou a compreender as narrativas dos estudantes sobre o processo de escolarização que percorreram, passando por trilhas íngremes e sinuosas. Por meio desses relatos buscamos conhecer as razões da permanência desses sujeitos “[...] praticantes, inventivos e astutos”.

Esses sujeitos revelaram, ao narrarem suas histórias de vida, o enfrentamento de situações adversas, desde a infância, para continuarem estudando, bem como as “táticas” (CERTEAU, 1998) utilizadas e a forma como se apropriam dos conhecimentos escolares, do “espaço” e da cultura institucional, no percurso que trilharam até chegarem à etapa de conclusão do ensino médio.

O *corpus* a que nos referimos adveio da problematização: **O que contribuiu para a permanência escolar dos estudantes concluintes do curso Técnico em Cozinha?** Essa questão nos remeteu a outras indagações, como: Quem são esses estudantes? Por que escolheram esse curso? Quais as implicações das trajetórias de escolarização na permanência? Experiências durante o curso que contribuíram para a continuidade dos estudos? Como conciliam estudo e trabalho e perspectivas

profissionais? Qual o fluxo de permanência da turma? Foram utilizadas estratégias em prol da permanência?

Compreendemos que as respostas a essas indagações não poderiam ser obtidas somente por meio da análise dos documentos oficiais da instituição, *locus* da investigação, tornando-se imprescindível o diálogo com os estudantes concluintes para conhecermos as razões que os fizeram permanecer.

Ao definirmos o diálogo com os sujeitos, optamos pelo método de História de Vida, de base histórico-sociológica, segundo estudos de Ciprini (1988), Debert (1988), Paulilo (1999), assumindo-a como metodologia de construção de sentido, a partir de fatos, sempre centrados na pessoa que aprende e que ao aprender, cria e recria o seu contexto de vida (FIGUEIREDO; ALCOFORADO, 2011).

Para a coleta de informações utilizamos a técnica da entrevista de História de Vida (QUEIROZ, 1988, p. 36). De acordo com os estudos realizados por essa pesquisadora, a entrevista de História de Vida permite captar “[...] o que sucede na encruzilhada da vida individual com a social”, por meio dos depoimentos dos entrevistados.

Nessa perspectiva, ouvimos os estudantes para conhecer as trajetórias de escolarização que vivenciaram, as visões sobre o curso de um modo geral e das atividades de que participaram; as táticas (CERTEAU, 1998) que usaram para conciliar estudo e trabalho. Além disso, para sabermos o que pensam sobre as oportunidades de trabalho na área do curso Técnico em Cozinha e o que os impulsionou a permanecer estudando.

No transcorrer da nossa pesquisa, também realizamos análise dos documentos oficiais relativos ao PROEJA e ao curso Técnico em Cozinha, compreendendo que “[...] constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Esta dissertação está estruturada em cinco Seções, que apresentamos a seguir:

Na segunda Seção abordamos as Políticas de Educação Profissional no Brasil na modalidade EJA – no período 2003 a 2010, com destaque para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Em seguida, contextualizamos a implantação do PROEJA e o percurso desenvolvido no IFAL,

buscando dialogar com outra pesquisa realizada sobre a oferta dos cursos na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

A terceira Seção discorre sobre os sujeitos da pesquisa, e reflete a respeito dos jovens e adultos que buscam a modalidade de ensino e a visão da instituição sobre esses sujeitos. Destacamos os conflitos que vivenciam no contexto social, familiar e ambiente escolar. A quarta Seção apresenta uma discussão sobre a permanência escolar no PROEJA, a partir da abordagem de pesquisas sobre o tema e do entendimento da noção de permanência escolar.

Na quinta Seção detalhamos o percurso metodológico, apresentando a opção que fizemos pelo método de História de Vida, utilizando a entrevista gravada. Detalhamos os procedimentos da entrevista e de análise dos documentos oficiais utilizados como fonte para coleta de informações. Analisamos as informações obtidas a partir da pesquisa dos documentos oficiais, dialogando com estudos sobre estratégias de permanência realizadas em outros Institutos Federais.

Em seguida, caracterizamos os estudantes da turma objeto de estudo, focando as informações sobre o perfil de seis estudantes, dentre os nove que permaneceram, e que participaram do primeiro encontro que realizamos. No entanto, dos seis participantes, realizamos as narrativas de três jovens e adultos que se constituíram os sujeitos desta investigação. É que tivemos problemas técnicos durante a gravação com dois participantes e um dos convidados não pode comparecer ao segundo encontro.

Por fim, situamos o *locus* da investigação, ou seja, o Curso Técnico em Cozinha no Campus Marechal Deodoro. Na sexta Seção, e última, sistematizamos e analisamos as informações obtidas a partir das entrevistas com sujeitos estudantes, pensantespraticantes<sup>3</sup>, segundo Inês Oliveira (2012), que se reinventam ao se apropriarem dos elementos da cultura escolar. Na sequência as considerações finais que apontam os resultados desta investigação.

---

<sup>3</sup>Optamos por usar os termos juntos pela indissociabilidade existente entre eles, assumindo-os como uma necessidade epistemológica e política (OLIVEIRA,2012).

## **2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL, NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – 2003 A 2010**

Nesta Seção, comentamos sobre a política de educação profissional nos âmbitos nacional e local, proposta para a educação de jovens e adultos, dando um recorte histórico, a partir dos períodos de 2003-2006 e 2007-2010 dos governos de Luís Inácio Lula da Silva, que resultou na instituição do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) até 2015, quando se constituiu objeto deste estudo.

Escolhemos esses períodos, porque em nosso entendimento, expressam a materialidade das conquistas da EJA na ampliação da continuidade dos estudos dos seus sujeitos e, dessa vez, no campo da profissionalização. Esse ganho, não gratuito, responde às lutas dos Fóruns de EJA do Brasil, tendo como base o arcabouço legal da LDBEN nº. 9.394 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2014) que as embasa, bem como ao Parecer nº. 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A partir da compreensão desse percurso ressaltamos as bases históricas que constituíram os documentos legais, ao longo dos anos de 2003 a 2010, que influenciaram a proposta do referido PROEJA em 2005, inicialmente apresentada pelo Decreto nº. 5.478 (BRASIL, 2005), atribuindo à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a responsabilidade pela sua oferta. Ocorreram, no ano seguinte, modificações publicadas por meio do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), no tocante à ampliação da abrangência do PROEJA para a Educação Básica na Modalidade EJA, entre outras mudanças.

Finalizamos esta Seção tecendo considerações sobre o lugar da educação de jovens e adultos nas políticas educacionais dos períodos mencionados, com vista à garantia da educação como direito social para todos os cidadãos brasileiros e como lugar destinado à EJA.

É importante ressaltar que a história do Instituto Federal de Educação, teve a sua origem a partir da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que começou em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices, denominadas de Escolas Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets), surgidos a partir da

instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, com base na Lei nº. 8.948, de 8/12/1994 (BRASIL, 1994).

Somente em 2008 iniciam-se as Escolas Técnicas Federais que, mais tarde, de forma gradativa, foram transformadas nos Centros com articulações para criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que buscam diversificar a oferta de cursos e programas a fim de atender aos "níveis elevados de exigência do mercado", tornando-se, também, instituição de ensino superior.

## **2.1 O PROEJA – uma política de educação profissional**

### **2.1.1 No âmbito nacional**

O Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), foi instituído pelo governo federal, por meio do Decreto nº. 5.478 de 2005 (BRASIL, 2005), atribuindo à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a responsabilidade pela oferta desse ensino, fruto de muitos enfrentamentos. À medida que o Governo Federal, à época, veio responder ao arcabouço jurídico e às pressões sociais, entre elas as dos Fóruns de EJA do Brasil, que desde meados dos anos de 1990 acirraram a luta pelo direito à escolarização dos sujeitos da EJA, envolvendo da alfabetização ao Ensino Médio.

Ressaltamos que os Fóruns<sup>4</sup>EJA do Brasil, a que já nos referimos, constituem coletivos plurais que congregam atores de diferentes instâncias sociais, de âmbito governamental e não governamental, que atuam como espaço aberto ao diálogo em torno dos debates das políticas públicas e luta pela garantia e exercício do direito à educação para jovens, adultos e idosos.

Conforme estudos da Coleção Educação para Todos, Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004:

A experiência mais rica, todavia, na tessitura dessa teia, tem sido vivida nos movimentos internos do Brasil de 1996 para cá, com a constituição dos Fóruns de EJA. Demonstrando um vigor incomum e expressivo potencial

---

<sup>4</sup>O surgimento de Fóruns de EJA é marcado pela mobilização dos representantes do Estado e da sociedade civil para o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado na cidade de Natal/RN, em 1996. Encontro preparatório para participação do Brasil na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997.

mobilizador já somam estados<sup>5</sup> [...] A energia solidária que se instaurou entre os Fóruns possibilitou a organização anual de encontros nacionais que, desde 1999, vêm acontecendo e que em 2004, efetiva a sexta edição. (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 12).

Retomando a questão da implantação do PROEJA, enfocamos que o Decreto original nº. 5.478 de 2005 foi revogado e publicado o Decreto nº. 5.840/2006, considerando os inúmeros protestos dos dirigentes da Rede Federal quanto à forma de sua instituição, marcadamente sem diálogo e, conseqüentemente, sem escuta dos seus representantes.

Essa reação, acreditamos que se centrava no desinteresse da Rede em foco para atender em nível médio a jovens e adultos com trajetórias descontínuas, que chegavam a um espaço bastante elitizado historicamente, pois havia um interesse maior à época, que era tornar-se uma instituição de ensino superior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Resistência que observamos permanecer até o ano de 2016, ao constarmos os dados oficiais que demonstram uma oferta reduzida de cursos do PROEJA pelo Instituto Federal no Estado de Alagoas.

Sabemos que, na ocasião, a história registra que houve um amplo esforço da coordenação nacional do referido Programa, no caso a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC), em realizar um processo de consulta, de colaboração e negociação que resultou na publicação de um novo Decreto nº. 5.840 (BRASIL, 2006), conforme já citamos, ampliando a abrangência do PROEJA e estabelecendo outras normativas, destacando no Art. 2º o compromisso da rede federal de educação profissional e tecnológica, conforme disposto, nos parágrafos que seguem:

§ 1º As instituições referidas no *caput* disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo, dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007. § 2º A ampliação da

---

<sup>5</sup>Além de Fóruns em 23 estados – Sudeste: Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo; Sul: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná; Nordeste: Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Alagoas, Bahia, Maranhão, Sergipe, Pernambuco e Piauí; Centro-Oeste: Tocantins, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal; Norte: Amazonas e Rondônia – também se contabilizam um Fórum em processo de formação em Roraima, além de sete regionais – MG: Oeste de Minas, itinerante, começou em Divinópolis; Norte de Minas, com sede em Montes Claros; Zona da Mata, com sede em Juiz de Fora; Vale das Vertentes, com sede em São João Del Rei; SP: Nordeste paulista, com sede em Ribeirão Preto; Noroeste paulista, com sede em Presidente Prudente – registra-se, ainda, o Regional do Sul da Bahia, representando uma importante rede nacional.

oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino. (BRASIL, 2006).

A ampliação da abrangência do PROEJA referida no Decreto nº. 5.840/2006, envolveu toda a Educação Básica e a admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, como instituições proponentes, ocorrendo dessa forma mudança de denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Essa mudança ocorrida no primeiro ano de implantação do PROEJA trouxe a ampliação da abrangência do Programa para entidades privadas nacionais de serviço social, e foi traduzida como uma estratégia do governo para fragmentar e reduzir a responsabilidade do Estado. Estratégia essa, muito comum no Brasil na década de 1990, nas políticas neoliberais, segundo Dalila Oliveira (2011).

Nessa direção, os estudos realizados, a exemplo os de Oliveira (2011, p. 334), sobre as políticas da década de 1990 referindo-se “[...] as mudanças no papel do Estado [...], postulando maior desregulamentação e descentralização na gestão das políticas públicas sociais, envolvendo outros setores da sociedade, não resultaram em maior eficiência”.

Assim, podemos inferir que a revogação do Decreto nº. 5.478/2005 e a promulgação do Decreto nº. 5.840/2006 atenderam também a tensão gerada com os empresários que, segundo Frigotto (2002), tiveram nos períodos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), o atendimento dos seus intentos, com estímulo e adoção oficial.

Frigotto (2002) recorre a José Rodrigues (1998), para dizer que:

[...] desde os anos 30 os empresários, através dos seus organismos de classe, lutavam para impor sua concepção pedagógica como norma para toda sociedade brasileira. Não conseguiram esta pretensão nem mesmo durante a ditadura civil-militar. Nos anos de transição essa pretensão foi contida pelo movimento dos educadores e outros setores da sociedade. Estes setores lideraram um movimento para uma maior democratização e pela gestão tripartite das instituições educativas, mantidas pelo fundo público, mas gerenciadas exclusivamente pelos empresários - Senai, Senac, Sesc, Sesi e Senar. [...] Não é casual que o discurso oficial, apoiado pelas grandes redes de informação [...] o foco uníssono sejam as noções de competências, de habilidades, qualidade total, cidadão produtivo e de empregabilidade. (RODRIGUES, 1998 apud FRIGOTTO, 2002, p. 62).

O PROEJA fora implantado nesse clima de conflitos de interesse e para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1105), estaria travestido de uma “ação residual”, tanto para o MEC, quanto para os então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), pelo fato de os cursos serem regulamentados com “uma carga horária de educação geral e profissionalizante sensivelmente diferente da carga horária dos cursos “regulares” da rede (grifo nosso)”, o que representaria, para a instituição, uma formação aligeirada na modalidade de EJA.

Em meio a essa disputa na formulação e implantação das políticas, o Documento Base/PROEJA (BRASIL, 2009, p. 47), nas suas orientações, teve o cuidado de apontar a dimensão social da educação profissional que se contrapõe à lógica de cursos aligeirados, que segundo Manfredi (2003, p. 57):

[...] extrapola a simples preparação para uma ocupação específica no mundo do trabalho e postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio.

Os estudos realizados por Dante Moura (2006, p. 61), mostram que a situação da implantação do PROEJA foi complexa, por que:

[...] as instituições que atuam na educação profissional e tecnológica – EPT, tanto na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – formada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e escolas técnicas vinculadas às universidades federais –, como nos sistemas estaduais e nas redes nacionais de formação profissional que integram o Sistema S, não existe uma linha de ação especificamente, voltada para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, embora algumas delas tenham muitos jovens e adultos como alunos.

Isso implica nas demandas por formação continuada para os educadores que passaram a atuar com a modalidade EJA, articulada ao ensino médio profissional. Segundo estudos de Freitas (2008), considerando essa realidade, o governo federal atuou em duas frentes a fim de consolidar a implantação do PROEJA. A primeira foi em viabilizar a realização de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nos diversos estados.

A segunda frente foi relacionada a Projetos do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-CAPES/SETEC), por meio do edital nº. 03/2006, com destaque para a formação de especialistas em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos. Para Machado (2006) criou-se a

expectativa de que os docentes, pós-graduados pudessem contribuir para a construção desse “novo campo conceitual”.

Freitas (2008) aponta, ainda, que a implantação do PROEJA trouxe vários desafios para os educadores, entre eles: o enfrentamento de situações com os estudantes que vivenciaram interrupções nos estudos e a necessidade de compreensão e diálogo entre os campos de conhecimento da EJA, Ensino Médio e Educação Profissional. Complementa a pesquisadora que a EJA e a Educação Profissional são duas categorias que “dialogam ainda de forma incipiente”.

Embora o PROEJA constitua-se um avanço para a Educação de Jovens e Adultos na etapa do ensino médio, o fato de ter o formato de Programa, há riscos de término da sua oferta pelas instituições formadoras, que de acordo com Maria Clara Di Pierro, em fala realizada no Seminário CONFINTEA + 6, acontecido em Brasília, no período de 25 a 27 de abril de 2016, o PROEJA é uma política focal, sujeita à descontinuidade financeira e administrativa.

Os estudos de Dalila Oliveira (2011, p. 329) nos ajudam a refletir sobre a fragilidade do PROEJA, uma política de governo e não de Estado, apontando que:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou dispositivos preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Contudo, destacamos que a implantação da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional foi respaldada como política educacional através da LDBEN nº. 9.394/96, no Art. 1º estabelecendo 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, 2014).

Ressaltamos, também, o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, elaborado por Jamil Cury, como marco legal, que estabeleceu as diretrizes para a elaboração de “modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”. (BRASIL, 2000, p. 9). São mecanismos legais que consolidaram a EJA modalidade de ensino, no atendimento à Educação Básica, nas etapas de Ensino Fundamental e Médio.

Observamos que durante os dois mandatos do presidente Luis Inácio Lula da Silva houve incremento na rede federal, no caso nos Institutos Federais para a implantação e implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a exemplo a previsão de formação para o corpo docente e bolsa por meio do Programa de Assistência Estudantil.

A partir de 2011 o recurso destinado ao desenvolvimento do PROEJA foi incluído na previsão orçamentária dos IF e, consultando o *site* do Ministério da Educação em janeiro de 2016, constatamos que, lamentavelmente, as ações de acompanhamento desse Ministério ficaram paralisadas no ano acima citado. Depois dessa síntese do contexto nacional de implantação do PROEJA nos IF, que foi permeado de muitos conflitos, comentaremos a seguir a sua repercussão no âmbito do processo de implantação deste Programa no Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

#### 2.1.2 No âmbito local – PROEJA no Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

Diante desse importante movimento instaurado nacionalmente, para a implantação de um Programa que visa a assegurar o direito à formação técnica a jovens e adultos, integrada à formação geral, vimos que, apesar do aparato legal disponível desde os anos de 2005 e 2006, a implantação dos cursos PROEJA, no IFAL só foi iniciada a partir de 2007.

Os estudos de Lima (2011) mostraram que no período 2007 a 2013, foram ofertados sete cursos pelo IFAL, sendo um deles no Campus da capital, o Curso Técnico Integrado em Artesanato e seis cursos nos três *campi* do interior do estado, assim distribuídos:

- a) Campus Marechal Deodoro: Curso Técnico Integrado em Hospedagem e em Cozinha;
- b) Campus Palmeira dos Índios: Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica;
- c) Campus Satuba: Curso de Ensino Médio com Formação Inicial e Continuada (FIC) na área de Informática, Agricultura Familiar e Processamento de Alimentos.

É estranho que essa oferta tenha demorado tanto, considerando a

movimentação nacional que aconteceu nas Redes Federais e diante da grave situação educacional em Alagoas, com demanda significativa de jovens e adultos sem acesso ao ensino médio ou que não conseguiram concluir seus estudos. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) revelam a existência de 3.120.494 alagoanos, com idade acima de 15 anos, sem acesso a esse direito, representando 13,91% dos cidadãos desse estado brasileiro.

Estranho, ainda mais, considerando a responsabilidade do Instituto Federal de Alagoas no atendimento à EJA, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96, no capítulo — Do Direito à Educação e do Dever de Educar e, conforme expressa o Art. 4º, inciso VII:

A oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de *acesso e permanência* na escola. (BRASIL, 2014, p. 11, grifo nosso).

É de se ressaltar que o planejamento da expansão da oferta do PROEJA só ocorreu em 2013, quando da elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2014-2018, IFAL, 2013), com previsão de mais 13<sup>6</sup> cursos, tendo em vista a inauguração de novos *campi*. No entanto, o processo de expansão ainda constitui um desafio para a implementação do Programa, especialmente depois que este deixou de ser coordenado pela SETEC/MEC, passando a ser programada a oferta de matrícula pelo orçamento anual do IFAL.

O Ministério da Educação disponibilizou aos Institutos Federais recursos destinados a transporte, alimentação e assistência estudantil, que vêm contribuindo para o atendimento às demandas dos jovens e adultos trabalhadores, porém não tem refletido na ampliação da oferta sistemática de cursos desta modalidade de ensino no IFAL. Apesar da programação constante no PDI/IFAL (2014-2018), constatamos nos dados oficiais das matrículas efetivadas nos anos de 2014 e 2015 que não houve implantação de novos cursos do PROEJA.

---

<sup>6</sup> Arapiraca: Curso de Gestão de Negócios; Maceió: Curso de Refrigeração; Maragogi: Curso de Restaurante e Bar; Murici: Curso de Agroindústria e Agroecologia; Palmeira dos Índios: Curso de Edificações e Manutenção e Suporte de Informática; Penedo: Curso de Processamento de Pescado; Piranhas: Curso de Processamento de Pescado; São Miguel: Curso de Segurança do Trabalho; Santana do Ipanema: Curso de Cooperativismo; Coruripe: Curso de Soldagem; Batalha: Curso de Agropecuária.

Os estudos de Santos et al (2013) nos dizem que isso acontece porque há, na equipe docente, uma carência de formação específica, diante do enfrentamento de dificuldades em lidar com os jovens e adultos no retorno ao processo de escolarização, e que estão ancoradas:

[...] nas representações negativas de algumas experiências educativas de um passado de fracasso e frustração somado à realidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, além de administrar marido, filhos, afazeres domésticos, entre outros. (SANTOS et al., 2013, p. 46).

Por sua vez Kozow (2013), nessa mesma linha de raciocínio apresenta a seguinte consideração:

[...] os profissionais que atuam nessas duas modalidades [...], a Educação de Jovens e Adultos (EJA) aliada ou diretamente conectada à Educação Profissional (EP), precisam de algum tempo para entender ou conscientizar-se do trabalho a realizar e modificar o seu modo de pensar e agir, passando, assim, a compreender melhor a relevância social e pedagógica da integração resultante, o que representa um desafio de uma práxis pedagógica transformadora. (KOZOW, 2013, p. 51)

Diante do que apontaram os estudos realizados por Kozow (2013) e Santos et al. (2013), podemos dizer que existe um conflito interno na instituição em decorrência da resistência dos educadores, devido à crença de que os sujeitos estudantes da EJA não são capazes de realizar cursos que demandem maiores conhecimentos abstratos e lógicos racionais.

Ousamos dizer que, um dos impasses enfrentados na implantação e na ampliação do curso do PROEJA, pode ter relação direta com os processos de formação inicial e continuada dos professores. Inicial porque as titulações dos professores não dão conta do trabalho pedagógico com jovens e adultos que, por sua vez, colocam esses estudantes na invisibilidade.

E, continuada, porque observamos uma rejeição geral, expressa na alegação da falta de tempo de alguns docentes para participarem de projetos de formação continuada direcionados à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, justificada pelo envolvimento desses docentes com outras ações consideradas prioritárias para a área de estudos que desenvolvem e pesquisam.

Os estudos realizados por pesquisadores do Instituto Federal de Alagoas a respeito do PROEJA apontamos problema da formação inicial e continuada dos professores, desde o período de implantação desse programa. Segundo Zanotto (2009), no ano de 2007, o então Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-

AL), encaminhou ao Ministério de Educação (MEC), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o projeto de implantação do Polo de Especialização em PROEJA.

Este projeto foi aprovado pelo MEC/SETEC em 2008, ocorrendo o processo de seleção por meio de edital, no final do mesmo ano de 2008. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Especialização em Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, submetido à apreciação do MEC, citado por Zanotto (2009, p. 8), destacamos do objetivo geral o fragmento referente ao público-alvo desta ação de formação voltada para:

[...] Capacitar e qualificar professores envolvidos na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos, através de metodologia apropriada para essa modalidade. (ZANOTTO, 2009, p. 8).

As aulas deste curso de Especialização começaram no início do ano de 2009, sendo desenvolvidas nos finais de semana. No entanto, houve pouca participação de docentes do então CEFET, embora estes docentes estivessem diante do desafio de ministrarem os cursos técnicos do Proeja na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ofertados desde 2007.

Em estudo de Gomes, M.; Gomes, Q. (2013), realizado com os professores do núcleo profissional de quatro *campi* ofertantes dos cursos do PROEJA no IFAL, foi afirmado por eles que já possuíam domínio para atuação com essa demanda de estudantes. Essa realidade foi registrada por mais de 50% dos docentes entrevistados.

Por outro lado, os estudos de Kosow (2013) e Santos et al. (2013), revelaram que a formação continuada tornou-se condição necessária ao desenvolvimento dos cursos implantados e de outros que fossem criados, sendo este um debate que precisa ser priorizado pelos educadores e gestores do IFAL envolvendo todos os *campi* existentes no estado de Alagoas.

Compreendemos que consolidar a oferta dos cursos do PROEJA, no IFAL, ainda é uma tarefa complexa. Segundo Freitas (2008) faz-se necessário, também, que seja repensada a organização pedagógica ao assumir a EJA como campo de conhecimento específico, o que implica em investigar sobre os estudantes e como eles:

[...] produzem/produziram os conhecimentos que portam suas lógicas, conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar, como interagir com os sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados. (MOURA, 2006, p. 10).

Nessa perspectiva, buscamos com este estudo conhecer e compreender a permanência escolar, pelas vozes dos estudantes do PROEJA. As pesquisadoras Moura (2006) e Freitas (2008) remetem-nos à necessidade de estudarmos sobre os sujeitos da EJA para conhecermos o público com o qual iremos trabalhar.

Desta forma, apontam ser esta a condição para os educadores elaborarem os projetos dos cursos, pois precisam considerar as especificidades dos estudantes jovens e adultos, os conhecimentos que já desenvolveram e percebê-los como sujeitos capazes de novas aprendizagens.

Além disso, torna-se necessário compreenderem e planejarem ações para o atendimento às demandas que os estudantes trabalhadores apresentam ao retornarem à escola, após algum período de interrupção dos estudos, devendo ser respeitados e inseridos ao contexto escolar como sujeitos de direito à educação.

Todavia, apesar dos marcos legais e da incessante luta pela democratização da educação no país, por meio da universalização do acesso à escola e pelo direito ao prosseguimento de estudos e à formação profissional para os sujeitos da EJA, ainda:

São tênues as iniciativas do Estado para resolver o problema da exclusão dos trabalhadores da escola. Embora a legislação admita a possibilidade de horários de trabalho diferenciados, além de metodologias e currículo [...] (PAIVA, 2009, p. 159).

O que observamos está mais próximo da manutenção de currículos formais próprios do chamado "ensino regular" e pouco – ou nada – adequados à realidade desses trabalhadores estudantes a quem se destina a modalidade EJA, segundo uma perspectiva de currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único, conforme Formosinho (2007). Sobre essa questão Freire (2005) chama a atenção dos educadores, afirmando que:

[...] são as condições materiais em que e sob que vivem os educandos [que] lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica [...] Minha abertura à realidade negada de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (FREIRE, 2005, p. 137).

A citação acima nos faz refletir que precisamos entender os estudantes da EJA como sujeitos históricos e sociais, inseridos num contexto político e econômico. Desta maneira, enfrentam condições precárias de sobrevivência, com dificuldades de acesso e permanência ao sistema escolar. Portanto, torna-se sendo necessário que os educadores e gestores, desta modalidade de ensino, assumam o compromisso por uma educação voltada para as classes populares.

Vemos, portanto, a necessidade da organização e gestão de currículos flexíveis e contextualizados, que atendam as demandas do trabalho com os jovens e adultos. Caso contrário, o PROEJA pode constituir diferente na proposição, mas igual na ação pedagógica que é desenvolvida com os demais estudantes do ensino médio. Questão que nos remete à reflexão sobre os resultados de interrupção dos estudos do público da EJA e questionara respeito do risco de estar ocorrendo, de forma contraditória, o processo de “incluir para excluir”.

Diante do processo de implantação deste Programa no âmbito da rede federal em Alagoas, temos sustentado a necessidade que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos seja assumida como demanda sistemática no Instituto Federal de Alagoas e, não como um apêndice à realidade dos demais cursos que o IFAL vem ofertando. Questão que nos remete ao debate de Frigotto, Ciavatta e Ramos(2005), sobre a previsão do PROEJA se tornar “ação residual” do governo federal e dos Institutos.

Na perspectiva da superação dessa condição de desenvolvimento do PROEJA no IFAL, com o objetivo de promover a integração da modalidade da Educação de Jovens e Adultos com a educação profissional, entendemos que o coletivo de educadores dessa Instituição precisará refletir sobre os impasses enfrentados ao longo do período 2005 a 2014, com vista à solução das dificuldades operacionais e resistências de gestores e docentes. Na continuidade, comentamos na próxima Seção sobre os sujeitos estudantes.

### 3 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O registro do diálogo tecido com os estudantes do PROEJA, ao buscarmos os elementos para o nosso estudo sobre permanência, nos fez optar por escrever esta Seção, sobretudo, porque precisávamos responder às nossas inquietações, no sentido de caracterizar os sujeitos da EJA, para conhecê-los e entender: Quem são essas pessoas? Em que contexto vivem? Por que costumam interromper os estudos? O que os fazem retornar à escola, mesmo “tardamente”? Por que e como fazem para permanecer na instituição escolar que, na sua maioria, **os veem como “anormais” e invisíveis?**

Os muitos contatos que tivemos com essas pessoas, durante nosso estudo foram nos mostrando que são sujeitos “[...] praticantes, inventivos e astutos” (CERTEAU, 1998, p. 31), diante das histórias de superação que os fez insistir na continuidade dos estudos, no IFAL.

E, dessa forma, nesta Seção, em um primeiro tópico buscamos diálogos com Moura (1999, 2013), Andrade (2004), Paiva (2009), Paiva e Sales (2013), Sales e Paiva (2014), Santos et al. (2013) pesquisadores do campo da EJA, para entendermos melhor esses praticantes, e também em Certeau (1998), para compreendermos as astúcias e táticas desses sujeitos. Enfocamos como os sujeitos da EJA são vistos pelo sistema educacional e como os vemos, tomando como base Certeau (1998).

#### 3.1 Os estudantes da EJA<sup>7</sup> no sistema educacional – como são vistos

De acordo com os estudos de Moura (1999, 2013), é por motivo, sobretudo, econômico que os estudantes da EJA, sujeitos históricos e sociais, buscam a escola “tardamente”, ou retornam a ela para dar continuidade à sua escolarização. Esses sujeitos apresentam características que os diferenciam das crianças, como exemplo, a experiência de vida, que antecede à leitura da palavra e o saber escolar.

Moura (2013, p. 3-4) ressalta que são estudantes estigmatizados pelo sistema escolar por terem ultrapassado a idade chamada “[...] formal estabelecida pelas diversas legislações educacionais”, nas várias etapas e níveis de ensino; e estarem

---

<sup>7</sup>Quando nos referimos aos sujeitos da EJA, estarão sempre no contexto os sujeitos do PROEJA.

“[...] inseridos no sistema produtivo (ou temporariamente fora dele)”, em atividade do setor formal ou informal sendo, portanto, “[...] responsáveis pela produção dos bens materiais”, mas estão “[...] excluídos da participação desses bens”.

Situando esses sujeitos no contexto do estado de Alagoas, que faz parte do nosso estudo, Moura (2013, p. 3-4), com base em suas investigações, aborda que:

Os adultos e jovens excluídos do processo educativo formal (e de outros bens sociais) representam aproximadamente mais da metade da população economicamente ativa (em alguns municípios do estado o percentual de analfabetos chega a atingir mais de 90% da população de mais de 14 anos). Quadro que já não representa um fenômeno extemporâneo e atípico, mas uma realidade social explicada como resultado dos problemas estruturais e conjunturais, dentre eles a base econômica agrário-industrial-açucareira responsável pela alta concentração de renda; pelo pouco interesse dos empresários em contratar mão de obra qualificada – consequentemente exigir dos governantes a formação dessa mão de obra – e pelas relações de poder coronelista-autoritárias, cuja manutenção pressupõe uma população desescolarizada, ignorante e alienada politicamente.

Compreendemos que esta realidade cruel ainda se mantém, e nela se inserem os estudantes que buscam o PROEJA no Instituto Federal de Alagoas, situação que confirma o prognóstico de Moura (2013, p. 4) quanto ao crescimento das demandas desses sujeitos, se “[...] prevalecerem as atuais políticas e práticas educativas, produtoras de fracasso e exclusão escolar; [...] que desrespeitam, ignoram [a história de vida deles e os] marginalizam”.

Problema que ainda se constata, ao analisar os dados do Censo da Educação Básica (2015), que revela a redução do “índice de acesso e permanência na escola” de “96,8%, aos 14 anos”, para “73,4% aos 17 anos”, no ensino médio. Aponta, também, redução no número de matrículas, “a maior registrada nos últimos seis anos”, conforme divulgação do Ministério da Educação, em reportagem publicada em 24 de março de 2016, no Jornal Gazeta de Alagoas, sob o curioso título “Procuram-se Estudantes”.

Nessa reportagem, é divulgado que o governo federal fará uma “busca ativa de 1,6 milhões de estudantes de 15 a 17 anos que estão fora do ensino médio”, ainda que esta etapa, referindo-se ao Ensino Médio, é considerada o “principal ‘gargalo’ da educação básica no País” e para a qual serão realizadas ações:

[...] equipes de saúde da família e assistentes sociais devem integrar a busca, que será feita em parceria com governos estaduais e municipais, a partir de um diagnóstico da evasão nesta etapa de ensino. A ideia é tentar trazer de volta os jovens que deixaram a escola para que estes retomem os estudos. (GAZETA DE ALAGOAS, 2016).

Nessa mesma reportagem é registrado que o Ministério da Educação está adotando “medidas” para buscar “atrair o jovem para o ensino médio, ofertado em 28 mil escolas do país”, tais como: “[...] reformulação do currículo, a expansão da oferta de ensino profissional e o aumento da jornada escolar – de quatro para cinco horas diárias”.

Enquanto existe a expulsão dos sujeitos das escolas, o Ensino Médio, nacionalmente, depara-se com a redução de matrículas, anunciada em “2,7% em 2015”, como a “maior já verificada desde 2011, quando o número de alunos foi de 8,4 milhões, contra oito milhões no ano passado”. Nessa perspectiva, com base em informações do Ministério da Educação, o artigo publicado no jornal Gazeta de Alagoas, aponta para diferentes fatores, tais como:

[...] a repetição constante, derivada do ensino deficiente, [...] a falta de interesse do próprio aluno por um modelo antigo de escola. [...] muitos alunos chegam ao ensino médio com defasagem de aprendizagem e sentem dificuldade de acompanhar o grande volume de conteúdo exigido nessa etapa.

Diante desse contexto que envolve o ensino médio no Brasil, observamos que os jovens e adultos do PROEJA estão desafiando a própria realidade social e econômica excludente e tentando “recuperar o tempo perdido”, buscando o acesso “tardio” às Instituições que ofertam EJA. No caso específico do nosso estudo, o curso Técnico em Cozinha no IFAL, Campus Marechal Deodoro, mesmo correndo o risco de serem vistos sob o paradigma patológico aplicado ao sistema educacional, conforme podemos refletir no próximo tópico, por meio de outras pesquisas sobre a EJA.

De acordo com as investigações de Andrade (2004, p. 1) os sujeitos da EJA são percebidos pelas instituições educacionais como: “Massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, que representam fracasso escolar”. Esta autora destaca o pensamento de Arroyo (2001) para ressaltar o “[...] discurso escolar que os trata, *a priori*, como os repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional”.

Observamos nos estudos desenvolvidos por Santos et al. (2013, p. 4), que foca diretamente as dificuldades do Instituto Federal de Alagoas em compreender esses estudantes, porque apresentam um histórico de interrupções nos

estudos, questão que para o referido Instituto, interfere na implementação das políticas destinadas a esta modalidade de ensino.

As autoras registraram nesse estudo a importância do entendimento institucional sobre a vida dos estudantes do PROEJA, que passaram/passam nessa sociedade excludente, ao chegarem ao IFAL onde, ainda, contam com as representações negativas de como são vistos pelos professores, que somam-se a experiências educativas anteriores, advindas de um “[...] passado de fracasso e frustração somado à realidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, além de administrar [no caso das mulheres], marido, filhos, afazeres domésticos, entre outros” (SANTOS et al., 2013, p. 46).

Dessa forma, esses sujeitos por não terem seguido o que se chama de “fluxo regular” terminologia utilizada pelo setor educacional do IFAL, tem induzido uma visão de que os sujeitos da EJA apresentam situação “irregular” e condição “inapropriada” ao sistema escolar. De acordo com os estudos de Sales e Paiva (2014, p. 5), existe uma lógica instituída para a qual:

O fluxo **normal** e denominado correntemente como **regular** no processo de escolarização prevê a entrada da criança na escola aos seis anos de idade e a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio aos 14 e 17 anos respectivamente. [...], ou seja, uma trajetória sem retenções ou reprovações dentro dos tempos de estudo estabelecidos, seja um semestre ou um ano letivo (grifo nosso).

As autoras chamam a nossa atenção para a utilização do conceito de “normal”, denominado correntemente como “regular” que é sempre dado na educação para aqueles sujeitos que se inserem na escolarização, na chamada “idade certa”. E, em outro lado, estão aquelas pessoas de trajetórias escolares com repetidas interrupções, que geralmente são enquadradas no conceito de “patológicas”.

Ambos os conceitos são desenvolvidos pela medicina e, nesse sentido, são emprestados à educação. Sales e Paiva (2014, p. 5) tomam por base os estudos de Ian Hacking (1999) sobre modelagem de pessoas, e destacam o cuidado de não rotulá-las “[...] na construção dos diferentes sujeitos sociais”.

Observamos que o “fluxo normal” instituído pelo sistema escolar não insere os estudantes jovens e adultos que, por sua vez, são enquadrados fora do parâmetro estabelecido para o Ensino Fundamental ou Médio, portanto, os “anormais”, uma

vez que se encontram na faixa etária acima de 18 anos de idade, como é o caso dos estudantes que frequentam o curso do PROEJA.

Esses sujeitos trazem uma experiência de escolarização marcada por interrupções nos estudos, resultando em atraso no percurso considerado “normal”. Essa visão é reforçada no texto da LDBEN nº. 9.394/96 (BRASIL, 2014), no Art. 37, quando afirma que os sujeitos da modalidade da EJA situam-se “fora da idade própria para aprender”, desconhecendo que a educação e as aprendizagens se dão ao longo da vida.

O problema torna-se mais grave no caso dos sujeitos jovens e adultos porque, segundo Sales e Paiva (2014, p. 7):

Esses discursos clínicos trazem consequências, entre as quais uma das principais é que os sujeitos ou os grupos aos quais pertencem são individualizados e responsabilizados por serem analfabetos ou por não terem frequentado a escola, isentando-se toda e qualquer responsabilidade social.

Dessa forma, muitas instituições de ensino não assumem a sua responsabilidade e deixam de buscar alternativas administrativas e pedagógicas para manter na escola o estudante da classe popular, que já vivencia situação de exclusão social, como é o caso do público da EJA.

Essa questão é analisada, também, por Paiva e Sales (2013, p. 5) no artigo denominado **Contextos, perguntas, respostas**: o que há de novo na educação de jovens e adultos. Nele, as pesquisadoras destacam o grau de vulnerabilidade social do público que busca essa modalidade de ensino, por pertencer “[...] aos extratos mais empobrecidos da sociedade”, sendo esse fator elemento marcante na “constituição da identidade dos sujeitos da EJA”, porque “são os excluídos da sociedade”.

Essas pesquisadoras, mais uma vez, apoiando-se nos estudos de Hacking (1999) e na direção de desconstruir esse discurso oficial de normalidade na educação, ressaltam que:

Aproximar os ‘desviantes’ o máximo possível do ‘normal’ é outro mecanismo importante nos processos de modelagem de pessoas. No caso da EJA, a normalização pode ser expressa na construção de um discurso positivo sobre os sujeitos. Estes, mesmo analfabetos ou com baixa escolaridade, têm conhecimentos, têm capacidade de aprender, assumem responsabilidades e realizam de forma plenamente satisfatória inúmeras tarefas ao longo de suas vidas (SALES; PAIVA, 2014, p. 7).

As estudiosas apontam caminhos, no nosso entendimento, ainda distantes da realidade do IFAL, embora observemos que existem muitos profissionais nessa Instituição que, por meio de ações pontuais, tentam se aproximar dessa compreensão, pelas ações citadas no fragmento acima, e reconhecem, sobretudo, que os estudantes do PROEJA possuem “[...] capacidade de aprender” e de realizarem muitas coisas na vida.

E nesse sentido, os sujeitos da nossa pesquisa entendem que possuem condições para adquirir “[...]conhecimentos, têm capacidade de aprender, assumem responsabilidades e realizam de forma plenamente satisfatória inúmeras tarefas ao longo de suas vidas” (SALES; PAIVA, 2014, p. 10). Concordamos, dessa forma, que um “discurso positivo” sobre esses jovens e adultos deverá ser o alicerce para a elaboração de propostas educativas, que respeitem e considerem as especificidades desses estudantes, sujeitos de direito, resguardados pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Retomando as ideias de Hacking (1999), citadas por Sales e Paiva (2014), afirmamos que elas nos forneceram subsídios para analisar as narrativas dos estudantes que foram nossos interlocutores, na perspectiva de entendermos de que modo as experiências pedagógicas vivenciadas durante o Curso Técnico em Cozinha/PROEJA, estão oportunizando a aproximação dos “desviantes”, o máximo possível, do padrão “normal” e até que ponto tem sido construído um “discurso positivo” sobre esses sujeitos, por parte da equipe de educadores do Instituto Federal de Alagoas.

A interlocução com essas pesquisadoras, aliada à nossa caminhada nesta pesquisa, nos faz refletir sobre o grande desafio de compreender os fatores que contribuem para a continuidade dos estudos do público do PROEJA, ouvindo os concluintes do curso Técnico em Cozinha. Esse público é formado de pessoas que se deparam com prioridades de suprir suas necessidades primárias de sobrevivência, tendo que conciliar trabalho e estudo.

Entendemos que, para a mudança da visão dos docentes e, sobretudo, dos gestores, a respeito dos jovens e adultos que buscam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos é necessário que haja disposição para conhecer esse público. Perceber a força e a coragem que os impulsionam a agir na direção dos seus objetivos de vida. Como driblam as adversidades do contexto socioeconômico em

que vivem e as dificuldades que enfrentam no contato com a cultura escolar que, muitas vezes, os marginaliza.

Sensíveis a essas questões e apoiando-nos na ótica das possibilidades e capacidades desses sujeitos, buscamos em Certeau (1998) fundamentação para apresentarmos o próximo tópico. Refletimos, assim, sobre a modalidade da EJA e sobre o paradigma limitador que o sistema escolar vem sustentando, de que há uma “idade certa” para aprender.

### 3.1.1 Estudantes do PROEJA – sujeitos “praticantes, inventivos e astutos”<sup>8</sup>

A leitura que fizemos de Certeau (1998) nos instigou muito a trazê-lo nesta dissertação e, especificamente, neste tópico. Consideramos que dois pontos foram importantes, na nossa opção. Primeiro o que o autor traz sobre as pessoas comuns, que se identificam com os sujeitos das classes populares, nas quais se inserem os sujeitos da nossa pesquisa.

Mostrou-nos que essas pessoas são astutas; capazes de criar, embora em situação de subalternidade em relação ao poder social dominante; não são passivas e utilizam suas táticas no processo de reinvenção das práticas culturais que lhes são impostas pelas elites. E, sobretudo, Certeau (1998, p. 95) demonstra o “[...] uso que os meios ‘populares’ fazem das culturas difundidas pelas ‘elites’ produtoras de linguagem”.

Cativou-nos, também, com a discussão que faz sobre as ações dos consumidores anônimos, das pessoas comuns, com o objetivo de refutar a existência da “passividade” e a “massificação dos comportamentos”. Mostrou-nos, ainda, que na utilização dos produtos culturais os sujeitos recriam, tornando-os “habitáveis”, ou seja, adequando-os para o próprio uso.

O segundo ponto foi perceber a coerência da discussão apresentada pelas pesquisadoras com as quais dialogamos no tópico anterior, com o estudo que fizemos de Certeau (1998). A seguir as contribuições que a leitura de Certeau (1998) trouxe ao nosso trabalho

---

<sup>8</sup>Certeau (1998, p. 31).

### 3.1.1.1 Contribuições de Certeau (1998): considerações preliminares

A palavra **preliminar**, ora destacada é para demarcar que somos iniciantes nessa leitura, no entanto decidimos ousar e escrever este tópico. Isso porque na nossa compreensão Certeau (1998) nos deu apoio teórico para compreender os estudantes do PROEJA; dialogar com eles, analisar suas narrativas e entender os modos de agir desses “sujeitos praticantes”, que no contato com outras culturas, apropriam-se e recriam essas práticas, revelando-se consumidores ativos.

Com base no pensamento desse pesquisador observamos, ainda, que os nossos entrevistados ultrapassam as barreiras, muitas vezes, impostas pela cultura do ambiente escolarizado para se inserirem no contexto da escola. Destacamos a relevância dessa questão, porque constituiu barreira na experiência relatada pela estudante Margarida – sujeito da pesquisa –, quando abordou a dificuldade de entender a linguagem utilizada pelos professores. Ela justificou com muita naturalidade, argumentando que: “[...] o mundo daqui [escola] é diferente do mundo lá fora”.

É que Margarida, com essas palavras, no nosso entendimento, estava revelando o seu estranhamento em relação às práticas escolares, percebendo a existência de conflitos de culturas que dificultam a inserção dos sujeitos das classes populares, quando buscam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Questões, muitas vezes, ignoradas pelo sistema de ensino, por gestores e docentes.

Nesse sentido, a leitura de Certeau (1998, p. 20), no percurso da nossa caminhada, mostrou-nos que as “práticas cotidianas dos consumidores” são “do tipo tático” e os sujeitos da EJA podem e devem subverter as normas instituídas pelo poder vigente. O autor destaca que a ação **tática** “[...] aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas” (CERTEAU, 1998, p. 100). E os nossos entrevistados demonstraram essa inventividade.

Compreendemos que essa é uma reação à imposição do mais forte, e consideramos que seja um mecanismo de sobrevivência daquele que se encontra em condição subalterna. Entendemos, também, que a ação “tática”, no dizer de Certeau (1998) representa um poder de resistência, assim como a dos nove estudantes que estão resistindo a diversas situações e continuaram/continuam no Curso Técnico em Cozinha do IFAL.

A exemplo de Margarida que está lidando com diferentes realidades culturais e revela sua “tática” para buscar superar o problema de comunicação com os professores, afirmando que “[...] ficava observando o jeito dela [a professora] falar”. Observamos que, desta forma, a estudante buscou assimilar o modo de linguagem praticado na escola, para se inserir no referido contexto.

Ressaltamos a relevância desse problema, tendo em vista a inclusão do sujeito da EJA no processo de escolarização. Afinal, o diálogo requer entendimento entre os interlocutores, sendo a linguagem, também, um instrumento de exercício de poder.

Observamos nas falas dos estudantes durante as entrevistas, ideias e atitudes que expressam a “astúcia” deles para permanecerem estudando, conforme registros na Seção 6, referente a análise. Isso nos fez refletir que esses sujeitos estão sempre atentos, para aproveitarem a “ocasião” de agir, demonstrando habilidades para resolução de problemas do cotidiano, que envolvem tomadas de decisão.

Dessa forma é importante ressaltar a atitude do estudante Aloisio diante da proposta de uma das suas professoras, considerando que precisava concluir o curso, afirmou que: “A [...] professora [...] até ligou [...] perguntando se eu não queria abrir um café regional. [...] Café da manhã eu posso até ir. Mas a parte da tarde, da noite, tô ocupado! Não posso sair daqui da escola!”

Ao buscarmos conhecer e ouvir os estudantes desta pesquisa, pudemos constatar a imensa capacidade de ação que possuem, diante das adversidades impostas pelas condições socioeconômicas e pelo próprio IFAL. Ressaltamos que consideramos pertinente professores de EJA – da alfabetização ao Ensino Médio–, refletirem a respeito dos praticantes jovens e adultos dessa modalidade, para que, ao retornarem à escola, sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e seus saberes, sem a supremacia dos conteúdos escolares. A exemplo citamos uma fala de Aloisio, sobre um projeto de extensão que foi aprovado e desenvolvido, no primeiro ano do curso de Cozinha, que surgiu a partir de suas ideias. Destaca o estudante:

[...] Era pra gente fazer reaproveitamento de alimentos na comunidade onde eu moro, porque lá tem uma associação dos moradores [...] não sabia desse projeto de extensão. Não sabia que existia isso. Aí na proposta do projeto eu [...] teria como pegar e ajudar a comunidade. [...]até hoje [continua sendo] bolsista no IFAL.

Os depoimentos dos estudantes do PROEJA que permaneceram no curso Técnico em Cozinha mostram que têm condições de aprender e superar dificuldades enfrentadas no contexto interno e externo à instituição escolar, como expressa Margarida sobre seus avanços, quando participou de um projeto de pesquisa: “[...] não sabia nem pegar no computador e aprendi digitar [...] aí eu vou escrevendo e quando vejo que está errado, já vem mostrando aquele vermelhinho, que eu errei. Eu vou e conserto”.

Portanto, Certeau (1998) nos fez pensar no impacto para os estudantes da EJA, diante desse confronto de realidades. Essas pessoas comuns se apropriam e transformam esse “lugar” – a escola – em “habitável” para elas. É que essas ações, a exemplo de uma delas, citadas no parágrafo acima, por Margarida, transformou o “lugar” em “espaço”, torna-o “lugar praticado”, criando um ambiente próprio. (CERTEAU, 1998, p. 202).

Com base nesses pressupostos, fica explícito que os jovens e adultos da modalidade de EJA utilizam táticas para se inserir no processo educacional e nele permanecer. Desta maneira transformam o lugar escola em espaço de convivência e de novas aprendizagens, como podemos constatar na Seção que trata dos registros das entrevistas.

Isso nos fez perceber as micro diferenças (CERTEAU, 1998), que os levaram a permanecer até a conclusão do curso. Nesse sentido, conhecemos as singularidades dos movimentos, as “táticas” utilizadas pelos sujeitos que permaneceram.

Entendemos que essas premissas coadunam-se com a nossa investigação, tendo em vista o nosso objetivo de captar nas narrativas das histórias de vida dos jovens e adultos concluintes do curso PROEJA Técnico em Cozinha, as razões de continuarem estudando, num contexto que levou a tantas desistências. Na próxima Seção discorreremos sobre o percurso dessa investigação acadêmica, abordando as bases de compreensão do fenômeno da permanência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

## **4 BASES DECOMPREENSÃO SOBRE PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

O fenômeno da permanência escolar, no nosso entendimento, é complexo e, ainda, pouco discutido no campo da Educação de Jovens e Adultos. Isso tem levado pesquisadores a se articularem em encontros denominados de Colóquios sobre Permanência Escolar na EJA, como já mencionamos na introdução deste trabalho, com o objetivo de estabelecer diálogos sobre a temática a partir de suas investigações e debater sobre as perspectivas de ampliação de pesquisas no campo em questão. Desses encontros, constituiu-se o já referido Núcleo de Pesquisa, interinstitucional, que vem atuando de forma colaborativa.

Esse Núcleo já realizou dois Colóquios. O primeiro, em 2014, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, o segundo, em maio de 2015, no Instituto Federal Fluminense, logo após o I Congresso de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos (I CONPEJA), na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ; o terceiro está planejado para acontecer na Universidade Federal do Recôncavo Baiano.

Os debates nesses encontros vêm mostrando que o estudo sobre o fenômeno da permanência escolar está sendo constituído em busca da formulação de um conceito. E, sobretudo, do levantamento de dados que nos levem à compreensão das estratégias institucionais e táticas dos jovens e adultos que têm possibilitado a continuidade do processo de escolarização na EJA.

Considerando que existe, ainda, uma produção limitada neste campo, conforme dissemos na introdução, tomamos como base os pressupostos teóricos apresentados sobre esse fenômeno em teses, dissertações e outros trabalhos acadêmicos, a exemplo de artigos, conforme discorreremos a seguir.

### **4.1 O que dizem os pesquisadores sobre permanência escolar na EJA**

Apresentamos e comentamos neste tópico, as contribuições dos pesquisadores Reis (2009); Carmo,(2010);Carmo, G. e Carmo, C.(2014); Miletto (2009, 2010); Noro (2011); Machado e Fiss (2014).

#### 4.1.1 Contribuições de Gerson Carmo e Cíntia Carmo (2014)–permanência escolar em foco: diálogo de pesquisas

A leitura que realizamos do artigo denominado “A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil”, elaborado por Carmo, G. e Carmo, C. (2014)<sup>9</sup>, permitiu buscar originais de teses, dissertações e artigos de autores, por eles citados e que mencionamos a seguir, os quais tomamos como referência para refletir o problema da nossa investigação.

O referido artigo destacou que o tema permanência escolar na EJA, ainda é muito recente, uma vez que passou a ser evidenciado nas publicações acadêmicas, somente a partir de 2007. Para os autores isso representa mudanças no modo de refletir a respeito do fracasso escolar, superando a visão focada na responsabilidade somente do estudante, abordando outras questões relacionadas às condições de permanência, nessa modalidade de ensino.

Esses estudiosos categorizaram as abordagens do termo "permanência escolar" como, também, realizaram levantamento de trabalhos de pesquisadores que discutem sobre o princípio do direito e da qualidade da educação, na perspectiva da “gênese” de um processo de “construção coletiva” sobre o fenômeno da permanência, conforme idealizado pelos autores. O artigo publicado no Dossiê Educação de Jovens e Adultos II possibilitou a interlocução dos investigadores e suas produções científicas.

Focalizou, também, o artigo, uma quantidade significativa de pesquisas com foco na evasão ou no fracasso escolar, e poucas que se apropriam dos sentidos sobre o permanecer na escola dos sujeitos da EJA. Apontou a existência de 31 produções científicas, datadas do período de 1998 a 2012, quantitativo considerado mínimo para a compreensão do fenômeno sobre permanência.

Carmo, G. e Carmo, C. (2014, p. 33-34) mostraram a perspectiva possível de outro olhar dos estudiosos que se debruçam sobre o campo da EJA e justificam que escolheram o “[...]objeto permanência escolar pelo fato de o tornarem um lugar de experiência instituinte para agir, refletir e escrever sob o princípio do direito à

---

<sup>9</sup>Gerson Tavares do Carmo, da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), e Cíntia Tavares Carmo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, publicado no Dossiê Educação de Jovens e Adultos II, na revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, volume 22, n. 63, AAPE em 2014.

qualidade da educação”, em particular “[...]para jovens e adultos dos meios populares”.

Esses autores, ao trazerem o debate sobre a noção de permanência escolar destacaram, também, os estudos de Reis (2009), que nos permitiram compreender a complexidade desse fenômeno, conforme abordamos no próximo tópico.

#### 4.1.2 Contribuições de Dyane Reis (2009) – concepção de permanência escolar em debate

O estudo de doutorado desenvolvido por Dyane Reis (2009), embora com foco no ensino superior, aborda sobre as cotas para estudantes negros, e traz muitas contribuições para nossa discussão sobre permanência escolar na EJA, ao tratar da realidade educacional do nosso país, destacando as condições dos sujeitos das classes populares terem acesso à instituição escolar e permanecerem estudando.

Na leitura que realizamos, focamos nosso olhar no entendimento que essa pesquisadora formulou para a noção de permanência, evidenciando os vários aspectos relacionados a esse fenômeno. Demonstra, assim, a complexidade dos fatores que intervêm no processo de ser estudante e prosseguir os estudos.

E deixou explícito, que a permanência não depende somente do indivíduo “querer estudar”, se “esforçar” para aprender, ter “disciplina para dar conta das tarefas escolares”, como costumamos ouvir nos comentários nos corredores das escolas por parte de professores e gestores. Estas ideias também são internalizadas pelos próprios estudantes, que dizem sempre precisar se esforçar, ou que não o fizeram suficientemente.

Para Reis (2009, p.68), o entendimento sobre a permanência do estudante envolve a articulação das ideias de “duração e transformação”, implicando “trocas humanas”, que demandam “[...] ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência”. A autora aprofunda a abordagem da noção de tempo – que é cronológica –, e se traduz em horas, dias, semestres, anos apontando que contém a dimensão de “[...] espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um”. Desta forma, compreendemos que durante a experiência de escolarização o sujeito passa por um processo de constante transformação.

Assim, destaca que o permanecer estudando implica em certas condições materiais e simbólicas. No que diz respeito à permanência material está relacionada ao atendimento às necessidades materiais dos estudantes participarem das práticas escolares.

Quanto à permanência simbólica faz referência às possibilidades que os “[...] indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele” (REIS, 2009, p.68). Desse modo, ao focar as dimensões **simbólica** e **material** para a permanência na escola, a referida pesquisadora impõe que tenhamos um outro olhar no modo de tratar esse fenômeno.

Com base nessa compreensão de permanência escolar, buscamos outras pesquisas que foram entrelaçadas e se complementam no intuito de trazerem contribuições para a nossa investigação sobre a educação profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, por meio do PROEJA. Na sequência, as especificidades do estudo de Carmo, G. (2010).

#### 4.1.3 Contribuições de Gerson Carmo (2010) – o reconhecimento social como fator de permanência

Na sua tese Carmo (2010, p. 1), com base na Sociologia Política, tece reflexões, buscando compreender os sujeitos que permanecem estudando – e para isso indaga– se os sujeitos estudantes se sentem “[...] reconhecidos socialmente na escola”? E continua: se “[...] teria a necessidade cotidiana objetiva de inclusão social desses alunos a finalidade de alargar, assim, seus espaços de cidadania, de reconhecimento social”?

Esse pesquisador tomou como base a pesquisa coordenada pelo economista Marcelo Néri (2009) sobre os *Motivos da evasão escolar*, estabelecendo uma relação com a questão da “falta de interesse”, apontada pelo referido economista como a razão de 40,3% dos jovens entre 15 a 17 anos que se evadiram, e questiona essa tese.

Nesse sentido, Carmo (2010, p. 1-2) confere ao motivo “falta de interesse”, o caráter histórico e social, e propõe nomeá-lo “falta de reconhecimento”, ao proceder à “[...] análise estatística qualitativa das causas da evasão apresentadas”, em uma amostra de pesquisa com 611 alunos, da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes – RJ. Este autor

pôde constatar que o item “falta de interesse” da pesquisa de Néri (2009) está relacionado a outras questões, muitas vezes atreladas a “notas baixas” e “reprovação”, como também, a “problemas com professor, diretor”.

Desta forma, propõe discutir a respeito das causas de retorno à escola, evidenciadas em outras pesquisas acadêmicas sobre a temática, questionando se seriam “suficientes para a permanência” e a “aprendizagem”. Buscou o autor, fundamentação na Teoria do Reconhecimento Social de Charles Taylor (2005) e de Axel Honneth (2003), procurando interpretar “[...] as evasões e retornos como situações complementares de um mesmo fenômeno”. Carmo, (2010, p. 3) destaca que:

[...] por um lado, se mostra como uma busca de reconhecimento social por parte dos alunos e, de outro, como um desconhecimento dessa busca e, conseqüente, não reconhecimento desses alunos por parte da escola como estrutura institucional pública e burocrática de ensino.

O pesquisador afirma que, a partir da teoria do reconhecimento social, foi possível compreender a ocorrência do “não reconhecimento”, e como se manifesta:

[...] generalizado e invisível, presente nas interpretações diárias que excluem, sem parecer que estão excluindo, que fazem fracassar, sem parecer que estão fazendo fracassar, os alunos de EJA. Esse fenômeno é que faz do ‘mito trabalho’ a razão maior da evasão na EJA, como se essa razão satisfizesse tanto ao aluno quanto ao professor e à escola, ou fosse suficiente para justificar os poucos alunos em sala, ou até o fechamento de uma ou mais turmas. (CARMO, 2010, p. 4)

Esse fragmento está exposto, também, em outro artigo que Carmo (2010) escreveu – recorte da sua tese –, denominado “Evasão de alunos na EJA e reconhecimento social: crítica ao senso comum e as suas justificativas” (2010), onde enfatiza que “[...] a ‘falta de reconhecimento social’ adquiriu visibilidade não só como o maior motivo de evasão escolar entre os alunos da EJA das escolas públicas em Campos dos Goytacazes”, município do Rio de Janeiro, o que inferimos ser uma realidade das escolas de EJA em todos os estados e municípios brasileiros.

Na sua tese Carmo (2010), a partir dos conceitos dessa teoria mostrou que foi possível realizar interpretações a respeito dos processos de exclusão evidenciados na organização burocrática do sistema escolar, e o não reconhecimento desses estudantes pelas instituições de ensino, em especial na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

No percurso de seu trabalho realiza uma discussão sobre os “mitos” que permeiam a Educação de Jovens e Adultos, referindo-se aos aspectos “trabalho” e a “idealização da escola”, que se constituem questões desafiadoras nesta modalidade de ensino. No caso do “trabalho”, tanto pode ser a causa impulsionadora para o retorno à escola, quanto uma justificativa “digna” e aceitável socialmente para a interrupção dos estudos (CARMO, 2010, p.2).

O pesquisador alerta que “[...] o trabalho, tal qual um ‘mito’, emerge como a ponta de um *iceberg* inextricavelmente aderido a outras causas, seja por necessidade de prestígio, de pertencimento, ou mesmo de superação”. Apesar de reconhecer que a necessidade de sobrevivência tem provocado a evasão dos estudantes, afirma que essa questão tem sido abordada de forma “[...] simplificadora porque limitada, reducionista e perversa na medida em que lança um véu opaco sobre a gênese das causas da evasão na EJA” (CARMO, 2010, p. 2-3).

Fica explícito, portanto, a complexidade de situações intrinsecamente relacionadas ao fenômeno da permanência escolar, que demandam investigação aprofundada como forma de oportunizar a escolarização para os sujeitos da EJA. Outra questão destacada pelo estudioso envolve a visão da escola como redentora, refletindo o mito da:

[...] idealização da escola, ou da ‘ilusão fecunda’, como diz Sposito (1993). Com a evasão na EJA não acontece o mesmo, posto que ela transborda inclusive o campo da educação, não só porque abrange os indivíduos que não mais voltam à escola, mas, principalmente, porque suas causas não se restringem 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)

Ao confrontar posições que reduzem a motivação de retorno à escola na modalidade EJA a conquistas vinculadas à certificação e acesso a melhores postos de trabalho, levanta como uma das hipóteses para esse retorno a necessidade de esses sujeitos serem reconhecidos socialmente.

A refletir sobre a complexidade das questões que envolvem o fenômeno da permanência escolar Carmo (2010), faz referência ao trabalho de Miletto (2009, p.3), que nos diz que “[...] seria melhor, portanto, para uma renovação das práticas pedagógicas, aprofundar estudos sobre os fatores de permanência na EJA, em detrimento dos que abordam a evasão”. (MILETTO, 2009, p. 3)

Nessa perspectiva, o percurso da pesquisa de Carmo (2010, p.6) o levou a investigar as questões do tempo de permanência e interrupções, apoiando-se nas leituras de Bernard Lahire (1997) e integrou o trabalho de Miletto (2009) ao seu objeto de pesquisa na busca da relação dos estudos que abordavam a “[...] EJA como desafio da construção coletiva e a perspectiva do reconhecimento”.

Destaca ainda Carmo (2010, p. 6), que “[...] o potencial libertador representado pelos processos formativos plenamente dialógicos”, postulados por Miletto (2009), com base nas ideias de Paulo Freire, desencadearam outros estudos na realização de sua pesquisa. Ficamos mobilizadas para também incorporar nesta dissertação o estudo de Miletto (2009), conforme expomos, no próximo tópico.

#### 4.1.4 Contribuições de Miletto (2009) – estratégias e trajetórias de permanência na EJA

A dissertação de Miletto (2009) apresentou o sugestivo título “No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na educação de jovens e adultos”, que traduz a importância das “relações de cooperação e solidariedade” para a continuidade dos estudos, observadas em sua pesquisa.

Este trabalho versa a respeito dos:

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. 2).

A possibilidade de entrelaçamento com essa e com outras pesquisas que já citamos trouxe para nosso estudo condições de abordar outros elementos implicados a esse fenômeno. É que a investigação analisa “estratégias e trajetórias de permanência”, que se coadunam com o nosso objetivo de compreender a permanência dos jovens e adultos, estudantes do PROEJA.

A interação entre Carmo (2010) e Miletto (2009) levou-os a refletirem sobre a abordagem dos “[...] processos educativos na EJA a partir de outra questão igualmente relevante: *por que e como permanecem ao retornar?*” (MILETTO, 2010, p. 1, grifo do autor). Para esse autor as articulações das pesquisas proporcionaram:

[...] aprofundamentos no conhecimento sobre os processos de permanência e sucesso escolar na Educação de Jovens e Adultos e conseqüentemente

nas possibilidades de garantir-se a consolidação do fundamental direito à educação em uma modalidade que necessita ser pensada fundamentalmente nas suas especificidades. (MILETTO, 2010, p. 2).

Vimos que essa reflexão também foi realizada por outros pesquisadores, a exemplo Machado e Fiss (2014), que comentamos a seguir.

#### 4.1.5 Contribuições de Machado e Fiss (2014) – movimentos significam a escola

Buscamos conhecer o estudo desenvolvido por Machado e Fiss (2014, p. 1), pela curiosidade das indagações da pesquisa desenvolvida: “O que faz este educando permanecer na escola? O que acontece, durante a sua caminhada na escola, que faz com que ele mantenha o vínculo com a instituição?”. Esses pesquisadores ouviram os estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal José Loureiro da Silva, localizada em Porto Alegre– Rio Grande do Sul.

Machado e Fiss (2014, p. 1), no artigo de título *Educação de jovens e adultos: encantamento e permanência na escola*, afirmam que procuraram “compreender que movimentos significam a escola”. No entanto, entendem a complexidade dessa questão, pois no contexto escolar “rivalizam” os processos de “evasão e permanência”. Para discussão dessas questões, destacam o pensamento de Nóvoa (2009) sobre a finalidade da escola:

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer; é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar suas prioridades (NÓVOA, 2009, p. 31 apud MACHADO; FISS, 2014, p. 5).

No decorrer da investigação, os autores fazem considerações a respeito do papel da escolarização e apontam questões sobre constituir-se “ferramenta”, voltada ao:

[...] entendimento do mundo, para atuar nele [e] talvez passe por valores solidários, cooperativos e de aceitação, que levam ao sentimento de pertencimento. Isto permite indagar se **as relações humanas** não seriam o principal encanto da escola, a **principal e mais importante razão de permanência** nela (MACHADO; FISS, 2014, p. 10, grifo nosso).

A questão do pertencimento para os pesquisadores é resultante das relações entre os sujeitos, é o elemento que poderia oportunizar as condições para a aprendizagem e continuidade dos estudos na EJA, e que atribui sentido às práticas

escolares. Machado e Fiss (2014, p. 19) fazem referência a Miletto (2009, p. 198), para reafirmar, por meio do *sentido de pertencimento*, que:

[...] reforçavam-se os processos de construção de estratégias de suporte mútuo, favorecendo o sucesso escolar dos alunos componentes destas redes sociais caracterizadas pelas relações de amizade, cooperação e solidariedade.

Nesse sentido, os autores afirmam que, na pesquisa realizada em 2011 e 2012, foi possível constatar que os estudantes:

[...] procuram a escola motivados por adquirir conhecimentos, pertencer a um grupo social que lhes acolha e, ao mesmo tempo, mudar sua condição de vida, conseguindo melhores postos de trabalho com a escolarização. Constatamos que o trabalho impele e afasta, cobrando escolaridade e, simultaneamente, não favorecendo os alunos em sua vinda à escola, exigindo carga horária incompatível com a presença escolar ou mesmo com sua capacidade de enfrentamento da carga diária de atividades. O trabalho também pode servir de desculpa para uma inadequação pedagógica. 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; FISS, 2014, p. 27)

Outro destaque importante que fazemos do estudo de Machado e Fiss (2014, p. 21) se refere à visão e atitude dos docentes em relação aos estudantes da EJA. Esses autores entendem que isso “possa”, “[...] influenciar no seu rendimento [dos estudantes] e na constituição de identidades no ambiente educativo”, e na nossa compreensão, nos aspectos positivo ou negativo. Na nossa realidade no IFAL, as atitudes de professores em considerarem que os estudantes “nada sabem”, têm sido motivo de interrupção dos estudos.

Os pesquisadores refletem sobre essa questão tomando como base o pensamento de Dayrell (2001, p. 154), que afirma:

De uma forma ou de outra, a construção destas autoimagens interfere, e muito, no desempenho escolar da turma e do aluno, refletindo também no seu desempenho social, em outros espaços além da escola. Existe uma dimensão educativa nas relações sociais vivenciadas no interior da instituição, nesse processo de produção de imagens e estereótipos, que interfere na produção da subjetividade de cada um dos alunos, de forma positiva ou negativa.

Isso nos reporta aos estudos de Sales e Paiva (2014, p. 5), já mencionados na Seção anterior, e que vale retomar, sobre a modelagem de pessoas, com base em Hacking (1999), quando ressaltam o cuidado que devemos ter em não rotular os estudantes da EJA, observando-se o processo de “[...] construção dos diferentes

sujeitos sociais”. Apontam, também, o que consideramos muito importante – a necessidade da construção de um “discurso positivo” a respeito dos jovens e adultos, como sujeitos que têm condições de aprender.

O trabalho de Machado e Fiss (2014, p. 23) chama a nossa atenção, também, para a existência de “uma gama de fatores, subjetivos e objetivos”, que perpassam as experiências vivenciadas no “*ambiente educativo*” que, do ponto de vista positivo, oportuniza a “[...] aprendizagem, em um sentido de autonomia e *empoderamento* dos sujeitos”.

Reportam-se aos estudos de Freire e Shor (1992), e apresentam uma discussão sobre o conceito de *empoderamento* (ou *empowerment*) e explicam que “[...] transcende a noção de [...] atividade isolada, mas está ligado à classe social, ao saber de classe das comunidades”. Concluem indicando caminhos a partir da escuta aos alunos:

[...] Para que sejam estabelecidas propostas de **trabalho pedagógico que dialoguem com a cultura já construída pelos alunos, talvez o simples fato de ouvi-los, com atenção, desarmados de preconceitos**, nos indique terras mais férteis para a prática pedagógica. A voz dos aprendentes pouco é ouvida quando da elaboração dos currículos. Sua fala pode colocá-los no ambiente participativo onde se estabelecem as relações de aprendizado, indicando pertencimento. (MACHADO; FISS, 2014, p. 27, grifo nosso).

Destacamos o trecho em que indicam possibilidades de sucesso no processo de escolarização dos estudantes na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, porque, como os autores, também acreditamos que o estabelecimento de uma relação dialógica entre os sujeitos estudantes e professores da EJA possa constituir um caminho para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que acolham as diversidades que caracterizam os jovens e adultos desta modalidade de ensino.

Dando continuidade às leituras dos trabalhos elencados no Dossiê elaborado por Carmo, G.; Carmo, C. (2014), chegamos aos estudos de Noro (2011), abordando as questões do acesso, permanência e sucesso escolar de estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), como vemos a seguir.

#### 4.1.6 Contribuições de Noro (2011) – aproximações entre as culturas escolares e não escolares na perspectiva da permanência no PROEJA

O estudo de Noro (2011, p. 18), registrado em sua dissertação apresenta um “entrelaçamento” da sua história como professora do PROEJA no Campus Sapucaia do Sul, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), a partir da instituição do Programa pelo Decreto nº. 5.840/2006. Essa autora parte da reflexão sobre a necessidade do “redimensionamento das práticas pedagógicas e de gestão dentro das escolas, a partir do ingresso destes adultos trabalhadores”.

Ressalta a necessidade de “[...] aproximações ente as culturas escolares e as culturas não escolares na perspectiva da permanência dos estudantes no curso”, uma vez que são educandos inseridos nos contextos social, familiar, além do escolar. Buscou, por meio da abordagem sociológica “[...] compreender esses sujeitos de histórias singulares e suas trajetórias no Curso”, PROEJA Técnico em Administração. Apoiou-se nos estudos de Lahire (1995 apud NORO, 2011, p. 18-19), no sentido de,

[...] 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. [...] Uma saída possível para estas diferenças seria a compreensão de suas lógicas, a possibilidade de ambas as culturas se manifestarem.

Noro (2011, p. 19-20) destaca que a escola como “[...] lugar social do cuidado, deve priorizar uma escuta sensível aos estudantes que nela chegam, possibilitando que possam dentro dela crescer”. Ressalta ainda, que uma das questões da cultura escolar que precisa ser repensada é a “organização curricular fragmentada”, pois dificulta a aprendizagem, “podendo resultar em evasão”.

A autora tomou como base, também, os estudos de Arroyo (2000, 2005, 2007, 2010), para o entendimento do campo da EJA e para poder dialogar com os dados obtidos na pesquisa que realizou com os estudantes do PROEJA, buscou entender questões relativas a “[...] seus tempos de trabalho e de estudo, com a formação de educadores, com o ser professor numa perspectiva de humana docência e com a possibilidade de nos reconstituirmos ao recontar nossa própria história” (NORO, 2011, p. 20).

As conclusões do estudo apontaram, como elementos essenciais para a garantia da permanência dos estudantes, sujeitos da sua pesquisa: “[...] as políticas

de assistência estudantil, formação de professores e de qualificada infraestrutura nas escolas”. Destaca, ainda, que “[...] as relações de ajuda mútua familiar e dos amigos, também determinam o sucesso escolar”. (NORO, 2011, p. 18-19).

A leitura que fizemos nesta Seção das pesquisas e artigos, nos deram fundamentos para fazermos articulações na análise dos dados que foram produzidos, tanto nas entrevistas realizadas com os sujeitos da nossa pesquisa, como naqueles que vieram dos documentos oficiais.

Aguçou a nossa curiosidade epistemológica, sobre o fenômeno da permanência escolar, implicando não só a condição de ficar, mas, também, a possibilidade de transformação do sujeito, relacionado a aspectos materiais e simbólicos, que perpassam a vivência da pessoa como estudante, e no nosso caso específico, do PROEJA no IFAL.

Compreendemos o enfrentamento vivido pelos estudantes mediante as práticas autoritárias da instituição escolar que, com raras exceções, têm considerado a diversidade dos sujeitos da EJA. São práticas que, em maioria, dificultam a comunicação e a relação solidária entre professores e estudantes. Assim, torna-se importante conhecermos a forma como resistem e as “táticas” (CERTEAU, 1998) que utilizam para retornarem à escola e permanecerem, dando continuidade a seus estudos. Apresentamos na próxima Seção o percurso metodológico que trilhamos.

## 5 O CAMINHO METODOLÓGICO – PERCORRENDO TRILHAS

Esta Seção caracteriza-se por enfatizar as trilhas do nosso caminho metodológico, comentando a opção que fizemos pelo método História de Vida, bem como sobre a técnica da entrevista, também denominada História de Vida, detalhando os seus procedimentos e a análise dos documentos oficiais, utilizados como fonte para produção de informações.

Situamos, também, o *locus* da investigação, ou seja, o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha no Campus Marechal Deodoro. Em seguida, caracterizamos os estudantes da turma objeto de estudo, focando seis estudantes, dentre os nove em processo de conclusão do curso, que participaram das entrevistas. Contudo, na Seção 6, correspondente à análise, serão abordados os depoimentos de três jovens e adultos que constituíram os sujeitos desta investigação, porque tivemos problemas técnicos na gravação com dois participantes e um dos convidados não pode comparecer ao segundo encontro, conforme já mencionamos na introdução.

Ressaltamos que essa caminhada não se fez solitária, mas com muitas interlocuções que nos fizeram “virar a própria mesa”, ao sair do foco da evasão para permanência escolar. O que, segundo os nossos pares do Núcleo de Permanência, a exemplo o professor Gerson do Carmo é um conceito em construção<sup>10</sup>, decorrente de estudos e pesquisas a respeito desse fenômeno.

Conforme já anunciamos na Introdução desta dissertação, a nossa pesquisa teve como objetivo compreender a permanência escolar dos estudantes que resistiram até a conclusão no *espaçotempo* do Curso Técnico em Cozinha oferecido no IFAL, Campus Marechal Deodoro, turma iniciada em 2011. Apresentamos como problematização: **O que contribuiu para a permanência escolar dos estudantes concluintes do curso Técnico em Cozinha?** Essa questão nos remeteu a outras indagações, como: Quem são esses estudantes? Por que escolheram esse curso?

---

<sup>10</sup> Além do Dossiê EJA II, artigos, dissertações e teses, estamos aguardando a publicação de dois livros organizados em 2015, que apresentam discussões teóricas e registros de pesquisas sobre essa temática. O livro do CONPEJA, “I Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos: qualidade em questão”, realizado na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), será publicado pela Editora Essentia, do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense). O livro com as discussões dos pesquisadores do Núcleo de Permanência, intitulado Sentidos da Permanência na Educação será publicado pela Edições Tempo Brasileiro, e se encontra no prelo.

Quais as implicações das trajetórias de escolarização na permanência? Experiências durante o curso que contribuíram para a continuidade dos estudos? Como conciliam estudo e trabalho e perspectivas profissionais? Qual o fluxo de permanência da turma? Foram utilizadas estratégias em prol da permanência?

A problemática e seus desdobramentos nos levaram a optar pelo método de História de Vida, de base histórico-sociológica, segundo estudos de Ciprini (1988), Debert (1988), Paulilo (1999), entre outros autores, e a utilizarmos a técnica da entrevista História de Vida (QUEIROZ, 1988).

Realizamos, também, análise dos documentos oficiais relativos ao PROEJA e ao curso Técnico em Cozinha, compreendendo que “[...] constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

### **5.1 Método de história de vida**

Esse método insere-se nas metodologias qualitativas e surge com a Escola de Chicago. Tem como objetivo captar as articulações da história individual com a história coletiva de grupos sociais. Apresenta como característica a vinculação entre o pesquisador e o sujeito da investigação.

Silva et al. (2007, p. 30) destacam que a denominação “Escola de Chicago” (COULON, 1995), é utilizada tomando-se como referência o movimento de grande importância para a “[...] Sociologia e para a Psicologia Social, compreendendo um conjunto de trabalhos de pesquisa sociológica, (desenvolvidos por volta de 1915/1940) por professores e estudantes” da Universidade de Chicago, criada em 1890.

Le Grand (2005) destaca a obra pioneira “The Polish Peasant in Europe and América” (1918), produzida pelos sociólogos W. I. Thomas e F. Znaniecki. Esta publicação é considerada um marco da sociologia americana, pois aborda o estudo do processo de reorganização dos poloneses ao se inserirem à cultura americana. Foi desenvolvido um trabalho de campo, por meio da coleta de relatos biográficos, análise de documentos e cartas.

Outra contribuição importante foi o trabalho do antropólogo norteamericano Oscar Lewis (1914–1970), com suas pesquisas sobre a história de vida de uma

família mexicana e a publicação do livro “The Children of Sanchez”, citado por diversos autores (LE GRAND, 2005; NOGUEIRA, 2004; BARROS; SILVA, 2002).

Barros (2000), faz referência aos Seminários de “Romance Familiar e Trajetória Social”, desenvolvidos na Universidade de Paris VII, como uso do método no contexto contemporâneo de pesquisa. Ressalta os estudos de Franco Ferraroti na Itália (1970) e Daniel Bertaux (1976) na França.

Barros (2000) aponta as contribuições de Oscar Lewis, ao afirmar que o método de História de Vida possibilita o acesso ao indivíduo (e à realidade que lhe transforma e é por ele transformada) “pelo interior”, na busca da apreensão do vivido social, das práticas do sujeito, “por sua própria maneira de negociar a realidade onde está inserido”.

De acordo com Nogueira (2004), este método de pesquisa requer uma escuta comprometida, engajada e participativa, onde aquele que narra ressignifica seu percurso e prossegue à construção de sentido diante do relato endereçado. A narrativa de sua vida representa a construção de um texto que permite ao sujeito se re-construir. Sobre esse processo Marilena Chauí (1973, p. 20) recomenda que “lembrar não é reviver, é re-fazer”.

Segundo Bosi (1999, p. 60) a maneira como o indivíduo relata oferece o acesso a outras dimensões, como ao sociológico, a ponte entre sujeito/coletivo.

Observando-se que o processo por ele experimentado se relaciona à conjuntura social onde está inserido, e ao se trabalhar o vivido subjetivo dos sujeitos têm-se acesso à cultura, ao meio social, aos valores.

Nessa perspectiva procedemos a escolha desse método para o desenvolvimento do nosso estudo pela natureza do objeto de pesquisa, que é a permanência escolar, sob a ótica dos estudantes. Nesse sentido, foi necessário “[...] penetrar nas intenções e motivos” dos estudantes que foram nossos interlocutores e a partir das narrativas buscar os sentidos do porquê permaneceram. Por isso o método História de Vida foi indispensável, requerendo “[...] um estudo fundamentalmente interpretativo”, como o que realizamos. O universo que captamos requereu a “[...] imersão na esfera da subjetividade e do simbolismo, firmemente enraizados no contexto social do qual emergem” (PAULILO, 1999, p. 136).

Esse método situa-se num campo ainda polêmico, embora tenha aumentado seu prestígio nas ciências sociais, segundo estudos realizados por Debert (1988, p.

141). Essa autora destaca a sua relevância nas pesquisas que demandam produção de documentos, em situações que envolvam a classe popular para captação de outro “[...] ponto de vista alternativo à documentação oficial”.

A polêmica a que nos referimos, sobre história de vida como metodologia científica acontece devido a questionamentos quanto à mensuração dos dados qualitativos, de difícil tradução na forma estatística. A respeito dessa questão, concordamos com Ciprini (1988, p. 121), ao dizer que:

[...] aspectos qualitativos e quantitativos 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 a sociologia é, antes de tudo, o **compreender** e não o classificar.(grifo nosso)

Portanto, destacamos que foi devido à necessidade de **compreender** o fenômeno da permanência dos estudantes da modalidade da EJA, que vimos no método de história de vida, a possibilidade de conhecer, a partir dos relatos individuais, as questões que possam representar a realidade dos sujeitos desta modalidade de ensino. Para Ciprini (1988, p. 122):

[...] o livre fluir do discurso – na relação interpessoal entre entrevistador e entrevistado – que dá lugar à emergência dos fatores cruciais de uma vivência pessoal, que não é jamais somente individual, mas profundamente inserida no corpo social. Não se trata, portanto de psicologia intimista, mas de escavação no microcosmo para nele entrever o macrocosmo.

Com base nos relatos dos sujeitos desta pesquisa, por meio dos quais fluiu o discurso, buscamos entender os fatores imbricados aos processos que os levam a interromper e a reiniciar os estudos, considerando situações internas e externas à instituição escolar, do contexto social, econômico e familiar. Em Paulilo (1999, p. 142-143), o método história de vida privilegia:

[...] análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas mescladas a contextos sociais. Ela fornece, portanto, base consistente para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos.

Esta autora aborda que a história de vida é “extraída” por meio de uma ou mais entrevistas “denominadas prolongadas”. E foi o que tentamos fazer, uma vez que cada uma que realizamos, requereu dois encontros, além dos contatos com o

entrevistado. Isso permitiu a interação pesquisadora e pesquisados e nos sentimos como diz Thiollent (1987, p. 86) “[...] em uma ‘situação flutuante’ que permite estimular o entrevistado a explorar o seu universo cultural, sem questionamento forçado”.

E Paulilo (1999) destaca que o método de história de vida permite esse “[...] estabelecimento de uma conversação ou um diálogo entre informante e analista”. E chama a atenção dos pesquisadores, que na utilização desse método é fundamental:

[...] darmos condições aos informantes de nos levar a ver outras dimensões e a pensar de maneira criativa a problemática que, através deles, nos propomos analisar. [...] a partir da experiência concreta de uma vivência específica, possamos reformular nossos pressupostos e nossas hipóteses sobre um determinado assunto (PAULILO, 1999, p. 142).

Outra recomendação importante no uso do referido método, segundo Debert (1988), é o indicador do quantitativo de entrevistas que comporão o *corpus* da pesquisa, tomando-se como referência um “ponto de saturação”, observado quando as respostas se tornarem repetitivas.

Debert (1988, p. 142), também recomenda que sejam utilizados outros mecanismos para controle das variáveis que possam interferir no depoimento, como: “[...] número ideal de informantes, posições distintas diante dos acontecimentos, contraposição de informações com documentos oficiais[...]”.

Existe polêmica, também, segundo Silva et al.(2002), entre sociólogos e historiadores que interpretam de forma diferente os termos biografia, história oral e história de vida. Esta historiadora toma como referência os estudos de Camargo,Hippolito, Lima (1983) e Debert (1988), a respeito dessa questão.

Silva et al.(2002, p. 28) traça sua análise da forma de apropriação dos conceitos referentes aos métodos de pesquisa citados, “precedida do exame de sua gênese”. Afirma que “[...] O surgimento do método biográfico nas Ciências Sociais se deu de forma imbricada ao surgimento da história de vida”. Fazendo referência a Marre (1991), esclarece que:

O pesquisador não está interessado numa história de vida de cunho psicológico e individualista, ou até com função terapêutica. Pelo contrário, está interessado em reconstruir a trajetória sociológica e histórico-estrutural de um determinado grupo social (ou várias, no caso de estudo comparativo). Nesse caso, a unidade de investigação não é nem uma autobiografia oral ou escrita, mas várias posições e itinerários da trajetória de um grupo. (MARRE, 1991, p. 108)

E, nesse sentido, a nossa preocupação, quando da opção por esse método, não foi a autobiografia dos estudantes, mas, sobretudo, a trajetória de escolarização de cada um deles, que se mesclou com muitos aspectos da história de vida. O debate é complexo em torno dos métodos de História de Vida, Biografia e História Oral, o que merece em outro momento, um estudo aprofundado.

São muitas as polêmicas, a exemplo o debate que se faz em relação ao posicionamento de Queiroz (1988) que, para Silva et al. (2002), volta-se mais para a História Oral, o que nos fez optar e desenvolver a entrevista denominada de História de Vida, com base nos estudos sistematizados pela referida pesquisadora, por atender ao que nos interessa para esta pesquisa.

## **5.2 Procedimentos de produção de informações**

Nesta subseção comentamos sobre as produções de informações originárias das entrevistas e das consultas aos documentos oficiais do IFAL, que se referem ao PROEJA.

### **5.2.1 A entrevista de história de vida**

Diante da necessidade de compreender a relação das questões de âmbito individual dos sujeitos com o contexto social em que estão inseridos, para análise “de situações ‘reais’ do cotidiano da escola” (ANDRÉ, 2013, p. 4), vimos na entrevista de História de Vida a técnica mais adequada para a produção das narrativas dos estudantes sobre a continuidade dos estudos, daqueles participantes da primeira turma do curso PROEJA Técnico em Cozinha. Isso porque fomos convencidas pelos argumentos de Queiroz (1988, p. 19-36), ao nos dizer que essa técnica,

[...] se define como relato de um narrador sobre a existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. [...] a ‘história de vida’ constitui uma espécie ao lado de outras formas de informação também captadas oralmente.

Assim, compreendemos que essa técnica nos permitiu observar as inter-relações existentes nas dimensões pessoal, familiar, profissional, educacional do jovem ou adulto, por trás do estudante idealizado pelo sistema escolar, que diz

respeito a pessoas formatadas num padrão considerado normal, na perspectiva a que se referiram Sales e Paiva (2014), na Seção que comentamos sobre os sujeitos.

Complementa ainda a pesquisadora que a entrevista de História de Vida, permite outra possibilidade, por meio da narrativa:

[...] dos acontecimentos que nele [estudante] considera significativos, através dela [história de vida] se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. Desta forma, o interesse deste último está em captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o narrador pertence. (QUEIROZ, 1988, p. 20)

Para Queiroz (1988, p. 24), esse debate pode:

[...] atingir a coletividade de que seu informante faz parte [...] anonimato [sujeito], contém o indivíduo num microcosmo as configurações que sua coletividade abarca, ao ordenar umas em relação às outras unidades, de que se compõem o grupo.

Ressaltamos que não deixamos de observar as recomendações de Queiroz (1988, p. 30), no sentido de que o pesquisador não deve interferir durante a entrevista para restabelecer cronologia. Pois sabemos que, também, estas variações no tempo podem constituir indícios de algo que permitirá a formulação de inferências. A interferência do pesquisador deverá ser preferencialmente mínima, uma vez que:

[...] Toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos, [...] embora o pesquisador subrepticamente dirija o colóquio, quem decide o que vai relatar é o narrador, diante do qual o pesquisador deve se conservar tanto quanto possível, silencioso. (QUEIROZ, 1988, p. 20-21)

Complementa Queiroz (1988, p. 145), que “[...] a cada nova entrevista, um novo leque de questões poderia ter sido aberto”, podendo causar a ideia de um processo interminável, de “bola de neve”. Isto porque, embora o pesquisador tenha escolhido o tema da investigação, organizado um roteiro de apoio é o entrevistado que conduz sua narrativa, abordando temas que atribui importância durante o relato de sua história de vida.

Com base nessas orientações, destacamos a importância de escolhermos o local de realização da entrevista, para contribuir com o processo de escuta atenta da narrativa dos estudantes sobre o seu contexto de vida, bem como um olhar aguçado, qual garimpeiro, aos indícios dos fatores do permanecer na escola.

Esta técnica desenvolve-se com o registro por meio de gravação, e devida anuência dos depoentes. Posteriormente, as informações são transcritas pelo pesquisador, que prossegue para a fase primordial da investigação, que é a etapa da análise. Isso foi o que aconteceu conosco.

Observando a importância dos procedimentos de análise, Queiroz (1988, p. 19) tece recomendações, uma vez que a análise, no seu sentido essencial, “[...] significa decompor um texto, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, isto é separar claramente os diversos componentes, recortá-los, a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese que se busca”.

Com a intenção de sermos fiéis à visão dos jovens e adultos expressos em suas narrativas, observamos as recomendações de Queiroz (1988), e apresentamos o processo das entrevistas realizadas.

#### 5.2.1.1 O processo e realização das entrevistas

O nosso desejo nas entrevistas era de dialogar com os nove estudantes, que é a totalidade dos que permaneceram. É que tínhamos a curiosidade, para obter ricas e inesperadas informações “[...] para atestar a riqueza da palavra das pessoas ordinárias [comuns] e encorajá-las a exprimir-se” (CERTEAU, 1998, p. 27), sobre permanecer no curso PROEJA Técnico em Cozinha, Campus Marechal Deodoro, do IFAL. E nesse sentido, não queríamos nos conformar com um número menor de entrevistas. Por outro lado, tínhamos clareza do limite de tempo para concluir esta dissertação.

Para o processo das entrevistas organizamos um roteiro, com base nas questões que problematizamos, com o objetivo de auxiliar durante as conversas, mas como afirmou Queiroz (1988) é o narrador quem comanda, pois uma provocação demanda muitas falas.

Na época do convite para as entrevistas as aulas no IFAL estavam paralisadas, devido ao movimento de greve dos servidores federais. Em contato com a coordenação do PROEJA, no Campus de Marechal Deodoro, fomos informados de que os estudantes da primeira turma, iniciada em 2011, estavam matriculados em disciplinas reofertadas em outras turmas. Dos nove estudantes, da turma 2011, três faziam parte de projetos de extensão e pesquisa, tornando-se possível o contato, por meio da referida coordenação, mesmo no período da greve dos servidores.

Após contatos com os sujeitos, as entrevistas com esses três estudantes foram realizadas em dois encontros. Para o primeiro, a escolha recaiu na cantina, espaço de grande circulação estudantil, mas era mais um bate-papo, sem necessitar de gravação. Constituiu-se em conversa para esclarecimento do objetivo da pesquisa, do aceite ou não por parte dos convidados e, simultaneamente, o aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e explicações sobre os procedimentos da entrevista.

O segundo encontro, já com gravações, constituía as entrevistas individuais e deu-se no espaço de convivência, situada na área externa, reservada e silenciosa, o que foi fundamental para que pudessem expressar seus pontos de vista com mais espontaneidade, fora da sala de aula e de ambientes administrativos. Nada mais apropriado, portanto, do que um ambiente da convivência dos estudantes.

Planejamos uma hora de conversa com cada depoente, mas em várias ocasiões foi necessário extrapolar. E, apesar de termos elaborado um roteiro de apoio, constatamos que só o usamos inicialmente, porque depois as questões apresentaram-se espontaneamente. Os participantes sentiram-se muito à vontade a partir do momento em que anunciamos o compromisso ético de não expor a identidade deles, apesar de estarmos gravando.

Observamos que a entrevista de História de Vida permitiu a abordagem de outras situações relacionadas ao tema, sob a livre decisão do depoente, mediante o contexto de vida que estava sendo relatado. Como, por exemplo, problemas relacionados com as condições de moradia da família, desemprego dos pais, casamento, maternidade, entre outros assuntos de relevância para os entrevistados.

Os registros não obedeceram à cronologia da nossa elaboração e, a cada momento, fomos nos deparando com informações inesperadas, revelações profundas sobre a realidade social e experiências vivenciadas no ambiente escolar e familiar.

Rememoramos a leitura de Certeau (1998, p. 27), ao exemplificar a experiência vivida por Marie Ferrier, ao se referir ao trabalho que realizou, com grupo de pesquisa coordenado pelo pesquisador nos anos de 1968 a 1978, sobre as práticas culturais na França, cuja técnica de coleta denominou de “[...] conversas profundas”. Compreendemos, com o auxílio de Certeau (1998, p. 50), que a arte de conversar é uma prática cultural, uma vez que:

[...] as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras 'de situações de palavra', de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular 'lugares comuns' e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los 'habitáveis'.

Ao refletirmos sobre essa experiência mencionada, ficamos entusiasmadas, ganhamos vigor no sentido do nosso diálogo com os estudantes do PROEJA tornarem-se, também, ousadamente, conversas, se não tão profundas como a de Marie Ferrier, mas o mais profundas que pudéssemos colher das histórias de vida desses sujeitos.

As poucas intervenções que fizemos ao longo dos relatos foram realizadas em um clima de conversa informal, demonstrando respeito à relevância dos assuntos que foram emergindo no decorrer dos depoimentos e a confiança mútua durante os momentos de fala e de escuta. Também tivemos tranquilidade de assegurar a abordagem das questões centrais da pesquisa, retomando-as, quando necessário, durante a conversa com os estudantes.

Posteriormente, com a anuência da coordenação do curso, demos continuidade às entrevistas convidando outros estudantes. Outra dificuldade se apresentava, considerando que os horários de aula eram variados, porque estavam cursando a reoferta de disciplinas, conforme já mencionamos. Conseguimos marcar mais três entrevistas, porém uma das estudantes precisou desmarcar, devido a compromissos de trabalho, na época. Ocorreu somente o primeiro encontro, e não houve disponibilidade de horário para a entrevista propriamente dita.

Realizamos as duas entrevistas, a exemplo das anteriores, também, em dois encontros. No entanto, tivemos problemas técnicos com essas gravações e só conseguimos recuperar parte dos dados que utilizamos para o registro da caracterização desses sujeitos. Portanto, o estudo das categorias e subcategorias que definimos para nossa investigação foi realizado com base nos depoimentos de três jovens e adultos, dos nove estudantes concluintes da turma de 2011.

Ao término de cada entrevista, ficávamos com a sensação de que tínhamos vivenciado com o estudante uma relação de cumplicidade e que, com todos houve estabelecimento de confiança ao expressarem suas ideias. Principalmente, por revelarem memórias a respeito de suas vidas, a partir do relato sobre seus

percursos de escolarização. Como afirma Certeau (1998, p. 26) é fundamental ganharmos a confiança no diálogo, para que afluam:

[...] lembranças, receios, reticências, todo um não dito dos gestos de mão, decisões e sentimentos que presidem em silêncio ao cumprimento das tarefas do cotidiano. Essa maneira de ‘dar a palavra’ às pessoas ordinárias correspondia a uma das principais intenções da pesquisa, mas ela exigia na coleta das conversas uma atenção nunca diretiva e uma capacidade de empatia fora do comum.

Com esse sentimento, os depoimentos foram transcritos para um editor de texto, sistematizadas as informações, com posterior análise das narrativas que apresentamos na Seção de número 6. Em seguida, abordamos o processo que utilizamos para a análise das entrevistas.

#### 5.2.1.2 O processo de análise das entrevistas

O *corpus* produzido com a realização das entrevistas, como já dissemos, foi posteriormente transcrito com o apoio do editor de texto, que nos permitiu realizar uma leitura minuciosa de todo material, retomando o já vivido, no ato da entrevista. A exemplo, a percepção a cada detalhe das falas, pausas, riso, choro, dificuldade para o relato de fatos ocorridos, articulação e ênfase com situações vivenciadas num passado distante, conforme recomendam os pesquisadores do método História de Vida (DEBERT, 1988; ;PAULILO, 1999; QUEIROZ, 1988) entre outros.

Com base nos estudos de Queiroz (1988), ressaltamos os limites e a complexidade desta etapa da pesquisa em que a transcrição das falas é a “reinterpretação do que foi narrado” ao pesquisador, podendo causar o enfraquecimento da narrativa. Para a autora, o uso da palavra representa um “rótulo classificatório” utilizado para discorrer sobre uma “ação ou uma emoção”.

Considerando essas orientações para a transcrição e análises dos relatos procedemos às leituras dos registros, para a apropriação das informações sobre a história de escolarização dos entrevistados. Em seguida, organizamos a caracterização do perfil dos sujeitos desta investigação, e selecionamos os depoimentos a fim de entendermos a relação da permanência desses sujeitos no curso em tela, com os processos vivenciados por eles no contexto familiar.

Procuramos refletir sobre a temática da permanência articulando as trajetórias de escolarização, que tiveram anteriormente com as experiências pedagógicas e relações interpessoais, oportunizadas no curso PROEJA técnico em Cozinha.

Também selecionamos as narrativas que discorriam sobre as oportunidades de trabalho na área do curso, que evidenciaram outras perspectivas profissionais desses jovens e adultos. Alguns desses temas foram pensados inicialmente no roteiro que organizamos para a entrevista, em anexo, e outros emergiram nas narrativas dos sujeitos entrevistados. Em suma, foram caminhos que percorremos para entender por que os estudantes permaneceram.

Para discussão a respeito do material produzido nessas entrevistas, a fim de compreendermos o fenômeno da permanência escolar, tomamos como referência o método da triangulação, conforme Paulilo (1999, p. 139-140): “Denzim (1970, 1989)” é um dos “maiores defensores” e consiste em uma “[...] estratégia de combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista através do trabalho conjunto de vários pesquisadores, de múltiplos informantes e múltiplas técnicas de coleta de dados”. Procuramos articular os depoimentos dos estudantes com os registros que foram coletados nos documentos oficiais do IFAL, em alguns casos, com as bases teóricas sobre a temática e, ainda, outros trabalhos de pesquisa já publicados.

Nessa caminhada, centramos nossa curiosidade nas razões de cada estudante e, posteriormente, fizemos o exercício de observação dos aspectos singulares que pudessem ser representativos do coletivo desse grupo social. Para tal procedimento usamos como referência Ciprini (1988, p.122), ao enfatizar que “[...] o sociólogo faz ciência e descobre mecanismos do social quando concorda, de bom grado, em utilizar aquele formidável documento testemunhal constituído por uma história de vida”. Desta forma, poder-se-á captar a relação imbricada ao olhar o microcosmo, com fatores no âmbito do macrocosmo. Na continuidade, trazemos a análise dos documentos oficiais que também foram utilizados.

### 5.2.2 Análise documental

Essa análise documental constituiu-se em outra fonte de produção de informações utilizada de forma complementar à entrevista de História de Vida, pois Queiroz (1988, p. 28), ressalta 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.

Para Lüdke e André (1986, p. 38-39), esse complemento de fontes na pesquisa qualitativa “[...] Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

No entanto, essas autoras (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45), ressaltam que realizar a análise dos dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa. No nosso caso utilizamos as entrevistas, a partir das transcrições, bem como análise de documentos e demais informações disponíveis que surgiram.

Durante a pesquisa, a sequência linear de execução dos seus procedimentos foi sempre alterada, embora tenhamos elaborado um planejamento, que foi sempre acrescido de novas demandas. Mesmo no decorrer do processo de análise, voltamos sempre às fontes da pesquisa, fossem estudantes, documentos e/ou referências dos pesquisadores que nos permitiram revisão e aprofundamentos teóricos.

E como base à análise documental, focalizamos no levantamento os seguintes documentos internos, como fontes secundárias (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998) do Curso PROEJA Técnico em Cozinha, turma 2011. Foram eles: i) Fichas de matrícula disponíveis na Coordenação de Registro Acadêmico (CRA); ii) Quadro de Reoferta de Disciplinas – informados pela Coordenação do Curso; iii) Projeto do Curso (IFAL, 2011); iv) Normas de Organização Didática (IFAL, 2014), que norteiam os procedimentos pedagógicos no IFAL; v) o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFAL 2014-2018). Esses documentos oficiais constituíram-se como registros pertinentes para a pesquisadora, no sentido que contribuíram para compreender sobre o objeto de estudo investigado, neste caso específico, a permanência escolar no PROEJA.

Nesse percurso realizamos a leitura cuidadosa do material citado e foi possível produzir dados que foram sistematizados na forma de fichamento e elaboração de planilhas no aplicativo *Excel*, e emergiram as seguintes subcategorias de análise: a) caracterização dos sujeitos; b) fluxo de permanência, e c) estratégias de permanência.

Os comentários foram complementados com a leitura de outros documentos no *site* do Instituto Federal de Alagoas, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Senado Federal onde constam informações relativas às políticas

educacionais para a modalidade da educação de jovens e adultos. Ressaltamos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

### **5.3 O locus da pesquisa - Curso PROEJA técnico integrado em Cozinha**

Antes de situarmos o curso em foco, abrimos um espaço para apresentarmos as informações sobre a cidade de Marechal Deodoro–Alagoas, onde se situa o Campus Marechal Deodoro do IFAL.

#### **5.3.1 Município de Marechal Deodoro – Alagoas**

A cidade alagoana de Marechal Deodoro, de acordo com estudo realizado por Nobre e Souza (2010, p. 2), é um município considerado “economicamente rico”, cuja renda *percapita* é de “[...] R\$ 13.143, sendo duas vezes maior do que a de Alagoas R\$ 4.687”. No entanto, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM,2010) foi de 0,642 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016).

Esta cidade localiza-se “[...] na Messorregião do Leste Alagoano, na Microrregião Geográfica de Maceió” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016, p. 2), com área territorial de 332,140 km<sup>2</sup>, correspondente à região urbana e rural. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016), possui uma população residente de 45.977 habitantes, sendo 31.988 alfabetizados. Apresentou o quantitativo de matrícula de 8.197 estudantes no ensino fundamental e foram registradas no ensino médio 1.664 matrículas, no ano de 2015.

Todavia, observamos um total de 13.989 pessoas não alfabetizadas, situação elevada para um município considerado rico, que não tem garantido o acesso à escolarização a essas pessoas, privando-as do uso das práticas culturais de leitura e escrita, como também, oportunidades de trabalho com melhores salários. Podemos inferir que muitos trabalham no setor de economia informal.

Nobre e Souza (2010, p. 3), fazem referências importantes a respeito do aspecto econômico desse município, situando-o:

No setor primário a agricultura é centralizada na cana-de-açúcar, antiga tradição de monocultura do Nordeste com sua produção destinada à Usina e

Destilaria Sumaúma, em conjunto com a Unidade de PVC da Braskem que compõe o setor secundário. Já no terceiro setor o turismo como uma das principais fontes de renda e o comércio local movimentado pelos pagamentos de programas assistencialistas do Governo Federal. Outra principal atividade no município é o artesanato que é uma atividade centenária, tendo diversas associações, organizadas por grupos de uma determinada rua, ou bairro, ou mesmo povoado. As lutas são constantes para se ter o reconhecimento e aos poucos já se faz parcerias e vendas internacionais, sendo de grande importância a parceria com as entidades governamentais para que estas se consolidem.

Ao observar o contexto do município de Marechal Deodoro, constatamos, por meio dos relatos dos estudantes do PROEJA que foram entrevistados, a origem de suas famílias; muitas residentes na região rural de Marechal Deodoro, trabalhadores do campo ou em Usinas existentes nas suas proximidades. Esses sujeitos enfrentaram dificuldades de acesso à escola tanto no período do ensino fundamental, como no ensino médio.

### 5.3.2 IFAL – Campus Marechal Deodoro<sup>11</sup>

Conforme Relatório de Gestão IFAL-2015<sup>12</sup>, no ano de 1987, o Ministério da Educação lançou um “programa de expansão e melhoria do ensino técnico de 2o grau” e foram criados os “Campus avançados das Escolas Técnicas Federais, denominados de Unidades de Ensino Descentralizadas”.

Com base no relatório acima citado, naquela ocasião a Escola Técnica Federal de Alagoas, com sede em Maceió, capital de Alagoas, ficou responsável pela implantação de “duas unidades de ensino: a Unidade Descentralizada de Palmeira dos Índios, localizada no município de Palmeira dos Índios, distante 130 km de Maceió”; e a “Unidade Descentralizada de Marechal Deodoro, localizada no Município de Marechal Deodoro, distante 25 km da capital”.

De acordo com informações sobre o histórico da Rede Federal de Educação<sup>13</sup>, o então Instituto Federal de Alagoas, Campus Marechal Deodoro foi criado no período da implantação da Lei nº. 8.948, de 8/12/1994 que instituiu o

---

<sup>11</sup>Fonte: PDI 2014/2018 IFAL. Disponível em <<http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/documentos/pdi-1/pdi-1>>. Acesso em: 10 nov.2016.

Fonte: Disponível em:<[https://pt.wikipedia.org/wiki/Marechal\\_Deodoro\\_\(Alagoas\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Marechal_Deodoro_(Alagoas))>. Acesso em: 10 nov. 2016.

<sup>12</sup>Fonte: Disponível em: <[http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/observatorio/informacoes-institucionais-1/rel\\_gest/copy\\_of\\_rel\\_gest/](http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/observatorio/informacoes-institucionais-1/rel_gest/copy_of_rel_gest/)>. Acesso em: 10 nov.2016.

<sup>13</sup>Fonte: Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

Sistema Nacional de Educação Tecnológica e os Centros Federais de Ensino Técnico. Teve seu funcionamento autorizado pela Portaria nº. 1.699, publicada no Diário Oficial da União, em 6 de dezembro de 1994, e inaugurado em 1º de agosto de 1995, com sede própria, no centro urbano do município de mesmo nome.

Essa instituição de ensino está localizada na cidade histórica de Marechal Deodoro, região leste do estado de Alagoas. Possui situação geográfica privilegiada – banhada de um lado pela Lagoa Mundaú e do outro pelo Oceano Atlântico – que favorece atividades ligadas ao turismo, gastronomia, pesca, artesanato. Há indústrias da cadeia produtiva da química e do plástico e usina sucroalcooleira, que geram emprego e renda na região.

Com a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), via Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, foram realizados estudos pelos profissionais do atual Instituto Federal de Alagoas, para elaboração de propostas de cursos durante o processo de implantação desse Programa.

Considerando as características socioeconômicas do município sede do Deodoro, foram planejados cursos que atendessem as demandas da região voltadas para o turismo e pesca. Nessa perspectiva foram criados a) o Curso PROEJA Técnico de Nível Médio Integrado em Hospedagem em 2008 e, b) o Curso PROEJA Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha em 2011.

Atualmente, além dos cursos Técnicos de Nível Médio Integrado em Hospedagem e em Cozinha na modalidade EJA, o Campus Marechal Deodoro oferta os cursos: a) de Nível Médio Técnico Integrado em Guia de Turismo e em Meio Ambiente; b) o curso de Nível Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental e, c) o curso de Pós-Graduação *latu sensu* em Educação e Meio Ambiente.

O Campus Marechal Deodoro<sup>14</sup> possui uma estrutura composta por:

[...]laboratórios, salas de aula, auditório, biblioteca, refeitório, área de apoio pedagógico-psicológico, área de atividades esportivas, área de atendimento médico-odontológico, área para serviços de apoio e área para atividades administrativas<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Situado à Rua Lourival Alfredo, número 176, no bairro de Poeira, região urbana do referido município, ocupando uma área de 38.160m<sup>2</sup>.

<sup>15</sup>Fonte: Disponível em: <[http://www2.ifal.edu.br/Campus/site/Campus\\_marechal/o-Campus](http://www2.ifal.edu.br/Campus/site/Campus_marechal/o-Campus)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

O referido Campus está equipado com adequada estrutura física para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, mas os estudantes enfrentam dificuldades de acesso à instituição devido a problemas do transporte que atende o município de Marechal Deodoro, condição de âmbito material que se apresenta como fator que interfere na permanência dos estudantes.

Esse é um problema que se agrava no horário noturno, turno de funcionamento dos cursos do PROEJA. Essa é uma situação já debatida com alunos e gestores por afetar sobremaneira a realização das últimas aulas do horário noturno, sendo encaminhada solicitação aos órgãos da prefeitura. Com a escassez de transporte e dificuldades financeiras para assumirem o custo com as passagens, os estudantes recorrem ao transporte escolar do município, cujo horário tem antecedido ao que está regulamentado para o funcionamento das atividades letivas no Campus Marechal Deodoro.

No ano de 2012, durante a Semana Pedagógica com estudantes e docentes dos cursos Técnicos em Cozinha e Hospedagem, esse problema foi debatido e elaborado um abaixo-assinado solicitando, mais uma vez, a intervenção da direção geral do Campus junto aos órgãos da prefeitura do município. Movimento que tivemos a oportunidade de participar como membro da equipe pedagógica do Campus Marechal Deodoro e Coordenadora Sistêmica deste Programa, também compondo a equipe da Pró-Reitoria de Ensino.

Houve várias tentativas de entendimentos diante do problema apresentado, em particular no horário noturno. No entanto, ainda constatamos a necessidade da atenção do poder público frente a essa questão, bem como, em outras ações que dão suporte às instituições de ensino no desenvolvimento do projeto educacional para a população, especialmente nas cidades do interior do estado de Alagoas.

Lamentavelmente, vimos que esse problema ainda está longe de ser solucionado. Tomamos conhecimento, por meio do Jornal Gazeta de Alagoas, de 04 de março de 2016<sup>16</sup>, da declaração da Direção Geral do IFAL, Campus Marechal Deodoro, que procurou o Ministério Público Estadual (MPE), devido a problemas da oferta de transporte, quedestacoua precariedade do serviço e, ainda, aumento das

---

<sup>16</sup>Gazeta de Alagoas. Disponível em: <<http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/noticia.php?c=283269>>. Acesso em 10. Nov. 2016.

passagens. Segundo a reportagem, houve reajuste de “60% nos últimos meses. Esse tipo de situação estaria causando sérios problemas para a unidade de ensino, como aumento substancial das faltas e evasão escolar”.

A Direção Geral do Campus chamou a atenção para a gravidade da situação que estava impedindo os estudantes de frequentarem os cursos nos diversos turnos, afirmou ainda que: “O governo federal estabeleceu uma meta para esta unidade, é necessário chegar ao fim do ano com 1200 alunos. Se por ventura essa meta não for cumprida, poderemos sofrer diversas sanções, e uma delas é o fechamento do Campus”. Compreendemos que a responsabilidade de prestação do serviço público deve ser compartilhada com todos os órgãos governamentais que fazem a gestão das cidades brasileiras.

A situação citada acima revela 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.

Portanto, reiteramos a emergência do debate sobre a temática estudada nesta dissertação. Na sequência, após situarmos algumas questões que dizem respeito ao funcionamento do Campus, contexto do nosso estudo, abordamos no próximo tópico o Curso PROEJA Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha – *locus* da pesquisa.

### 5.3.3 Curso PROEJA Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha

Esse curso foi ofertado no Campus Marechal Deodoro a partir do ano de 2011, com base em estudos constantes no Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha (INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS, 2011), sobre a vocação econômica da região para a área de Turismo e Hotelaria, atendendo a um dos princípios do Projeto Nacional do PROEJA.

Especificamente, a sua primeira turma obteve matrícula de 29 estudantes, das 30 vagas ofertadas. No entanto, 10 estudantes estão em fase de conclusão, 9 na turma de origem e 1 que teve necessidade de interromper os estudos, mas

conseguiu retornar, matriculando-se em outra turma que foi oferecida, posterior ao ano acima citado.

A Matriz Curricular do referido curso foi organizada de forma a corresponder: ao núcleo comum do ensino médio; um núcleo integrador relacionado ao mundo do trabalho, contendo: informática básica, gestão organizacional, segurança no trabalho e um idioma estrangeiro e, a parte profissional, com as disciplinas da formação técnica específica do curso e da prática profissional.

Para a sua operacionalização, definiu-se a carga horária de 2.860 horas, com duração de três anos, distribuídos em seis módulos, sendo cada módulo desenvolvido em um semestre letivo. Observamos que, apesar de ter estrutura modular semestral, a oferta de novas turmas só ocorre anualmente.

Na ocasião da implantação deste curso estava já em desenvolvimento, no mesmo Campus, o curso PROEJA Técnico em Hospedagem e, segundo estudos de Santos et al. (2013, p. 46), um professor que atuava nesse curso não se sentia “[...] preparado para enfrentar metodologicamente esse universo [de estudantes], que exige um olhar diferenciado do processo de ensino-aprendizagem”, dos cursos ditos regulares, que o IFAL, sistematicamente oferece.

Na sua fala o professor reconhece que, para assumir cursos na modalidade EJA, um campo de conhecimento específico, um dos pontos importantes, seria considerar as especificidades dos sujeitos da EJA. (FREITAS, 2008). Essa realidade apontada por Santos et al. (2013) era muito preocupante, à época, uma vez que tinha probabilidade de se estender a oferta dos cursos do PROEJA de um modo geral, e os professores que iriam atuar desconheciam também as especificidades da EJA e de seus sujeitos.

No entanto, as tentativas de envolver o quadro de professores da UFAL, num processo de formação continuada como “espaço para a interlocução entre Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e a Profissionalização” (FREITAS, 2008, p. 5) tem sido inglória, o que vem impedindo na nossa compreensão o surgimento de uma programação ampla para os cursos do PROEJA.

Em meio a esses desafios, o Curso Técnico em Cozinha foi implantado e foram matriculados os estudantes da primeira turma, em 2011, sujeitos desta pesquisa. A próxima Seção apresenta a análise dos dados que obtivemos com os registros da nossa investigação.

## 6 UMA INCURSÃO NA ANÁLISE DOS DADOS

Nesta Seção, apresentamos as informações produzidas, a partir da análise dos documentos oficiais e pelas narrativas advindas das entrevistas de história de vida dos **pensantespraticantes** (OLIVEIRA, 2012), com o foco em subcategorias.

O caminho que percorremos nesta dissertação, tendo como objetivo compreender a permanência dos estudantes que resistiram até a conclusão no *espaçotempo* Curso Técnico em Cozinha, no IFAL, Campus Marechal Deodoro, da turma iniciada em 2011, conforme já enfatizamos na introdução, levou-nos à seguinte problematização: **O que contribuiu para a permanência escolar dos estudantes concluintes do curso Técnico em Cozinha?** Essa questão nos remeteu a outras indagações, como: Quem são esses estudantes? Por que escolheram esse curso? Quais as implicações das trajetórias de escolarização na permanência? Experiências durante o curso que contribuíram para a continuidade dos estudos? Como conciliam estudo e trabalho e perspectivas profissionais? Qual o fluxo de permanência da turma? Foram utilizadas estratégias em prol da permanência?

Isso nos levou a definir duas categorias de análise. A primeira, que enfoca as condições de permanência **material** –que diz respeito à disponibilidade dos “[...] recursos materiais e financeiros necessários à existência individual como estudante”. A segunda, **simbólica**, voltada para as condições “[...] que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, serem reconhecidos e de pertencerem a ele” (REIS, 2009, p. 68). Essa definição não surgiu por acaso, partiu de uma leitura e releitura do *corpus* que foi produzido, a partir das narrativas dos estudantes e com vista ao objetivo do trabalho.

Para a compreensão das categorias mencionadas, apoiamo-nos nos estudos sobre o tema, conforme apresentamos na seção 4–Bases para compreensão da permanência escolar, para entendermos o que os estudantes revelaram quanto às questões relacionadas aos recursos financeiros, e estrutura material disponibilizada durante o período que frequentaram o curso de Cozinha.

Como, também, o que apontam os aspectos simbólicos a respeito das experiências escolares que possam indicar reconhecimento social; o sentido de pertencimento, autonomia e empoderamento; cooperação e solidariedade na relação envolvendo estudantes, docentes, gestores que possam ter interferência no

processo de permanecer. Aspectos apontados nas pesquisas dos estudiosos sobre o fenômeno da permanência escolar, abordados, anteriormente, na Seção 4.

Segundo Reis (2009, p. 68), o fenômeno de permanência escolar envolve processos complexos, dizem respeito à “[...] constância do indivíduo”, em um determinado lugar, acarretando “[...] transformação e existência”, por meio do “[...] diálogo e pelas trocas necessárias”, portanto, requer condições materiais e simbólicas.

Enfatizamos a importância do **diálogo** com os jovens e adultos, “conversação entre informante e analista”, que foi possível por meio da utilização do método História de Vida, com base em Debert (1988). Esse diálogo levou-nos a “ver outras dimensões e a pensar” a problemática da pesquisa observando questões, a partir do olhar desses sujeitos sobre a realidade que vivenciaram.

### **6.1 O que dizemos documentos oficiais do IFAL sobre a permanência dos estudantes**

Ao analisarmos os documentos oficiais do Instituto Federal de Alagoas, buscamos observar nos registros os indicadores relativos ao fenômeno da permanência escolar e possíveis ações, que o referido Instituto desenvolveu, na perspectiva do atendimento às demandas dos estudantes na direção da continuidade dos estudos.

Consideramos essas ações da instituição de ensino como estratégias, no sentido a que se refere Certeau (1998, p. 99), por entender que correspondem a processos que envolvem:

[...] 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 [...] toda racionalização ‘estratégica’ procura em primeiro lugar distinguir um ‘ambiente’ um ‘próprio’, isto é, o lugar do poder e do querer próprios.

É com esse olhar que comentamos os documentos analisados que se seguem.

### 6.1.1 As fichas de matrículas<sup>17</sup>

Essas fichas nos permitiram elaborar a caracterização dos 29 estudantes do referido curso, de acordo com as informações nelas colhidas e nos anexos disponíveis nas pastas desses estudantes, como comprovantes da conclusão do Ensino Fundamental e de renda, bem como identificar o fluxo de permanência a cada módulo do curso.

#### 6.1.1.1 Da caracterização

Observamos que a turma em foco foi composta por jovens e adultos na faixa etária entre 18 a 54 anos, havendo concentração de pessoas matriculadas na idade de 18 a 29 anos. Portanto, jovens, o que correspondia a 18 estudantes da turma, ficando apenas 11 sujeitos adultos com idades entre 30 a 54 anos. Nesse contexto, 17 são mulheres, demonstrando que esse gênero humano, composto por “donas de casa”, buscam a inserção profissional, enquanto os homens se fazem presentes com um quantitativo de 12.

As informações das fichas revelaram ainda que os estudantes se auto declararam de cor parda, correspondendo a 15 jovens e adultos, demonstrando a necessidade de se assumirem como negros, uma vez que só 4 assim se declararam; somados a 7 brancos; 1 amarelo e 2 que não declararam sua cor.

Concordamos com Andrade (2004, p. 1), quando destaca que a “[...] questão racial é ponto central para o entendimento da condição dos sujeitos da EJA que reflete as desigualdades sociais e econômicas no Brasil”, o que historicamente contribuiu para o surgimento das cotas no âmbito das universidades públicas. Desigualdades essas que a autora (ANDRADE, 2004, p. 1) nos lembra que: “[...] Os negros e pardos com mais de 10 anos de idade têm menos anos de escolarização do que brancos, sendo que nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste essas diferenças se apresentam de forma mais aguda”.

E como os sujeitos do PROEJA chegam tardiamente à escola, acreditamos que a maioria de estudantes negros e pardos, expressos acima, tiveram dificuldades de conciliar as suas necessidades de subsistência com o acesso aos estudos, bem

---

<sup>17</sup> Estes documentos ficam sob a guarda da Coordenação do Registro Acadêmico (CRA) do Instituto Federal de Alagoas/Campus Marechal Deodoro.

como a sua continuidade. Para Moura (1999), isso é próprio dos estudantes da classe popular, que além de enfrentarem situação de exclusão social e preconceito, se deparam com as poucas condições de sobrevivência existentes nos municípios do interior.

Na sequência do levantamento de dados e nas fichas constatamos que os jovens e adultos que buscaram o curso de Cozinha são, na sua maioria, originários do município de Marechal Deodoro, com um quantitativo de 15 estudantes; e 10 advindos de outros municípios<sup>18</sup> do interior do estado de Alagoas. Essas pessoas, muitas vezes, concentram suas moradias em povoados, sítios e em casas das fazendas existentes na região e não dispõem de escolas próximas ou transporte escolar.

Registramos, também, a matrícula de quatro estudantes nascidos em outros estados nordestinos, sendo três oriundos do estado de Pernambuco<sup>19</sup> e um de Aracaju-SE, que migraram para o município de Marechal Deodoro-AL.

As fichas de matrícula apontaram que a condição socioeconômica caracterizava os 29 estudantes com renda familiar de 1 a 3 salários mínimos, representando 100% da turma, comprovado, em sua maioria, com documentos do Programa Bolsa Família. Moura (2013, p. 2) reflete em seus estudos que a “[...] renda, é algo que varia de mês para mês, tudo depende do trabalho desenvolvido, mas sem dúvida representa uma quantia muito baixa”, que os estudantes e suas famílias dispõem para sobreviver. Muitas vezes incerta e obtida no desenvolvimento de atividade no setor produtivo informal.

#### 6.1.1.2 Do fluxo de permanência

Apresentamos na tabela que se segue os registros das matrículas efetuadas no decorrer dos seis módulos do curso em questão, considerando a matriz curricular observa-se o fluxo de renovação dessas matrículas.

---

<sup>18</sup>Eram cinco nascidos em Maceió, capital de Alagoas; um de União dos Palmares; um de Barra de São Miguel; um de Campo Alegre; um de Jaramataia; um de Passo do Camaragibe; um de Paulo Jacinto.

<sup>19</sup>Encontramos um nascido em Recife (capital); um de Palmeirina e um de Água Preta.

**Tabela 1 — Dados referentes ao fluxo de matrícula e permanência Curso PROEJA Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha/Turma 2011**

Matrícula Inicial 1º Módulo	Renovação de Matrícula					Trancou Matrícula No 6º módulo	Previsão de Concluintes <sup>20</sup>
	2º Módulo.	3º Módulo	4º Módulo	5º Módulo	6º Módulo		
29 <sup>21</sup>	20	14	11	11	10	01	09

Fonte: Elaboração da autora (2015)

Os registros da Tabela acima apontam a ocorrência de maior índice de interrupção de estudos no decorrer dos 1º e 2º módulos, havendo estabilidade de permanência dos estudantes a partir do 3º módulo, ainda que com perda também do 3º para o 4º módulo.

Esta situação tem sido objeto de estudos, que mencionamos logo a seguir, que apontam iniciativas de caráter administrativo e pedagógico, principalmente diante do problema de interrupção no 1º módulo. No sentido de promover a continuidade do processo de escolarização para os jovens e adultos trabalhadores, a exemplo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), conforme Santos; Noro (2015), e do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Chapecó, segundo Agnes, Silva e Greggio (2013).

De acordo com pesquisas de Santos e Noro (2015) realizadas com turmas do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), *Campus Sapucaia do Sul*, observou-se, também, a ocorrência de interrupções e retornos no decorrer do Curso, como geralmente acontece com os sujeitos da EJA, cabendo a atenção da instituição de ensino, para essas situações, para viabilizar formas de permanência na escola, com foco na aprendizagem.

Para as autoras, isso acontece, porque esses estudantes são sujeitos histórico-sociais, com demandas concretas de família, trabalho, alimentação, transporte, material didático, entre outras questões. São oriundos de classes populares e enfrentam situação de pobreza, que interferem nas condições materiais para realização das atividades do universo escolar, e, sobremaneira refletem nas possibilidades de permanecer estudando.

Santos e Noro (2015) destacam no estudo que realizaram com os estudantes do PROEJA, a importância das políticas de Assistência Estudantil que foram

<sup>20</sup>Definimos como previsão de concluintes porque esses estudantes foram matriculados, após a conclusão do 6º módulo, em diversas turmas para cursarem disciplinas no sistema de Reoferta.

<sup>21</sup>Dois estudantes tiveram a matrícula cancelada por pendências na documentação.

implementadas, como suporte para que o estudante desse programa disponha das condições materiais para a vivência como estudantes, tendo em vista a situação de pobreza das famílias da classe popular.

Isto nos faz refletir a respeito das críticas de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), quando enfatiza que o PROEJA, tornou-se uma “ação residual”, e não de política pública, com o que concordamos. Embora ainda tenhamos pouca expansão da sua oferta, em particular no IFAL, esses cursos têm trazido resultados positivos para os estudantes, como formação de Ensino Médio Técnico, que sem eles, haveria uma distância bem maior de conclusão da escolarização. Mesmo com todos os enfrentamentos, que ao longo da história de EJA temos vivenciado para garantia das condições de funcionamento desta modalidade de ensino.

Essa não é uma afirmação gratuita, podemos constatar não só na análise das falas que mostramos nesta Seção, bem como, nas iniciativas que estão sendo desenvolvidas, com ações estratégicas para oportunizar a permanência dos jovens e adultos que conseguem acesso aos cursos do PROEJA. Como exemplos experiências dos IFSC e IFSul, que comentamos no próximo tópico, seguindo-se, também, da experiência do IFAL, Campus Marechal Deodoro.

#### 6.1.2 Estratégias em prol da permanência – experiências no PROEJA

Neste tópico comentamos sobre as estratégias (CERTEAU, 1998) adotadas por dois outros Institutos Federais, acima anunciados, que buscaram meios para oportunizar a permanência dos estudantes no PROEJA, com ações planejadas pelos representantes das instituições de ensino. Temos clareza, que essas estratégias, ainda, se situam no campo das ações pontuais.

O trabalho de Santos e Noro (2015) aponta iniciativas do Campus Sapucaia do Sul (IFSul) com mudanças que se instalaram desde o processo de seleção dos alunos do PROEJA à periodicidade de oferta de turmas, que passou de anual para semestral.

As autoras destacam, ainda, ações de permanência a exemplo da implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)<sup>22</sup>, da bolsa PROEJA, o acompanhamento pedagógico às turmas e a realização de atividades

---

<sup>22</sup>Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010).

pedagógicas que contribuíssem para a integração dos jovens e adultos no processo de escolarização. Buscava-se assim, atender às demandas dos sujeitos que retornam à escola, desde o 1º módulo dos cursos.

Vimos que a incidência de interrupção no 1º módulo é recorrente em outros cursos PROEJA, conforme aborda Agnes, Silva e Greggio (2013), mediante estudos desenvolvidos no Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Chapecó. O trabalho de Agnes, Silva e Greggio (2013) aponta a atenção dos docentes e equipe pedagógica do Campus para o acolhimento aos estudantes do PROEJA no início do curso, pois fora observado alto índice de interrupção já nas primeiras semanas de aula.

Diante dessa realidade, os professores do IFSC realizaram estudo sobre esse problema, mediante acompanhamento e escuta aos jovens e adultos, constatando como provável causa, o excesso de atividades logo nos primeiros dias de aula, devido à matriz curricular do curso técnico – composta por muitas disciplinas.

De acordo com esse estudo foi apontada a necessidade de ser repensada a prática pedagógica e a integração dos discentes à cultura escolar, respeitando especificidades dos sujeitos que retornavam ao processo de escolarização, porque apresentavam demandas que precisavam ser atendidas para que permanecessem.

O relato dessa experiência desenvolvida no Campus Chapecó, mostrou a necessidade de realização de Oficinas de Acolhimento, com o objetivo de proporcionar a integração de conhecimentos e acolhimento aos estudantes, na primeira quinzena do primeiro módulo do curso, modificando e integrando a prática docente.

Esta ação tem proporcionado, segundo Agnes, Silva e Greggio (2013), o planejamento coletivo de ações interdisciplinares, com uso de diferentes estratégias e produção de material didático específico. E, ainda, o acompanhamento sistemático aos estudantes, com maior abertura ao diálogo durante as aulas e experiências integradoras em outros ambientes do Campus Chapecó.

Nessa perspectiva, ao fazermos a relação com o IFAL, especificamente do Campus Marechal Deodoro, destacamos a seguir uma das iniciativas que foram adotadas para possibilitar que os estudantes continuassem estudando.

### 6.1.3 Reoferta de disciplinas: estratégia de permanência no IFAL

A exemplo de outros Institutos Federais, o IFAL também planejou ação estratégica, mesmo ainda de forma tímida, buscando por meio da Reoferta de Disciplina oportunizar aos estudantes dos cursos Técnicos de Nível Médio Integrado e de Nível Superior uma alternativa para permanecerem estudando, conforme preconizam as Normas de Organização Didática (INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS, 2014).

No entanto, é importante salientar que a proposta apresentada no referido documento não atende as necessidades da maioria dos estudantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, porque exige frequência em atividades no horário diurno, não considerando que são trabalhadores-estudantes, e a organização do curso em módulos semestrais, conforme disposto no capítulo X – Da Reoferta de Disciplina, Art. 78:

Poderá ser admitida a reoferta de disciplinas nos diferentes cursos do IFAL, preservando a sequência do currículo.

1<sup>o</sup> – A reoferta de que trata o caput poderá ser desdobrada, de forma intensiva e/ou concomitante.

2<sup>o</sup> – Para os cursos de Educação Profissional Integrada à Educação Básica, a reoferta só poderá ser admitida na forma intensiva, preferencialmente até o primeiro trimestre do período letivo seguinte.

3<sup>o</sup> – O estudante que não lograr êxito na reoferta deverá repetir o período letivo, ficando garantida a dispensa dos componentes curriculares cursados com sucesso.

Todavia, apesar da proposta oficial, observamos que no IFAL, Campus Marechal Deodoro, a Reoferta de Disciplinas foi realizada com adaptações ao final do curso, após o 6<sup>o</sup> módulo, no sentido de oportunizar a permanência dos estudantes dos cursos do PROEJA. Embora possa comprometer a “sequência do currículo”.

Essa iniciativa foi encaminhada pela Coordenação do PROEJA – MD, diante de uma situação que revelava alto índice de interrupção do curso desde o 1<sup>o</sup> módulo, conforme estudo apresentado nesta dissertação, Tabela 1 – “Dados referentes ao fluxo de matrícula e permanência”, Subseção 6.1.1.2 Do fluxo de permanência.

Na análise a seguir, tomamos como referência o Projeto do Curso PROEJA Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha (INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS, 2011), as Normas de Organização Didática (INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS, 2014) e do Quadro de Reoferta de Disciplinas. Para tanto, realizamos,

inicialmente, o levantamento de informações no primeiro semestre de 2015, época que os estudantes já estavam cursando disciplinas por meio do sistema de Reoferta<sup>23</sup>, matriculados em outras turmas.

Tivemos acesso ao Quadro de Reoferta, que foi elaborado pela Coordenação do PROEJA<sup>24</sup> em articulação com a Coordenação Pedagógica do Campus Marechal Deodoro, que teve por objetivo mapear o quantitativo de disciplinas que os nove estudantes concluintes apresentavam pendências na documentação escolar.

Nesse mapeamento, foram relacionadas as disciplinas que os estudantes haviam sido reprovados ao longo do curso, e planejado o processo das matrículas, dos referidos componentes curriculares nas turmas em andamento, após esses estudantes terem concluído o sexto e último módulo da turma 2011. Também houve a reprogramação de matrícula em uma disciplina do quinto módulo, que não fora cursada por falta de professor na ocasião.

De acordo com as informações disponibilizadas para a nossa pesquisa, constatamos que os estudantes deveriam permanecer na Instituição para cursarem as disciplinas abaixo relacionadas:

#### **1º Módulo – seis disciplinas**

Primeiros Socorros – reprovação de três estudantes;

Filosofia – reprovação de quatro estudantes;

Língua Portuguesa – reprovação de uma estudante;

Matemática – reprovação de uma estudante;

Sociologia – reprovação de uma estudante;

Higiene e Manipulação de Alimentos – reprovação de uma estudante.

#### **2º Módulo – uma disciplina**

Educação Física – reprovação de três estudantes.

#### **3º Módulo – quatro disciplinas**

Língua Inglesa – reprovação de um estudante;

Química – reprovação de um estudante;

Arte – reprovação de dois estudantes;

Língua Portuguesa – faltando informação.

---

<sup>23</sup>Com adaptações à proposta contida nas Normas de Organização Didática (IFAL, 2014). Os estudantes do PROEJA cursaram as disciplinas pendentes ao final do curso, após o 6º módulo.

<sup>24</sup>A base da fonte de consulta foi a documentação da Coordenação do Registro Acadêmico (CRA).

**4º Módulo – uma disciplina**

Filosofia – faltando informação.

**5º Módulo – uma disciplina**

Filosofia – não ofertada por falta de professor na ocasião.

**6º Módulo – uma disciplina**

Língua Portuguesa –reprovação de três estudantes.

Destacamos nesse levantamento a ocorrência de reprovação em seis disciplinas no **1º Módulo do curso**. Ainda detectamos que neste módulo houve o maior quantitativo de **interrupção dos estudos**, pois dos 29 matriculados, apenas **20 efetivaram matrícula no 2º Módulo, conforme Quadro 1— Do fluxo de permanência**, aque já nos referimos.

Esses indicadores confirmam os estudos abordados por Noro (2011) e Agnes et. al. (2013), realizados em outros cursos do PROEJA, e compreendemos que, a exemplo das experiências relatadas pelas autoras, o IFAL poderá planejar ações estratégicas, de caráter pedagógico e administrativo, para atender os estudantes, principalmente nesta fase inicialdo curso.

Esses registros mostram que, apesar de os estudantes já estarem na fase final do curso, precisaram se matricular em disciplinas de módulos cursados anteriormente, conforme a fala que se segue:

[...] Eu tava estudando, tava pagando. Inglês, essa de Química, Arte, Filosofia. Também eu fiquei pagando essas matérias porque quando vinha do Francês [local onde trabalhava], eu já vinha cansado. Às vezes eu nem vinha para o colégio. Eu faltava. Quando fui trabalhar no Francês eu já tava no IFAL. Eu trabalhei quatro meses. Largava de 4 e meia [16h e 30]e ia se arrumar, pegar ônibus e chegava aqui umas 7 e 20[19h e 20]. Aí já perdia a aula, batia na sala e o professor dizia que não podia entrar. Aí eu ficava no pátio esperando pra poder entrar na segunda aula.(CARLOS, 27 anos)

As dificuldades enfrentadas por Carlos são a realidade de muitos jovens e adultos que trabalham e voltam a estudar, como: cansaço e precariedade no serviço de transporte coletivo,o que provoca atrasos e perda das primeiras aulas no horário noturno.

Compreendemos que a Reoferta de Disciplinas, acima organizada, foi uma medida de caráter emergencial que possibilitou a continuidade dos estudos para os 9 estudantes chegarem à fase final deste curso. No entanto, consideramos que essa medida precisa ser avaliada e planejada para ser adequada à estrutura dos cursos

do PROEJA, como também, sejam resolvidos os problemas que acarretaram as reprovações e a falta do professor.

A forma como está disposto nas Normas de Organização Didática (2015), o sistema de Reoferta de Disciplinas, prevê a realização de forma paralela aos períodos do curso. Situação essa que dificultou sua implementação no PROEJA, cujos estudantes, em sua maioria, não apresentam disponibilidade de tempo para frequentar a escola em dois horários. Portanto, as normas precisam ser revistas para que atendam aos estudantes desta modalidade de ensino.

Essa alternativa encontrada requer mudança no tratamento desse problema pelo IFAL, na busca de estratégias e aprofundamento da discussão sobre as razões das interrupções e reprovações. Principalmente nos 1º e 2º módulos. Inferimos, que a realização da Reoferta, poderá ser implementada, juntamente com outras estratégias, contribuindo para a solução das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e docentes, principalmente, na fase inicial dos cursos.

Como exemplo, os problemas de comunicação relatados pelos entrevistados, revelam que não conseguiam entender a linguagem usada na sala de aula, a explicação dos assuntos pelos docentes. Situação que pode desvelar outras demandas dos estudantes em relação aos conhecimentos acadêmicos que precisem de utilização de outras estratégias de ensino, por parte do profissional. Portanto, estabelecer condições de diálogo torna-se fundamental.

Atrele-se a isso a necessidade de se rever o conflito entre a oferta anual de turmas dos cursos do PROEJA no IFAL – MD, e o prosseguimento dos estudos em módulos semestrais, conforme o Projeto do Curso (INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS, 2011). Refletindo sobre essa situação, acreditamos que poderemos minimizar a interrupção e permitir a tão desejada continuidade dos estudos.

Na sequência, discutimos sobre os achados das entrevistas, em cujas narrativas destacamos as ações dos estudantes que representa o agir do “tipo tático”, que para Certeau (1998, p. 100) é uma forma de “[...] jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha [...]”. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade”. Assim, entendemos que a “tática” seja uma reação perante as regras instituídas que não estejam atendendo às pessoas submetidas a elas.

É com esse olhar que buscamos conhecer os estudantes do PROEJA que permaneceram no curso Técnico em Cozinha, as ações táticas que desenvolveram

e como transformaram o lugar burocrático da instituição escolar em “habitável”, criando “espaços” próprios de conviver, e recriando suas práticas.

Portanto, analisamos a seguir os relatos de três estudantes na busca de compreendemos os aspectos das dimensões simbólica e material de suas permanências. Situamos a seguir, a caracterização dos sujeitos que foram entrevistados.

## 6.2 O que dizem as vozes dos estudantes<sup>25</sup> sobre suas permanências

Eis aí precisamente o primeiro papel do relato. Abre um teatro de legitimidade a ações efetivas. Cria um campo que autoriza práticas sociais arriscadas e contingentes [...]. (Pouco a pouco desancoradas dessas histórias particulares, justificações públicas transformadas em boatos cegos se mantêm, no entanto, ou ressurgem selvagens, nos confrontos de classes ou nos conflitos raciais). Polivalente, enfim, porque a mistura de tantos microrrelatos lhes atribui funções que variam ao sabor dos grupos onde circulam. Essa polivalência não toca, entretanto, as origens relacionais da narratividade: o antigo ritual criador de campos de ações pode ser reconhecido em ‘cacos’ de relatos plantados em torno dos limiares obscuros de nossas existências; esses fragmentos escondidos articulam inconscientemente a história ‘biográfica’ cujo espaço fundamentam. (CERTEAU, 1998, p. 210-211)

Na nossa compreensão a matéria-prima desta pesquisa encontra-se no relato dos estudantes. Buscamos ouvir suas vozes no intuito de entendê-las como histórias individuais e também “[...] polivalente, enfim, porque a mistura de tantos microrrelatos lhes atribui funções que variam ao sabor dos grupos onde circulam”. (CERTEAU, 1998, p. 210).

Ressaltamos que estamos analisando registros produzidos a partir da memória, sobre fatos vividos por nossos interlocutores, que ao recordarem suas experiências atribuem significados. Desta forma, segundo Amado (1995, p. 131), trazendo o “[...] passado até o presente, recria o passado, ao mesmo tempo em que o projeta no futuro”. Assim, a memória permite “transitar” no tempo. Também possibilita:

[...] associar vivências individuais e grupais com vivências não experimentadas diretamente pelos indivíduos ou grupos: são as vivências dos outros, das quais nos apropriamos, tornando-as nossas também, por meio de conversas, leituras, filmes, histórias, músicas, pinturas,

---

<sup>25</sup> Os depoimentos foram transcritos considerando a oralidade dos entrevistados. Destacamos que o diálogo transcorreu em um clima de conversa informal.

fotografias[...]Nossas memórias são formadas de episódios e sensações que vivemos e que outros viveram. (AMADO,1995, p. 131)

É importante dizer que estamos atentos à condição de trabalharmos com memórias e dos limites no processo de transposição dos depoimentos, pois envolvem “sentimentos e emoções – nas palavras que as transcrevem”, porque expressam “[...] uma reinterpretação do relato oral”, conforme ressalta Paulilo(1999, p.139), quanto à utilização de narrativas como fonte de pesquisa. Entendendo os limites desse processo, apresentamos no próximo tópico a caracterização dos sujeitos da nossa pesquisa.

#### 6.2.1 Caracterização dos resistentes – os que permaneceram

Para essa caracterização consideramos as informações das fichas de matrícula articuladas com os registros das entrevistas<sup>26</sup> realizadas. Dos nove estudantes da turma em fase de conclusão do curso, tivemos a adesão inicial de seis estudantes que aceitaram o convite de participação neste estudo. Sujeitos que superaram dificuldades e permaneceram no curso do PROEJA Técnico em Cozinha, o que nos levou a nominá-los de resistentes, conforme expressamos no item anterior.

Todavia, esclarecemos que focamos nossa análise, na Seção 6, com base nos registros de três estudantes: Aloísio, Margarida e Carlos. Foi necessário tomarmos essa decisão porque houve problemas técnicos com as gravações das entrevistas realizadas com dois jovens, os quais denominamos Marcos e Sonia, causando prejuízos na transcrição dos depoimentos.

Ainda ocorreram imprevistos nos dias marcados para a entrevista com a outra convidada, a qual denominamos Carmem, devido a situações familiares e no trabalho desta estudante. Fatos que inviabilizaram a realização do segundo encontro com ela. Todavia, entendemos que foram sujeitos dessa investigação e, portanto, os incluímos neste tópico para situar o perfil dos participantes deste estudo de mestrado. São eles:

---

<sup>26</sup> Tomamos como referência o ano de 2015, quando da realização das entrevistas.

- a) Aloísio<sup>27</sup> é jovem, tem 23 anos, solteiro, declarou-se na cor negra. Nasceu no município de Marechal Deodoro, estado de Alagoas. Mora com os pais e dois irmãos em um povoado, região da periferia do referido município;
- b) Margarida é adulta, tem 31 anos, casada, declarou-se na cor parda. Nasceu no município de Marechal Deodoro, estado de Alagoas. Mora com o esposo e dois filhos em um bairro periférico de Marechal Deodoro;
- c) Carlos é jovem, tem 27 anos, solteiro, declarou-se na cor parda. Nasceu no município de Marechal Deodoro, estado de Alagoas. Mora com seus pais e quatro irmãos em um povoado, região da periferia desta cidade;
- d) Sônia é jovem, tem 29 anos, casada, declarou-se de cor parda. Nasceu na cidade de Roteiro, interior do estado de Alagoas. Mora com o esposo e um filho no bairro Taperaguá, em uma fazenda pertencente à Usina de cana-de-açúcar, onde o esposo trabalha na região rural do município de Marechal Deodoro. Retornou aos estudos no ensino médio, após cinco anos de interrupção. Informou que onde mora há dificuldade para conseguir trabalho;
- e) Marcos é jovem, tem 25 anos, casado, declarou-se de cor parda. Nasceu em Marechal Deodoro. Mora com esposa e filha no bairro Alto da Boa Vista, em Marechal Deodoro. Trabalha em empresa de fornecimento de alimentos, que presta serviço à Usina neste município. Quando procurou o curso PROEJA já estava cursando o segundo ano do Ensino Médio em escola estadual. Fez essa escolha porque já estava trabalhando e almejava uma formação profissional. Foi promovido na empresa, ao matricular-se no Curso Técnico em Cozinha, passando da função de serviços gerais para cozinheiro;
- f) Carmem é adulta, tem 42 anos, casada, declarou-se de cor parda. Nasceu na cidade de Marechal Deodoro, interior do estado de Alagoas.

---

<sup>27</sup>Os entrevistados possuem nomes fictícios.

Mora no bairro da Poeira, próximo ao Campus do IFAL deste município. Trabalha na prefeitura da referida cidade;

Em síntese, esses resistentes com os quais dialogamos, são pessoas jovens e adultas, negros e negras, pardos e pardas. Homens e mulheres na faixa etária entre 23 a 42 anos, que frequentam a escola de ensino médio, e se encontram “fora de faixa etária”, de acordo com o aparato legal da Lei de Ensino n. 9.394 de 1996. Residem em bairros periféricos do município do interior do estado e, os solteiros, moram com os pais e irmãos. Sobrevivem com renda de até 3 salários mínimos.

Observamos que a caracterização desses estudantes não difere do público da Educação de Jovens e Adultos e, nesse contexto, entre todos os sujeitos que fizeram parte da turma em estudo, uns tiveram, necessariamente, de interromper a sua escolarização e outros resistiram.

Pensamos sobre os que permaneceram, pois como observamos nos estudos de Andrade (2004), Dayrell (2001,2007), Freire(1996, 2005), Paiva(2009), entre outros teóricos sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos, os sujeitos da nossa pesquisa apresentam condições socioeconômicas similares aos demais estudantes que buscam esta modalidade de ensino.

Por essa razão a problematização da nossa investigação aponta para entendermos: **O que contribuiu para a permanência escolar dos estudantes concluintes do curso Técnico em Cozinha?** Essa questão nos remeteu a outras indagações, como: Quem são esses estudantes? Por que escolheram esse curso? Quais as implicações das trajetórias de escolarização na permanência? Que experiências durante o curso contribuíram para a continuidade dos estudos? Como conciliam estudo e trabalho e perspectivas profissionais? Qual o fluxo de permanência da turma? Foram utilizadas estratégias em prol da permanência?

No próximo tópico segue a análise das entrevistas de acordo com as subcategorias, que se constituíram a partir das falas dos três estudantes que destacamos neste tópico.

### 6.2.2 As razões para a escolha pelo curso PROEJA técnico em Cozinha

Para essa escolha os depoimentos dos estudantes constituíram-se em evidências singulares das razões que os levaram a procurar o Instituto Federal de Alagoas, Campus Marechal Deodoro e participar da seleção<sup>28</sup>, com posterior realização de matrícula no curso PROEJA Técnico em Cozinha. Para exemplificar o que mobilizou cada sujeito trazemos a seguir os registros que revelam uma pluralidade de expectativas:

[...] Eu já tinha tentado três a quatro vezes entrar aqui na escola [IFAL] e não consegui. Tentei uma vez no diurno [...]. Aí não consegui e fui pro [colégio do] Estado. [...] Mas, eu não tinha aquela, não supriu todas as minhas necessidades no [colégio do] Estado [...] eu não era reconhecido pelo trabalho que eu fazia.(ALOÍSIO, 23 anos).

[...] Tá ótimo porque eu gosto de cozinhar, de aprender coisas novas. [...] dez anos sem estudar (MARGARIDA, 31 anos).

[...] Quando eu vim pro curso eu pensava que não era aula normal, que tinha matemática, português. Eu pensava que era pra fazer comida, pra aprender a cozinhar. Eu gostei [...] porque é uma área que eu gosto, de fazer comida[...] por isso que eu quis esse curso [...] porque é o currículo, [...] certificado é na área de cozinha [...] fica mais fácil da pessoa arrumar emprego(CARLOS, 27 anos).

Observamos que Aloísio fez várias tentativas para ter acesso ao IFAL, mas, não ficou explícito que buscava especificamente um curso de Ensino Médio Técnico. Por não ter sido aprovado no processo seletivo do IFAL em ocasiões anteriores, foi cursar o ensino médio em um colégio da rede estadual, apesar de não suprir as necessidades e revelou que “[...] não era reconhecido pelo trabalho que eu fazia”, mesmo assim não enfrentou problemas de repetência. A insatisfação pelo não reconhecimento o fez permanecer tentando acesso aos cursos do Instituto Federal de Alagoas.

O pesquisador Carmo (2010) argumenta que a busca por reconhecimento constitui um dos fatores de permanência escolar e na sua pesquisa, que já comentamos, pôde refletir sobre os mecanismos de exclusão que perpassam as práticas escolares e o não reconhecimento dos estudantes da EJA, que são sujeitos capazes de aprender.

---

<sup>28</sup> Essa seleção requereu a comprovação de conclusão do Ensino Fundamental II e entrevista, sendo priorizados os candidatos com maior tempo de interrupção dos estudos.

Para este pesquisador (CARMO, 2010, p. 13) “[...] o não reconhecimento social” está atrelado a “[...] problemas com professor, diretor associado ao motivo notas baixas/reprovação”. Revela, ainda, que “[...] os alunos que voltam a estudar querem e gostam de ser exigidos, o que os amedronta é a distância que os conteúdos ministrados têm de sua realidade”.

Neste caso, a busca por *reconhecimento*, elemento constitutivo de permanência estudado por Carmo (2010), também abordado como aspecto simbólico do permanecer nas pesquisas de Reis (2009), pode ter impulsionado Aloísio à continuidade do curso.

Já Margarida, ao relatar apreensiva, que estava há dez anos sem estudar, vem revelar que almejava retornar aos estudos e ingressar no ensino médio. Por essa razão, entre os dois cursos ofertados do PROEJA<sup>29</sup>, fez a sua matrícula no curso Técnico em Cozinha, conforme expressa em seu depoimento e inferimos que tenha sido atraída pelo título e a possibilidade de aprender novas receitas, e também por tratar-se de um conhecimento que apresentava algum domínio, ao dizer que gostava de cozinhar.

Refletindo sobre o depoimento de Margarida, vimos que, na ocasião, não demonstrou que sua escolha pelo curso tivesse relação com a expectativa de trabalho na área de Turismo e Hospitalidade. A depoente externou o interesse em ter acesso ao ensino médio e a oportunidade foi oferecida pelo IFAL.

É importante salientar que os dois entrevistados não tinham a percepção de que o curso Técnico em Cozinha era de educação profissional e poderia abrir-lhes outras perspectivas profissionais, diferentemente de Carlos que demonstrou sua expectativa de que curso escolhido poderia garantir-lhe ascensão social.

Devemos considerar que a história de vida de Carlos, marcada por situações de vulnerabilidade socioeconômica, tendo que conciliar desde a infância o estudo com o trabalho para ajudar o sustento da família, repercute na sua busca por emprego e melhores condições de sobrevivência.

Observamos, também, que diante da necessidade de complementar a renda familiar desde a infância, devido à ocorrência de desemprego do pai, para Carlos a

---

<sup>29</sup> Também foi ofertado o Curso PROEJA Técnico em Hospedagem.

escola de educação profissional poderia ser esse lugar de formação que pudesse "garantir" certificação e emprego por vir de uma instituição com credibilidade social.

Durante a entrevista informou que havia cursado o primeiro ano do ensino médio, em uma escola da rede estadual, mas havia sido reprovado. E, ao tomar conhecimento sobre a seleção para os cursos do PROEJA, resolveu participar e optou pelo Técnico em Cozinha, porque é uma área que deseja, pois gosta de "fazer comida".

De acordo com os estudos de Carmo (2010), na fala de Carlos existe uma visão da instituição escolar como redentora, capaz de proporcionar-lhe melhores condições de acesso ao emprego. Contudo, nem sempre isto ocorre, porque outras questões estão implicadas e dizem respeito às políticas de natureza social e econômica do país.

O referido pesquisador afirma que essa discussão e apresenta como "a ilusão fecunda" da população, frente ao poder dessa instituição social, mobilizando os sujeitos a retornarem aos estudos, representando uma visão idealizada da escola (SPOSITO, 1993). Esta visão, também, foi revelada por Aloísio quando abordou a respeito do incentivo do seu pai para que estudasse, afirmando que desejava a seu filho uma vida diferente da sua, que dependia da pesca, muitas vezes incerta.

Da mesma forma compreendemos que reflete o pensamento de Margarida, quando lamentou ter passado tanto tempo nos anos iniciais enfrentando situação de repetência, porque não tivera o incentivo dos pais para o estudo. Eles moravam na zona rural do município de Marechal Deodoro e eram analfabetos. Comenta: "Eu era criança, não entendia![...] Perdi muito tempo".

No decorrer do curso e diante das experiências em outras ações desenvolvidas no IFAL, os dados das entrevistas vão apontando outras questões. Em seguida discorreremos sobre os olhares dos entrevistados a respeito dos percursos de escolarização e atividades que realizaram no PROEJA.

### 6.2.3 Implicações das trajetórias de escolarização na continuidade dos estudos

Essa subcategoria, para ser melhor compreendida, levou-nos didaticamente a comentá-la, destacando: a) superação de obstáculos em percursos descontínuos; e b) o retorno à escola: entre múltiplos temores e constrangimentos,

### 6.2.3.1 Superação de obstáculos em percursos descontínuos

Nesta análise, observamos contextos de vida dos sujeitos em entrevistas diferentes, mas com semelhanças na dificuldade de acesso à escola, o que é comum na classe popular, devido ao local de moradia em bairros periféricos e em sítios distantes da área urbana da cidade. Fatos que demandam deslocamento e disponibilidade de transporte escolar, entre outras necessidades particulares a cada sujeito, que à época, não foram supridas pelas políticas públicas educacionais.

Trazemos as experiências vivenciadas pelos sujeitos em suas trajetórias de escolarização, que refletem a realidade de muitos jovens e adultos que iniciam a escolarização na infância, com repetidas saídas e retornos, chegam à Educação de Jovens e Adultos, de forma tardia, porque, segundo a LDB n. 9.394/96, encontram-se fora da idade para ingresso no ensino médio.

A realidade mostrou-nos um caminho bem diferente da visão linear do percurso de escolarização, enunciado de forma idealizada na Lei acima mencionada, no sentido de as pessoas seguirem um fluxo “regular”, enquadrando-se em um padrão de normalidade. Vejamos as situações que se seguem:

[...] passei lá nove anos [escola de Ensino Fundamental] [...] porque desde o prezinho [Educação Infantil] estudei lá. Nunca [repeti]. Houve um tempo que por causa de besteira, de pivete, eu quase fiquei. Mas conversaram lá e eu, me passaram [aprovaram] Eu sinto falta daquelas tardes [...] queria voltar no tempo, ali! [...] tinha a cantina e a gente comprava pipoca e ficava tudo lá conversando [...] A cozinha da escola, [...] tinha uma senhora, que quando a gente ia pra lá, dava comida pra gente [...] Eu era assim, eu me dava com todo mundo, sempre. (ALOÍSIO, 23 anos).

Repeti muitas vezes a primeira série.[...]. Cheguei na terceira série e foi onde eu aprendi a ler [...] li aquele nome no quadro e foi que percebi que já tava começando a saber palavras, letras. Começando a conhecer! Tirava boas notas, em história, geografia, a única matéria que não tirava boas notas era em português e matemática (sic). Mas reprovei.[...] A gente vai crescendo e vai percebendo que tá demorando naquela série. Vai percebendo que tem que estudar, tem que passar. [com 12 anos interrompeu os estudos para trabalhar como babá em outro estado, retornando no ano seguinte prosseguiu os estudos]

[...] Com 17 anos, vou, caso e parei [...]. Tentei retornar, fiz a quinta, fiz a sexta, fiz a sétima e parei [...] Não segui adiante, porque tive um menino e não tinha com quem deixar, parei. (MARGARIDA, 31 anos).

[...] existia uma escola municipal [iniciou com 5 anos]. Estudei da 1ª até a 4ª série[...]tinha amigos. Era tudo legal, os professores de lá. [...] sempre tirava 10, 9, 8 [...]Quando vim para o outro colégio [...] reprovei na 5ª série [...] repeti a 6ª série três anos. Pra mim foi um choque, porque teve briga comigo no colégio [com o colega] desisti e depois eu voltei [a estudar] minha mãe ficou com medo [...] foi lá [no colégio] e conversou com os

professores. Eu não estudava em casa. Porque era muito puxado [difícil]. Eu fazia de tudo pra passar, só que o assunto era mais assim, eu reprovava em matemática, em português. Estudava, de vez em quando. Quando era prova. (CARLOS, 27 anos).

Os depoimentos acima apontam percursos diferentes de três estudantes que, posteriormente, tiveram acesso ao ensino médio por meio do PROEJA e estão concluindo o curso. O percurso de Aloísio, que cursou o ensino fundamental em uma escola municipal, sem interrupções dos estudos, mesmo sendo necessário trabalhar para complementar a renda familiar, constitui-se um caso raro na EJA. Ou seja, é uma situação atípica para os sujeitos dessa modalidade de ensino.

Aloísio, com um certo saudosismo, relembra de forma prazerosa seus colegas, professores, funcionários, e o espaço da escola, a exemplo a cantina, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Enfim, destaca situações agradáveis vividas no ambiente escolar. Com base em Certeau (1998), dizemos que o interlocutor transformou o “lugar” da instituição escolar em “espaço” de encontro [“ali”], para amizades, acolhimento, envolvendo outros personagens, para além do professor e do lugar da sala de aula instituído como local de aprendizagem.

Assim são as práticas culturais das pessoas comuns, a exemplo de nossos estudantes, “sujeitos ordinários” que “transgridem” as normas e reinventam o cotidiano. São os consumidores, sujeitos ativos e não passivos, capazes de utilizar os elementos da cultura institucionalizada, intervindo e adequando-os às suas necessidades (CERTEAU, 1998). Como no exemplo de Aloísio, que inventou “espaço” de socialização nos encontros com colegas, em tempo livre, próximo à cozinha, onde conversavam e comiam alimentos oferecidos pela cozinheira da escola.

Sendo essa situação constituída por uma relação informal que marcou a memória da vivência escolar como experiência humanizadora de Aloísio, os colegas, a cozinheira- também “sujeitos ordinários”- apropriaram-se do ambiente da escola, criando um espaço de convivência. São as formas “táticas”, segundo Certeau (1998), que modificam os usos dos produtos culturais.

Destacamos que a utilização do “espaço” escola por Aloísio deu-se num misto de seguir as regras do ensino e da “invenção” dos momentos de socialização. Nesse sentido, vemos que a convivência teve grande importância para esse sujeito, como processo de integração no ambiente escolar.

A socialização como dimensão educativa é um fator importante que precisa ser considerado. Segundo Dayrell (2001, p. 151) esse processo: “[...] ocorre, predominantemente, pela prática usual dos alunos, à revelia da escola, que não a potencializa. Os tempos que a escola reserva para atividades de socialização são mínimos, quando não reprimidos”.

A respeito dessa questão, as pesquisas de Miletto (2009) reúnem evidências sobre a interferência das práticas e relações solidárias na escola para a continuidade dos estudos na EJA. Compreendemos que essa situação foi bem representativa na fala de Aloísio e inferimos que pode ter contribuído para a sua permanência na escola, juntamente a outros fatores que serão analisados ao longo deste estudo.

Ao retomar a fala dos estudantes, vimos a singularidade da experiência vivenciada por Margarida, moradora da zona rural, no município de Marechal Deodoro. Constata-se, no depoimento que destacamos anteriormente, o quanto a escola representa para ela, que durante a infância conseguiu superar suas dificuldades, mesmo sentindo a falta de incentivo de seus pais, que não puderam ajudá-la por serem analfabetos.

Observamos como foi marcante para Margarida aprender a ler, num contexto familiar de pais analfabetos, moradores do campo. Acontecimento tão significativo que sua lembrança a envolve de emoção quando o relata durante a entrevista. Para Freire (1996, p. 24) “aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador”.

Inferimos que Margarida, mesmo na condição de vida que tinha, como moradora em usina de cana-de-açúcar, almejava outro projeto de futuro e, sobretudo, inferimos que se percebia com condições de aprender, o que a encorajava a prosseguir os estudos, e superar os desafios impostos pela condição social e econômica de sua família. No entanto, na entrevista, a depoente demonstrou o desejo de acesso aos bens culturais o que, nesta sociedade, exige compreensão e uso da escrita. Tais fatos a fizeram enfrentar tantas barreiras e retornar várias vezes para continuar os estudos.

Margarida reconheceu, na sua fala, que não aproveitou os estudos quando teve a oportunidade. Isso porque iniciou-os aos 5 anos, mas afirmou “[...] se não tivesse engravidado, talvez tivesse continuado”. E lamentou sentir-se “[...] muito

atrasada”, nos dizendo que ainda não compreende as razões de tantos entraves no seu percurso escolar. Nesse sentido, Freire (1996, p. 83) afirma que:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. [...] não percebem a razão de ser de sua dor na perversidade do sistema social, econômico, político em que vivem, mas na sua incompetência. Enquanto se sentirem assim, pensarem assim e agirem assim reforçam o poder do sistema.

Inspirada nessa citação, entendemos que Margarida quis atribuir somente a si própria a responsabilidade, culpando-se pelas escolhas que precisou fazer. No seu depoimento, a entrevistada revelou tentativas de dar continuidade aos estudos, por diversas vezes, driblando os acontecimentos, utilizando suas “táticas” (CERTEAU, 1998).

No decorrer dos seus relatos, a depoente afirmou que após o casamento retornou à escola e prosseguiu até a sétima série (terminologia da época). Essa trajetória de avanços e retrocessos de Margarida foi acompanhada da separação do marido. Nessa conquista de liberdade, mesmo com um filho, voltou a estudar. Com a separação afirmou que teve “[...] de trabalhar, mas continuei a estudar [...] e concluí a oitava série”.

Na sequência, informou com tristeza que, após casar-se novamente, precisou voltar a residir em uma Usina, fato que dificultou o acesso à escola de ensino médio, afirmando que, por essa razão: “[...] desisti de estudar, fui morar numa fazenda da usina com ele [esposo]. Parei dez anos”.

Por fim Margarida nos disse que concluiu a 8ª série com muito esforço e somente após dez anos teve acesso ao ensino médio. Trajetória que marca o perfil dos sujeitos que buscam a Educação de Jovens e Adultos, conforme estudos realizados por Moura (1999, 2013), Dayrell (2001, 2007), Andrade (2004), apresentados na discussão sobre o perfil dos sujeitos da EJA.

A trajetória de escolarização relatada por Margarida aponta as dificuldades que enfrentou quando criança e, posteriormente, como mulher, esposa e mãe, para ter acesso à escola, com repetidas entradas e saídas nos locais onde morou, na zona rural do município de Marechal Deodoro.

Ao nos reportarmos ao depoimento de Carlos, podemos constatar que nas séries iniciais do ensino fundamental teve facilidade de acesso à escola e obteve

êxito na aprendizagem, com aprovação. Isso foi possível na sua concepção porque iniciou os estudos aos 5 anos, afirmando que nas proximidades da sua residência “[...] existia uma escola municipal [...]. Estudei da 1ª até a 4ª série”, terminologia da época, com bom aproveitamento, prosseguindo os estudos.

Contudo, enfrentou muitos conflitos de relacionamento com os colegas durante as séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries/anos), que afetaram seu aproveitamento, acarretando em reprovações e interrupções nos estudos, conforme fica constatado em seu depoimento. Como também, os problemas de ordem econômica, no âmbito familiar, que exigiram dele ter que trabalhar desde os 9 anos de idade.

Diante desse contexto, o estudante Carlos relata que teve dificuldade de acompanhar as atividades, afirmando que “[...] Não estudava em casa. Porque era muito puxado”, o ensino das séries (anos) finais do ensino fundamental. Assim, vivenciou as múltiplas reprovações e interrupções nos estudos.

Refletimos a realidade de Carlos buscando entender os motivos de sua permanência, mesmo com tantos conflitos de relacionamento interpessoal e dificuldades de acompanhamento das aulas, de assimilação dos conteúdos, considerados por ele “muito puxados”, ao ponto de não conseguir estudar em casa.

Nos registros a partir da história de vida de Margarida e Carlos, ficou evidenciado que eles atribuem importância aos estudos, pois, mesmo diante das dificuldades que acarretaram reprovações, interrupção dos estudos, não desistiram e retornaram à escola.

Essas circunstâncias no enfrentamento das barreiras sociais e econômicas fizeram os entrevistados buscarem o PROEJA, e demonstram como lhes foram negadas as condições de acesso e, também, de permanência durante o percurso de escolarização, tornando-se demanda da Educação de Jovens e Adultos. Vale ressaltar que os três entrevistados iniciaram os estudos desde a infância, ainda na chamada pré-escola.

No próximo item destacamos a questão do retorno, situando, com mais ênfase a entrevistada Margarida, sem menosprezar os outros interlocutores, considerando que as suas declarações permitem uma reflexão que requer maior atenção no acolhimento aos estudantes pelo Campus Marechal Deodoro, principalmente, no primeiro e segundo módulos do curso.

### 6.2.3.2 O retorno à escola: entre múltiplos temores e constrangimentos

Margarida, após enfrentar muitas dificuldades, e ao retornar à escola, após um longo tempo de interrupção, declarou:

[...] acho que não tenho capacidade! Nem de passar numa prova! [...] comecei a estudar, as primeiras notas não foram muito boas [...] tinha muita vergonha de falar. Tinha vergonha no português, assim eu prestava atenção no jeito dela falar [a professora]! Das pessoas daqui falar! Por que o mundo daqui do IFAL é diferente do mundo lá fora! (MARGARIDA, 31 anos).

Para essa interlocutora, a condição de ter interrompido os estudos causou-lhe o temor de não conseguir acompanhar o curso, expressando sua apreensão nos primeiros momentos no IFAL, ao ponto de sentir-se “incapaz”. Nessa fala reconheceu que tinha dificuldades para desenvolver as atividades escolares e entender a explicação dos professores, demonstrando um sentimento de que os professores pareciam falar outra língua.

A interlocutora começou a distinguir, mesmo sem clareza, que pertencia a uma outra comunidade linguística – a zona rural de Marechal Deodoro - onde se falava diferente da forma praticada no IFAL, e isso provocava dificuldade na comunicação e compreensão na abordagem dos assuntos, pelos professores, durante as aulas.

Essa dificuldade de comunicação causava um conflito em Margarida, que passou a se sentir em condição inferior, em relação aos seus professores, fato revelado no depoimento destacado acima. Consideramos que Margarida se percebia como:

[...] um estrangeiro na própria casa, um ‘selvagem’ no meio da cultura ordinária, perdido na complexidade do que se ouve [...] o fato de se ser um estranho dentro, mas sem fora, e na linguagem ordinária, resta lançar-se contra os seus limites. (CERTEAU, 1998, p. 73).

Esse estranhamento cultural expresso pela estudante do PROEJA, no processo de comunicação em sala de aula, pode ter dificultado o diálogo entre os professores e Margarida como, também, com os demais estudantes, conforme relatos das entrevistas que observamos ao longo desta análise. Entendemos que a comunicação entre os sujeitos seja essencial na prática escolar, cujas dificuldades neste processo poderão acarretar prejuízo no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Tomamos como referência Certeau (1998., p. 96-97), para enfatizar esse problema que consideramos importante e que demanda investigação para outras pesquisas – o conflito de culturas que permeiam as práticasna instituição escolar. Destacamos o estudo de Certeau (1998.)sobre o caráter da enunciação e a apropriação da língua, que “só se torna real no ato de falar”, e pressupõe:

1. Uma efetuação do sistema linguístico por um falar que atua as suas possibilidades (a língua só se torna real no ato de falar);
2. Uma apropriação da língua pelo locutor que a fala;
3. A implantação de um interlocutor (real ou fictício) e, por conseguinte a constituição de um contrato relacional ou de uma alocação (a pessoa fala a alguém);

Complementa ainda o pesquisador que:

[...] o ato de falar é um uso da língua e uma operação sobre ela. Pode-se tentar aplicar o seu modelo a muitas operações não linguísticas, tomando como hipóteses que todos esses usos dependem do consumo. [...] Sendo assim, de uma referência linguística é preciso passar a uma referência polemológica. Trata-se de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das ‘ações’ que o fraco pode empreender.

Desta forma, reforçamos que esse processo implica “a constituição de um contrato relacional ou de uma alocação (a pessoa fala a alguém)” (CERTEAU, 1998, p. 96). Condição necessária para a superação da dificuldade de comunicação, conforme observamos no esforço da nossa interlocutora em sua tentativa para se apropriar dos elementos da cultura escolarizada, agindo de forma “tática”, na sua posição do mais “fraco” na relação entre estudante, professores e instituição de ensino, afirmando que: “[...] eu prestava atenção no jeito dela falar [a professora]! Das pessoas daqui falar!”.

Nessa relação desigual que observamos, Certeau (1998) aponta que as pessoas comuns, subalternas às normas, utilizam-se de “táticas” e neste enfrentamento reinventam, construindo “espaços habitáveis”, ou seja, demonstram poder de reação individual ou coletiva. Revela que esses sujeitos não são consumidores passivos da cultura imposta pelo poder institucional.

E para nós,no exemplo de Margarida, constatamos queela utilizou um jeito singular, uma “tática”, para se aproximar dos elementos da cultura escolar, buscando apropriar-se das formas de linguagem praticadas no IFAL, articulando os conhecimentos da língua portuguesa que já dominava.

Salientamos, ainda, nesse relato da estudante, que teve característica de desabafo o seu esforço para romper com o silenciamento, pois expressou que tinha

“vergonha de falar”, e poder participar das atividades propostas no curso, superando a “vergonha do português” que utilizava para se comunicar.

Registramos que, nas entrevistas com os outros sujeitos da pesquisa, foi recorrente a afirmação de falta de compreensão do assunto apresentado na aula de uma das disciplinas, por não entenderem o que o professor “estava falando” e nessa disciplina o índice de reprovação foi elevado. Questionamos se havia abertura para perguntas e esclarecimentos de dúvidas durante as aulas e um dos entrevistados afirmou:

Tinha aluno que perguntava, aí eles[professores] explicavam. Mas os alunos não entendiam. O professor [dessa disciplina] era horrível a aula dele. Ele colocava o assunto, explicava e ninguém entendia nada. A turma quase toda ficou pagando a matéria dele[na Reoferta]. (CARLOS,27 anos)

Essa informação aponta a importância do acompanhamento pedagógico aos estudantes, por parte dos docentes, coordenação do PROEJA e coordenação pedagógica, para que sejam identificados os problemas e a recorrência das situações enfrentadas por Margarida, Carlos e outros, de tal forma a possibilitar a superação das dificuldades. Inicialmente, de entendimento da linguagem acadêmica e de práticas docentes não dialógicas, conforme registros de Carlos, ao afirmar e repetir que alguns professores:

[...]davam um assunto, explicavam, e a gente [...] não entendia. [...] tinham uns que davam aquele assunto e pronto. Quando era na outra semana já faziam a prova. Não dava nem tempo! Foi por isso que a turma ficou assim desanimada, teve uns que acabaram desistindo. [...]tinham professores que não gostavam de ensinar a gente do PROEJA. (CARLOS, 27 anos).

Portanto, vimos que intervenções pedagógicas e mudanças de atitudes são necessárias, bem como maior acolhimento aos sujeitos da EJA, percebendo suas condições de aprender, reconhecendo e valorizando o imenso esforço que fazem para se inserirem nas práticas culturais da escola. Tais posturas observamos em outras narrativas dos entrevistados, ao se referirem às atividades que foram desenvolvidas por outros docentes, conforme observamos no próximo tópico.

#### 6.2.4 Contribuição das experiências durante o curso na permanência

Na escuta realizada, um dos aspectos abordados pelos entrevistados traduziu que as experiências vivenciadas no curso Técnico em Cozinha apresentam um diferencial em relação às atividades desenvolvidas no ensino

médioofertadonasescolas da rede estadual que cursaram durante um determinado período. Nesse sentido, Aloísio reconhece que ao matricular-se no IFAL “não sabia que ia ter a experiência que tenho hoje” e complementou:

[...] eu pensava que ia concluir normal [...] No ensino médio não tem nem comparação. Lá no [colégio] no estado com aqui [IFAL], porque eu não tinha, ôxe, esse entrosamento com professor! Essa liberdade com os professores que eu tenho aqui.

Compreendemos que o termo “normal” utilizado pelo estudante, refere-se aos cursos que realizam o trabalho pedagógico restrito ao ambiente da escola e com aulas expositivas, consideradas como padrão de prática escolar.

Sobre essa questão, Freire (1996, p. 26) aponta a importância das ações educativas cujo sentido de “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.

Desta forma, inferimos que as atividades vivenciadas no curso Técnico em Cozinha proporcionaram ao estudante uma visão diferente daquela que tinha quando buscou o referido curso. O que nos leva a inferir que a “experiência” adquirida ao longo do curso proporcionou “transformação” nesse sujeito, decorrente de novas aprendizagens, uma das condições de permanência simbólica discutida por Reis (2009).

Aloísio e Margarida afirmaram que houve avanços na aprendizagem a partir da participação em eventos e aulas de campo, o que indica interação interpessoal, aquisição de novos conhecimentos e, sobretudo, apropriação da forma de linguagem praticada no contexto escolar. Destacaram que nos eventos tiveram oportunidade de apresentar trabalhos com a orientação dos docentes e, com brilho nos olhos, os estudantes narraram com riqueza de detalhes:

[...] No dia da apresentação [...]tinha tanta gente[...]Tava assim, me tremendo [...] E a professora A e a professora B, [...] apresentando [perguntou:]Qual o nome? Eu, assim de costa, disse: *brunoise*– um tipo de cortezinho de salada. *Brunoise*? A professora disse: Aloísio [...] pare e vire pro público! Quando eu olhei, o reitor bem assim, rindo. [...] foi um sucesso! [...] depois foi tanta da foto [...], parabéns! (ALOÍSIO, 23 anos).

[...] o trabalho não foi ótimo! [...] quero que vocês aprendam [e] [...] ficava incentivando pra gente não desistir. Arrumando visitas [técnicas, com transporte que facilitava o deslocamento da turma] pra gente fazer [...]e eu aprendendo cada vez mais.(MARGARIDA, 31 anos).

Eu acho bacana, a gente aprende várias coisas. A nossa turma ia fazer visita técnica. A gente ia para os hotéis. Ia pra o Francês, [praia], fazer pesquisa. Tinha vez que era com professores e às vezes era tipo uma aula. O professor montava aquele grupo aí a gente saía e ficava uma parte no Francês e outra na Barra Nova. Tinha aula que o professor ia e outras que ia só a gente mesmo, aluno, pra fazer pesquisa. (CARLOS, 27 anos)

Explicitaram os estudantes, nas suas falas, a importância do incentivo, do bom relacionamento e intervenções dos professores, principalmente os da área técnica, exigindo deles um melhor desempenho. Mas, também, orientavam como proceder, oportunizando condições materiais para o acesso às atividades fora do IFAL. Observamos durante os relatos a expressão de satisfação por sentirem-se reconhecidos e pertencentes ao grupo desta instituição de ensino.

Nas palavras de Margarida, ficou expressa a relação dialógica estabelecida com a professora, incentivando-a a não desistir do curso, sobretudo, com a realização de outras estratégias pedagógicas, para além da sala de aula. Ficou demonstrada a constituição de condições simbólicas, por meio de postura exigente da docente, o crédito na capacidade de a estudante melhorar seu desempenho e, ao mesmo tempo, disponível para orientar na realização da atividade.

Ressaltamos também, as condições materiais que viabilizaram a participação, com transporte gratuito. Isso contribuiu muito para a permanência da estudante no curso.

Machado e Fiss (2014), Noro (2011), Miletto (2009) e Carmo (2010), também em suas pesquisas, mostraram que a postura do professor, a exemplo da citada pelos depoentes, contribuiu na permanência dos sujeitos que pesquisaram. O que nos leva a reafirmar a importância do diálogo entre professor e estudante, indo na contramão da educação bancária, segundo Freire (1996). Com o decorrer do curso e diante das experiências em outras ações desenvolvidas no IFAL, os estudantes revelam outras questões importantes para a nossa reflexão sobre suas permanências, conforme vemos a seguir.

#### 6.2.4.1 Outras oportunidades de aprendizagem: participação em projetos de extensão, pesquisa e monitoria

Os projetos de extensão, de pesquisa e monitoria foram divisores de águas, significativos, uma vez que oportunizaram a apropriação de novos conhecimentos e a articulação com a comunidade local, além de oferecerem uma bolsa de estudo. A

respeito dessas atividades desenvolvidas por meio de projetos de extensão, nossos entrevistados apontam indicadores importantes para a análise de suas permanências, conforme depoimentos e análises apresentadas a seguir:

[...] Começou com os alunos [do bairro] da Poeira, pra ensinar como manipular os alimentos, ter uma boa higiene [...] no final tive que dar aula [para os colegas] aprendi a falar melhor [...] até pra uma entrevista de trabalho, a professora diz que está preparando vocês aqui dentro pro mercado aí fora! (MARGARIDA, 31 anos).

[...] Tava no tempo de inscrever [o projeto de extensão]. [...] Eu disse professora! [se reportando a proposta que havia comentado na aula] E ela disse: Escreva numa folha de caderno a ideia. No outro dia foi tanta da gente me dando os parabéns. Eu disse: rapaz! [...] [o projeto]foi aprovado, a gente[ele e os colegas] na comunidade, o pessoal apresentou, o pessoal gostou. (ALOÍSIO, 23 anos).

A [nutricionista] me chamou para o SANE.[...]É porque eu fui fazer uma dieta. Ela tava olhando as cargas horárias [de Prática Profissional]e falou que eu tava devendo e teria que pagar. Aí eu passei dois meses só fazendo estágio.Depois ela me chamou para ficar como bolsista. Já vai fazer dois anos.É, mudou tudo pra mim. Assim, compro minhas coisas, ajudo minha mãe também. (CARLOS, 27 anos).

No depoimento de Margarida, que ocorreu de forma emocionada, ela nos diz que teve segurança no domínio de conhecimentos técnicos da área, quando foi desafiada a ministrar aula para os membros da comunidade, como parte do projeto de extensão de que participava, ministrando orientações de manipulação dos alimentos para as merendeiras da escola pública do município de Marechal Deodoro.

Na fala, a estudante afirma que “[...] houve evolução na minha aprendizagem”. Isso mostra que as situações vividas, boas ou não, contribuíram para sua aprendizagem e formação, uma vez que permitiram superar suas dificuldades de comunicação e o medo para falar em público, a timidez, e que desenvolveu segurança na demonstração dos conhecimentos já apreendidos. Fica explícita a importância das intervenções/orientações docentes, durante a realização de ações.

Margarida, ainda, evidenciou a ampliação dos seus conhecimentos:

[...] Nos projetos de extensão e pesquisa eu usei muito matemática. [...] não sabia nem pegar no computador [no início do curso] e aprendi digitar [...] mandar e-mail, fazer e-mail, a pesquisar [...] pra mim hoje o computador é fundamental, [...] aí eu vou escrevendo e quando vejo que está errado já vem mostrando aquele vermelhinho, que eu errei, eu já vou e conserto.

Essa narrativa demonstra como os processos de ensino e aprendizagem extrapolaram o espaço da sala de aula, a exemplo das atividades que foram desenvolvidas nos projetos de pesquisa e extensão. Foram permeadas das dimensões simbólica e material que envolveram sua permanência na escola. A material, por meio de uma bolsa de estudo, conseguida no início do curso. E a simbólica, por meio do desenvolvimento de novos conhecimentos e superação da “vergonha de falar”, percebendo-se capaz de novas aprendizagens, como revela em seus depoimentos, contando com a orientação e o incentivo de professores que proporcionaram atividades teóricas ou práticas, desafiando essa estudante e os colegas desta turma do Curso Técnico em Cozinha.

Portanto, os estudos de Santos e Noro (2015) sobre o PROEJA no IFRS, Campus Sapucaia do Sul, ressaltam que essas políticas estudantis são fundamentais para a permanência desses estudantes que enfrentam dificuldades de sobrevivência. Situação, também, de Aloísio, conforme observamos em seu relato, sobre ter que trabalhar para ajudar no sustento da família.

Aloísio destacou a atitude desafiadora da professora que lhe propôs a escrita de suas ideias que se tornou, posteriormente, um projeto de extensão. Em primeiro lugar, causou-lhe um impacto por serem reconhecidas suas propostas apresentadas durante os debates em sala de aula, conforme relato de sua entrevista. Em segundo lugar, ao ver seu trabalho valorizado, transformado em projeto de extensão e aprovado pela instituição. E, por fim, na possibilidade de contribuir com a comunidade onde morava, uma vez que o projeto foi realizado nesta localidade, atendendo sua expectativa de contribuir com aquela população pobre, que aprendeu a fazer a reutilização de alimentos.

Inferimos que a credibilidade da docente, a aprovação e o desenvolvimento do projeto podem ter contribuído para Aloísio sentir-se, também, com condições de aprender novos conhecimentos, fortalecendo-o a enfrentar outros desafios, e a oportunidade de sentir-se reconhecido.

Tomamos como base os estudos de Carmo (2010) sobre a teoria de Reconhecimento Social (HONNETH, 2003), que aponta a relação de situações que expressaram reconhecimento entre os sujeitos com a permanência dos estudantes, o que pesquisou em seu doutorado.

Essas experiências com projetos de extensão, conforme depoimento dos entrevistados, puderam ser vivenciadas pela turma do Curso Técnico em Cozinha

(2011), como aulas de campo articuladas pela coordenação e professores da área técnica. Como fora relatado por Carlos, referindo-se ao projeto de extensão sobre manipulação de alimentos, desenvolvido em uma das escolas do município de Marechal Deodoro, ao afirmar que havia participado “[...] era uma aula prática que a gente foi com a professora [da área técnica]”.

A experiência de Carlos no projeto de monitoria que participa no Setor de Nutrição apontou a importância desse conhecimento para sua formação, que iniciou por meio do cumprimento de carga horária da Prática Profissional, dando continuidade como bolsista. Destacou que realiza conferência sobre alimentos e cardápios além de acompanhar a distribuição, tendo que fazer: “[...] uma lista dos alunos para os dias da semana para controlar quem está fazendo as refeições”.

No entanto, essa experiência com a participação dos estudantes do PROEJA em projetos de extensão, pesquisa, monitoria, revelou-se como prática pedagógica que proporcionou avanços na aprendizagem dos jovens e adultos, no Campus Marechal Deodoro, mas não podemos afirmar que seja unanimidade nos cursos do PROEJA no IFAL. Na continuidade, comentamos sobre as tentativas de conciliação de trabalho e estudo.

#### 6.2.5 Como conciliam estudo e trabalho: desafios e táticas de permanência

O trabalho é fundante na vida dos estudantes de EJA e foi marcante no relato dos jovens e adultos, sujeitos desta pesquisa. É tanto que observamos nas falas que se seguem como essa subcategoria foi recorrente e, sobretudo, as “táticas” (CERTEAU, 1998), que utilizaram para conciliar estudo e trabalho a fim de permanecerem estudando. Apresentamos a seguir os registros que destacamos para análise:

[...] Pai né, vive da lagoa. E a lagoa é assim, um dia dá o peixe e outro dia não dá. [...] Meu pai, quando ele pesca peixe, camarão, eu é que saio pra vender. Tenho cliente já. Eu é que saio pra vender. Eu sempre pegava carrêgo na feira. [...] Depois comecei a vender frango. Passei na feira três anos trabalhando. E não tenho vergonha disso! De jeito nenhum! Com um pouco ou muito sempre ajudei. [...] Quando não tem um dinheiro pra feira a gente ajuda como pode [...] Eu vendo *Tupperware* [...] vendo confecções, viajo pra Caruaru. Sabe, na garagem da minha casa, é a minha loja! (ALOÍSIO, 23 anos).

[...]Desde 9 anos que trabalho[...] Teve um momento lá em casa que o filé que eu fazia dava pra minha mãe, pra gente poder comer [...] Só fazia filé<sup>30</sup>. Aí eu dormia uma hora, fazendo filé [...]. Até porque eu não gostava de ficar pedindo a ela as coisas [...] meu pai trabalhava antes na usina e perdeu o emprego [depois passou a] limpar coqueiro, pra tirar os cocos, [hoje] vende macaxeira. Ele compra e revende [...] minha mãe, antes [...] vendia manga no mercado [...] eu fazia [filé] para os outros, mas agora eu faço pra mim mesmo, quando tenho um tempinho, faço saída de praia [e vende na praia do Francês]. (CARLOS, 27 anos).

[...] ela [a patroa] mesmo que me dava aula, começou a ensinar matemática. Comecei aprender com ela! Só não era tão bom porque não era sala de aula. Eu sabia que ali eu não ia passar de ano pra quarta série. (MARGARIDA,31 anos).

Ao refletir a respeito das narrativas, fica explícito que esses estudantes trabalham desde a infância, por necessidade de ajudar os pais no provimento do sustento familiar. Destacamos, inicialmente, algumas situações particulares da história de vida de Aloísio, quando a situação de incerteza da renda mensal, devido à vulnerabilidade da ocupação de seu pai, exigiu desse sujeito ter de assumir responsabilidade de trabalho desde criança. Diante desse contexto observamos que o interlocutor procurou conciliar o tempo de estudo com o de ambulante na feira do referido município, para contribuir com a subsistência de sua família.

No entanto, apesar dos empecilhos, Aloísio (re)inventa possibilidades para continuar estudando e, consciente da sua realidade afirmou: "[...] Eu vendo *Tupperware* [...] vendo confecções, viajo pra Caruaru. Sabe, na garagem da minha casa, é a minha loja!", com vendas de roupas e produtos de cozinha. Neste relato podemos observar as “táticas” (CERTEAU, 1998) utilizadas para criar as condições objetivas de sobrevivência, atuando solidariamente com os pais e para permanecer estudando.

A entrevista com Carlos revela uma situação familiar mais complexa com poucas condições socioeconômicas o que exigiu dele “astúcia” e uso de “táticas”, conforme Certeau (1998), para tentar conciliar trabalho e estudo. Relatou que na infância, aos 9 anos, aprendeu a produzir peças de roupas artesanais e para isso ficava trabalhando até “[...] Uma hora [da madrugada], fazendo filé[...] pra gente poder comer”.

---

<sup>30</sup> O Filé é um tipo de renda tecida por artesãos alagoanos, produzida por moradores do bairro do Pontal da Barra, município de Maceió. Prática cultural transmitida por rendeiras de geração a geração.

Nesse ritmo de trabalho e preocupação com a subsistência da família, tornou-se difícil acompanhar a rotina das atividades como estudante, conforme registro das dificuldades que enfrentou em compreender os assuntos durante o período que cursou os anos finais do ensino fundamental, passando por múltiplas reprovações.

Após ter sido demitido da barraca de praia, continuou trabalhando na produção de artesanato para auxiliar na renda da família e está participando, como bolsista, das ações do Programa de Alimentação e Nutrição Escolar (PANES), no Setor de Nutrição do Campus Marechal Deodoro. Esta atividade tem assegurado novos conhecimentos relacionados à área de Cozinha, bem como auxílio financeiro e possibilidade de conciliar os horários de estudo.

Destacamos que Margarida foi exposta à condição de trabalho infantil, enquanto permaneceu em São Paulo, com a anuência da sua família, por necessidade de sobrevivência, diante da situação de pobreza que se encontrava. Fato esse que se repete com outras crianças no estado de Alagoas.

Margarida, com sua tática, aproveitou a ocasião dos ensinamentos da ex-patroa e nos disse que foi com ela que começou a aprender matemática, “quando teve que interromper a terceira série, para realizar trabalho doméstico”. Somente no retorno à casa dos pais, no sítio em Marechal Deodoro é que reiniciou os estudos na terceira série, na época, após seis meses de interrupção. Outro momento em que precisou conciliar estudo e trabalho foi quando se separou do marido, mas, dessa vez já adulta, conseguiu permanecer na escola.

No entanto, com a chegada dos filhos, não deu para conciliar trabalhos domésticos e estudo e, na sequência, com o segundo casamento, que a levou a morar novamente em uma Usina, o que a distanciou ainda mais da escola. Dessa vez, por falta de unidades de ensino na região e de transporte para o deslocamento à instituição educacional mais próxima de onde residia. Neste contexto, por várias vezes precisou interromper os estudos por situações de ordem familiar e por residir na zona rural.

Destaca-se, nos relatos dos estudantes, o enfrentamento da condição de pobreza dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, e a luta que travam para conciliar estudo e trabalho. Confirmando, assim, o que nos diz Dayrell (2007, p. 108), quando se refere às pessoas da classe popular, que se deparam com “[...]um grande desafio cotidiano [pela] garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro”.

Apesar de enfrentarem tantas dificuldades para suprir as condições básicas da sobrevivência diária, por meio do trabalho, conciliando com o estudo, os entrevistados revelam também as condições de acesso a emprego, mediante a conclusão do curso técnico e suas “táticas” para concretizar o sonho de continuidade à formação acadêmica.

#### 6.2.6 Oportunidades de trabalho na área do curso técnico em Cozinha e perspectivas profissionais

Tendo em vista a difícil realidade econômica em que vivem e a dificuldade de conseguir emprego, vimos que nossos entrevistados tiveram que trabalhar desde a infância. Compreendendo essa condição, questionamos os estudantes sobre as possibilidades de trabalho na área do curso Técnico em Cozinha e a respeito de suas perspectivas profissionais. As falas que seguem expressam as intenções dos entrevistados:

[...] Já apareceu oportunidade pra trabalhar. Mas, não é a hora, porque se eu for trabalhar agora, eu vou parar meus estudos. [...] E quando parar meus estudos [concluir o curso PROEJA], ainda não tá na hora. Eu quero fazer uma faculdade, porque eu quero ser mesmo, na verdade, é essa: eu quero ser um professor daqui do Instituto! [...] eu queria ensinar. E aqui! Meu sonho é esse! (ALOÍSIO, 23 anos).

[...] Abriu uma barraca chique no Francês e só queriam as pessoas que tenham o curso! [...] Só que não deu certo porque pegava de seis horas da manhã e largava dez horas da noite [...]. Já é uma porta que abriu através daqui. [...] O meu sonho maior é conseguir fazer a Faculdade de Nutrição [...] também gostaria de fazer a Faculdade de Gastronomia. [...] meu filho falou também: ‘- Mãe porque você não faz pra Pedagogia?’ Já tive uma experiência em escola, só que não era registrada [...] e gostei muito dessa área de ensinar! Lá no fundinho do meu coração não é isso que eu quero! É que se eu não conseguir pelo ENEM, tenho que arrumar um trabalho. Desse trabalho eu pretendo pagar uma Faculdade de Nutrição. (MARGARIDA, 31 anos).

[...] Eu fui trabalhar como ajudante de cozinha, mas só que quando você chega lá não é só isso. Você faz de tudo. Eles [patrões] mandam você pra lavar prato, lavar banheiro, fazer a limpeza. [...] A gente vinha almoçar 3 horas, 3 e meia [15h] porque era muito movimento [de turistas]. A gente não tinha tempo pra nada. Chegava de 6 horas e largava de 5h [17h]. [...] com fé em Deus eu pretendo quando terminar aqui, no IFAL, ir pra uma faculdade fazer Gastronomia. É o meu sonho! E a professora falou que vai ter [Gastronomia no IFAL] (CARLOS, 27 anos).

Aloísio revelou que já foi convidado para trabalhar na área do curso de Cozinha, entretanto, fez um grande esforço para dizer não, considerando que, naquele momento, aceitar o trabalho o afastaria do seu objetivo de concluir o curso

PROEJA e, também, de suas atividades como bolsista em projetos de extensão ou pesquisa, no horário da tarde.

O aluno Aloísio tem um sonho muito significativo, pretende obter formação para atuar na docência, na educação profissional técnica, tendo como referência as experiências vividas e oportunizadas por professores do IFAL. É que para ele foram dadas condições de evoluir como ser humano, desenvolver novos conhecimentos e se sentir valorizado pelas ações realizadas, o que não aconteceu quando cursou o ensino médio em uma escola da rede estadual de Alagoas.

A estudante Margarida também afirmou que, nos meados do curso, foi convidada para fazer uma entrevista, mas não aceitou a proposta de trabalho porque iria interferir no horário do curso. Relatou sobre a pretensão em continuar os estudos, uma vez que almejava outras perspectivas profissionais, após a conclusão do ensino médio, e que tinha interesse de participar de cursos de outras áreas e gostaria de continuar a formação acadêmica em nível superior.

Informou, ainda, que iria fazer a inscrição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pensando em inserir-se no curso de Nutrição e complementou “[...] se não passar no ENEM, em Nutrição, pode ser Pedagogia, e assim conseguir um trabalho em uma escola e ter condições de pagar uma faculdade de Nutrição”, posteriormente, porque esse é realmente o seu desejo. Essa sua tática tem apoio do filho, segundo Margarida.

Carlos, depois que iniciou o curso no IFAL, teve a oportunidade de trabalho em uma barraca na praia do Francês, como ajudante de cozinha. Permaneceu durante quatro meses. A rotina que enfrentou no trabalho trouxe problemas para conciliar com os estudos. Narrou que chegava muito cansado e atrasado para assistir a primeira aula, com resultados de reprovação em algumas disciplinas durante esse período.

O interlocutor nos disse que, por necessidade financeira, buscou outros meios de sobrevivência e decidiu-se pela produção de artesanato de filé e, na sequência, teve a oportunidade de ser inserido como bolsista no Setor de Nutrição do Campus Marechal Deodoro. Isso aguçou o desejo de concluir o curso de Cozinha e procurar trabalho afirmando que: “[...]tenho que procurar pra mim o melhor”. Revelou também o desejo de continuar os estudos e sua opção seria fazer o curso de Gastronomia.

Os registros acima apresentados revelaram, a partir da história de vida dos entrevistados, que a experiência de formação profissional vivenciada no curso

PROEJA Técnico em Cozinha, possibilitou novas aprendizagens, vivências em atividades de prática profissional, estudo em grupo, pesquisa na comunidade, participação em eventos com orientação, acompanhamento e incentivo de docentes; como, também, integração e apropriação dos elementos da cultura escolar.

Demonstraram que Margarida, Carlos e Aloísio conseguiram superar as dificuldades e temores de não serem capazes de realizar uma prova que os cobrava conteúdos, o não entendimento da linguagem usada pelos professores e as reprovações em várias disciplinas que tiveram de enfrentar. Por muitas vezes, admitiram que só tinham um caminho: a desistência do curso. Abrimos um espaço para assinalar que compartilhamos a emoção de narrar sobre o “improvável”, desvelando as possibilidades desses sujeitos que não estavam visíveis, e foram submetidas às evidências, no decorrer da análise dos achados desta pesquisa.

Isso porque são esses estudantes que, no decorrer do curso do PROEJA Técnico em Cozinha, foram demonstrando mudanças de postura, segurança, assumindo desafios, superando dificuldades, dominando novos conhecimentos. E quase no final do curso nos disseram que empreenderam esforços gigantescos para não interromperem os estudos, pois almejam prosseguir a formação profissional em nível superior. Situação que não é comum na realidade do estado de Alagoas, em que a maioria das pessoas interrompe os estudos, ainda no início do ensino fundamental.

Na sequência, apresentamos nossas considerações finais a respeito deste estudo que, durante a nossa permanência no curso de mestrado, em diálogo com os estudantes, com a orientadora e estudiosos sobre este fenômeno, também provocou muitas “transformações” (REIS, 2009), na nossa forma de “ver” a realidade. Compartilhamos do sentimento de Carlos, e tomamos emprestado sua fala para afirmar que, também, “hoje sou [somos] outra pessoa”.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: BUSCANDO COMPREENDER O FENÔMENO DA PERMANÊNCIA NO PROEJA

O caminho que trilhamos nesta investigação teve como objetivo compreender a permanência dos estudantes que resistiram até a conclusão no espaçotempo Curso Técnico em Cozinha, no IFAL, Campus Marechal Deodoro, da turma iniciada em 2011, conforme mencionamos na introdução, que nos levou à seguinte problematização: o que contribuiu para a permanência escolar dos estudantes concluintes do curso Técnico em Cozinha?

Essa questão nos remeteu a outras indagações, como: quem são esses estudantes? Por que escolheram esse curso? Quais as implicações das trajetórias de escolarização na permanência? Que experiências durante o curso contribuíram para a continuidade dos estudos? Como conciliam estudo e trabalho e perspectivas profissionais? Qual o fluxo de permanência da turma? Foram utilizadas estratégias em prol da permanência?

Nesse contexto, duas categorias de análise foram definidas. A primeira que enfoca as condições de permanência material e, a segunda, simbólica, (REIS, 2009). Essa definição não surgiu por acaso, partiu de uma leitura e releitura do *corpus* que foi produzido, a partir das narrativas dos estudantes e com vista ao objetivo do trabalho.

As “respostas” a essas questões foram obtidas por meio da análise dos documentos oficiais da instituição, *locus* da investigação, relativos ao PROEJA e ao curso Técnico em Cozinha. Refletimos sobre o perfil dos estudantes e o fluxo de permanência, para posterior discussão sobre ações estratégicas necessárias para intervirem diante dos problemas evidenciados na referida turma.

O diálogo com os estudantes concluintes foi fundamental para compreendermos as razões de suas permanências. Optamos pelo método de História de Vida, de base histórico-sociológica (CIPRINI, 1988; DEBERT, 1988; PAULILO, 1999), assumindo-a como metodologia de construção de sentido, a partir de fatos, sempre centrados na pessoa que aprende e que, ao aprender, cria e recria o seu contexto de vida (FIGUEIREDO; ALCOFORADO, 2011). E para a produção de informações utilizamos a técnica da entrevista de História de Vida (QUEIROZ, 1988). Sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, Paulilo (1999, p. 136), os

resultados são “fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado”.

Os registros foram organizados em subcategorias, que deram suporte para o nosso entendimento das categorias simbólica e material inerentes ao fenômeno da permanência. Com base na análise das fichas de requerimento de matrícula, constatamos que, os estudantes do Curso PROEJA Técnico em Cozinha, turma 2011, são na maioria jovens, havendo variação da faixa etária desses sujeitos entre 18 a 54 anos, refletindo a diversidade de interesses do público atendido nesta turma. Entre eles, prevalece o gênero humano feminino, destacando os que se declararam de raça parda e negra.

A pesquisa revelou ser a maioria de matrículas dos jovens e adultos do município de Marechal Deodoro, além de cidades próximas, o que aponta o compromisso do IFAL- Campus MD, no atendimento ao público da região onde está inserido. Esse perfil mostrou que o Instituto precisa considerar as especificidades dos sujeitos que buscam o PROEJA, e que não poderá tratá-los de forma homogênea, uniformizando o processo de ensino e, conseqüentemente, padronizando o currículo.

Esses estudantes narraram diversas razões que os levaram a procurar o curso do PROEJA. Inicialmente, alguns foram mobilizados pelo desejo de continuarem os estudos no ensino médio, mas outros queriam fazer um curso técnico para ajudá-los a conseguir um emprego melhor. Somente durante o curso puderam entender que este poderia oferecer uma formação de nível médio técnico integrado com atividades de prática profissional. Afirmaram que escolheram o curso técnico em Cozinha atraídos pelo nome, revelando que gostavam de cozinhar.

No entanto, para um dos entrevistados, mesmo tendo desistido do curso de ensino médio na escola estadual, tinha a expectativa de que, no PROEJA, iria aprender somente a cozinhar e se surpreendeu com o ensino de outras disciplinas, pois considerou muito “puxado”. Pensou até em desistir, mas foi incentivado por colegas a permanecer estudando. Declarou ainda que sua expectativa foi de que o curso poderia oportunizar condições de inserção no mundo do trabalho formal, por ter credibilidade o certificado de educação profissional do IFAL.

Os registros das entrevistas demonstraram que, apenas um dos entrevistados, apresentou na sua trajetória de escolarização pouca dificuldade na continuidade dos estudos. Tanto que pôde conciliar trabalho e escola, o que, ainda,

acontece no seu processo de ensino médio, no IFAL, fato que não é comum na vida dos sujeitos da EJA. É de ressaltar que dos três estudantes, a do gênero feminino se sobressai no âmbito das interrupções, devido ao casamento e à criação de filhos, e ficou explícito que, para as mulheres das classes populares não tem sido fácil colocar em prática o desejo de estudar e de concluir a Educação Básica.

Constatamos que ainda prevalece uma visão da instituição escolar como redentora, capaz de proporcionar-lhes melhores condições de acesso ao emprego. Conforme estudos do professor Carmo (2010), esta é uma visão idealizada da escola, expressa por Sposito (1993) como “ilusão fecunda”, diante do poder dessa instituição social, que mobiliza os sujeitos a retornarem aos estudos. Isto porque nem sempre é possível a ascensão social em decorrência da escolarização, pois entendemos que há interdependência com outras políticas sociais e econômicas do país.

Exemplificamos esta visão por meio dos registros das entrevistas, em que o estudante faz menção ao incentivo do seu pai para que estudasse, expressando o desejo de que seu filho tivesse uma vida diferente da sua, de pescador, pois depender da pesca gera muitas vezes incertezas. Da mesma forma reflete, também, a visão da depoente, quando lamentou ter passado tanto tempo enfrentando situações de repetência, porque quando era criança não tivera o incentivo dos pais para estudar, porque eram analfabetos.

As narrativas confirmaram que o trabalho é um fator essencial porque para todos eles, porque a situação de pobreza interfere no percurso da vida e vivências no processo de escolarização, conforme estudos de Dayrell (2007). Os relatos endossam essa premissa, porque dois dos entrevistados afirmaram que a necessidade de trabalhar interferiu nos estudos, o que acarretou a interrupção em várias etapas durante o Ensino Fundamental, e o terceiro vivenciou o enfrentamento do trabalho paralelo aos estudos.

Entretanto, mesmo diante de tantos empecilhos, os entrevistados demonstraram suas “táticas” para não interromperem o curso PROEJA Técnico em Cozinha, comprovando as ideias de Certeau (1998), que considera as pessoas comuns como consumidores ativos das práticas culturais, impostas pelo poder instituído na sociedade. Portanto, são capazes de utilizar mecanismos, “táticas”, para recriar o “cotidiano”, como sujeitos praticantes.

Com base nos estudos de Certeau (1998), entendemos que a ação “tática” é um jeito astuto do sujeito, em condição subalterna, sobreviver à imposição do mais forte, representando um poder de resistência, assim como observamos nos relatos dos estudantes que conseguiram continuar os estudos.

Além disso, ressaltaram o interesse e empenho para prosseguir a formação acadêmica em cursos de nível superior, variando entre a docência para atuar na educação profissional técnica, em gastronomia, nutrição e pedagogia, o que não é comum na realidade do estado de Alagoas. Dois dos entrevistados revelaram a decisão de fazer a inscrição no Exame Nacional do Ensino Médio(ENEM).

Ao analisar os depoimentos dos entrevistados, tornou-se evidente a cruel situação de desigualdade de condições a que estão submetidos na escola, desde os anos iniciais do ensino fundamental, se considerarmos o convívio com outros estudantes, cujas famílias lhes asseguram o suporte material para que se dediquem somente aos estudos. Diferente da situação dos sujeitos da nossa pesquisa que precisaram trabalhar, desde a infância, para a garantia da sobrevivência, tendo ainda, que aprender a “driblar” as dificuldades enfrentadas no cotidiano e cumprir as exigências do processo de escolarização, como também, se apropriar de outras práticas culturais, diferentes das vivenciadas nas comunidades de origem.

Salientamos, ainda, que estes sujeitos tiveram e continuam tendo que enfrentar e superar o preconceito, por serem vistos na escola como diferentes dos sujeitos “normais”, sendo enquadrados fora do padrão estabelecido pelo sistema de ensino oficial, dito “regular”. Consideramos que esse enfrentamento seja bastante complexo, porque têm de provar, a todo momento, para os professores, para os outros estudantes e para seus familiares, que também têm condições de estudar, de assimilar novos conhecimentos e de aprender.

Todavia, revelaram caminhos de superação quando lhes são proporcionadas condições materiais e simbólicas para estudar, aprender e permanecer na escola. Pudemos constatar ainda, por meio dos depoimentos, que os estudantes buscaram superação dos problemas vivenciados e foram se em poderando, a cada conquista, a partir do processo de imersão no ambiente cultural da escola, confirmando as pesquisas sobre permanência escolar, desenvolvidas por Machado e Fiss (2014), entre outros.

Os nossos interlocutores narraram que, durante o curso PROEJA Técnico em Cozinha, além da formação específica do curso, as ações das quais tiveram

oportunidade de participar contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, os depoimentos mostraram que essas práticas educativas foram desenvolvidas por iniciativa de alguns professores do Campus Marechal Deodoro, e apontamos a necessidade de serem inseridas na proposta pedagógica do Instituto Federal de Alagoas, como ações estratégicas da Instituição, porque os registros dos documentos oficiais do Campus MD, referentes à turma 2011, indicam a urgência de medidas em prol da permanência dos estudantes.

No estudo que realizamos sobre o fluxo de permanência, ocorreu maior estabilidade a partir do 4º módulo, havendo certa regularidade no quantitativo de estudantes que renovaram matrícula nos semestres subsequentes. As informações pesquisadas na Coordenação de Registro Acadêmico (CRA) do referido Campus, apontaram 14 matrículas no 3º módulo, a manutenção de 11 matrículas nos 4º e 5º módulos; e a efetivação de 10 matrículas no 6º módulo do curso.

Identificamos que no curso PROEJA Técnico em Cozinha, turma 2011, dos 29 ingressantes, 20 fizeram a renovação da matrícula no segundo módulo. Desses 20 estudantes, apenas 14 renovaram a matrícula no 3º módulo, representando uma redução de 50% de matrículas ao final do primeiro ano deste curso. O estudo revelou a necessidade de maior atenção do Instituto Federal de Alagoas, Campus Marechal Deodoro no acompanhamento e atendimento às demandas dos estudantes, principalmente, no 1º e 2º módulos.

Pesquisas realizadas pelos Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) indicaram que esse problema com as turmas do PROEJA também tem sido objeto de análise nesses Institutos Federais, sendo adotadas medidas de acompanhamento e intervenção pedagógica e administrativa voltadas para o acolhimento, atendimento às dificuldades dos jovens e adultos, bem como reparação de equívocos na organização e oferta dos cursos.

No caso do IFAL – Campus MD, durante a nossa investigação, constatamos que os nove estudantes, após a conclusão do 6º módulo, estavam cursando disciplinas no sistema de Reoferta. Analisamos a opção utilizada pela Coordenação do curso de realizar o sistema de Reoferta no PROEJA e consideramos que foi uma alternativa adotada para oportunizar a continuidade dos estudos aos estudantes, que apresentaram situação de reprovação, diante do impasse de não haver oferta de turma semestral, para inseri-los nos módulos correspondentes, no decorrer do desenvolvimento do curso.

Entendemos que se buscou evitar o agravamento da situação observada, mediante o elevado quantitativo de interrupções ocorrido do primeiro para o segundo módulo. No entanto, a utilização da Reoferta no PROEJA, ao final do curso, foi um procedimento adaptado ao que está estabelecido nas Normas de Organização Didática (NOD, IFAL, 2014). Conforme as NOD, a realização desta ação estratégica é prevista de forma paralela, nos primeiros meses do ano letivo para cursos técnicos de nível médio integrado, com estrutura anual. Vale destacar que a Reoferta é uma ação planejada pelos profissionais que atuam no ensino, como medida para oportunizar aos estudantes, dos cursos de nível médio e superior, a continuidade dos estudos.

Todavia, consideramos a pertinência desta iniciativa, como ação de caráter emergencial, no caso específico do curso PROEJA no Campus Marechal Deodoro, porque se não fosse adotada na ocasião, provavelmente teríamos 1 a 2 estudantes concluindo o curso de Cozinha e não os 9 que participaram desse processo de investigação.

No entanto, consideramos a necessidade de avaliação, pela equipe do PROEJA, para estruturá-la adequando-a às especificidades dos sujeitos desta modalidade de ensino, e a organização modular do curso, de forma a preservar a “sequência do currículo”, condição apresentada nas NOD (IFAL, 2014). Podendo o estudante cursar as disciplinas pendentes no período letivo seguinte, conforme proposto no Art. 78, parágrafo 3º das referidas normas. Para tanto, sugerimos a oferta semestral de novas turmas, porque acreditamos que, desta forma, haverá condições de inclusão dos estudantes em outras turmas, sem largos tempos de afastamento. Ou, até mesmo, isso poderá reduzir a desistência, pois é uma experiência já comprovada pelo Campus Sapucaia do Sul/IFSul.

Diante dos aspectos apresentados para a discussão sobre estratégias de permanência, compreendemos que os problemas requerem enfrentamento institucional, e por isso também propomos o diálogo entre os Institutos Federais para a implementação de ações nesta modalidade de ensino.

Com base nos relatos dos entrevistados, vimos a importância de políticas públicas voltadas para financiamento de auxílio financeiro que oportunize a manutenção do estudante durante o período de escolarização, a exemplo do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem garantido auxílio transporte,

alimentação, bolsa estudantil, entre outros benefícios de apoio para a manutenção da classe popular na escola.

Nesse sentido, concordamos com a posição defendida por Reis (2009) ao discutir sobre as condições de permanência material, questão em destaque nesta pesquisa, e confirmado no estudo realizado por Noro (2011) sobre o PROEJA no Campus Sapucaia do Sul/IFSul. No entanto, entendemos que será necessário atrelar a outras políticas de cunho social para a população, como trabalho, moradia, saúde, entre outras.

Observamos o entrelaçamento das categorias material e simbólica nos depoimentos dos entrevistados sobre a razão da permanência no curso, e destacamos a fala de Carlos, sobre a sua permanência, conforme narrou: “[...]Depois que eu arrumei esse trabalho [como bolsista] no SANE [mudou] várias coisas: [...] Hoje eu me sinto outra pessoa”. Em um dos momentos desta entrevista, questionamos a respeito do que o ajudou a permanecer nessa escola. Então afirmou: “[...]No caso, a bolsa, porque já é pra gente uma ajuda, [...] pra quem fazia filé, aí pra quem ganhava R\$ 15,00, R\$ 20,00 trabalhando, também por isso”. Reconhecemos, também, na fala de Carlos, a existência de outras razões que o ajudaram a ficar na escola, quando reforça: “[...] também por isso”, em destaque na Seção 6.

Nesta pesquisa baseada no método História de Vida, pudemos “escavar” evidências para a análise das categorias que elegemos neste estudo sobre o fenômeno da permanência material e simbólica. Assim, destacamos dos depoimentos as situações vivenciadas pelos estudantes durante o curso, que expressaram, no nosso entendimento, a razão de permanecerem. Nessa perspectiva nos permitiram compreender a permanência escolar dos estudantes do PROEJA no curso Técnico em Cozinha, Campus Marechal Deodoro, objetivo da nossa investigação.

Evidenciamos, entre outros aspectos já comentados, as condições que lhes foram proporcionadas para continuar estudando: orientação, acompanhamento e incentivo de professores; apoio e incentivo de colegas para não desistirem do curso; diálogo e bom relacionamento com professores da área técnica, bem como: reconhecimento e valorização pelos professores; apropriação das práticas culturais em uso na escola, ao longo do curso; participação em ações pedagógicas que mobilizaram os estudantes e proporcionaram evolução na

aprendizagem, a exemplo de aulas práticas, seminários, visitas técnicas, pesquisa na comunidade, eventos, projetos de extensão com a comunidade local, entre outras; oportunidade de trabalho na área do curso; contato com empresários e profissionais da área de Cozinha; expectativa de continuidade dos estudos em curso universitário;

Registramos uma revelação importante, por parte dos estudantes entrevistados que, apesar de tantos entraves sociais, econômicos e culturais demonstraram condições de continuar os estudos e aprender. Portanto, necessitam de um novo olhar da instituição de ensino a respeito de quem são os jovens e adultos, assumindo um “discurso positivo” sobre esses sujeitos, por parte da equipe de educadores do Instituto Federal de Alagoas (SALES; PAIVA, 2014), como também a adoção de estratégias que favoreçam a inclusão desses sujeitos no sistema escolar, contribuindo com o sucesso educativo de todos os estudantes.

Por fim, ressaltamos a contribuição deste estudo de mestrado por meio da escuta aos estudantes. Entendemos a necessidade de continuidade desse diálogo pelas equipes do IFAL, pois é preponderante para o sucesso da aprendizagem desses estudantes que sejam considerados o contexto de vida e a pluralidade dos sujeitos que buscam a EJA, que trazem para a escola seus “[...] conhecimentos, atitudes, códigos e valores” (ANDRADE, 2004, p. 3). Nessa perspectiva, se requer da instituição de ensino o planejamento de estratégias de inserção, com base nas demandas dos jovens e adultos, visando à permanência escolar.

Os dados apontam a necessidade da ação planejada e preventiva, de caráter estratégico-institucional, com o objetivo de possibilitar a continuidade dos estudos, afastando a ocorrência da desistência como medida mais fácil e rápida, sem explicitar/demandar condições e saídas para a resolução dos problemas/conflitos que estejam surgindo e impedindo a permanência no Curso. Esta análise apontou como demanda permanente o estabelecimento de diálogo com os estudantes, desde o momento de retorno desses jovens e adultos à instituição escolar. Suscitou, ainda, a necessidade de ampliar o debate com os educadores do IFAL, no sentido do desenvolvimento de outras estratégias educacionais no âmbito do PROEJA.

Ressaltamos, ainda, que a cruel condição social e econômica a que são submetidos os jovens e adultos tem dificultado o alcance do direito constitucional à educação, o acesso e a permanência com sucesso na aprendizagem. Um exemplo concreto foi o que ocorreu com essa turma do PROEJA Técnico em Cozinha, que

iniciou com 29 matriculados e encontra-se na fase de conclusão somente com 9 estudantes.

Do ponto de vista da oferta do PROEJA, consideramos a ameaça de descontinuidade do seu desenvolvimento, diante da implantação de outras ações que são lançadas, em decorrência das políticas de governo que canalizam recursos financeiros e apresentam demandas paralelas para os professores e gestores dos Institutos Federais. Isto se reflete ao considerarmos os poucos cursos ofertados pelo IFAL, desde o ano de 2007.

Os dados mostraram um caminho voltado para os âmbitos: trabalho, educação e formação profissional. Vimos que, embora a necessidade do trabalho perpassa a história de vida dos pensantespraticantes, sujeitos da EJA, a formação integral desses educandos extrapola a visão limitada de preparação como força produtiva a serviço do mercado de trabalho.

Os achados desta pesquisa nos levam a refletir sobre o verso de uma canção que diz: “Cada um de nós compõe a sua própria história e cada ser em si carrega **[a possibilidade humana]** de ser capaz, **[usando “táticas” na perspectiva]** de ser feliz!”, composição de Renato Teixeira e Almir Sater (1991), compositores da música popular brasileira, porque traduz a força de superação que observamos nas narrativas dos sujeitos entrevistados.

Esses estudantes revelaram percursos tão difíceis, com interrupções e retornos até chegarem à etapa de conclusão do ensino médio lutando para garantir o direito de estudar, de sonhar, de “serem mais”, de irem além do que a realidade socioeconômica de suas famílias poderia lhes proporcionar. Observamos que a escola, para eles, representa a esperança de encontrar uma saída e prosseguir sempre “tocando em frente”!

Outras investigações no PROEJA poderão revelar novas questões que contribuam para a compreensão sobre o fenômeno da permanência escolar. E mais que isso, possa indicar caminhos para assegurar a continuidade dos estudos para os jovens e adultos da EJA.

## REFERÊNCIAS

AGNES, Sandra A. A.; SILVA, Adriano L.; GREGGIO, Saionara. Currículo integrado e materiais didáticos no ensino de jovens e adultos - uma análise a partir da experiência com oficinas de acolhimento no curso de PROEJA em Eletromecânica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO, 3.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2013, Gramado. **Anais...** São Leopoldo: Universidade do Rio dos Sinos, 2013. v. 1, p.337 – 342.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**, São Paulo, v. 14, p. 125-136, 1995. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio\\_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/AMADO%20-%20O%20grande%20mentiroso.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/AMADO%20-%20O%20grande%20mentiroso.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2014.

ANDRADE, E. R. Os sujeitos educandos na EJA. In: **Educação de jovens e adultos**: continuar... e aprender por toda a vida. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/saltofuturo\\_eja\\_set2004\\_progr3.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf)> Acesso em: 14 abr. 2014. <[http://www.comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/biblioteca\\_virtual/EJA/mod6/EJA\\_Mod6.pdf](http://www.comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/biblioteca_virtual/EJA/mod6/EJA_Mod6.pdf)>, Acesso em: 14 abr. 2014.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?

**Revista da FAEEBA/Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão: alfabetização e cidadania. **Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil** (RAAAB), São Paulo, n.11, 2001.

BAPTISTA, Anderson José Lisboa. PROEJA: avanços e retrocessos na constituição de uma política pública para EJA no século XXI. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 3, n. 5, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1392/920>> Acesso em: 10 jan. 2016.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Ana. **Entre a vida vivida e a vida contada: A história de vida como material primário de investigação sociológica**. Braga: Centre de Investigação em Ciências Sociais, Universidade do Minho, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**, Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf). Acesso em: 11 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. 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/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2016.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jul. 2010.p. 5. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 10.ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 46 p. (Série Legislação, n. 130).

\_\_\_\_\_. 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://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer\\_CNE\\_CEB\\_11\\_2000.pdf](http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. 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, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BOSI, E. (2004) **O Tempo Vivo da Memória**: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

CARMO, Gerson Tavares. **O enigma da educação de jovens e adultos**: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. 2010. 339 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política)- Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Campos dos Goytacazes, 2010. Disponível em: <[http://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/files/2013/03/TESE\\_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf](http://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/files/2013/03/TESE_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf)>. Acesso em: 5 nov. 2014.

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. **Archivos Analíticos de Políticas**

**Educativas=Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 22, n. 63, p. 1-45, 2014. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II, jun. 2014. ISSN:1068-2341. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. Apresentação: os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo, EDUSP. 1973.

CIPRINI, Roberto. Biografia e Cultura: da religião à política. In: VON SIMON, O. de M. (Org.). **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988. p. 106-176.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo, Alemanha. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Hamburgo, 1997. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

COLOUN, Alain. **A escola de Chicago**. Campinas (SP): Papyrus; 1995.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. A Escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

DEBERT, Guita. "Problemas relativos à utilização da história de vida e historia oral". In: CARDOSO, Ruth (Org.). **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 141-156.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712/10703> >. Acesso em: 10 jan. 2016.

FIGUEIREDO, Susana Filipa da Silva; ALCOFORADO, Luís. **Histórias de vida: uma construção de competências**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

FORMOSINHO, João. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **A educação de jovens e adultos - EJA e o ensino profissionalizante ontem e hoje: quais as perspectivas?** Maceió, 2008. Mimeografado.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise no trabalho: perspectiva de final de século**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

GAZETA DE ALAGOAS. **Procuram-se estudantes**. Edição de 24 de março de 2016. Disponível em: <<http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/noticia.php?c=284463#.VvROG5VNqBQ.email>>. Acesso em 24 Mar. 2016.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 3. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record; 1999.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed.34, 2003.

INTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Alagoas-Marechal Deodoro**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <[www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=270470&idtema=>](http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=270470&idtema=>)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - IFAL. **Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha**. Marechal Deodoro, 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018**. Maceió, 2013.

KOZOW, Lúcia. O PROEJA no IFAL Campus Marechal Deodoro: esboço de uma realidade. **Caminhando com o PROEJA**: reflexões, desafios e práticas, Maceió, v. 1, n. 1, 49-56. Disponível em: <<http://kentronantigo.ifal.edu.br/index.php/proeja/article/view/135/140>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

LAHIRE, Bernard. Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 49, p. 11-42, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n49/n49a02.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

LIMA, Divanir Maria de. **O Lugar de direito reservado às juventudes no PROEJA: um processo em construção no IFAL.** Maceió, 2011. Mimeografado.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Jeferson Ventura.; FISS, DórisMariaLuzzardi. 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: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n61.2014>>. e<<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1456>>.Acesso em: 10 nov. 2016.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no século XXI – da alfabetização ao ensino profissional. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2011. Disponível em:<<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/interacao/article/view/16713>>.Acesso em: 10 jan. 2016.

MARRE, Jacques Léon. História de vida e método biográfico. **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, v.3, n. 3, p. 89-141, jan./jul. 1991.

MILLETTO, Luís Fernando Monteiro.Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos:In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - SEEJA, 1., 2010, Rio de Janeiro. **[Trabalho apresentado]**.Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2010.

\_\_\_\_\_. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir:** estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. 2009. 215 f. Dissertação(Mestrado em Educação ) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em:<[http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/Teses/lu%EDs%20fernando%20monteiro%20miletto.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/lu%EDs%20fernando%20monteiro%20miletto.pdf) >. Acesso em 12 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Proposta de conversão do olhar sobre a EJA: pesquisando o “enigma” da permanência. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - SEEJA, 1., 2010, Rio de Janeiro. [**Trabalho apresentado**]. Rio de Janeiro: Secretaria Estadual de Educação, 2010. Disponível em: <[http://primeiro.seeja.com.br/Trabalhos/20%20Sujeitos%20Conhecimento%20e%20Cultura/Luiz%20Fernando%20Miletto%20Coordenada\\_PropostasdeConvers%20A3odoOlharsobreEJA.pdf](http://primeiro.seeja.com.br/Trabalhos/20%20Sujeitos%20Conhecimento%20e%20Cultura/Luiz%20Fernando%20Miletto%20Coordenada_PropostasdeConvers%20A3odoOlharsobreEJA.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Os alunos jovens e adultos que buscam a educação de jovens e adultos: quem são e o que buscam na escola**. Maceió, 2013. Mineografado.

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio: salto para o futuro**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2006, p. 61-75. (Boletim 16). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto16.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

NÉRI, Marcelo (Coord.). **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NOBRE, Lydayanne Lilás de Melo; SOUZA Éder Júnior Cruz de. **Cenário e perspectivas socioeconômicas da comunidade de artesãos: o caso do município de Marechal Deodoro-AL**. Marechal Deodoro: IFAL, 2010. Disponível em: <<http://congressos.ifal.edu.br/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1531/708>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

NOGUEIRA, M. L. Mobilidade psicossocial: a história de Nil na cidade vivida. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, FAFICH. 2004.

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: 15 nov. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. TEIXEIRA, Beatriz de Bastos. **Do FUNDEF ao FUNDEB: a qualidade ainda fora de pauta.** São João Del-Rei, 2009. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Rosimar%20e%20Beatriz.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos:** Rio de Janeiro: FAPERJ: Petrópolis: DP, 2009.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; TIMOTHY, Ireland (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 maio 2014.

PAIVA, Jane; SALES, Sandra Regina Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos?:dossiê educação de jovens e adultos. **Education Policy Analysis Archives=Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 21, n. 69, p. 1-19, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275029728068>>. e<<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1456>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

PAULILO, Maria Ângela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 134-148, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v2n1.htm>>. Acesso em 10 maio 2014.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAU, T. P. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2. ed. Oeiras: Celta, 1999.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMON, Olga Moraes (Org.). **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988. p. 14-43.

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**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/944.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

SALES, Sandra Regina; PAIVA, Jane. As muitas invenções da EJA: dossiê EJA II. **Education Policy Analysis Archives= Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 58, 2014. ISSN: 1068-2341. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n58.2014>> e <<http://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898075.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

SANTOS, Maria do Socorro Ferreira dos et al. Educação profissional de jovens e adultos: um novo cenário nos Institutos Federais de Educação. **Caminhando com o PROEJA: reflexões, desafios, atitudes**, Maceió, v. 1, n. 1, p. 41-48, jan./jul., 2013. Disponível em: <<http://kentronantigo.ifal.edu.br/index.php/proeja/issue/view/6/showToc>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

SANTOS, Simone V. & NORO, Margarete M. C. Acesso e Permanência Escolar de Jovens e Adultos Trabalhadores. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 88-103, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/download/56540/34806>>. Acesso em: 2 set. 2015.

SILVA, Aline Pachecoet. al. "Conte-me sua história": reflexões sobre o método de história de vida. **Mosaico**: estudos em psicologia, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 25-35. 2007. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/4344/3154>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

SILVA, Haiké R. K. Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia. **MÉTIS**: história & cultura, Caxias do Sul, v.1, n. 1, p. 25-38, jan./jun.2002. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1037/703>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

TAYLOR, Charles. A Política do Reconhecimento. In: \_\_\_\_\_. **Argumentos filosóficos**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000. p. 241-274.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica**: investigação social e enquete operária. São Paulo: Polis, 1987.

ZANOTTO, Magda Maria G. B. **Implantação e implementação do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu especialização em PROEJA**: uma análise do projeto de implantação e o primeiro eixo do curso em andamento 2009, no IFAL-Alagoas. Naceió: IFAL, 2009. Apresentação de Pôster, em agosto. CEDU/UFAL.

## APÊNDICES

## APÊNDICES A – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA



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

#### QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA DE HISTÓRIA DE VIDA

**OBJETIVO:** Compreender a permanência dos estudantes que resistiram até a conclusão no *espaço tempo* do curso PROEJA Técnico em Cozinha no IFAL, campus Marechal Deodoro, da turma iniciada em 2011.

**Duração prevista:** 60 min com cada estudante **Participantes:** 09 estudantes

#### **1. Apresentação – perfil dos estudantes**

Nome - Idade - Estado Civil

Se tem filhos ? Faixa etária dos filhos

Local onde mora - se é de Alagoas ( capital ou interior) ou de outro estado?

Se trabalha - Onde Trabalha - atividade que desenvolve?

**OBSERVAÇÃO:** Verificar antecipadamente os dados sobre os estudantes na ficha de matrícula

#### **2. Temáticas sobre as experiências de escolarização dos entrevistados:**

Relato sobre o acesso à escola nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Onde morava, contexto familiar.

Se interrompeu os estudos após conclusão do Ensino Fundamental? Tempo de interrupção entre a conclusão do Ensino Fundamental e início do curso Técnico de Nível Integrado em Cozinha?

Por que buscou o curso Técnico em Cozinha no IFAL?

Quais as dificuldades que enfrentou durante o curso e como foram superadas?

Se participou de atividades de pesquisa e extensão ou eventos na área do curso – quais?

Quais situações e condições que contribuíram para a permanência no curso até a etapa de conclusão? Perspectiva de acesso a trabalho na área do curso técnico?

#### **3. Questões de suporte para o pesquisador conduzir o diálogo durante a entrevista:**

Qual expectativa em relação ao curso de Cozinha, quando iniciaram as aulas em 2011?

O que tem a dizer sobre o CURSO:

- As condições de funcionamento – estrutura física, material didáticos, horário.
- Assistência ao estudante: bolsa de auxílio financeiro, alimentação e outros.
- Metodologia dos professores. (Explicação dos assuntos, atividades, avaliação)
- O relacionamento com os colegas, professores e funcionários.
- Atividades de estágio, eventos, projetos de extensão e pesquisa.
- Pretensão em continuar os estudos? Há possibilidades no município de Marechal Deodoro?

**ANEXOS**

## ANEXO A –AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Alagoas  
Campus Marechal Deodoro  
Gabinete da Direção Geral

Marechal Deodoro, 28 de outubro de 2014.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas - CEP-UFAL  
A/c. Professora Dra. Deise Juliana Francisco  
Coordenadora do CEP-UFAL

### AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, **Marília Costa Gois**, Diretora Geral do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia, Campus Marechal Deodoro venho por meio deste, informar a V. Sa. que **autorizo** a pesquisadora **Vanda Figueredo Cardoso**, aluna do Mestrado em Educação Brasileira, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – CEDU/UFAL a desenvolver a pesquisa intitulada: **O PROEJA no curso Técnico em Cozinha – IFAL campus Marechal Deodoro: sob o olhar dos estudantes que permanecem**, sob orientação da **Professora Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas – CEDU/UFAL**.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como *instituição 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 infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Marília Costa Gois

**Marília Costa Gois**  
Diretora Geral  
IFAL - Campus MD

## ANEXO B – CARTA DE APROVAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
 Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos  
 Campus A. C. Simões – Av. Lourival Melo Mota, S/N  
 Cep: 57072-970, Cidade Universitária – Maceió-AL  
[comitedeeticaufal@gmail.com](mailto:comitedeeticaufal@gmail.com) - Tel: 3214-1041



### CARTA DE APROVAÇÃO

Maceió-AL, 24/05/2016

Senhor(a) Pesquisador(a), Vanda Figueredo Cardoso

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em Reunião Plenária de 03/09/2015 e com base no parecer emitido pelo(a) relator(a) do processo nº **46265715.9.0000.5013**, sob o título **O PROEJA NO CURSO TÉCNICO EM COZINHA - IFAL CAMPUS MARECHAL DEODORO: SOB O OLHAR DOS ESTUDANTES QUE PERMANECEM**, comunicar a **APROVAÇÃO** do processo acima citado, com base no artigo X, parágrafo X.2, alínea 5.a, da Resolução CNS nº 466/12.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12, item V.3).

É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o (a) pesquisador (a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e).

Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Resolução CNS 466/12.

Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra-referidas.

Esta aprovação não é válida para subprojetos oriundos do protocolo de pesquisa acima referido.

(\*) Áreas temáticas especiais

Válido até: **AGOSTO de 2016.**

  
 Prof.ª Deise Juliana Francisco  
 Coordenadora do Comitê de  
 Ética em Pesquisa -UFAL

## ANEXO C– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(a) da pesquisa pelo responsável)

Eu, ....., tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo **O PROEJA no curso Técnico em Cozinha – IFAL campus Marechal Deodoro: sob o olhar dos estudantes que permanecem**, recebi d(o,a) Sr(a)s **VANDA FIGUEREDO CARDOSO** (orientanda) e **Profa. Dra. MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS** (orientadora), do Centro de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas – CEDU/PPGE/UFAL, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a compreender a permanência dos estudantes no curso PROEJA em Cozinha, desenvolvido no IFAL campus Marechal Deodoro.
- Que a importância deste estudo é identificar os fatores que favorecem a permanência dos estudantes no curso Técnico do PROEJA, possibilitando a produção de um conhecimento científico sobre essa temática na Educação de Jovens e Adultos.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: compreender o que buscam os estudantes no curso PROEJA em Cozinha, desenvolvido no IFAL no campus Marechal Deodoro e os fatores que interferem na permanência escolar desses estudantes.
- Que esse estudo começará no primeiro semestre de **2015** e terminará no primeiro semestre **2016**.
- Que o estudo será realizado no Instituto Federal de Alagoas, campus Marechal Deodoro.
- Que o estudo será realizado da seguinte maneira: análise dos documentos oficiais da instituição de ensino; estudo da base legal e dos fundamentos teóricos; desenvolvimento de entrevista do tipo História de Vida com nove estudantes da primeira turma do curso PROEJA Técnico em Cozinha, que encontram-se em fase de conclusão; análise dos dados e elaboração da dissertação de mestrado.
- Que eu participarei das seguintes etapas: realização de entrevista.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: timidez e desconforto diante da exposição pessoal ou lembrar-me de algum fato ocorrido no meu percurso de escolarização que possa causar emoção.
- Que os possíveis riscos nesta pesquisa são: desconforto físico e/ou emocional em relação ao tempo da entrevista e na exposição do meu percurso de escolarização;
- Que poderei contar com a assistência necessária do pesquisador segundo o que consta na Resolução CNS 466/12.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: contribuir para a produção do conhecimento sobre a permanência escolar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no ensino médio profissional.
- Que, sempre que desejar, será fornecido esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isto me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para mim.
- Que eu serei indenizado pelos danos que venha a sofrer pela participação na pesquisa.
- Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu 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.

<p><b>Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)</b></p> <p>Domicílio: (rua, praça, conjunto):</p> <p>Bloco: /Nº: /Complemento:</p> <p>Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:</p> <p>Ponto de referência:</p>
---

<p><b>Contato de urgência: Sr(a).</b></p> <p>Instituição: Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas</p> <p>Endereço: Av. Lourival Melo Mota,s/n</p> <p>Bloco: /Nº: /Complemento: CEDU</p> <p>Bairro: Tabuleiro dos Martins / CEP: 57072-970 / Cidade: Maceió - AL</p> <p>Telefones para contato: (82) 3214-1191</p>
---

<p><b>Endereço d(os,as) responsável(e,lis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):</b></p> <p><b>Nome: Vanda Figueredo Cardoso</b></p> <p>Instituição: <b>Universidade Federal de Alagoas</b></p> <p>Endereço:</p> <p>Bairro: / CEP: / Cidade:</p> <p>Telefones p/contato:</p> <p><b>Nome: Marinaide Lima de Queiroz Freitas</b></p> <p>Instituição: <b>Universidade Federal de Alagoas</b></p> <p>Endereço:</p> <p>Bairro: / CEP: / Cidade:</p> <p>Telefones p/contato:</p>
---

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas**

**Prédio da Reitoria, 1º Andar, Sala do C.O.C. Campus A. C. Simões, Cidade Universitária**

**Telefone: 3214-1041**

Maceió, de de 2015.

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a)</p>	<p>Profª. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas</p> <p>Nome e assinatura do responsável pela pesquisa</p>
	<p>Vanda Figueredo Cardoso</p> <p>Nome e Assinatura do responsável pela pesquisa</p>

<sup>i</sup> O título do projeto de pesquisa foi modificado, por recomendação da banca de Qualificação, em 18.08.2016, para: **PERMANÊNCIA ESCOLAR NO PROEJA: OLHARES DOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM COZINHA.**