



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MANOEL SANTOS DA SILVA

**NARRATIVAS DOS SUJEITOS EGRESSOS DO PROEJA-FIC: vida
pessoal e profissional**

Maceió

2021

MANOEL SANTOS DA SILVA

**NARRATIVAS DOS SUJEITOS EGRESSOS DO PROEJA-FIC: vida
pessoal e profissional**

Tese apresentada à banca examinadora de Qualificação de Doutorado, homologada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação, vinculado à Universidade Federal de Alagoas.

Linha de Pesquisa: História e política da educação

Grupo de Pesquisa: Multidisciplinar de Educação de Jovens e Adultos (Multieja)

Orientadora: Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Coorientador: Prof. Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho

Maceió

2021

**Catálogo na Fonte Universidade
Federal de Alagoas Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

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

S586n Silva, Manoel Santos da.
Narrativas dos sujeitos egressos do Proeja-FIC: vida pessoal e profissional / Manoel Santos da Silva. – 2021.
256 f. : il.

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

Bibliografia: f. 216-245.
Apêndices: f. 246-249.
Anexos: f. 250-256.

1. Formação profissional técnica. 2. Educação de jovens e adultos.
3. Memória histórica. I. Título

CDU: 374

Aos meus pais, Ademar Serapião da Silva (*in memorian*) e Enedina Santos, por tudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e a energia constante para viver intensamente.

Aos meus pais, Ademar (*in memorian*) e Enedina, pelo amor incondicional e cuidados.

Aos meus filhos, Vitória e Vitor, pela compreensão das minhas ausências e pelas alegrias por serem o que são na minha vida.

À professora *Marinaide Freitas*, pelas orientações sinceras e confiança no meu potencial para a conclusão do doutorado.

Aos membros da banca de qualificação: Prof. Dr. Walter Matias Lima (Ufal); Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante (Ufal); Profa. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (UFSC); Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim (UFPB), muito agradecido pelas análises, reflexões e sugestões para melhoria do texto final da tese.

Aos membros da banca de defesa: Prof. Dr. Lucas Pereira da Silva (Ufal); Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante (Ufal); Profa. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (UFSC); Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim (UFPB), gratidão pela sensibilidade e contribuições para o fechamento desse ciclo e apontamentos para continuação de outras pesquisas.

À Milena, que me acompanha neste caminho de pesquisa-formação, agradeço a compreensão e paciência.

Aos meus irmãos e irmãs – Maria, Terezinha, Vilma, Pretinha, Socorro, Alfredo, Noemia, Antônio, Luiza, Rosa, José Paulo, Rozineide e Rosevaldo, por compartilharem as vivências, que cada um faz parte do todo.

Aos colegas que participaram das disciplinas durante o processo formativo: Adelson, Viviane, Almira, Sheyla, Monique, Iolita, Fátima, Nara Elisa, Douglas, Lana Lisier, Cledilma, Simone, Geisa, Fabiana Suruagy, Quinor, Danilo, Adriana Leite, Helebiane, com os quais tive a oportunidade de aprender muito durante os diálogos.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multi-eja), com quem venho aprendendo durante todo processo formativo: Nara Elisa, Lyzandra, Gabriela, Profa. Irailde, Elisabete Duarte, Regina Brasileiro, Vanda, Iolita, Ana Karla, Jailson e Tássio.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários (NELL/Ifal/CNPq) – Lucilene, Anne Francielly, Luciana, Lilian e Paulo, que me ajudam a compreender melhor os sujeitos a partir dos estudos de identidade.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação, Empreendedorismo, Letramento e Tecnologias (Ifal/CNPq) Antônio, Aurineide, Cleide, Suellen, Sidiane, Marici e Fátima, com quem mantenho diálogos acadêmicos e fraternos.

Às professoras Valéria Cavalcante, Abdizia Barros, Adriana Santos e Janayna Souza, por compartilharem experiências educativas e amizade.

Ao Prof. Dr. Antonio Freitas, por acompanhar indiretamente meu processo formativo, mas que sempre apresentou caminhos a seguir.

Ao Prof. Dr. Paulo Marinho, pelo incentivo e exemplo de perseverança para a construção da minha identidade enquanto pesquisador.

À Ana Luísa, que nunca mediu esforços para colaborar nas minhas atividades acadêmicas.

Ao Andresso, que durante a caminhada sacrificou o seu tempo para dialogar comigo sobre o meu objeto de pesquisa. Só gratidão!

À gestão do Instituto Federal de Alagoas e do Câmpus Satuba, por compreenderem a importância da formação continuada dos servidores técnico-administrativos.

Aos colegas da Diretoria de Educação a Distância, Ana Cristina, Luís Antônio, Juliana, Angela, Martha e Maria Marinho, pelo incentivo e torcida.

Às colegas do Curso de Pedagogia, Arly, Gislane, Lisiane, Cléia, Márcia, Ieda pelos momentos de aprendizagens durante todo percurso.

Aos colegas de trabalho na Coordenação de Agroindústria, Roberta, Paulo e Cristian, pela colaboração na manutenção das atividades práticas.

Ao Ademar, por participar constantemente do meu processo formativo e na trajetória de vida.

Aos colegas do Departamento de Gestão Agropecuária, Rafael, Diogo, Harllison, Jana Kelly, Walter, Gabriel, Uilliane e Tamires, pelo companheirismo da longa jornada.

Às pedagogas Flávia Monteiro e Sandra Salles, que sempre se dispuseram a dialogar para a construção da minha tese.

Aos servidores da Coordenação de Registros Escolares - Josy, Gilvânia, Sirleide e Ademilson - que nunca mediram esforços para colaborarem com a pesquisa.

Aos egressos-concluintes, com quem dialoguei e aprendi muito com as suas narrativas.

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

Ecléa Bosi

“Memória e Sociedade”

RESUMO

Esta tese tem como objetivo compreender que contribuições o Curso de Nível Médio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (Proeja-FIC), ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – Câmpus Satuba, provocou nos sujeitos partícipes após o processo formativo, e faz parte dos estudos que vêm sendo realizados pelo Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja) acerca da Educação Profissional para pessoas jovens e adultas. E nesse sentido, problematiza: quais as contribuições que o Curso de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Qualificação em Informática, ofertado pelo Ifal, Câmpus Satuba foram provocadas na vida dos sujeitos, após o processo formativo? Para alcançar o objetivo, e "responder" ao problema elencado, trilhamos os pressupostos teórico-metodológicos da abordagem qualitativa, tendo como técnica de coleta de dados a entrevista em história de vida. As fontes foram classificadas em documentais e orais, advindas das buscas realizadas nos órgãos locais e oficiais, bem como das entrevistas com os sujeitos egressos-concluintes. Os achados da pesquisa mostraram que a formação profissional não trouxe contribuições diretas na vida dos jovens e adultos egressos, no entanto, os sujeitos testemunharam uma possível mudança nos âmbitos pessoal e familiar e, por vezes, no exercício profissional.

Palavras-chave: Formação técnica profissional. Educação de jovens e adultos. História e memória. Contribuições.

ABSTRACT

This thesis aims to understand what contributions the Middle Level Course of the National Program of Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Modality – Initial and Continuing Education (Proeja-FIC), offered by the Federal Institute of Alagoas (Ifal) – Satuba Câmpus, led in the subjects of this program after its conclusion. Also, this research is part of the studies that have been conducted by the Multidisciplinary Research Group on Youth and Adult Education (Multieja) about Vocational Education for young people and adults, and in this sense, the following questions are made: what are the contributions that the Integrated High School Course in the modality of Youth and Adult Education with Qualification in Informatics, offered by Ifal, Câmpus Satuba, caused in the life of the subjects, after the formative process? To reach the goal, and "answer" this problem, we followed the theoretical and methodological assumptions of the qualitative approach, using as a technique of data collection the life history interview. The sources were classified as oral and documented data, coming from the research carried out in local and official organs, as well as from the interviews with the graduated subjects. The research findings showed us that the professional training did not bring direct contributions in the lives of the former students. However, the subjects witnessed a possible change in the personal and family environment, and sometimes in the professional practice.

Keywords: Vocational education. Youth and Adult Education. History and Memory. Contributions.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis es comprender qué contribuciones el Curso de Nivel Medio del Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos – Formación Inicial y Continuada (Proeja-FIC), ofrecido por el Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – Câmpus Satuba, generó en los sujetos partícipes luego del proceso formativo, y forma parte de los estudios que han estado a cargo del Grupo de Investigación Multidisciplinaria en Educación de Jóvenes y Adultos (Multieja) sobre la Educación Profesional para personas jóvenes y adultas, y en este sentido, problematiza: luego del proceso formativo, ¿qué contribuciones ha generado en la vida de los sujetos el Curso de Nivel Medio Integrado en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos con Calificación en Informática, ofrecido por Ifal, Câmpus Satuba? Para alcanzar el objetivo y “responder” el problema planteado, nos adentramos en los presupuestos teórico-metodológicos del abordaje cualitativo, siguiendo la entrevista en historia de vida como técnica de recolección de datos. Las fuentes se clasificaron como documentales y orales, provenientes de las búsquedas realizadas en los órganos locales y oficiales, además de entrevistas con los sujetos egresados-concluyentes. Los hallazgos de la investigación muestran que la formación profesional no ha generado contribuciones directas en las vidas de los jóvenes y adultos egresados, sin embargo, los sujetos atestiguaron un posible cambio en los ámbitos personal y familiar y, a veces, en el ejercicio profesional.

Palabras-clave: Formación técnica profesional. Educación de Jóvenes y Adultos. Historia y Memoria. Contribuciones.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da cidade de Satuba no mapa de Alagoas.....	34
---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Turmas de alunos egressos selecionadas para pesquisa.....	42
Quadro 2	Nomes fictícios dos sujeitos da pesquisa.....	47
Quadro 3	Documentos normativos.....	56
Quadro 4	Documentos locais do curso lócus do estudo.....	57
Quadro 5	Dimensões e categorias que surgiram a partir das narrativas.....	58
Quadro 6	Trajetória das Escolas Profissionais Industriais em Maceió, Alagoas – 1909-2008.....	62
Quadro 7	Nomes atribuídos ao sistema de ensino profissional (agrícola) em Ala- goas.....	75
Quadro 8	Distribuição dos Câmpus e seus respectivos cursos.....	88
Quadro 9	Matriz Curricular do Curso de Nível Médio Integrado na Modalidade EJA com Qualificação em Informática.....	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anfope	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
Bovespa	Bolsa de Valores de São Paulo
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cefet-AL	Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas
Cefet-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Cefet-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
Cefet-RN	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
Cefet-PE	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CF	Constituição Federal
Conae	Conferência Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
EAFS	Escola Agrotécnica Federal de Satuba
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enejas	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFAL	Escola Técnica Federal de Alagoas
ETF	Escolas Técnicas Federais
Faeja	Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Funesa	Fundação Universidade Estadual de Alagoas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IF	Instituto Federal
Ifal	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IF	Institutos Federais
JK	Juscelino Kubitschek

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Multieja	Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
Procad/Casadinho	Programa de Cooperação Acadêmico
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proeja-FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEE	Secretaria Executiva de Educação e Esportes

Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Suepro	Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	A TESSITURA METODOLÓGICA.....	26
2.1	A abordagem qualitativa.....	27
2.2	A entrevista em história de vida.....	30
2.3	O contexto – a cidade de Satuba e lócus.....	32
2.3.1	O lócus – o Curso de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com qualificação em informática (Proeja-FIC).....	36
2.4	Das turmas.....	39
2.4.1	Dos sujeitos das turmas.....	41
2.4.1.1	Os sujeitos da pesquisa.....	42
2.5	O processo das entrevistas.....	45
2.6	A análise documental.....	54
2.7	A análise dos dados.....	58
3	NOS RASTROS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ALAGOAS.....	61
3.1	Das escolas profissionalizantes aos institutos federais.....	61
3.2	Patronato ou aprendizado agrícola – indícios do Câmpus Satuba.....	74
3.3	Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia: novos rumos para a educação profissional no Brasil.....	81
3.3.1	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal)...	87
3.3.1.1	O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja): lógicas pedagógicas e institucionais.....	98
3.3.1.1.1	O Proeja no Ifal.....	103
4	DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS AO CURRÍCULO INTEGRADO.....	112
4.1	Pedagogias das competências.....	112
4.2	Currículo integrado na rede federal.....	124
4.3	Currículo do Curso de Nível Médio Integrado na Modalidade Jovens e Adultos com Qualificação em Informática (Proeja-FIC).....	132
5	NARRATIVAS DOS EGRESSOS-CONCLUINTES.....	140
5.1	Os fios e os rastros das experiências escolares anteriores e os sonhos de acesso a uma escola de qualidade.....	142
5.1.1	Itinerários escolares e de vida antes do Ifal: entre interrupções e situações-limite de existência.....	142
5.1.2	O acesso no curso de qualificação em informática: entre múltiplos desejos, exigências e insistências de aprender e melhorar de vida.....	157
5.2	Olhares e dizeres sobre o processo formativo no curso.....	168
5.2.1	Condições internas: entrecruzando saberes prévios e saberes escolares; relações intersubjetivas; condições externas: dizeres sobre os contextos familiares.....	169
5.3		

5.3	A pós-formação: contribuições do curso de qualificação em informática.....	188
5.3.1	Contribuições na vida pessoal e profissional: entre a representação simbólica de uma escola de qualidade e melhorar as posições e condições de vida.....	189
6	PALAVRAS FINAIS.....	208
	REFERÊNCIAS.....	216
	APÊNDICES.....	246
	ANEXOS.....	250

1 INTRODUÇÃO

As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção [...] a literatura marcada por uma *escrevivência* pode con(fundir) a identidade [do] personagem narrador com a identidade do [autor]. Esta con (fusão) não me constrange.

Conceição Evaristo

“Becos da Memória”

Considerando o que nos diz a escritora brasileira Conceição Evaristo, na epígrafe acima, parto do pressuposto de que os fios teórico-metodológicos que urdem a escrita desta tese se “con(fundem)” com minha própria história de vida, pois desde muito no trabalho na roça, percebi as possibilidades que o estudo poderia trazer em curto e longo prazos, sendo essa também uma das expectativas das muitas pessoas com quem tive contato ao longo da pesquisa.

Nesse sentido, entendo que ao tecer as histórias que são minhas, e de outros (dos meus familiares, dos amigos, dos interlocutores desta investigação), o faço com a consciência de que as “invenções” que foram sendo tramadas, no sentido de melhor caracterizar meu percurso, é uma consequência também, dos lapsos da memória. Mas, a “explosão da invenção” como uma marca indelével desse momento de escrita “não me constrange”, pois nessa “escrevivência”, realizada por meio dos “becos da [minha] memória” figura um conjunto de acontecimentos que vão dando forma à narrativa de vida até chegar à composição do objeto da tese.

Herdeiro de escolas públicas, vindo do agreste do Estado de Alagoas, migrei para a cidade de Satuba no ano de 1993 para dar continuidade à escolarização, em nível médio integrado e em regime de internato, na então Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS), me formando em 1995 como técnico em agropecuária. Nesse período, posso dizer que era um sujeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois aos 19 anos é que inicio o ensino médio, devido às intercorrências familiares que não permiti-

ram que eu tivesse uma trajetória escolar linear, tendo em vista que a minha entrada na escola se deu aos 9 anos de idade.

A necessidade de sobreviver sempre falava mais alto, e o trabalho sempre era escolhido, em detrimento dos estudos, tendo em vista que a vida na infância e na precocidade juvenil foi marcada por muitas negações. Isso me privou de vivenciar outras interações. Tal fato ocorreu porque no meu seio familiar, a escola não era um ambiente legitimado, e isso fazia com que os meus pais não entendessem as possibilidades que poderia trazer.

Assim, ainda cursando o ensino médio na Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS), movido pelo desejo de mudar de vida, realizei o concurso para auxiliar em agropecuária na mesma instituição. E com muita expectativa, obtive a aprovação e passei a atuar profissionalmente no ano de 1997, o que representou uma grande conquista dantes não imaginada. Refiro-me a essa questão, pelo próprio contexto em que vivenciara na infância e na adolescência, pois não tinha perspectivas de transformação da situação vivida, sempre entrecortada pela sobrevivência.

Passados três anos de atuação na função de auxiliar em agropecuária na Escola Agrotécnica Federal de Satuba, em 2001, retomei o meu processo formativo, dessa vez em nível superior, e cursei Letras na Fundação Universitária de Alagoas (Funesa), no município de Arapiraca, que depois passou a ser Universidade do Estado de Alagoas (Uneal).

Nessa época experimentei a dualidade trabalhador-estudante, pois tinha que fazer o trajeto diário Satuba-Arapiraca, fato que me fez cada vez mais me enlaçar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que percebia, com mais clareza, os percursos desses sujeitos, suas motivações para estudar, mesmo enfrentando amplas jornadas de trabalho. Fato que também trouxe importantes reflexões durante o processo de entrevistas no decorrer da investigação, ao ouvir as narrativas, muitas vezes, emocionadas sobre a vida e a formação dos entrevistados.

Ao concluir o curso de Letras, em 2005, participei e concluí especializações lato sensu sendo uma delas sem relação com a educação, no sentido de melhor atuar na área em que trabalhava na época - agropecuária. No entanto, e levando em consideração o

campo da educação, ao qual tinha me formado, é que senti a necessidade de me aproximar das temáticas que a permeiam, tendo em mente que tinha grande interesse de cursar pós-graduação *stricto sensu*.

Em 2006, ao ser aprovado no concurso da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEEAL) cheguei, no período noturno, à Escola Estadual Professora Benedita de Castro Lima, no bairro Clima Bom na cidade de Maceió e; nas minhas aulas, durante esse tempo de atuação, me aproximei dos sujeitos da EJA, sujeitos com quem trabalho desde 2007, e compreendendo suas histórias e memórias, que foram sendo tecidas a cada encontro em sala de aula. E, mesmo na rua, durante os encontros informais, tendo em vista que estes podem se dar por acaso (PASSOS, 2014).

Em 2009 ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, em nível de Mestrado, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), por meio de um convênio firmado entre o Instituto Federal de Alagoas (Ifal), e a respectiva Universidade. Esse período fora muito importante para minha formação, pois pude dar um passo decisivo que me encaminhara para pensar nas duas áreas que eu vinha mantendo interfaces ao longo do meu processo de vida-formação - educação e agropecuária.

Ainda em 2009 houve a especialização na área do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em que tive a oportunidade de aprofundar os estudos nesse foco, que já despertava meu interesse desde os tempos de outrora, como já citado anteriormente. Na sequência fiz minha opção política pela modalidade, e passei, diuturnamente, a procurar formas de me inserir nas diversas discussões que tinham como perspectiva a EJA. Ao concluir a especialização, movimenteimei-me nesse campo da educação profissional, na tentativa de entender como se dava o processo formativo desses sujeitos e quais seriam as repercussões em suas vidas, depois da finalização do curso. No entanto, não tinha clareza quanto ao futuro objeto de estudo.

Posteriormente, em 2012, passei a integrar o Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (Faeja), importante espaço de reflexões e discussões políticas. Considero que essa inserção nos debates e embates nesse lócus e em diversos eventos, seminários, grupos de estudos, juntamente com a produção científica, me possibilitou conhecer uma rede de pessoas que muito contribuíram para a compreensão da EJA, enquanto

uma política pública comprometida com os sujeitos que historicamente foram alijados do direito à educação.

Em 2014 fiz a seleção para a especialização em Mídias na Educação ofertada pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e, aprovado, procurei estudar metodologias de ensino, considerando minha atuação, uma vez que buscava sempre trazer perspectivas diversas para meus alunos. Nesse contexto, tive a oportunidade de me aproximar das discussões que vinham sendo promovidas pelo Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja), que me permitiu interações acadêmicas junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (Cedu/Ufal).

O processo de ser membro do referido grupo despertou meu interesse por temáticas que vinham sendo desenvolvidas no âmbito da EJA, a exemplo das investigações que primavam pela permanência dos estudos, em detrimento das razões da evasão, que por sua vez, eram criticadas por seus membros por só apresentarem o negativo. Assim, tive contatos e diálogos com uma pedagoga do Ifal do Câmpus Marechal Deodoro que pertencia ao referido grupo e que estava realizando os estudos de mestrado à época, que também teve como objeto o Proeja.

O estudo dessa pedagoga passou a fazer parte das minhas reflexões, pois na instituição na qual atuava como auxiliar em agropecuária - enquanto servidor -, o Ifal Câmpus Satuba, possuía cursos dessa natureza ofertados há muitos anos, nesse momento percebi que não existia nenhum estudo específico nesse contexto, que pensava a questão das contribuições da formação na vida dos sujeitos, após conclusão em curso do Proeja. Com essa motivação elaborei um projeto de pesquisa e participei do processo de seleção do doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), mas não obtive êxito à época.

Isso me aproximou mais dos diálogos com os membros do grupo Multieja, no sentido de criar vínculos e interações necessárias à compreensão da modalidade a qual atuava, e que gostaria de desenvolver pesquisa também com esse foco. Avalio que esse tempo foi muito produtivo e permitiu fazer várias reflexões em torno de questões caras à

EJA, em particular às políticas de educação profissional, que vinham sendo objeto de interesse do referido grupo.

Em 2017, participei mais uma vez do processo seletivo do doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, sendo aprovado com o projeto: *10 anos do Proeja no Instituto Federal de Alagoas – Câmpus Satuba: das histórias e memórias*¹. A proposta de tese estava circunscrita às minhas reflexões desde o período da especialização, já citado, e culminou no objetivo de compreender que contribuições o Curso de Nível Médio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (Proeja-FIC), ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – Câmpus Satuba, provocou nos sujeitos partícipes após o processo formativo.

No processo de ser doutorando o projeto foi se ajustando e me inseri no Programa de Cooperação Acadêmica (Procad/Casadinho)², Programa este que teve um importante papel na produção de conhecimento relacionado à Educação de Jovens e Adultos em parcerias com outras universidades (UFRN, Uerj) e passou a fazer parte também das raízes investigativas³, pertencentes à Rede Rizomática de história e memória, por se tratar das vozes dos sujeitos egressos-concluintes do curso de Qualificação em informática - lócus deste estudo, que recorreram às suas memórias passadas/presentes para narrarem os acontecimentos relacionados às suas trajetórias de vida.

Rede Rizomática⁴ essa que se constitui na produção e articulação de conhecimento interdisciplinar/transdisciplinar que se entrelaça e reconfigura a novas possibili-

¹ Projeto aprovado no Comitê de Ética da Ufal em 2018, sob o número do Parecer: 2.812.674.

² O Procad/Casadinho foi 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), e envolveu: a Universidade Federal de Alagoas (Ufal) na coordenação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj – Associada I) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN – Associada II). Dentre as suas ações proporcionou a formação de recursos humanos, em intercâmbios com as Universidades parceiras (CARDOSO, 2016).

³ O grupo de pesquisa Multieja amplia o leque de investigações que dão conta das especificidades da educação de jovens e adultos.

⁴ O Multieja em mais de 10 anos vem constituindo-se em redes rizomáticas de pesquisas, e formando a sua tradição de investigações. A primeira relacionada à História da educação e memória da EJA, iniciada em 2006; a segunda tradição com o foco na Linguagem, iniciada em 2011 com o “Observatório Alagoano de Leitura em EJA”, e com pesquisas voltadas para Alfabetização/Letramento; a terceira voltada para Permanência escolar que se iniciou em 2014, após contatos do Multieja com o Núcleo de Estudos e Acesso sobre Permanência na Educação (Nucleape) da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e

dades de saber, aprender e conhecer, dentro de um tronco comum (MARINHO, 2019, s/p.).

Assim, definidas as trilhas que seguiria na pesquisa, realizei o aprofundamento teórico-metodológico, em paralelo à minha função docente na Rede Estadual de Educação de Alagoas, da qual nunca me afastei; ao passo que desenvolvi todas as atividades inerentes à pós-graduação associadas às minhas ações profissionais nesse espaço - onde atuo como professor de Língua Portuguesa -, mesmo se constituindo num grande desafio. Nesse transcurso temporal, reestruturei o projeto e refiz os passos iniciais, bem como alinhavi as questões de pesquisa e os objetivos que buscava alcançar.

Feitas as mudanças necessárias, o delineamento da pesquisa se deu considerando o meu contexto de trabalho, o Ifal, Câmpus Satuba, e como lócus o curso de Qualificação em Informática ofertado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A escolha por esse curso se deu em razão do tempo – mais de 10 anos - em que é ofertado no Câmpus, ou seja, desde 2007, que entre todos os outros, fez a opção pela Formação Inicial e Continuada, assumindo-se como Proeja-FIC⁵. Os cursos FIC nasceram em 2007, por meio do Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, no mesmo movimento que criou os cursos do Proeja também em âmbito técnico, com uma proposta diferenciada e inclusiva, pois tem como objetivo inserir os sujeitos que ainda não concluíram o ensino fundamental, tendo em vista os altos índices que atestam a negação do direito para esses jovens e adultos.

Ressalto que no período de coleta de dados, sobretudo nas buscas pelos sujeitos, não foi possível localizar egressos/as-concluintes das turmas dos períodos relativos a 2009, 2010, 2011, 2013, 2014 e 2017, como planejado, tendo em vista as mudanças de endereços e de números dos seus telefones, o que não consegui localizar. Mesmo diante das pistas que me foram dadas conforme comento no item que me refiro à busca dos sujeitos. Dos que contactámos, aceitaram participar os sujeitos das turmas de 2012.1

o Instituto Federal Fluminense (IFF), em Goitacazes – Rio de Janeiro. E também há vinculações com o Ifal - Câmpus Maceió e Piranhas, e a quarta tradição de investigações relacionados às Culturas organizacionais escolares, iniciada em 2014 em diálogo com o Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIE), da Universidade do Porto em Portugal. (SANTOS, 2020).

⁵ Nesta tese, ao nos referirmos ao Proeja-FIC estamos tratando de um curso de qualificação articulado ao ensino médio, diferente do que consta no Documento Base de 2007 assumido pelo Ifal, no PDI 2019, e que será mencionado na Seção 4.3.

(dois), 2012.2 (dois), 2015.1 (um) e 2016.1 (três) do curso em foco do Proeja–FIC, o que não prejudicou a representatividade na pesquisa.

E, ao levar em conta as questões suscitadas acima, é que problematizei: Quais as contribuições que o Curso de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Qualificação em Informática, ofertado pelo Ifal, Câmpus Satuba, provocou na vida dos sujeitos partícipes, após o processo formativo? Defini as contribuições como as possibilidades concretas e reais de mudanças que ocorreram na vida pessoal e profissional dos sujeitos estudantes-egressos, por intermédio do processo formativo pelo qual passaram.

No mesmo sentido que Silva (2013) atribui ao termo impactos/contribuições, ou seja, “como as mudanças que ocorreram com os sujeitos [...] [egressos] a partir [da conclusão do referido curso], considerando ou não a continuidade dos estudos” (SILVA, 2013, p. 18), e nesse caso específico, a melhoria profissional.

Dessa questão geral, desdobram-se outras que se seguem: Quais os ganhos significativos que os egressos-concluintes alcançaram nas suas vidas pessoais e profissionais? Em que contribuiu? Quais as dificuldades? Quais as possibilidades concretas de prosseguimento dos estudos promovidos pelo Ifal? Se houve possibilidades, como se deram? Como analisam o antes e o após a conclusão do curso?

Como objetivo geral proponho a: compreender que contribuições o Curso de Nível Médio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (Proeja-FIC), ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – Câmpus Satuba, provocou nos sujeitos partícipes após o processo formativo.

E como objetivos específicos:

- Identificar os rastros da Educação Profissional no Brasil, na tentativa de situar suas lógicas históricas e contextuais;
- Situar o currículo dos cursos do Proeja delineados no âmbito do período de reestruturação dos Institutos Federais, e a perspectiva da integração curricular;
- Caracterizar, respectivamente, o contexto e o lócus da pesquisa - Ifal Câmpus Satuba e o Curso de Qualificação em Informática - Proeja-FIC;

- Analisar, por meio das narrativas dos egressos-concluintes do curso de nível médio com qualificação em informática, as contribuições ou não provocadas nas suas vidas após o período de formação.

No sentido de responder às questões e alcançar os objetivos propostos, fiz a opção pela abordagem qualitativa, e utilizei como técnica de coleta de dados a entrevista em história de vida, com base em Queiroz (1988), que me possibilitou, dentre outros aspectos: compreender as motivações, os anseios, bem como as perspectivas dos sujeitos egressos-concluintes do curso lócus de investigação, após o processo formativo. Isso me permitiu também, possibilidades para entender questões ligadas às suas próprias trajetórias de vida, sobretudo, da infância, da juventude e, especificamente, da vida adulta e que ecoaram por meio de suas narrativas.

Nesse sentido, entendo com Alves (2008) que a narrativa é duradora, considerando os conhecimentos e pode ser repetida, tendo clareza que não garante a sua fixação, uma vez que está muito ligada à cultura oral, que carrega fortes cargas subjetivas e, sobretudo, as marcas do tempo e das memórias nas pessoas.

Por isso, considero que a voz dos homens e mulheres, interlocutores diretos da pesquisa apontou claramente o processo vivenciado no curso técnico - lócus de estudo -, em que mostraram as expectativas, os medos, os anseios, e todo o movimento que empreenderam no sentido de permanecer estudando. Reafirmo, portanto, que as narrativas, enquanto marcas indelévels dos seres humanos, sujeitos histórico-culturais, implicados no mundo, se configuram possibilidades muito fecundas de se fazer revolver o passado, no presente no qual são narrados os fatos.

Esta tese está estruturada, além da introdução, em 4 Seções. Na Seção 2, comento sobre “A tessitura metodológica”, na qual enfatizo o percurso trilhado, a escolha pela abordagem qualitativa, com foco nas entrevistas em histórias de vida, ao passo que caracterizo os sujeitos da pesquisa, e situo, ao mesmo tempo, a busca indelével por eles. Faço também a análise dos dados, em especial a análise documental, momento no qual também apresento as categorias que surgiram após as entrevistas. Foram importantes as leituras de: Bogdan e Biklen (1994); Lüdke e André (1986); Minayo (2016); Queiroz (1988); Chizzotti (2014); Bosi (1994) dentre outros, que me deram valiosas contribuições e permitiram-me percorrer as trilhas metodológicas.

Na Seção 3, intitulada “Nos rastros da educação profissional no Brasil” comento sobre a trajetória da Educação Profissional no Brasil, recupero seus contextos e lógicas institucionais desde sua gênese no país em 1909, até chegar ao período da última reestruturação ocorrido em 2008, e faço as leituras de teóricos como Bonan (2010), Balandier (1997), Frigotto (2018), Otranto (2012), Ramos (2011; 2014), Pacheco (2010), Rummert (2005) que deram valiosas contribuições e possibilitaram a compreensão de questões específicas das várias épocas pelas quais passaram a educação profissional e tecnológica.

Na **Seção 4**, nomeada “Da Pedagogia das Competências ao Currículo Integrado” situo como a Rede Federal de Educação, ainda no século XX, fora inserida no circuito da Pedagogia das Competências, pensamento pedagógico que perdurou por muito tempo no Brasil, sobretudo na década de 1990, na qual atuou com grande ênfase a lógica econômica neoliberal. E, depois focalizo o Currículo Integrado como ação contra-hegemônica às competências e que tem seu nascedouro no seio dos movimentos sociais e irradia para os Institutos Federais. Contribuíram para esse debate os autores: Arelaro (2000); Chesnais (1999); Frigotto (2006, 2008, 2009); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Hirata (1994); Moura (2008); Perrenoud (2000); Ramos (2002, 2003, 2011), dentre outros.

Na Seção 5, chamada “Narrativas dos egressos” foram organizados os dados da pesquisa empírica, por meio das dimensões e categorias construídas, na qual são analisadas as narrativas dos sujeitos que entrevistei, triangulando-as com outras fontes (documentais, teóricas). Por fim, são esboçadas as considerações finais, onde sintetizo as principais conclusões a que cheguei após as análises e apontam perspectivas de estudos futuros.

2 A TESSITURA METODOLÓGICA

Nesta Seção apresentamos os tecidos que foram construídos no sentido de alcançar o objetivo delineado para esta tese visando compreender que contribuições o Curso de Nível Médio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (Proeja-FIC), ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – Câmpus Satuba, provocou nos sujeitos partícipes após o processo formativo.

Inicialmente, tratamos da abordagem da pesquisa, ao focar especificamente a escolha pela pesquisa qualitativa que se mostrou mais apropriada para responder à problemática.

A pergunta base é: Quais as contribuições que o Curso de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Qualificação em Informática, ofertado pelo Ifal, Câmpus Satuba, provocou na vida dos sujeitos partícipes? Definimos contribuições como as possibilidades concretas e reais de mudanças que ocorreram após o processo formativo na vida pessoal e profissional dos sujeitos egressos-concluintes.

Enfatizamos, ainda nesta Seção, os procedimentos para a construção dos dados, que não se consistiu numa tarefa fácil, pelo contrário, foram muitas idas e vindas a campo, até para localizarmos os sujeitos que aceitaram participar do estudo, e que cederam um pouco dos seus tempos, que como bem demonstraram eram corridos em razão dos seus ofícios. Mas, em momentos oportunos conseguimos realizar as entrevistas, que se constituíram enquanto fontes privilegiadas para que pudéssemos compreender nosso objeto de pesquisa.

Na busca pelos sujeitos foram importantes as fichas pertencentes ao arquivo do Ifal, Câmpus Satuba, onde encontramos documentos que também se constituíram enquanto fontes, uma vez que continham dados que serão triangulados na Seção de análise, e em seguida, apresentamos o lócus; o contexto; as turmas, para na sequência comentarmos sobre nossos interlocutores - sujeitos egressos das turmas de 2012.1 (dois), 2012.2 (dois), 2015.1 (um) e 2016.1 (três) do curso em foco do Proeja-FIC.

Reafirmamos o que justificamos na Seção de introdução que os períodos foram de 2012 a 2016, em vez de 2007 a 2018 – conforme o planejado - em razão dos resultados das buscas, que se apresentaram com impossibilidades de localização dos interlocutores. Destacamos que as pistas seguidas, muitas vezes não se confirmaram no processo de localização dos egressos, pois pela temporalidade não mais residiam nos mesmos locais e também pelas mudanças dos números de telefones dos sujeitos não identificados.

Esse fato é comum nos sujeitos da EJA, que em busca de trabalho que é coexistência, migram de acordo com as suas necessidades de sobrevivência de si e da família, fato que Gomes (2014, p. 1) explica:

A população [de Satuba] foi perdendo o apego por essas facilidades [o trem, a construção civil mais barata] e [...] buscaram caminhos mais rentáveis. Como não encontraram no município, tiveram que buscar em outras localidades.

Dessa forma, os nossos interlocutores egressos aparecem em turmas que se repetem. As leituras de teóricos como: Bogdan e Biklen (1994); Lüdke e André (1986); Minayo (2016); Queiroz (1988); Chizzotti (2014), Bosi (1994) dentre outros, nos deram valiosas contribuições e nos permitiram percorrer as trilhas metodológicas de maneira apraz.

2.1 A abordagem qualitativa

Na busca para “alcançar” os objetivos propostos e responder às questões elencadas nesta tese, consideramos a abordagem qualitativa de pesquisa como a mais adequada, tendo em vista que “ocupa [...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2016, p. 20) das pessoas.

Nesse sentido, coaduna-se com o nosso foco de tentar perceber, por meio das vozes dos egressos do curso de Nível Médio com Qualificação em Informática, ofertado pelo Ifal - Câmpus Satuba, o universo citado por Minayo (2016), nos permitiu analisar as possíveis contribuições que o processo de formação lhes proporcionou. Dessa forma, salientamos que durante o percurso utilizado foram se revelando diversos achados que não eram possíveis de serem mensurados devido à sua dinamicidade.

Ressaltamos que não buscamos estudar o processo de formação em si, mas o processo de pós-formação, ou seja, as contribuições na vida dos sujeitos que concluíram o curso de qualificação em informática no Câmpus do Ifal em Satuba. Diante desse fato, entendemos que a melhor opção para dar conta da pretensão é justamente a abordagem qualitativa, que permite ao pesquisador um universo de possibilidades, no sentido de compreender, em profundidade, a intencionalidade da pesquisa.

Requer, ainda, uma abordagem multidisciplinar, uma vez que os fenômenos não se deixam conhecer de maneira desnuda tão facilmente, e por isso, demandam também um conjunto de procedimentos que os pesquisadores precisam lançar mão para que consigam desvelar os sentidos e os significados sobrepostos nas práticas e ações, sobretudo quando se trata de pessoas comuns.

Concordamos com Bogdan e Biklen⁶ (1994) quando dizem que uma investigação qualitativa possui cinco características imprescindíveis, são elas:

- Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.

Segundo os pesquisadores Bogdan e Biklen (1994), é importante que essas características façam parte da tessitura da pesquisa, mas que não devem se constituir em

⁶ Os autores são portugueses, por isso sua obra apresenta características léxicas do Português de Portugal.

uma camisa de força. Para efeito desta subseção, trilhamos a primeira e a terceira categorias, a saber:

- *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.*

Ressaltamos que a nossa preocupação se situou com o contexto, ou seja, o tempo histórico em que os sujeitos estudaram, e os fatos relacionados às suas experiências de vida na infância, adolescência, vida adulta e, sobretudo, o pós-formação, na tentativa de situar as possíveis mudanças, ou não, na vida deles, seja no âmbito pessoal, familiar, e particularmente, no âmbito profissional.

Além disso, estivemos atentos aos sentidos e significados que as pessoas atribuem às vivências, e por isso, nossa "peregrinação" se deu considerando a necessidade de obtermos maiores esclarecimentos acerca do nosso lócus, tendo em vista que não poderíamos falar dele sem antes ouvir os sujeitos que o vivenciaram. Assim, é preciso entender que, “[...] as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A outra característica que destacamos é a que trata sobre:

- *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.*

Diante disso, é que dizemos que o foco no processo se dá, prioritariamente, em função do que se pode compreender com as representações que os sujeitos têm acerca dos diversos eventos sociais, em especial daqueles que se investiga. No nosso caso tínhamos a intenção de entender, após a conclusão do curso, as possíveis contribuições na vida das pessoas após o período de formação vivenciado.

Isso não poderia ser mensurado, uma vez que perduram, com ênfase, os aspectos subjetivos que estão conectados à vida das pessoas e às mudanças que ocorrem ao longo do tempo. Nesse processo, de investigar, no geral, as subjetividades, tivemos várias surpresas durante o trajeto, fato que nos fez mudar os rumos diversas vezes, como narramos no item sobre a busca pelos sujeitos.

Esse itinerário nos fez compreender, ainda mais, o que Guimarães Rosa (2001, p. 80) nos diz: “[...] o real não está na saída, nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Pois nossa travessia se deu considerando ainda as muitas idas e vindas a campo, os lapsos de memória, a falta também de memória escrita, as negativas dos sujeitos em participar. Mas, com muita insistência, realizamos as incursões e construímos os dados desta pesquisa.

Nessa perspectiva, foram importantes os procedimentos utilizados na construção e organização dos dados, e para que fosse possível alcançar o objetivo proposto, foi necessário ainda, munirmo-nos teoricamente de uma base conceitual que nos auxiliou na tessitura da tese, como também das entrevistas que nos permitiram conhecer as histórias e memórias dos sujeitos.

2.2 A entrevista em história de vida

Para a coleta de dados, uma das fontes escolhida considerando as especificidades do nosso objeto - as contribuições do curso de qualificação em informática na vida dos seus egressos -, fora a técnica de entrevistas em história de vida que captou, por meio da oralidade, os sentidos que os sujeitos atribuíram, principalmente, ao seu processo formativo. E a técnica foi entendida, neste estudo, como um “[...] relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que viveu e transmitir a experiência que adquiriu” (QUEIROZ, 1988, p. 20).

Desse modo, concordamos com a referida autora, quando nos leva a compreender que as experiências dos sujeitos estão enraizadas com os modos que se relacionam com os acontecimentos cotidianos, e que vão construindo suas identidades. A oralidade é o meio pelo qual se “fiam” suas representações da forma de estar sendo, no mundo, e com ele.

Nessa visão é preciso considerar que é também por meio das interações com os outros, que as pessoas vão tecendo formas próprias de se enlaçar com as experiências, que por sua vez, passam a figurar como elementos de uma grande experiência coletiva.

Por isso, ao narrar, ou seja, ao falar sobre suas vidas, os narradores sempre envolvem outras histórias e memórias, que são de outros com os quais mantiveram relações ao longo de sua própria existência.

É importante dizer ainda que no decorrer da pesquisa, tivemos consciência que a técnica de entrevista de história de vida se constitui enquanto o “livre fluir do discurso” e que se dá, precipuamente “[...] 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” (CIPRIANI, 1988, p. 122).

Nessa perspectiva, não é papel do entrevistador tentar aprisionar o discurso do narrador, a seu bem-querer, tendo em mente seu objeto, pois o livre fluir do entrevistado é um elemento que precisa ser levado em consideração, e está enredado com o “corpo social”, ou seja, na memória coletiva dos sujeitos (HALBWACHS, 2006).

Arelada a essas questões mais gerais, foram importantes também as recomendações de Queiroz (1988) quando diz que durante o relato, os entrevistados deixam correr os acontecimentos que,

[...] considera significativos, [tendo em vista que] 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 (QUEIROZ, 1988, p. 20).

Como estávamos interessados em compreender os sujeitos no circuito da história, ou seja, suas relações com o mundo, as orientações da autora citada acima foram imprescindíveis para que tivéssemos condições de construir os dados de forma orgânica, considerando os sujeitos, suas crenças e visões sobre as questões pessoais, familiares e, especificamente, educacionais e sociais, pois tínhamos como pretensão “[...] 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).

De posse desse entendimento, nos situamos nesse processo e tentamos manter a coerência com as orientações e os procedimentos que mais mantêm consonância com a técnica que nos propomos, uma vez que,

[...] toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos [e por mais que] [...] o pesquisador sub-repticiamente 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).

Estar atento ao testemunho, buscar construir um ambiente harmonioso para que todo o processo se dê de forma tranquila, são procedimentos a serem adotados no intuito de evitar distrações que, por sua vez, podem gerar desatenções e mesmo indicar falta de interesse em participar. Nesse ínterim estivemos atentos e cuidadosos em relação aos passos a serem seguidos, uma vez que estávamos diante de um grande desafio. Assim, antes de falarmos sobre os procedimentos das entrevistas, comentamos sobre o contexto e lócus da pesquisa.

2.3 O contexto – a cidade de Satuba e lócus

A cidade de Satuba, o contexto da nossa pesquisa, localiza-se na Mesorregião Geográfica do Leste Alagoano, e na Microrregião Geográfica de Maceió - capital do Estado -, conforme o mapa da Figura 1. É originária de um povoado denominado Carapato, que dispunha de poucas casas de taipa e palhas, onde havia um engenho de açúcar enquanto gerador da economia básica local que garantia minimamente ocupação para a limitada população residente. Cortado ou margeado pela Lagoa Mundaú⁷ permi-

⁷ Essa lagoa tem uma área de 23 quilômetros quadrados, e pertence ao complexo lagunar alagoano. A sua laguna, especificamente, interliga-se com o mar por meio de uma extensa rede de canais que cortam a planície formando dezenas de pequenas ilhas. O vasto manguezal e a grande variedade de peixes, crustáceos e moluscos constituem características marcantes desse ambiente de rara beleza, prejudicados pela não preservação ambiental. Mundaú é um termo de origem tupi que significa "água de ladrão", através da junção dos termos *mondá* ("roubar") e *y* ("água"). (Wikipédia, a enciclopédia livre. Acesso em: 02 mar. 2021).

tia a comunicação lagunar, por meio de pequenas embarcações com as cidades de Santa Luzia do Norte, Coqueiro Seco e Maceió. Administrativamente dependia do município de Rio Largo, outro município circunvizinho.

Após um grande período de intensas mudanças, a exemplo da criação pelo governo federal do Patronato Agrícola em 1911 – que ocupou o espaço cedido pela Usina Wanderley (MARQUES, 2011; SILVA, 2011) –, com o foco voltado para práticas agrícolas e pecuárias, concentrado na formação dos meninos pobres e negros; tornou-se em 1939 a Escola Agrícola Floriano Peixoto. E passou a ser denominada Escola Agrotécnica Floriano Peixoto, em 1959, e vinculou-se a outros avanços presentes na região. Envolveu, também, as cidades próximas, sem deixar de mencionar a sua fronteira com a capital do Estado –, provocadas, sobretudo, pela implementação da linha férrea e a construção de estradas que ligavam a capital ao interior. Esse fato impulsionou a povoação, na época – durante a primeira metade do século XX.

Esse conjunto de ações acontecidas no Povoado Carrapato contribuiu para a sua elevação após mais de um século de existência, à categoria de cidade, por meio da Lei n. 2.265, de 17 de agosto de 1960, e recebeu a denominação de Satuba⁸. Tornou-se independente administrativamente da cidade de Rio Largo. Dessa forma dizemos que a sua independência foi enredada também pelo desenvolvimento das cidades circunvizinhas, com destaque para Maceió sede do Estado de Alagoas elevando-a à categoria de cidade, sobretudo devido Satuba iniciar seu desenvolvimento e ganhar notáveis destaques, especificamente no setor urbanístico.

É de salientar que esse Patronato teve uma importância ímpar por muito tempo na região, uma vez que ofertava internato para aqueles que vinham estudar e eram de outros municípios e daqueles circunvizinhos, para obterem uma qualificação profissional de técnico em agropecuária, sem deixar de destacar os benefícios diretos à população local.

⁸ É uma palavra indígena que define: 1- cidade e município do estado de Alagoas, Zona do Litoral. 2- rio afluente da margem direita do rio Mundaú, no estado de Alagoas. *Satuba em tupi-guarani significa literalmente: "lugar abundante em içá". ((i)çá + tuba).*

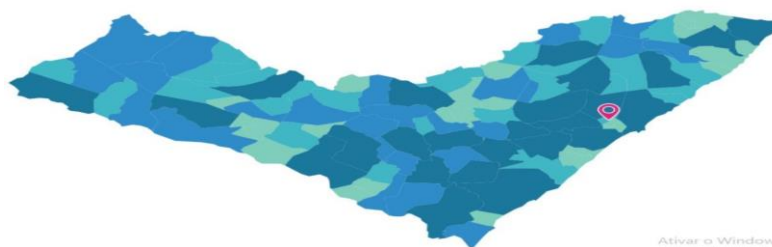


Figura 1 – **Localização da Cidade de Satuba no mapa de Alagoas**

Fonte: IBGE, 2019.

Satuba limita-se com os municípios de Rio Largo, Marechal Deodoro, Santa Luzia do Norte, Pilar e com a capital do Estado, distante aproximadamente 21 km do centro de Maceió. Possui uma área total de 41,268 km², e população de 14.603 pessoas, conforme censo IBGE (2010)⁹. No período de 2010 a 2016, foi o município que mais perdeu habitantes em Alagoas houve a redução de 779 pessoas conforme aponta o IBGE (2019).

Na referida cidade, ao retomarmos as questões educacionais, identificamos que 91% das crianças de 6 a 14 anos de idade estão matriculadas na escola (IBGE, 2010), sendo estas em número de 15: 1 federal, 1 estadual e 13 municipais.

Os dados de matrículas no respectivo município trazem 488 alunos matriculados (rede estadual), 2.646 alunos matriculados (rede municipal), conforme censo escolar 2020, e 776 alunos matriculados (rede federal), conforme a Plataforma Nilo Peçanha 2020. Contudo, a taxa de analfabetismo é de 17,9% de acordo com o último censo do IBGE (2010). Dado este que representa um elevado número relativo, tendo em vista que não se trata de uma cidade de grande porte. Nos parece, portanto, que esse é um problema que os diversos governos - especificamente o de Alagoas - ainda não conseguiram solucionar.

De acordo com Gomes (2014, p. 1) “Satuba era tida como uma ‘cidade dormitório’ [que se mantém], onde a sobrevivência era fácil, a construção civil era mais barata e ainda tinha o trem, que ajudava no transporte dos passageiros”. Porém, outros espaços ganharam destaques para construção de casas e facilidade no transporte dessas pessoas,

⁹ Trabalhamos com os dados de 2010, considerando que o Censo de 2020 não aconteceu devido à Pandemia da Covid-19, e o próximo está previsto para 2022.

a exemplo dos bairros da Forene e Rio Novo ambos situados na periferia urbana de Maceió.

Esse fato se contrapõe à ideia inicial de que a cidade proporcionava benefícios para as pessoas que nela moravam, mas dependiam de Maceió para trabalharem. Para esclarecer o que significa cidade dormitório, Lago (1986, p. 25) assinala que;

O termo ‘cidade-dormitório’ representaria a imagem mais acabada dessa desigualdade. No entanto, vimos que se, por um lado, as desigualdades de renda e de condições de trabalho mantêm-se fortemente demarcadas no território metropolitano, por outro, as dinâmicas econômicas locais ganham força suficiente para alterarem o cotidiano de grande parte dos trabalhadores urbanos.

Concordamos com Lago (1986) sobre as consequências de o que é ser uma “cidade dormitório”, pois Satuba sempre apresentou desigualdade social bem-marcada e não dispõe de política de empregos que garanta a permanência ativa da sua população em idade produtiva.

Ou seja, as pessoas que residiam/residem na cidade, não trabalham nela, tendo em vista a carência de emprego, e precisam se deslocar para outras circunvizinhas, de modo que só voltam no período noturno, para dormirem. Por ficar distante 6 km dos limites com a capital, e não apresentar suporte para empregabilidade, os sujeitos buscam melhores condições de trabalho na região metropolitana, o que, aliás, exige maior qualificação profissional.

Outro dado que merece destaque sobre o município de Satuba está relacionado ao salário médio dos trabalhadores formais que é de 1,6 salários mínimos (IBGE, 2017), fato este, aparentemente animador. No entanto, a taxa de população ocupada é de apenas 10,7% e 46,9% da população têm rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo. Esses dados demonstram a baixa distribuição de renda, o que reflete no seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) que é de 0,660, conforme o IBGE (2010). Satuba, em 2008, já com a presença do Ifal deu um salto qualitativo, pois a instituição vem contribuindo para a formação de inúmeros profissionais em todo o

Estado de Alagoas, o que garante a circularidade de pessoas que buscam a referida instituição.

2.3.1 O lócus - o Curso de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Qualificação em Informática (Proeja-FIC)

O lócus desta pesquisa situa-se em uma instituição que ao longo da história ofereceu cursos voltados para a área agropecuária. Nesse contexto, o Curso de Nível Médio Integrado na Modalidade Jovens e Adultos com Qualificação em Informática (Proeja-FIC) rompeu com a tradição centenária de oferta de ensino que não fazia parte de sua *expertise* pedagógica da Escola Agrotécnica, centrada em um modelo de educação técnica profissionalizante – com o foco apenas na área agropecuária. E não ofertava cursos para sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, conseqüentemente, não conheciam as suas singularidades.

Portanto, houve um estranhamento tanto por parte da gestão como dos professores, com a implantação/implementação do Proeja-FIC, no Câmpus Satuba, voltado para a qualificação e não para os cursos técnicos, conforme abertura do Documento Base (2007) e da Lei 9.394/96 nos artigos 36 e 39.

É importante registrar que compor esse lócus não foi tarefa fácil, mas predominantemente solitária e complexa. É que na garimpagem nos arquivos do Ifal - Câmpus Satuba, não encontramos documentos suficientes para reconstruir a historicidade do referido curso. Sentimos a ausência da memória escrita, o que estranhamos considerando que a implantação do Proeja-FIC é recente. Isto é, iniciou-se há pouco mais de dez anos, quando pensávamos que o espaço educacional já tinha em vista a importância da memória escrita, tão prejudicada em Alagoas, na educação, sobretudo na EJA.

Não desistimos, insistimos e resistimos na busca. E ao contactarmos com uma pedagoga do referido Câmpus, que podemos denominá-la como fizeram Freitas e Moura (2007) de “Mulher Memória”, que nos permitiu acesso a um conjunto de documentos, a exemplo de atas de reuniões do corpo docente, relatórios de seminários e da comissão

do Proeja, Plano de Ação, Proposta de Organização do Curso, que acreditamos serem pertencentes ao seu arquivo pessoal.

Essas fontes documentais não trouxeram a linearidade das ações do curso técnico de informática, ao longo dos anos, mas foram fundamentais para que preenchêssemos algumas lacunas, pois permitiram que no encadeamento entre elas fosse possível a reconstrução do processo de implementação do Curso de Qualificação em Informática – que compomos a seguir -, principalmente no que se refere à sua dinamicidade ao longo de 13 anos.

Durante esses 13 anos de vigência foram ofertadas duas turmas do Curso de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Qualificação em Agricultura Familiar, nove turmas de Qualificação em Processamento de Alimentos e doze turmas de Qualificação em Informática, sendo que cada uma tinha entre 35 e 40 vagas para ingresso. Nesse período é possível perceber ainda a possibilidade de retomar a escolarização, e mesmo continuá-la por meio de cursos de qualificação, pois alguns sujeitos já possuíam o ensino fundamental e médio, conforme mencionamos anteriormente.

Isso se constituiu num divisor de águas para a instituição que antes não tinha essa perspectiva de oferta. Se observarmos bem, o Câmpus Satuba foi um dos primeiros a encabeçar essa experiência, mesmo não tendo no seu corpo docente, profissionais com habilitação específica para atuação nessa modalidade.

Os nossos achados dão conta de que as primeiras discussões sobre a implementação dos Cursos do Proeja, no âmbito ainda da Escola Agrotécnica de Satuba, aconteceram por meio de uma Comissão específica, denominada de “Comissão Proeja”, criada exclusivamente para debater e organizar os cursos que seriam ofertados, com base nos documentos emitidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC. A exemplo do Decreto n. 5.840/2006, tendo em vista que a partir dessa época, diversas instituições, sobretudo as Escolas Técnicas assumiram como responsabilidade a formação de jovens e adultos trabalhadores.

Tratando-se de uma proposta inovadora à época, as instituições parceiras no Estado de Alagoas e de outros Estados da federação estabeleceram um diálogo por meio de suas comissões, que juntas desencadearam ações:

[...] no período 2006/2007, desde a sensibilização ao programa, através de reuniões com docentes, grupos de estudo, seminários, formações, intercâmbios com Cefet/PE, Cefet/RN, Agrotécnica de Barreiros/PE, Agrotécnica de Satuba. Como também Parcerias Interinstitucionais entre a Secretaria Executiva de Educação e Esporte – SEEE, a Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica – Suepro. (LIMEIRA, 2010, p. 82).

Entre esses diálogos destacamos a participação do Fórum Alagoano de Jovens e Adultos (Faeja), que se caracteriza enquanto movimento social articulado aos Fóruns EJA do Brasil, que tem o objetivo de socializar, articular e intervir nas políticas públicas voltadas para essa modalidade.

No edital para o primeiro processo seletivo, que originou a primeira turma do Curso de Nível Médio Integrado na Modalidade Jovens e Adultos com Qualificação em Informática constavam 40 vagas, de forma que não havia a informação se foram todas preenchidas. A sua escolha, segundo o documento que dispomos adveio de uma articulação direta com a pesquisa de interesse realizada no ano anterior (2006), na cidade de Satuba, na qual estabeleceram-se as áreas de: Informática, Agroindústria e Agricultura, sendo a primeira opção a mais votada, - mesmo não tendo claro que o público-alvo que respondeu, ou que amostra foi considerada. Porém, desde essa época, já requeria a formação em nível fundamental para os candidatos aprovados.

A trajetória do curso é marcada por incertezas para nós como, por exemplo, não expressa a sua duração e a periodicidade em que as vagas eram ofertadas para novos ingressos. Inferimos que não havia perenidade, mas oscilações que tinham relação, muitas vezes, com a própria organização do curso que dependia, por vezes, da conclusão dos que entraram em turmas anteriores.

Nos parece que as incertezas e as oscilações ficaram a cargo do Câmpus não entender a formação em nível fundamental integrada à modalidade EJA, pois o direcionamento - orientações específicas - do documento Base para os cursos de Formação Inicial

e Continuada para jovens e adultos trabalhadores não estava devidamente explicitado no Proeja-FIC. De modo que as definições dos cursos FIC estão muito atreladas aos da área técnica de nível médio (ROCHA, 2011). Acrescentamos também que o Câmpus Satuba foi o único a optar pelo Proeja-FIC, o que pode ter dificultado o diálogo entre os colegas de outros Câmpus, que atuam nos cursos do Proeja.

Inferimos ainda que o Ifal, Câmpus Satuba fez a associação entre os cursos FIC e os de nível médio integrado à formação profissional na modalidade EJA, uma vez que no Relatório da Conclusão do estudo do Documento Base do Proeja, realizado pela “Comissão Proeja” designada para acompanhar o andamento das ações da Setec/MEC, quanto às reestruturações que estavam sendo realizadas no âmbito das Escolas Federais - denominação da época -, não menciona, por exemplo, nenhuma referência quanto às diretrizes que explicitamente delineiam as especificidades dos cursos FIC.

E uma das funções desse grupo de professores, como comentamos, teve a ampla participação de outros setores, era justamente estudar o documento lançado pelo MEC em 2005, que instituiu o modelo de formação de jovens e adultos, por meio da integração com o ensino médio, com o foco na Educação Profissional. Isso teve repercussão na matriz curricular, que comentamos na Seção 3.

Concluímos, portanto, que o referido curso enfrentou amplos desafios no transcurso da sua história, principalmente no que se refere ao entendimento quanto aos sujeitos a quem se destinava atender. Sobre a composição das turmas, tratamos na próxima subseção.

2.4 Das turmas

A primeira oferta do Curso, como já mencionamos, aconteceu no segundo semestre de 2007 no turno diurno e ofertou 40 vagas. Estranhamente em um turno que os sujeitos da EJA têm dificuldades de frequentar, uma vez que o trabalho faz parte da sua coexistência, mesmo que seja uma ocupação no mercado informal, só possuem tempo disponível no horário da noite para complementação dos estudos. Diante dessa realidade

de, mesmo não possuindo dados concretos, por meio das falas dos entrevistados, inferimos que as vagas não foram preenchidas. Nessa época o Câmpus não atuava com os cursos no horário noturno e acreditamos que ainda não estava claro o perfil dos sujeitos da EJA.

É importante dizer que ao longo de 6 anos do curso, houve um número expressivo de estudantes do sexo feminino, em detrimento do sexo masculino, dentre um universo de 143 alunos - conforme quadro 1 no item 2.4.1.1. Esse fato pode estar relacionado ao predomínio das mulheres no trabalho doméstico, o que fazia com que dispusessem de mais tempo para frequentar o curso, uma vez que não tinham uma ocupação formal. Enquanto os homens, por historicamente serem vistos como os provedores da família, em sua maioria, migraram para outras cidades, ou até mesmo outros estados, em busca de trabalho, e por isso não conseguiam permanecer estudando.

Todas as turmas foram formadas por alunos das cidades de Satuba e as circunvizinhas: Pilar, Santa Luzia do Norte, Coqueiro Seco e Maceió. Entendemos que a oferta ficou saturada para os residentes de Satuba e se acentuou a demanda das cidades citadas. Acreditamos que pelos atrativos para a participação no curso, que além da certificação de qualificação profissional emitida por uma Instituição conceituada, dispunha de auxílio bolsa (para alguns), transporte de ida e volta em alguns períodos e o fornecimento de lanches com produtos produzidos no próprio local.

Destacamos que as turmas têm o número de vagas diferentes de uma seleção para outra; a intenção inicialmente era de 40, no entanto, houve a variação para 35, a exemplo da oferta de 2014.1. O PDI 2009-2013 não informa o quantitativo para a oferta de estudantes no Proeja-FIC, e sinaliza apenas para sua autorização, e fica o número de vagas a cargo da gestão. É o que ocorre, também, no PDI 2014-2018. Já no PDI 2019-2023, o Instituto Federal determina 30 (trinta).

Quanto à seleção, são utilizados critérios que se adequam às especificidades da modalidade de EJA, sem a necessidade de realização de prova escrita. A exemplo da seleção da oferta de 2014.1 foram usados dois critérios: a faixa etária (quanto maior a idade, maior a pontuação), e a conclusão do ensino fundamental (quanto mais tempo que finalizou, maior a pontuação).

2.4.1 Dos sujeitos das turmas

Os egressos-concluintes das turmas selecionadas para o estudo do Curso de Qualificação em Informática, generalizando, foram homens e mulheres, trabalhadores/as formais e informais, desempregados, os pais, mães, que foram injustiçados pela sociedade por falta de oportunidades, porém “como jovens-adultos trabalhadores, levam as esperanças de que os percursos escolares retomados lhes garantam o seu direito a uma vida justa, menos injusta. Humana” (ARROYO, 2017, p. 7).

Esses sujeitos na perspectiva de Certeau (2014) são “anônimos”, *pensantespraticantes* e considerados heróis e heroínas dos diversos cotidianos, “produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, [...]” de modo que “traçam ‘trajetórias indeterminadas’, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam” (CERTEAU, 2014, p. 91). É importante dizer que esses homens e mulheres possuem sonhos, que os traduzimos como os sonhos possíveis. É que:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma boa conotação da forma histórico-social de estar no mundo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se [...] não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (FREIRE, 2001, p. 13).

É a esperança de dias melhores, é o sonho que não tem relação com a doce espera, mas que busca, por diversas vias, outras formas de viver, de ser, de estudar, de trabalhar e de também, às vezes, fazer tudo ao mesmo tempo. São realidades que são fabricadas, como vai ainda nos dizer Certeau (1982), por meio de uma complexa relação de fatores que mantém elos de interdependência, e que vão formando a teia e a urdidura da vida. No curso técnico de qualificação em informática observamos a predominância de mulheres casadas e mães. A maioria não possuía em seus lares condições materiais para realizar as atividades propostas, como por exemplo, computador e/ou realizar trabalhos escolares e recorria aos laboratórios do Câmpus para este fim e durante as aulas.

2.4.1.1 Os sujeitos da pesquisa

O primeiro passo na busca pelos egressos foi a incursão nos arquivos da Secretaria Escolar do Curso de Qualificação em Informática, que nos apontou 143 estudantes que já tinham concluído o curso, conforme o Quadro 1, que se segue, o qual passamos a denominar de egressos-concluintes.

Quadro 1 – Turmas de alunos egressos selecionadas para a pesquisa

Turmas	Masculino	Feminino	Concluintes
2009.1	02	01	03
2009.2	05	07	12
2012.1	10	10	20
2012.2	05	13	18
2013.1	08	12	20
2013.2	04	11	15
2014.1	01	10	11
2015.2	06	09	15
2016.1	07	08	15
2016.2	04	10	14
Total	52	91	143

Fonte: Dados da Secretaria Escolar do Câmpus – organizados pelo autor, 2019.

Considerando a realização de 11 turmas, no período correspondente ao nosso recorte de estudo que é 2007-2018 e em razão da seleção da amostra compatibilizamos o universo encontrado com o critério da pesquisa, qual seja: serem egressos-concluintes e residentes na cidade de Satuba, pois tínhamos o desejo da escuta daquelas ou daqueles mergulhados/as no seu contexto para dar sentido ao que realizam no cotidiano.

Isso inspirado em Castañada e Morales (2017, p. 86) ao dizerem que: “O indivíduo é inseparável da cultura a partir da qual avalia seus atos”. É nessa interação cultural que se reconhece ser o social envolvido com outros sujeitos e que:

[...] embora os indivíduos, em nível descritivo, se valham deles mesmos, isso só é possível se eles tiverem incorporado o mundo social, e cabe a seguinte fórmula: os indivíduos são o conjunto das relações sociais (CASTAÑADA; MORALES, 2017, p. 86-87).

É a partir dessas relações sociais que os sujeitos vão construindo os sentidos para suas práticas sociais, e para as interações que mantêm durante suas trajetórias *dentrofora* do Ifal. Após essa compatibilização, identificamos um total de 40 egressos-concluintes, caracterizados por: 25 mulheres e 15 homens, sendo que 20 eram casados e 20 eram solteiros. E no levantamento de cada nome registramos em uma relação os números dos telefones e os respectivos endereços. Após fazermos essa pré-seleção registramos que os estudantes pertenciam às turmas 2012, 2015 e 2016.

Notamos ainda que estávamos diante de um grande desafio, uma vez que pelo tempo decorrido os telefones e os endereços, em sua maioria, poderiam ter sido mudados, inclusive há a possibilidade de mudanças desses egressos para outras cidades. Dos 20 selecionados, nos contatos telefônicos identificamos 16 e por endereços mais 4.

Destacamos que do total dos 20 que mantivemos contato, 12 não aceitaram participar da pesquisa, o que respeitamos. Entendemos que podem ter ficado desconfortáveis quando informamos que a nossa conversa teria como foco o processo formativo do curso ao qual realizaram, com recorte para suas vidas após esse processo. E somado a isso, o fato de o pesquisador ser servidor do Ifal Câmpus Satuba, também pode ter gerado estranhamentos e mesmo desconfianças.

Ressaltamos que durante as idas e vindas à cidade de Satuba, na qual percorremos várias localidades, e na medida em que encontrávamos algum egresso-concluinte sempre perguntávamos por outros colegas que, porventura conheciam, ou sabiam do endereço e mantinham contato. Essa escuta inicial de mapeamento foi imprescindível, pois vários ex-colegas deram valiosas indicações que nos levaram a outros sujeitos, cu-

j os contatos não resultaram em êxito. Mesmo entre aqueles que conseguimos manter contato, nem todos aceitaram participar, ao alegarem que estavam trabalhando, ou que chegavam tarde do trabalho. E sempre que apresentavam esses desencontros sugeríamos os finais de semana, ao passo que também não aceitavam.

Houve momentos das buscas que achávamos que não seria possível encontrar o número de pessoas pretendido. Mas não perdemos a esperança e exercitamos o verbo esperar com base em Freire (1987), que se traduz não em esperar, mas no agir. E contaminado com o sentimento freiriano continuamos o trabalho sempre mudando a direção outrora seguida. Entendemos que o resultado dessa busca atrelada ao aceite de cada sujeito era determinante para continuarmos o estudo pretendido e, por isso, enfrentamos com muita paciência para não termos de redefinir o nosso objeto de estudo.

Nos referimos à paciência como característica que um pesquisador deve ter. Estávamos vivendo esse exercício porque, muitas vezes, mesmo tendo marcado o encontro, os interlocutores não compareciam, e tivemos que retornar para casa sem sucesso. Ou então, quando íamos até a casa dos sujeitos, éramos informados de que naquele dia não seria possível, por inúmeras intercorrências, as quais acabavam se repetindo a cada tentativa. Passamos a entender a falta de interesse em participar e começamos a ir à busca de outras pessoas.

Depois de muitas buscas, conseguimos o aceite de 8 pessoas, sendo 5 mulheres (3 casadas e 2 solteiras) e 3 homens (2 casados e 1 separado). No sentido de ter mais credibilidade e sugerir ser uma oportunidade de rever o local que fora espaço de estudo, os convidei para que as entrevistas acontecessem no Câmpus Satuba, mas, ressaltei que estava disposto a ir aos locais que os nossos futuros interlocutores indicassem.

No entanto, apenas 4 deles aceitaram retornar ao Ifal; e com os outros 3 realizamos as entrevistas em suas próprias residências, em horários e dias previamente agendados e uma única em formato *online*, com a presença marcadamente da pandemia provocada pelo coronavírus. Era nossa intenção que todos aceitassem a ida ao Câmpus para realizar uma sessão conversa e depois, marcamos entrevistas individuais em outros locais. Mas, enfrentamos a impossibilidade de coincidir dias e horários para um encontro comum. Assim, em razão da pandemia, tivemos que mudar 1 entrevista para a versão

online, seguindo os protocolos de segurança estabelecidos pelos órgãos oficiais de saúde, e da própria Ufal, que consideraram essencial o distanciamento social.

Retomando ao objetivo das sessões conversa, é importante dizer que elas foram usadas no sentido de permitir que as lembranças coletivas aflorassem e dessem conta de um conjunto de recordações, que nos encontros individuais não seriam possíveis, tendo em vista o tempo em que as ações foram realizadas, bem como o envolvimento de cada um nas atividades do curso que, no nosso ponto de vista, se deu de forma diferenciada.

Transcorridos os primeiros impactos, os interlocutores foram hospitaleiros e se mostraram muito interessados em participar da pesquisa. É tanto, que sempre me perguntavam como era o curso que fazia (o doutorado), e como seriam feitas as análises das suas narrativas. Sentimos a necessidade de nesses momentos explicitar que todos os cuidados éticos seriam tomados, e que os nomes deles seriam preservados, sendo substituídos por nomes fictícios, o mesmo que havíamos feito isso no primeiro contato - momento no qual colhíamos as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Depois de muita insistência aceitaram o convite para colaborarem com a investigação, mesmo tendo suas vidas como foco de interesse, fato que talvez tenha gerado a resistência no início. Os anunciamos como sujeitos que, por meio de suas memórias, tecem a rede de sentidos e significados que dá forma às suas narrativas, e que buscam traduzir diversos aspectos sociais, materiais e simbólicos por meio da oralidade. Abaixo, no Quadro 2 temos uma síntese com os nomes – fictícios -, o local em que ocorreram as entrevistas e as turmas nas quais estudaram.

2.5 O processo das entrevistas

Após termos narrado a busca pelos sujeitos, enfatizamos o processo de realização das entrevistas, ao passo que caracterizamos os interlocutores. Antes, é importante dizer que tivemos muitas rejeições quanto à participação na pesquisa. Começamos a nos preocupar também com a disponibilidade que os interlocutores disseram que teriam,

pois, como vimos, as entrevistas que primam pela história de vida, podem abarcar todos os acontecimentos pelos quais passou o entrevistado durante suas vivências ao longo do tempo.

Esse tipo de entrevista pode acontecer em vários momentos, caso seja necessário o uso de muitas horas de conversa que podem cansar o narrador, e comprometer os dados, e ainda a própria narrativa, que pode ficar entrecortada pela pressa. Ou mesmo pelos lapsos da memória que são comuns nesses momentos, principalmente considerando pessoas idosas. No caso, remarcações não foram necessárias.

Tivemos a cautela também, em todas as vezes que íamos ao encontro das pessoas, de agendar, e explicar o roteiro previamente elaborado, bem como falávamos sobre o tempo. Dissemos que caso se sentissem cansados, poderíamos interromper naquele momento e continuar noutro dia oportuno. Esses são cuidados que deve tomar o pesquisador que se envereda por esse caminho.

Outra questão que ficamos bastante cientes é que, por maior que fosse nosso desejo em explorar determinados pontos do roteiro, o narrador tem a prioridade na fala (QUEIROZ, 1988), sem nos impedir de fazermos as questões outrora referidas sempre que fossem necessárias. Esses momentos foram gravados e, como aconselha Queiroz (1988), transcrevemos as narrativas, considerando a importância de ter vivido esses momentos.

Os testemunhos dos egressos-concluintes esclareceram muitos aspectos sobre suas vidas e como o curso profissionalizante trouxe benefícios para o seu cotidiano. Isso é possível por meio das memórias que surgiram durante as entrevistas a partir dos seus contextos sociais. Os relatos dos egressos se constituíram numa fonte viva de informações, e nos ajudaram a compreender as contribuições que o curso de nível médio integrado na modalidade jovens e adultos com qualificação em informática, realizado pelo Ifal, Câmpus Satuba, proporcionou nas suas vidas.

É inegável que na condução dos momentos em que encontramos os sujeitos foi notória que a relação entre entrevistador e entrevistado precisa ocorrer no campo do concreto e do simbólico, ou seja, ambos observam e são observados, avaliam e são avaliados. E ainda é necessário que se estabeleça uma relação de confiança mútua para que

a narrativa flua de maneira desinteressada - no sentido de não se preocupar com o tempo, ou mesmo com o que se tem de fazer depois, mas unicamente com o fato de que está fiando uma história.

A história de vida dos nossos interlocutores foi importante na medida em que nos permitiu fazer:

[...] análise e interpretação, [dos dados] na medida em que incorpora experiências subjetivas mescladas a contextos sociais. [...] fornece, portanto, base consistente para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos (PAULILO, 1999, p. 142-143).

Aceitamos, portanto, que o grau de subjetividade presente nas narrativas dos sujeitos não nos preocupou, pelo contrário, foram imprescindíveis para que entendêssemos, sobretudo, as análises que os entrevistados fazem dos seus próprios percursos, e levar em conta que ao relembrares, vão reelaborando também suas formas de enxergar o fato, e tomarmos como base os estudos de Bosi (1994) que nos diz que o fato de lembrar, no presente, já exclui a identidade de um e do outro fato.

Abaixo apresentamos os nomes fictícios dos sujeitos entrevistados, o local da entrevista, bem como as turmas a que pertencem.

Quadro 2 – Nomes fictícios dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos egressos	Local da Entrevista	Período de Realização das Entrevistas	Turma
Joaquim	Câmpus Satuba - Sala de Aula do Laboratório de Agroindústria	05.04.2019	Turma 2016.1
Nicolau	Câmpus Satuba - Sala da Coordenação do Laboratório de Agroindústria	08.04.2019	Turma 2012.1
Joana	Residência da Interlocutora - em Satuba	11.05.2019	Turma 2016.1

Aparecida	Residência da Interlocutora - em Satuba	15.05.2019	Turma 2016.1
Esmeralda	Sala da Coordenação do Setor de Residência	06.02.2020	Turma 2012.2
Mônica	Sala da Coordenação do Setor de Patrimônio – setor do Câmpus do Ifal	06.02.2020	Turma 2012.1
Jonas	Residência do Interlocutor - em Satuba	25.03.2020	Turma 2015.2
Susana	Por Chat do <i>Facebook</i> e Chat do <i>WhatsApp</i>	02.02.2021 e 04.02.2021	Turma 2012.2

Fonte: Autor, 2021.

É importante dizer que as histórias de vida dos sujeitos jovens e adultos - homens e mulheres -, nos ajudaram na tessitura desta tese, uma vez que nos permitiu compreender, dentre outros aspectos, as contribuições que o curso proporcionou nas suas vidas, no processo pós-graduação. Cada um foi narrando as suas particularidades, e na mesma proporção, foram demarcando os caminhos percorridos, as marcas que esses lugares deixaram em si, e como conseguiram aprender nesse continuum.

O primeiro entrevistado foi **Joaquim** - turma 2016.1 -, solteiro, tem 41 anos, nasceu em Satuba, e na conversa que tivemos - muito descontraída -, nos contou que estudou dos 7 aos 17 anos, completando a 8ª série - denominação da época. Ou seja, já possuía o ensino fundamental antes de acessar o curso de qualificação em informática, de modo que após o período de estudos que vai da infância à adolescência, já com 17 anos, resolveu constituir família, e um ano depois começou a viver em união estável – e chegou depois a se separar.

Acreditamos, mediante a história de Joaquim, que no imaginário social, está implícita a ideia de que o homem é o único responsável pelo provento da família, desconhecendo, dessa forma, toda a luta histórica das mulheres para se inserirem, também, no mundo do trabalho e se tornarem independentes, como podemos ver nos tempos presentes. Além disso, consideramos que as condições de vida experienciadas nas fases que

antecede a adultez, contribuíram para que não vivenciasse aquilo que Margulis e Urresti (1996) chamam de “moratória” - adiamento das responsabilidades da vida adulta, em razão da dedicação exclusiva aos estudos.

Testemunhou que tem 3 filhos - um de 20 anos, outro de 19 anos, e um mais novo de 6 anos, sendo este da segunda união estável. Ao longo da sua vida trabalhou de carpinteiro para sustentar a família, e somente aos 36 anos, ou seja, 19 anos depois, retornou aos estudos, no Ifal. Na época trabalhava no regime de terceirização no próprio Câmpus de Satuba, e ficou sabendo sobre o curso técnico de nível médio com qualificação em Informática, mesmo sendo um curso FIC, que preceitua, nas orientações gerais, que são destinados aos que não concluíram ainda o ensino fundamental.

Nos revelou ainda que percebeu que estava diante de obter a qualificação, mas que ao conseguir entrar, durante as aulas, nos confidenciou que: “Eu tinha as mãos grossas” - dando a entender que a enxada é mais leve do que a caneta, sendo este um discurso muito comum entre os alfabetizados da EJA nas áreas rurais. E devido a esse fato, não conseguia digitar e usar o *mouse* do computador no momento das aulas de informática. Esse é um sentimento comum entre os sujeitos que, por vezes, se sentem com menos condições do que outros. Ou mesmo que não “nasceram para isso”. Aqui vemos, com muita clareza, o que Freire (1987) revela acerca das ações dos opressores em relação aos oprimidos, que de tanto dizer que não são detentores de direitos, acabam os convencendo disso.

O segundo entrevistado foi Nicolau - turma de 2012.1 a primeira a ser ofertada no horário noturno, considerando que antes o curso era oferecido no turno vespertino. É casado, tem 39 anos, e é pai de 2 filhos - um de 5 e outro de 11 anos -, sua cidade natal é Viçosa, situada na Zona da Mata do estado de Alagoas, mais conhecida por “Princesa das Matas”, mas morou em Maceió por algum tempo, e depois fixou residência em Satuba desde 2001.

Ele interrompeu os estudos em alguns momentos da vida, sobretudo pelas mudanças de cidades, e pelas greves nas escolas públicas que ocorreram durante sua juventude - fato que lamenta profundamente. O interlocutor após concluir o ensino fundamental não conseguiu ingressar no ensino médio imediatamente, e passou aproximadamente 8 anos sem estudar. Caracteriza-se por ser mais um participante que tem o ensino

fundamental completo. A oportunidade surgiu quando o Câmpus Satuba ofertou o curso de nível médio em Informática. Relata que pelo fato do curso ser ofertado à noite, teve a possibilidade de cursá-lo, pois durante o dia trabalhava.

Em relação aos outros entrevistados, percebemos que Nicolau é muito tímido e falava pouco, respondia de forma pragmática - sim ou não -, e quando questionado de forma enfática, ensaiava uma resposta curta, sem maiores detalhes. No entanto, se constituiu enquanto um interlocutor importante, pois trouxe, mesmo que de forma rápida, informações valiosas que nos permitiram tanto encontrar outros sujeitos, quanto realizar análises sobre sua narrativa.

A terceira entrevistada foi **Joana** - turma 2016.1, é solteira, tem 35 anos e 1 filha de 13 anos. Nos contou, orgulhosa, que sua filha no ano de 2019 fez seleção para estudar o curso de nível médio integrado no Ifal, sendo aprovada. Sempre morou em Satuba, e fez o Ensino Fundamental - anos iniciais -, na rede privada, e o Ensino Fundamental - anos finais -, na rede pública. Narrou, com tristeza, o fato de que no passado participou da seleção para estudar na então Escola Agrotécnica, e foi aprovada. No entanto, não tinha dinheiro para comprar materiais escolares e específicos para o curso técnico em agropecuária, como jalecos, calças, botas de borracha.

Diante disso cursou o ensino médio também na rede pública estadual, concluindo-o em 2005. Nos parece que a nossa interlocutora tinha um sonho de estudar no Ifal, antes escola Agrotécnica, mas que não teve a oportunidade no passado. Isso ficou claro quando nos confidenciou que já possuía o certificado de ensino médio pela Rede Estadual de Educação de Alagoas. Mas, que mesmo assim foi aceita para o curso e teve a possibilidade de cursar novamente por meio do Proeja-FIC, fato que nos causa estranhamento, porque, em tese, um dos critérios para concorrer a uma das vagas seria não ter concluído o ensino fundamental. Inferimos, desse modo, que há uma contradição entre o dito e o praticado nesse Câmpus especificamente.

Na época da pesquisa Joana atuava em uma empresa de serviços gerais em Maceió, mas já teve experiência em uma padaria durante 4 anos, e atuou como professora da educação infantil, na rede municipal de Satuba - mesmo sem ter formação específica - no caso atuou enquanto professora leiga. A interlocutora busca melhores condições no campo profissional para garantir espaços no mercado de trabalho e uma vaga no ensino

superior, um dos seus grandes sonhos. Não nos disse como ficou sabendo da oferta do curso.

Nossa quarta entrevista foi com Aparecida – turma 2016.1, que é solteira, tem 35 anos, e nos revelou que morou com sua avó até os 14 anos, depois disso voltou a morar com a mãe e o padrasto, e ainda lá permanece. Sempre estudou na rede pública, concluiu o ensino médio em 2001, e viu a oportunidade de fazer o curso de qualificação profissional para melhorar o currículo e ter maiores chances para o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Além disso, o ingresso no Proeja-FIC no Curso de Qualificação em Informática trouxe outra motivação, que foi o de acompanhar sua mãe que retornava aos estudos depois de muito tempo afastada, e que cursaria Processamento de Alimentos, no Câmpus Satuba - outro curso do Proeja-FIC.

Ela testemunhou que a primeira atividade remunerada que exerceu foi como babá da filha de uma prima, mas o salário era muito baixo, mesmo assim, serviu de referência, pois logo depois foi convidada por uma vizinha para trabalhar como auxiliar de sala em uma escola privada no município de Satuba, que durou 3 anos. Experiência essa que, segundo ela, a fez aprender a trabalhar com crianças - também como professora Leiga. Após ser demitida, retornou depois de 6 meses, para atuar com crianças em uma creche a convite de uma amiga, que durou pouco tempo. No momento da entrevista estava desempregada. Também não contou como tomou ciência do curso.

A quinta interlocutora foi Esmeralda – turma 2012.2, casada, 32 anos, não tem filhos, é natural de Maceió, mas sempre morou em Satuba. Ela considera que iniciou os estudos tardiamente, pois só foi para a escola aos 9 anos, e sempre frequentou as escolas públicas, do ensino fundamental ao ensino médio, sendo que abandonou esse no último mês de atividades e foi estudar no Câmpus Satuba, no Proeja-FIC para garantir o ensino médio e revisar os conteúdos para fazer o Enem. Mesmo contrariando as opiniões dos familiares que sempre reforçavam, ilegitimamente: “Pra que estudar, menina? Pra que estudar? Vai trabalhar, é melhor”. Isso não a fez desistir dos objetivos, e a persistência rendeu frutos e atualmente cursa Pedagogia, na Ufal, no turno noturno.

Os seus depoimentos mostram que foi no Curso de Qualificação em Informática que começou a juntar pedras que havia ao longo do caminho que fortaleceria as bases de sua formação profissional. Os laços criados durante o curso a transformaram em outra

pessoa, e disse se sentir fortalecida. Antes, nos contou: “Eu só tinha vontade”, mas “Hoje em dia eu me sinto vitoriosa”. É tanto, que esse sentimento a fez permanecer no Câmpus Satuba, em uma empresa terceirizada exercendo a função de recepcionista, e conhecendo novos processos e aprendendo.

Já Mônica – é da turma 2012.1, e foi a sexta entrevistada. Ela é casada, 37 anos, iniciou os estudos aos 4 anos de idade, viveu sua infância numa casa que poderia ser denominada “A Casa das Mulheres”, é que viviam (avó, mãe e irmãs, sendo que a avó e a mãe não foram alfabetizadas). Sempre morou em Satuba, onde iniciou o ensino médio, mas desistiu. Fez uma segunda tentativa na cidade vizinha - Santa Luzia do Norte -, e mesmo assim não prosseguiu, pois concluiu apenas o 1º ano do ensino médio. Desse modo, retomou os estudos no Ifal - Câmpus Satuba por ter a possibilidade de concluir o ensino médio em 2 anos - duração do curso de nível médio com qualificação em informática -, além disso, queria fazer um curso na área de informática.

Nossa interlocutora logo que iniciou o curso participou da seleção para bolsista no próprio Ifal, e aprovada fora sua primeira experiência exercendo atividades que se aproximavam do campo de trabalho, isto é, na área de informática. Contou-nos que o primeiro dinheiro que recebeu como bolsista, ajudou a comprar um computador usado, para apoiá-la a fazer as atividades do curso e treinar suas habilidades.

Revelou, também, que as idas e vindas para a escola eram tensas pelo perigo, mas sempre se juntava aos colegas com medo de assaltos. É que o Câmpus do Ifal fica um pouco afastado da cidade, e o trajeto até o local, não tinha/tem muita segurança, considerando ser um curso noturno, e há uma estrada vicinal próxima ao mesmo. Esses fatores eram motivos de temor entre os estudantes que ouviam constantes relatos de muitos assaltos na região.

Ela seguiu seu itinerário em busca de uma vida justa, e ao concluir o curso fora contratada para atividades que se aproximam da qualificação profissional como auxiliar administrativa por uma empresa terceirizada e exerce práticas voltadas para o uso dos recursos básicos de informática.

Outro entrevistado foi **Jonas** – turma 2015.2 - o nosso sétimo entrevistado é solteiro, tem 46 anos, 2 filhos e 1 enteado - 19, 26 e 12 anos, respectivamente. É natural de

Viçosa, porém, aos 2 anos foi morar em Teotônio Vilela com seus pais, onde fez o ensino fundamental, e só em 2002 veio fixar residência em Satuba. Revelou-nos que passou de 1992 a 2013 sem estudar, pois ocupava-se muito na atividade de músico, mas percebeu que os recursos que conseguia nessa atividade não eram suficientes para a sobrevivência. Trabalhou também por muitos anos como serviços gerais e autônomo.

Disse que surgiu a oportunidade de fazer o curso de Qualificação em Informática oferecido pelo Câmpus Satuba, e não perdeu tempo. Foi enfático ao dizer, logo de início, que o curso contribuiu para suas atividades como autônomo, pois trabalha com impressão e comunicação visual. Mas, o seu principal objetivo é trabalhar apenas com a música. Ao concluir o curso participou do Enem e tirou uma boa nota, porém não fez inscrição para nenhum curso na universidade e depois não tentou novamente. Acreditamos que ele não atingiu a pontuação para o curso ao qual desejava.

A última entrevistada foi **Susana** - turma 2012.2, casada, tem 39 anos, 2 filhos sendo uma mulher de 19 anos e um homem de 21 anos. Ela é natural da cidade de Atalaia, mas veio para Satuba ainda criança e reside no Povoado Apolônia. A interlocutora contou que foi para a escola/creche com 1 ano e 9 meses de idade e seguiu estudando, mas quando estava perto de concluir o terceiro ano do ensino médio desistiu, pois engravidou e foi cuidar da criança e da casa. Só retornou aos estudos quando o filho completou 10 anos.

Contou também que ingressar no Câmpus Satuba era um sonho e o curso do Proeja-FIC abriu portas para a sua vida, pois conseguiu concluir o ensino médio e obter a qualificação profissional. Além de ser bolsista no curso ao qual estava matriculada no período que estudava no Ifal, e ao concluir foi contratada por uma empresa terceirizada, na qual trabalhou por 6 anos.

Ao concluir o referido curso participou do Enem, sendo aprovada no curso de Administração, na Ufal, mas não conseguiu dar continuidade. No ano seguinte, foi novamente aprovada na Faculdade Estácio de Sá, mas não conseguiu participar do curso ofertado, pois trabalhava nos dois horários. Pediu dispensa do trabalho, onde desenvolvia atividades no setor de patrimônio e depois fez a seleção para cursar o Técnico em Agropecuária, de forma subsequente, no Ifal. Atualmente, trabalha com uma horta caseira que mantém em casa.

Compreendemos que as narrativas trouxeram uma grande contribuição para este trabalho, uma vez que desvelaram aspectos distintos, tendo em comum o curso escolhido e caracterizados como sujeitos da EJA, que nunca têm uma linearidade na continuidade dos estudos. No percurso das entrevistas exercitamos a escuta atenta e sensível, além do olhar interessado e curioso em todos os momentos.

Pois, como não poderia deixar de ser, houve a mistura da história de vida com a história da escolarização, de modo que a emoção da memória passada se fez presente. Nos pareceu que esses interlocutores sentiam necessidade de nos colocar detalhes vívidos, e nós, também emocionados, consideramos que cada um doou seu tempo que é tão corrido para falar sobre o que estamos buscando saber.

É importante dizer também, que durante as entrevistas fomos descobrindo especificidades do curso que estávamos investigando, e que de certa forma, representa uma contradição em relação às próprias orientações do curso Proeja-Fic, a saber: não terem concluído o ensino fundamental, conforme Documento Base (BRASIL, 2007b). No entanto, constatamos que ao ingressarem no referido curso cinco interlocutores já possuíam o ensino fundamental completo e três o ensino médio.

Esse fato nos chamou atenção, uma vez que acaba negando o direito a quem ainda não completou o ensino fundamental, como apresentamos nos dados da PNAD 2020 e vai na contramão do que preconiza o Documento Base do Proeja-FIC, aprovado em 2007. Isso abre espaço para outro estudo no sentido de identificar se o Câmpus de Satuba está permitindo um paralelismo de estudos dos sujeitos que ingressam no Proeja-FIC.

2.6 A análise documental

Antes da análise documental foi necessária a incursão pelos documentos, no locus onde as edições do curso em foco aconteceram. No nosso caso foi uma tarefa bastante complexa quando a memória escrita nem sempre é preservada e nos faz andarilho de papéis. É que encontramos fichas, nem sempre ordenadas e papéis “soltos” em pas-

tas, dentro do mesmo arquivo, que apresentavam muitas vezes informações valiosas de como encontrar os egressos, que era a nossa busca incessante.

Para tanto, não perdermos a paciência e apoiamo-nos nesse sentido em Certeau (1982), ao dizer que a “operação historiográfica” se dá, na medida em que interrogamos os objetos, os arquivos, e os vários registros que estão espalhados (grifos nossos) em um determinado espaço, esperando alguém que os façam falar, e que: “em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira” (CERTEAU, 1982, p. 80).

Um dos primeiros passos para localizar os sujeitos foi colecionando os papéis soltos, após realizar a separação e a catalogação das fichas das matrículas. Estávamos no chamado “arquivo morto” do Ifal - Câmpus Satuba - uma vez que tentávamos localizar fatos de 10 anos atrás. Esses papéis, à proporção que eram encontrados iam sendo transformados por nós em documento-fonte, estável e rico, como nos lembram Lüdke e André, (1986), que se juntaram a outras fontes oficiais no âmbito local, expostas nos Quadros 3 e 4 a seguir, o que vem nos permitindo retomar questões que não foram bem compreendidas.

E ao retomar aos papéis no arquivo morto, registramos a sua importância quando nos apresentaram pistas que, sobretudo, nos levaram aos nossos interlocutores, mesmo correndo risco das mudanças de números de telefones e de endereços como era de se esperar, pelo passar do tempo. Eles continham também as informações relativas ao movimento pendular de entradas, saídas e retornos dos sujeitos ao curso, enfim, dados que nos fizeram nos situarmos melhor nossa tese.

Essa garimpagem cotidiana que fomos fazendo nos levou a concordar com Farge (2017, p. 14) quando diz que: “o arquivo é uma brecha no tecido dos dias, uma visão retraída de um fato inesperado. Nele, tudo se focaliza em alguns instantes de vida de personagens comuns, raramente visitados pela história”. Os documentos foram imprescindíveis no desocultar informações que seriam para nós os indícios que contribuíram para que compreendêssemos parte das histórias dos nossos personagens. Nessa perspectiva, analisamos os documentos que apresentamos a seguir:

Quadro 3 – Documentos normativos

Documento	Especificação	Contributos para as análises
Constituição Federal de 1988	Traz no seu bojo, a perspectiva constitucional do direito, sobretudo à educação.	Seção 3 e Seção 4
Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996	Trata sobre as questões legais do ensino no Brasil, especificamente em relação à Educação Profissional.	Seção 2, Seção 3 e Seção 4
Decreto n. 2.208, 17 de abril de 1997	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Seção 3 e Seção 4
Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004	Estabelece que a educação profissional possa ser organizada por áreas profissionais em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica.	Seção 3 e Seção 4
Decreto n. 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.	Seção 3
Decreto n. 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.	Seção 2 e Seção 3
Documento Base do Proeja (2007a)	Apresenta os fundamentos e princípios que norteiam a política de oferta e práticas do Proeja.	Seção 3 e Seção 4
Documento Base do Proeja-FIC (2007b)	Propõe fundamentos acerca da integração entre a formação inicial e continuada de trabalhadores e os anos finais do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Seção 3 e Seção 4

Fonte: Autor, 2020.

A separação dos documentos nacionais dos documentos locais, ambos reguladores, nos possibilitaram conhecer as diretrizes gerais e locais que asseguram a legiti-

dade das ofertas dos cursos do Proeja em todo Brasil e nas instituições federais de ensino de cada Estado, em particular em Alagoas.

Quadro 4 – Documentos locais do curso lócus do estudo

Documento	Especificação	Contributos para as análises
Fichas de matrículas	Foram analisadas 173 das quais selecionamos 40, considerando como critério os egressos do curso, que residem na cidade de Satuba.	Seção 2
Plano de Curso 2013 (Curso em estudo)	Apresenta a justificativa, objetivos, perfis dos sujeitos e matriz curricular do curso de Nível Médio Integrado na Modalidade Jovens e Adultos com Qualificação em Informática.	Seção 4
Projeto Político-Pedagógico-Institucional do Ifal 2013	Trata-se de um documento pronto e acabado que delimita ações, responsabilidades, metas rígidas e medidas inadequadas. O PPPI é referencial para a organização e orientação da vida do Ifal.	Seção 4
Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifal 2009-2013	Reflete, em termos de objetivos, metas e ações, as grandes linhas traçadas para o desenvolvimento institucional do Ifal.	Seção 2
Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifal 2014-2018	Reflete, em termos de objetivos, metas e ações, as grandes linhas traçadas para o desenvolvimento institucional do Ifal.	Seção 2
Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifal 2019-2023	Reflete, em termos de objetivos, metas e ações, as grandes linhas traçadas para o desenvolvimento institucional do Ifal.	Seção 2
Ofícios, atas de reuniões, relatórios, proposta de organização do Proeja, plano de ação.	Documentos encaminhados pela pedagoga do Câmpus.	Seção 2

Fonte: Autor, 2020.

Esse corpus documental foi fundamental para que tivéssemos a compreensão aprofundada do nosso objeto, ao levarmos em conta sua multirreferencialidade. Nos ajudou também a perceber as contradições internas do curso que estamos investigando, bem como contribuiu na reconstrução da sua própria historicidade, considerando os diversos períodos temporais pelo qual passou, sobretudo com as mudanças de governo, assim como, na gestão do próprio Ifal.

2.7 A análise dos dados

Considerando a complexidade do objeto investigado - as **contribuições** na vida dos egressos do curso de nível médio com qualificação em informática -, os dados empíricos se configuraram em três dimensões, que subdividiram em quatro categorias, como expresso no quadro abaixo:

Quadro 5 – **Dimensões e categorias que surgiram a partir das narrativas**

<i>Dimensões</i>	<i>Categorias</i>
<i>Os fios e os rastros das experiências escolares anteriores e os sonhos de acesso a uma escola de qualidade</i>	<i>-Os itinerários escolares e de vida antes do Ifal: entre interrupções e situações-limite de existência;</i> <i>-O acesso no curso de Qualificação em Informática: entre múltiplos desejos, exigências e insistências de aprender e melhorar de vida.</i>
<i>Olhares e dizeres sobre o processo formativo no curso</i>	<i>-Condições internas: entrecruzando saberes prévios e saberes escolares;</i> <i>-Relações intersubjetivas;</i> <i>-Condições externas: dizeres sobre os contextos familiares</i>
<i>A pós-formação: contribuições do curso de Qualificação em Informática</i>	<i>-Contribuições na vida pessoal e profissional: entre a representação simbólica de uma escola de qualidade e melhorar as posições e condições de vida.</i>

Fonte: Autor, 2021.

Os achados empíricos são advindos, sobretudo das fontes orais, e contamos com documentos normativos e reguladores do curso lócus do estudo. Após a transcrição das narrativas feita por nós, e posterior leituras e releituras das entrevistas, observamos nas falas as recorrências e situamos as mesmas de acordo com os objetivos traçados na pesquisa e as organizamos, após esse processo, a partir dos seguintes argumentos:

- Os fios e os rastros das experiências escolares anteriores e os sonhos de acesso a uma escola de qualidade: Focalizamos o processo de ingresso, os rumos que teve a vida dos sujeitos após a decisão de retornar aos estudos. Destacamos, ainda, os desafios enfrentados pelos interlocutores durante o percurso, considerando serem sujeitos trabalhadores, sinalizando, ainda, quais as mudanças que precisaram considerar em suas vidas, levando em conta sua nova rotina de estudo e trabalho.

- Olhares e dizeres sobre o processo formativo no curso: Comentamos nesta dimensão como foi esse percurso no curso, apontando possíveis dificuldades, ou não, assim como constrangimentos, possibilidades de mudanças na pessoa, e as mudanças de concepções a respeito das questões da vida, do trabalho, bem como comentamos como os interlocutores avaliaram suas aprendizagens, em função dos conteúdos e das especificidades do curso, bem como as relações interpessoais. Sempre levando em consideração que pertence a uma escola de tradição no ensino profissional, e com o advento do período de transformação das escolas federais, passaram a Câmpus do Ifal e com a atuação além do ensino, em extensão e pesquisa, com o status de universidade e com um quadro docente de professores com titulações de mestres e doutores, dentre outros.

- A pós- formação: contribuições do curso de Qualificação em Informática: Nesta dimensão são organizadas as narrativas que mostram as contribuições do curso técnico de nível médio com qualificação em informática, na vida dos sujeitos interlocutores, com destaque à vida pessoal e familiar, e ao mesmo tempo, em que puderam enxergar com outras perspectivas as realidades do coletivo familiar. Isto é, quais os ganhos significativos que os egressos alcançaram na sua vida pessoal e profissional? Em que contribuiu? Quais as possibilidades concretas de prosseguimento dos estudos promovidas

pelo Ifal? Se houve possibilidades, como se deram? Como analisam o antes e o após a conclusão do curso?

Compreendemos que o processo de análise dos dados ainda envolve uma série de elementos que precisam ser tidos em conta durante esse processo, tais como: observância quanto aos aspectos contraditórios que surgem, porventura, nos momentos das narrativas, tendo em vista que a memória é sempre uma versão elaborada do passado. E que no transcorrer dos tempos, vai sendo alterada conforme as novas experiências que os sujeitos têm segundo Ecléa Bosi (1994).

Entendemos também que é preciso levar em conta os conteúdos individuais emitidos nas vozes, pois não tivemos a oportunidade de promover encontros entre os egressos, na tentativa de situar a memória coletiva do grupo. Por isso é que buscamos, com muito cuidado, transladar os sentidos que foram construídos pelos sujeitos a respeito das suas vivências, antes, durante e depois do curso de qualificação em informática.

3 NOS RASTROS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ALAGOAS

Nesta Seção discorreremos sobre “os rastros¹⁰” da Educação Profissional em Alagoas, articulando com a realidade brasileira, considerando oficialmente a origem da Rede Federal, a partir de 1909, que no processo histórico passou por aglutinações e transformações para, em 2008, serem concebidos em Institutos Federais Tecnológicos e, conseqüentemente, no Instituto Federal de Alagoas (Ifal) que envolveu vários Câmpus no Brasil e em todas as regiões do referido Estado, o que fortaleceu a educação profissional gratuita e de qualidade. No contexto do Ifal destacamos como o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (Cefet/AL) e a Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS) - nosso lócus neste estudo -, tornaram-se Câmpus.

Focalizamos também, nesse “rastreamento” de busca o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que depois de intensas discussões nos meios acadêmicos e sociais, acresceu ao seu foco inicial que privilegiava apenas Ensino Médio, a Formação Inicial e Continuada para o Ensino Fundamental, assumindo-se como Proeja-FIC. Ambos estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96.

3.1 Das escolas profissionalizantes aos institutos federais

No sentido de narrarmos o percurso histórico da Escola Profissionalizante no Brasil, e tentar articular com a realidade do Estado de Alagoas, iniciado com a implantação da Escola de Aprendizes Artífices, a primeira experiência e suas modificações até chegar ao período de reestruturação em contexto nacional, que transforma tais espaços

¹⁰ Ao nos referirmos aos rastros, estamos fazendo inspirados no trabalho do historiador italiano Carlo Ginzburg, na obra “Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história” no qual traça os princípios do paradigma indiciário, que mesmo não se constituindo em nossa metodologia de pesquisa, contribuiu para que pensássemos os “detalhes reveladores”, diante de “zonas opacas” dos documentos que nos emaranhamos em muitos momentos, sobretudo pelo fato de que a Educação Profissional em Alagoas tem uma longa história de continuidade e rupturas. Por isso, o referido autor nos diz que: “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas, sinais, indícios, que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177).

educativos em Institutos Federais. E que passaram a atuar sob lógicas legais e, consequentemente, formativas, financeiras, e administrativas nos Estados brasileiros e Distrito Federal, apresentamos o quadro que se segue, no âmbito alagoano, para na sequência dialogarmos com o contexto nacional.

Quadro 6 – Trajetória das Escolas Profissionais Industriais em Maceió, Alagoas - 1909 a 2008

Nome	Período	Legislação
Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas	1909	Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.
Liceu Industrial de Alagoas	1937	Constituição de 1937.
Escola Industrial de Maceió	1942	Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.
Escola Industrial Deodoro da Fonseca	1956	Lei n. 2.972, de 1956.
Escola Industrial Federal de Alagoas	1965	Lei n. 4.759, de 24 de agosto de 1965.
Escola Técnica Federal de Alagoas	1968	Portaria Ministerial n. 331, de 6 de junho de 1968.
Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas	1999	Decreto de 22 de março de 1999.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas	2008	Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Fonte: Autor, 2019.

As Escolas de Aprendizes Artífices - como eram chamadas na época -, foram criadas pelo Decreto n. 7.566/1909, por iniciativa do Presidente da República Nilo Peçanha, no período de 1909 a 1910, considerado por tal iniciativa o Patrono da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, que instituiu o Ensino Profissional Primário e Gratuito, conforme o ato do Decreto citado especificamente que envolveu 19 capitais do Brasil, sendo uma delas Maceió.

O modelo de escola proposto tinha como objetivo formar cidadãos úteis e aptos à nação, centrando-se no público infanto-juvenil majoritariamente negro e pobre, com o discurso de evitar a ociosidade. Leia-se no implícito evitar delinquência, o que se coaduna com a afirmação de Ramos (2014) ao nos lembrar que naquela época as experiências formativas de cunho profissional estavam revestidas de necessidade social.

Esse implícito ganha clareza quando encontramos no supracitado decreto a seguinte consideração:

[...] se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo tecnico (sic) e intellectual, (sic) como fazel-os (sic) adquirir habitos (sic) de trabalho proficuo (sic), que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio (sic) e do crime (BRASIL, 1909).

Essa intenção estava circunscrita aos interesses mais amplos que permearam o contexto da época, no qual a educação não se constituía enquanto direito e as classes mais pobres eram vistas como desertoras da ordem, de modo que se buscou apaziguar possíveis focos de conflitos sociais, que julgavam latentes pelo fato do crescimento das cidades.

A intencionalidade de promover a formação técnica profissional para os jovens da classe proletária revestia-se de um discurso de que a formação a ser recebida serviria para afastá-los da ignorância, dos vícios e do crime. Era uma forma de garantir maior liberdade para a burguesia, que se preocupava com a classe proletária solta, sem ocupação no seu dia a dia, e sem deixar de destacar outra educação para a elite, ou seja, estava posta a dualidade da educação.

Bonan (2010) nos conta que nessa conjuntura, as questões do crescimento populacional e a alforria dos escravos provocaram a necessidade de implantação da Escola de Aprendiz e Artífices. Diante de tal situação, e em “[...] função do panorama econômico que imperava na sociedade brasileira à época” (BONAN, 2010, p. 84), de franca expansão da indústria de maquinários e equipamentos, sobretudo no setor agrícola, o governo federal criou medidas educacionais no sentido de formar os sujeitos para atuar

em diferentes postos de trabalhos, que também foram surgindo em razão dos indícios da industrialização que mostrava sinais de crescimento.

Nesse período (1909-1910), em que se vivia a nascente República, resultante da abolição da escravidão e do fim do Regime Imperial brasileiro, em todo o território nacional observou-se que muitos sujeitos libertos chegavam às cidades em busca de moradia e emprego, de modo que não se fez notar nenhuma preocupação quanto à criação de políticas que permitissem sua inserção na sociedade. Ao passo que, a questão da educação também não fora objeto de discussão nos setores responsáveis da época. Esse fato é referenciado por Paiva (2018, p. 84), ao inferir que após a,

[...] abolição da escravidão há um aumento do número de analfabetos e, paralelamente, com o início da expansão do capitalismo, intensifica-se a exigência por mão de obra minimamente qualificada.

Articulada a esses objetivos nacionais a Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas assumiu essa mesma missão de inserção social, segundo Bonan (2010) e ampliou seu atendimento na preparação de mão de obra para a implantação do parque industrial de Alagoas, tendo em vista que historicamente essa preparação, no sentido técnico, se constituiu como uma saída possível para atendimento dos setores populares, ao oferecer a formação especificamente voltada para o trabalho.

Isso ocorreu segundo Ramos (2011, p. 26) “[...] à medida que o trabalho industrial foi se tornando mais complexo, [e passando] [...] a atravessar os debates sobre educação”; especificamente dos sujeitos que estavam fora ou que nunca estiveram em sala de aula, no caso os sujeitos em potencial da EJA. E sendo assim, foram sendo criadas possibilidades concretas, como a referida anteriormente, para que eles pudessem iniciar os estudos como forma de garantir espaço no mercado de trabalho, visto que na época referida, já havia a exigência em relação à validação de habilidades e competências, pelas instituições formais de ensino.

Transcorridos mais de duas décadas - 1910 e 1930 – e após intenso trabalho e formação de diversas crianças, e considerando as mudanças pelas quais o Brasil vinha

passando nas questões sociais, culturais, políticas e econômicas, houve a reestruturação das Escolas de Aprendizes e Artífices no Brasil. E, especificamente no Estado de Alagoas, em 1937 passou a se chamar Liceu Industrial de Alagoas. Essa denominação em substituição à anterior se deveu ao fato das transformações, sobretudo econômicas.

Compreendemos que não se deve apenas à mudança de nomenclatura, mas buscou manter sintonia entre a formação profissional e os setores fabris. Nessa conjuntura, segundo Bonan (2010) o Brasil estava atravessando um novo estágio de seu desenvolvimento, principalmente pela ocasião da transição do modelo econômico agroexportador para o industrial. E nesse cenário, era inevitável que se buscasse um novo perfil de trabalhador que apresentasse características para atuar no mercado industrial em expansão nessa época.

Os anos 1930 - época em que assumiu o poder Getúlio Vargas, resultado da política do “café com leite¹¹”, acordo realizado entre as oligarquias paulistas e mineiras -, são considerados como um dos mais proeminentes, desde o início da implementação das Escolas de Aprendizes, tendo em vista que inaugurou uma série de alterações legais, em virtude das Constituições aprovadas nesse período. Tanto a de 1934, quanto a de 1937, nas quais aparece com ênfase a preocupação com a formação geral, ainda sem mencionar a Educação profissional, a exemplo da Constituição Federal de 1934 ao enfatizar que:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação **o primeiro dever de Estado**. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937, grifo nosso).

Notamos que houve um avanço em termos de execução do ensino profissional, sendo o Estado o ente responsável tanto pela oferta, quanto pela destinação de subsídios

¹¹ Política do café com leite derivou-se da "Política dos governadores" e visava a predominância do poder nacional por parte das oligarquias paulista e mineira, executada na República Velha a partir da Presidência de Campos Sales (1898-1902). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADtica_do_caf%C3%A9_com_leite#:~:text=Pol%C3%ADtica%20do%20caf%C3%A9%20com%20leite%20derivou%2Dse%20da%20%22Pol%C3%ADtica%20dos,s%20agr%C3%A1rio%20dos%20estados%20de>. Acesso em: 09 maio. 2021.

para os Estados e Municípios, e ainda associações privadas, que apresentavam iniciativas específicas nesse campo. Na expressão “o primeiro dever de Estado”, constante na citação acima, há o sentido de quase que uma pauta primeira, dentre todas as outras relacionadas à educação.

Explicita-se, por conseguinte, que o Governo Federal teve o intuito de aparelhar as experiências que já vinham sendo desenvolvidas na época, e buscou, deste modo, criar outras formas de acesso à educação profissional para as classes trabalhadoras, uma vez que nesse período, o processo de industrialização intensificou-se, em razão da revolução burguesa¹², que trouxe consigo as formas de produção propriamente capitalistas. Desse modo, levando em conta esse panorama, fica explícito que a formação dos trabalhadores tinha, nessa época, como finalidade e motivação precípuas o atendimento a uma necessidade econômica (RAMOS, 2014).

Concordamos com Ramos (2014) ao enfatizar que a lógica que permeia a Educação Profissional no ciclo que inicia nos anos 1930, assim como em outros momentos históricos, é a de tentar cada vez mais se aproximar do contexto econômico em vigor de cada época, e provocar reestruturações pelas quais passou esse modelo de educação que, conseqüentemente, se atrelam às reformas educacionais. Como exemplo podemos citar a Reforma Capanema, que leva o nome do ministro que a empreendeu - Gustavo Capanema -, pois em se tratando da Educação Profissionalizante por meio do Decreto-Lei n. 4.127 em 25 de fevereiro de 1942, determinou as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.

É nesse cenário que há a mudança significativa em todas as instituições de cunho profissional no Brasil. Ou seja, a tentativa foi padronizar/organizar todas as escolas industriais que estavam implementadas, principalmente nas capitais do país. Em Maceió, o Liceu Industrial de Alagoas - a partir da promulgação do referido Decreto, passou a se chamar Escola Industrial de Maceió. É preciso salientar que o tempo (1934-1945) em que Capanema permaneceu à frente do Ministério da Educação observou-se que seu propósito era especificamente acompanhar, sobretudo, a revolução política resultante do

¹² “Revolução burguesa” não constitui um episódio histórico. Mas, um fenômeno estrutural, que se pode reproduzir de modos relativamente variáveis, dadas certas condições ou circunstâncias, desde que certa sociedade nacional possa absorver o padrão de civilização que a converte numa necessidade histórico-social. (FERNANDES, 1974, p. 21).

Estado Novo, pois havia uma discussão muito acentuada em torno de uma “identidade nacional”.

Nessa altura, o país atravessava um processo intenso de desenvolvimento econômico, que passava pelo repensar de todas as questões de interesse nacional, a exemplo da educação; com uma tendência de antever os desdobramentos da relação entre a economia e a educação profissional, considerando que nesse momento - década de 1940 -, havia a ideia de ensino profissionalizante consolidada em várias partes do país. Infere-se que as alterações ocorridas nesse decurso temporal, estão associadas à legislação educacional, como o Decreto Lei n. 4.127/1942, e com as discussões que são travadas em prol da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que se iniciam em 1946, porém só teve seu texto aprovado em 1961, por meio da Lei n. 4.024/1961.

A mudança de década – 1950 -, e principalmente de governo, trouxe consigo outros projetos em termos de desenvolvimento econômico, impulsionadas pelo governo de Juscelino Kubitschek (JK), que idealizou e lançou um Plano de Metas ousado para a época, que visava promover o desenvolvimento acelerado, ou seja, 50 anos em 5. O referido Plano ficou conhecido e trouxe implicações, no nosso entendimento, para a educação profissional, e o aprofundamento do processo de industrialização acelerado. O que, sem dúvidas, requereu a diversidade de profissionais com qualificações específicas para atuar nesse contexto.

A construção da nova capital do Brasil, Brasília - idealizada por Kubitschek, e construída por mãos de trabalhadores vindos de todos os cantos do país -, é um exemplo concreto, que para Carvalho (2020) não dispensou o capital estrangeiro e que, por sua vez, encontrou muito incentivo na política governamental em andamento no país. O programa de industrialização criado nessa época, de acordo com o mesmo autor, foi considerado um dos mais áureos de toda a República, até aquele momento, sendo que os setores que mais se desenvolveram foram os de energia, estradas e automobilística - com destaque para a Mercedes-Benz, empresa alemã vinda para o país no ano de 1956.

É importante dizer que o Governo Kubitschek avançou no projeto da industrialização, fato que atendia à necessidade da época de “[...] atrair o capital estrangeiro, que tinha, até então, uma presença tímida no arranjo industrial brasileiro”, (CAPUTO; MELO, 2009, p. 516) uma vez que a maioria das empresas, segundo as autoras, era nacional

e tinham como foco os setores de alimentos, tecidos e bebidas. Outro fato que vai demarcar a entrada desse capital estrangeiro no Brasil dos anos 1950, fora a criação da Comunidade Econômica Europeia¹³ (CEE) em 1957 que, em suma, “[...] gerou uma discriminação contra as exportações norte-americanas para a Europa, em favor das exportações dos países membros” (CAPUTO; MELO, 2009, p. 516).

Entendemos que esse cenário foi propício em termos de geração de empregos e o avanço de diversas indústrias, sobretudo estrangeiras, o que provocou também mudanças nos focos do ensino profissionalizante. Nesse sentido, Ramos (2014, p. 26) nos diz que:

Esse quadro de industrialização exigiu uma qualificação maior de mão de obra, de modo que o ensino técnico industrial vai ganhando maior dimensão ao ponto de, em 1959, a Lei n. 3.552 de 16 de fevereiro, estabelecer nova organização escolar e administrativa para estabelecimentos do ensino industrial.

Esses reflexos segundo a pesquisadora repercutiram nos rumos da Escola Industrial de Maceió, que tomam outras proporções, à medida que a demanda por matrícula era crescente, acontecimento que requereu um novo espaço de estrutura ampliada, e buscou atender a procura e, conseqüentemente, aos anseios da população. O que provocou em 1956 a esperada transferência para outro prédio, ocasião que também mudou sua denominação para Escola Industrial Deodoro da Fonseca, por meio da Lei n. 2. 972, de 1956. Entendemos que o assumir o nome de Deodoro da Fonseca foi uma forma de homenagear o primeiro alagoano a chegar à presidência da República.

Por sua vez Bonan (2010) esclarece que foi nessa época que as Escolas Industriais adquiriram autonomia técnica, didática e financeira. Autonomia frágil, pois o controle ficava a cargo do Ministério da Educação, inclusive a fixação dos currículos mínimos necessários para o registro de diplomas dos técnicos formados, de modo que a Diretoria

¹³ Entre 1957 e 1958, seis Estados - Bélgica, Holanda, Luxemburgo, Alemanha Ocidental, França e Itália -, chamados "Europa dos Seis" fundaram a Comunidade Econômica Europeia (CEE), com a finalidade de garantir a livre circulação de mercadorias, serviços e pessoas entre seus membros, eliminando os obstáculos, alfandegários ou não, que impediam o livre comércio. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/uniao-europeia>>. Acesso em: 14 maio de 2021.

do Ensino Industrial, órgão do Ministério da Educação, era quem emitia tais diplomas (CUNHA, 1977).

Seguindo a lógica dos nossos comentários, a década de 1960 também foi marcada por acontecimentos como a renúncia do Presidente Jânio Quadros eleito para governar o Brasil entre 1961-1965, mas que só permaneceu no poder por sete meses (31 de janeiro a 25 de agosto de 1961). Ao assumir o vice-presidente da república João Goulart (7 de setembro de 1961 a 1º de abril de 1964) de outro partido e de ideias antagônicas, que mesmo com postura populista para se manter no cargo e tentar fazer reformas em função do proletariado e na educação¹⁴ em um tempo curto empreendeu transformações, especificamente nos âmbitos político e social, pois adveio o Golpe Civil-Militar de 1964.

Enquanto o período de 1946-1963 ficou conhecido como o de conquistas progressivas de direitos civis, políticos e sociais (CARVALHO, 2020), os anos 60 do século passado, figuram como redução dessas conquistas e o cerceamento das liberdades. Foi ao longo desse período que vivenciamos a entrada massiva das empresas transnacionais, e a abertura por completo ao capital estrangeiro no país. Esses fatos estavam sob o manto da ditadura civil-militar, que ascendeu ao poder no Brasil e provocou, sobretudo, a ruptura do Estado de direitos que vinha se delineando nos últimos anos.

Nesse âmbito, quando se trata da estrutura da Escola Industrial Deodoro da Fonseca, Bonan (2010, p. 73), nos revela que,

A partir dos anos 60 [do século passado] foi extinta a denominação de ‘mestre’, dada aos professores das oficinas, sendo substituída por professor [o que permanece]. Entretanto, alguns ex-alunos continuavam a chamar de mestres os professores mais antigos.

Dentre outros aspectos de mudanças no sistema educativo desse período, a mesma autora aponta: a promulgação da Lei n. 4.024, de 1961, que estabeleceu as Dire-

¹⁴ Percebendo que há diferentes direcionamentos para a educação da burguesia e do proletariado, que “a primeira compreendia a educação para as artes imediatas do domínio – armas e políticas para alguns e, para outros, as ciências teóricas [...]; a segunda compreendia as várias atividades manuais e um mínimo de noções a elas intimamente ligadas” (MANACORDA, 2010, p. 130-131).

trizes e Bases da Educação Nacional (DBEN) - primeira lei de ensino do país -, proporcionando o acesso do aluno do curso profissionalizante ao ensino superior, e no ano de 1962, diversos cursos foram criados, dentre eles: Técnico em Construção de Máquinas e Motores, Técnico em Edificações e Técnico em Estradas (BONAN, 2010).

Em 1965 com a promulgação da Lei n. 4.759, de 20 de agosto, as escolas federais foram novamente padronizadas de acordo com o ente que a subsidia financeiramente. Desse modo, a Escola Industrial Marechal Deodoro, passou a ser Escola Industrial Federal de Alagoas, tendo em vista que os fomentos que a mantiveram eram advindos do governo federal.

Outra orientação da respectiva Lei era a de que “[...] as escolas técnicas ficariam encarregadas de ministrarem apenas os cursos técnicos, de acordo com as necessidades regionais [...]” (BONAN, 2010, p. 75). Assim, depreende-se que o foco recaía sobre a formação profissionalizante atendendo às especificações do mercado industrial. Nos parece que o ideário fora justamente o de formação técnica, que estava circunscrita ao plano desenvolvimentista em curso, pois a economia teve a centralização nos governos militares; e a educação, no mesmo sentido, ganhou importância por figurar-se como mola que poderia impulsionar o desenvolvimento.

Na contramão do ideário de desenvolvimento, Bonan (2010) esclarece que houve um movimento para eliminação das aulas no turno noturno, tendo como justificativa o baixo rendimento dos alunos, uma vez que chegam cansados depois de um dia de trabalho, muitas vezes braçal. No entanto, a pesquisadora, afirma que “[...] não parecia procedente, considerando-se o fato bastante conhecido na Escola de que muitos dos mais bem-sucedidos profissionais de nível médio nas muitas empresas de Alagoas tinham saído dos cursos noturnos da Escola” (BONAN, 2010, p. 76). É histórico o estigma de que a culpa é sempre do aluno, sem refletir se o curso considera o tempo da escola no compasso da vida.

O que observamos é que foram uma constante desse período autocrata as mudanças nos aspectos ligados à educação, e em particular na educação técnica, que se davam nas escolas federais - denominação própria dessa época. No que se refere à essa questão, nota-se que o nome “Escola Industrial Federal de Alagoas” foi alterado em 1968, por meio da Portaria Ministerial n. 331, de 6 de junho de 1968, e passou a se

chamar Escola Técnica Federal de Alagoas. A lógica dessas escolas era a de reforçar a ideia do governo em “[...] minorar, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), as deficiências locais na rede de formação profissional” (BONAN, 2010, p. 78).

É importante salientar que essas escolas ofereciam a educação profissionalizante para estudantes que buscavam a formação técnica, configurando-se, na nossa compreensão, como um espaço de disputa para a transformação social dos alunos que conseguiam acesso. Pois o acesso ao espaço elitizou-se; e uma das formas de controlar o fluxo de entrada foram as exigências do processo seletivo. Isso gerou como consequência a dificuldade de acesso da camada popular devido,

A fragilidade geral do ensino público de 2º grau no Estado acabou conduzindo um número cada vez mais significativo de alunos à ETFAL, em busca não somente de uma escola profissionalizante, mas, sim, de uma escola de qualidade (BONAN, 2010, p. 79).

O início do período de redemocratização no Brasil caracterizado historicamente de 1978 a 1988 trouxe novas questões que contribuíram para ampliar os horizontes para a educação¹⁵ de um modo geral. E, nesse contexto, a profissional, incluindo-se o Estado de Alagoas, como veremos adiante na próxima Seção ao tratarmos do modelo de competências que perdurou por muito tempo na rede federal do referido Estado. Nesse continuum, constatamos que o foco, majoritariamente, recaía no atendimento às exigências dos organismos internacionais que financiavam os projetos educativos em diversas modalidades, tendo em vista que havia mercado no país, e dependiam das nações em desenvolvimento por conta da mão de obra barata.

Já Guimarães (2015, p. 101) referendando essa realidade diz que:

O que se viu [à época] foi a implementação de modelos voltados às exigências de organismos internacionais que investiam recursos financeiros, princi-

¹⁵ Nesse período visualizamos a criação de associações como: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), bem como a própria Constituição Federal de 1988 que traz a perspectiva do direito à educação para todos indistintamente.

palmente nas economias emergentes, e em troca exigiam resultados baseados em formatos fixados por eles.

Porém, as exigências não levavam em conta as necessidades de compreender os sujeitos no seu processo formativo, nem suas expectativas para o futuro, como apontamos nas análises das entrevistas dos sujeitos interlocutores deste estudo.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a Educação Profissional ganhou notáveis avanços em termos de organização, estrutura e financiamento. É tanto, que um ano após a sua promulgação, o governo federal, sob a linha ideológica do neoliberalismo, publicou o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, que preconiza, no seu Art. 3º que:

A educação profissional compreende os seguintes níveis: **I - básico:** destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; **II - técnico:** destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; **III - tecnológico:** correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997) (grifo nosso).

A nova organização dada ao ensino nas escolas técnicas federais, como observado na citação acima, se dá de maneira fragmentada. Ou seja, enquanto o nível básico se preocupou com os processos de qualificação, requalificação e reprofissionalização, sem uma definição a priori de escolarização para que ocorresse, o nível técnico, obrigatoriamente, requer o comprovante de conclusão ou matrícula do ensino médio, dando a entender que se destinava a formação para os jovens que estavam próximos de adentrarem ao mercado de trabalho. Na mesma direção e, por conseguinte, o nível tecnológico destinava-se, exclusivamente, aos egressos tanto do ensino médio, quanto do técnico. Parece-nos, portanto, que essa etapa era alcançada por poucos, pois o destino inicial dos sujeitos das classes populares era a rápida inserção nas ocupações laborais.

A década de 1990, comentada com mais ênfase na Seção 3, foi ainda palco de mudanças novamente nas denominações das Escolas Técnicas Federais, de modo que em 1999 implantaram-se os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) nos Estados, o que proporcionou ampliar a política de ensino, bem como a sua oferta, a exemplo da oferta do ensino superior, dantes não vista. Em Alagoas, esse processo se deu por meio de decreto de 22 de março do ano citado, o que garantiu ganhos imediatos para o fortalecimento da instituição no referido Estado.

Após a transição para o novo milênio, a educação profissional passou a ser mais uma vez repensada. Isso ocorreu porque em 2003 chegou à presidência da República um novo poder político que promoveu no ano seguinte, em 2004, a reestruturação que introduziu outros sentidos para a formação profissional, ao agregar as experiências formativas que vinham sendo desenvolvidas nos movimentos sociais. Ou seja, possibilitou a integração da educação geral à qualificação profissional, por meio do Decreto n. 5.154/2004.

Destacamos assim, que após o primeiro mandato (2003-2006) do governo Lula, e ao tentar manter uma política educacional voltada para as classes trabalhadoras, ele criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Proeja) como veremos adiante, e passou a figurar como uma política avançada, vista pelos setores acadêmicos e pelos movimentos sociais como diferenciada. E que poderia promover a educação de qualidade para os sujeitos jovens e adultos trabalhadores, que ao longo da história tiveram os seus direitos negados; entre eles o da educação, de modo que mesmo sendo um direito conquistado na Constituição de 1988, o Cefet ainda se mantinha reticente quanto à oferta de cursos para jovens e adultos trabalhadores, sob a égide do discurso de perda da tradição do ensino de qualidade que vinha sendo promovida ao longo dos anos.

Por conseguinte, ainda nessa conjuntura, e com a definição e redefinição de normas e legislações específicas, o referido Programa começou a ser implementado, fato que animou tanto a população atendida quanto às associações acadêmico-científicas, uma vez que a proposta rompeu com a lógica inscrita no Decreto n. 2.208/1997 que separava a formação geral da profissional.

Antes de comentarmos propriamente acerca dos Institutos Federais, tecemos considerações sobre o Patronato ou Aprendizado Agrícola enxergando-o como indícios do que viria a ser o Câmpus Satuba, do Ifal.

3.2 Patronato ou aprendizado agrícola – indícios do Câmpus Satuba

O Patronato¹⁶ foi criado em 1911, com a denominação de Aprendizado Agrícola e inseriu-se dentro da história da educação profissional de Alagoas que, inicialmente, deu-se para atender profissões elementares para a sociedade da época e se adequar ao mercado industrial da região açucareira alagoana - no início das suas atividades. Para Marques (2011, p. 24) tinha como finalidade:

[...] proporcionar um ‘ofício’, ou seja, formação profissional para jovens em situação de risco social, esses jovens passavam três anos no internato, sendo o primário de um ano e o secundário de dois, cujo ensino estava voltado para os preceitos do campo.

Considerando a citação, essa perspectiva era uma razão para a atração dos sujeitos jovens que desejavam como anseio uma formação, mínima, para atuarem no mercado de trabalho, tendo em vista que pertenciam, muitas vezes, a contextos sociais desfavorecidos das muitas regiões do Estado. Esse Patronato fez parte do construto das Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais do país, mas tinha como foco o meio rural, e focalizavam a formação como forma de evitar a ociosidade na área urbana.

Ambas as instituições atuaram no sentido de formar meninos pobres e negros, ou seja, os desvalidos da sorte e da fortuna, como tratamos na Seção 2 desta tese. Assim como as Escolas de Aprendizes, em Alagoas, o Patronato recebeu várias denominações ao longo dos anos (1911-2008), para tornar-se incorporado ao Cefet e, posteriormente,

¹⁶ Patronato – espaço criado para atender os chamados desvalidos da sorte do meio rural objetivando a formação por meio de atividades básicas, para essas pessoas. O termo pode ser traduzido como “reformatório de menor”.

constituir-se em um Câmpus do Ifal. No quadro 7 abaixo, observamos essas mudanças nominais, que se originaram inspiradas em situações econômicas que o país passou e, conseqüentemente, em Alagoas.

Quadro 7 – Nomes atribuídos ao sistema de ensino profissional (agrícola) em Alagoas

Nome	Período	Legislação
Patronato Agrícola ou Aprendizado Agrícola	1911	Decreto n. 8.940, de 30 de agosto de 1911.
Escola Agrícola Floriano Peixoto	1939	Decreto n. 1.029, de 6 de janeiro de 1939.
Escola Agrotécnica Floriano Peixoto	1957	Decreto nº 42.765, de 7 de dezembro de 1957.
Colégio Agrícola Floriano Peixoto	1964	Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964.
Escola Agrotécnica Federal de Satuba	1979	Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979.
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Alagoas	2008	Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Fonte: Autor, 2019.

Registramos no Quadro 7 que o Patronato foi mudando suas denominações ao longo de cada período histórico, mas que, muitas vezes, pouco alterou suas lógicas administrativas e político-pedagógicas. É tanto, que algumas mudanças se deram de modo autocrático, foram impostas, vieram de cima para baixo sem considerar as várias realidades, bem como os contextos em que essas escolas desenvolviam suas ações. É importante dizer que não foi nossa pretensão dar conta de analisar os cenários que se deram essas transformações de forma pormenorizada, mas situar sinteticamente as oscilações gerais que provocaram tais vicissitudes.

Em 1939, ao denominar-se Escola Agrícola Floriano Peixoto, Bonan (2010) vai nos dizer que mantém as mesmas diretrizes educacionais do então Patronato, uma vez que conserva o foco na formação para a atuação no meio rural de crianças consideradas pobres e que estavam à margem da sociedade, em situação de extrema exclusão social. Fato esse que para a pesquisadora se assemelha ao perfil dos estudantes dos anos seguintes, nas outras mudanças de nomenclaturas, não nos parecendo que houve mudanças significativas.

No entanto, lembramos que em 1930 o Brasil passou pela reestruturação na sua política econômica, considerando que avançou do sistema agroexportador - foco na produção agrícola -, para o estágio desenvolvimentista, ao mudar os rumos para o setor da indústria. Inferimos que como consequência desse contexto houve também alterações no sentido outorgado ao ensino profissional, justamente pelo foco que recaiu no setor de produção fabril que, em tese, exigia um novo perfil de profissional para atuar nos postos de trabalho em ascensão.

Alagoas permaneceu com o foco econômico na cana-de-açúcar que continuava com grande influência no Estado, ao levar em conta ainda os jovens que vinham dos sertões para estudar e voltarem para trabalhar em suas regiões, que estavam crescendo em termos de pecuária e produção agrícola. Destacamos que naquela época, a referida Escola era bastante conceituada e considerada uma instituição de ponta, por ofertar um ensino de qualidade. E isso despertou o interesse de muitas pessoas que buscavam a formação profissional, associado ao ensino médio, ao atrair as pessoas da classe desfavorecida, mas também a classe média baixa.

Na Escola Agrícola Floriano Peixoto foram “[...] introduzidos os cursos de iniciação agrícola, referentes às terminologias em vigor 6º e 7º anos, e os cursos de mestria agrícola, equivalentes aos 8º e 9º anos” (MARQUES, 2011, p. 27). Isso quer dizer que: quando somava o período em que o aluno finalizava o tempo de estudo do ensino secundário - terminologia da época -, incluindo os 3 anos em que cursava o ensino médio-técnico, ele passava 7 anos na Escola Agrícola o que lhe garantia um diploma de técnico.

O Decreto n. 42.765, de 7 de dezembro de 1957 atribui à Escola Agrícola Floriano Peixoto a denominação de **Escola Agrotécnica Floriano Peixoto** (BRASIL, 1957). O diferencial é que a instituição iniciou a oferta do curso técnico agrícola de nível médio, concomitante com o ensino colegial do ensino secundário, aproximando os seus formandos ao curso superior na área agrícola. É importante dizer que essas situações aconteceram ainda na época em que o município de Satuba, ainda detinha o status de Povoado Carrapato.

Com espaço de tempo bem menor que as outras mudanças, em fevereiro de 1964 e, na categoria de cidade, um pouco antes do Golpe Civil-Militar – 31 de março que

instaurou a Ditadura no Brasil -, ainda no governo do Presidente João Goulart foi decretado que:

[...] as Escolas de Iniciação Agrícola, Escolas Agrícolas e Agrotécnicas da rede federal, em regime de acordo entre o Ministério da Agricultura, Estados e Municípios, passavam a denominarem-se as duas primeiras Ginásios Agrícolas e a última, Colégios Agrícolas (Decreto n. 53.558 de 1964 – art.1º).

E coube à Escola Agrotécnica Floriano Peixoto a denominação de Colégio Agrícola Floriano Peixoto. Ressaltamos que foi mais uma decisão vinda do contexto geral que regiam as instituições, ou seja, o econômico e do próprio Ministério da Educação. Nesse caso, também o da Agricultura. Esse foi um exemplo considerando que as proposições não advinham da necessidade do próprio local, e eram alterações radicais – próprias do regime ditatorial que o Brasil vivia -, nas formas de ensino, de modo que se articulava tão somente as discussões mais gerais a respeito da educação que vinham sendo debatidas.

No período da redemocratização do Brasil (1979-1988), especificamente em 1979, novamente a Escola passou a denominar-se de Agrotécnica Federal de Satuba, conforme o Decreto n. 83.935, de 4 de setembro do mesmo ano (BRASIL, 1979), com maior responsabilidade para a formação profissional, com foco na formação de mão de obra para atender ao capital, visto que o que importava era a formação técnica, mesmo sendo um curso de ensino integrado.

Alencar (2010, p. 28) sinaliza que: “[...] os cursos ofertados neste período eram o de Agropecuária, Zootecnia e Economia Doméstica”. A vocação da instituição pelo campo agrícola fazia com que a demanda dos municípios alagoanos, que buscavam formação e aperfeiçoamento na área, fosse cada vez mais crescente. Para Marques (2011, p. 33);

As atividades de campo passaram a ter muita importância na EAFS, que adotou o lema ‘aprender a fazer e fazer para aprender’, pois as habilidades de

técnicas para a execução das funções de técnico agrícola tinham preponderância em relação à formação geral.

A citação aponta que havia a preocupação precípua em torno da técnica, da repetição, que resultaria no desenvolvimento do trabalho com maior eficiência e eficácia possível. E as instituições de cunho federal assumiram a perspectiva aludida, de tratar o ensino por meio da transmissão de conteúdos que deveriam ser fielmente aproveitados no processo de atuação profissional.

Compreendemos que os aspectos pedagógicos das Escolas Agrícolas, ao longo da história, sempre estiveram voltados para um grau de excelência elevado, de acordo com Jucá (2007), e que mesmo estando situadas em áreas distantes dos grandes centros urbanos e das universidades, ainda assim mantinham expectativas em relação ao seu ensino, considerado, sobretudo pelas elites, como aquele que proporcionaria a entrada mais rápida nos cursos superiores. Com essa disfunção, o real objetivo ao qual se propunham, de formação técnica de nível médio para os filhos dos trabalhadores, ficou comprometido, pois os filhos das elites começaram a ter interesse pelo ensino.

No entanto, mesmo com essa questão Jucá (2007, p. 117) enfatiza que as Escolas Agrotécnicas exerciam influência sobre os filhos da classe trabalhadora no que se refere ao prosseguimento dos estudos:

[...] as escolas agrotécnicas federais, que sempre mantiveram o mesmo padrão e qualidade na oferta de cursos técnicos no segmento da agropecuária e agroindústria, considerando que, embora as mesmas não pressionassem, através dos seus egressos, os cursos superiores tradicionais, pelas dificuldades e diferenças existentes nas regiões interioranas, muitas delas afastadas dos grandes centros e, por conseguinte das grandes universidades urbanas, ainda assim é fato que exerciam influência, facilitando o ingresso dos seus ex-alunos nas escolas superiores de agronomia situadas em localidades mais próximas.

Essa situação se arrastou por longos períodos, e ainda é possível observar que a maioria dos alunos que acessam as Escolas Federais (IF) tem a pretensão de terem uma melhor formação no sentido de garantirem a entrada nas universidades, e em particular

nos cursos altamente seletivos. A integração do curso técnico ao nível médio, muitas vezes, não é levada em conta pelos estudantes que, por sua vez, não pretendem dar sequência à formação nas áreas nas quais se formaram no ensino médio, e nem mesmo querem atuar nela.

Mesmo buscando atender exigências externas, do setor agrícola, como já nos referimos, e aos interesses da sociedade, que mostrava preocupação, sobretudo, com as crianças pobres, negras e que viviam na ociosidade no início do seu funcionamento, as políticas de oferta das Escolas Agrotécnicas passaram por intensas reestruturações, considerando os diferentes períodos históricos. E, precipuamente, o que ficou conhecido como o que levaria o país a um grande estágio de desenvolvimento - lema adotado na época do regime da Ditadura Civil-Militar, que buscou tornar o “Brasil grande”. É inegável que essa pretensão perpassou pela melhoria da qualidade da educação, em particular nas escolas federais, de cunho técnico, com foco na classe trabalhadora.

No bojo das reestruturações de ordem técnica, de nomenclatura, e nos modelos de formação pelas quais passavam as escolas técnicas em todo país, e ainda levando em conta o período de redemocratização política vivido no limiar dos anos 1980. E, mais uma vez destaca-se o interesse dos filhos da elite pelo ensino técnico ofertado nas escolas federais, fora proposto, também nessa década, que fosse efetivada a separação entre o ensino acadêmico e o profissionalizante.

Essa pretensão foi efetivada no ano de 1997, por meio do Decreto n. 2.208, de 1997 que, em suma, representou um ganho para as classes mais favorecidas que não tinham como foco inserir-se, logo após a formação, no mercado de trabalho. Já para os filhos das classes populares, que tinham essa intenção, significou que estavam mais distantes do ensino superior, pois foram implementados dois “tipos” de educação - o ensino propedêutico para os ricos, e o ensino profissional para os pobres, estabelecendo-se a explicitação da dualidade da educação, característica que se mantém com a Reforma do Ensino Médio proposta pela Lei nº 13.415/2017.

Em decorrência do forte poder mandatário da elite e no caso específico os pertencentes aos setores empresariais, inferimos que a reivindicação da realidade acima descrita, centrava-se na tentativa de atender aos interesses que as classes dominantes propunham como finalidade da Educação Profissional de “[...] promover a transição

entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas” (BRASIL, 1997). Estava posto, nesse quesito, que os jovens que iriam exercer as atividades produtivas eram os que tinham menos poder aquisitivo.

Nesse sentido, percebemos que a mudança foi mais radical nas Escolas Agrotécnicas e Federais, que passaram a trabalhar na perspectiva curricular paralela, formação técnica concomitante com o ensino médio, cursado em outras unidades de ensino. Bem como havia o currículo da formação acadêmica, que tinha como foco a formação geral, sem considerar a qualificação.

Essa realidade foi alterada quando ocorreu, na mesma proporção, a mudança na política brasileira, com a chegada ao poder de um ex-sindicalista e membro do Partido dos Trabalhadores – Luís Inácio Lula da Silva -, que em tese, representava os interesses das classes populares e governou o país em dois mandatos 2003-2006 e 2007-2011.

Após um ano de governo (2004), o Presidente Lula revogou o Decreto lançado em 1997, e por meio de outro de número 5.154/2004, estabeleceu dentre as ações a integração curricular. Ao seguir as pressões dos diversos movimentos sociais e acadêmicos, observamos as discussões da própria estrutura das escolas técnicas e agrotécnicas, que por meio da Lei n. 11.892 de 2008, são fundidas aos Cefet, dando forma aos Institutos Federais, por meio da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que passaram a desenvolver atividades no âmbito da Educação Básica e Superior, ganhando o status de universidade, e modificou o ideário que vinha sendo adotado.

E é nesse contexto histórico que o Patronato Agrícola, criado nas terras do Povoador Carrapato tornou-se a cidade de Satuba e passou por intensas modificações, até chegar ao Câmpus Satuba do Instituto Federal de Alagoas, o que provocou transformações significativas junto às classes menos favorecidas. Com essa denominação e com as mudanças estruturais e pedagógicas duplicou a sua importância quando ampliou a oferta na educação básica – ensino médio integrado à educação profissional, ensino técnico, educação de jovens e adultos – e, no Ensino Superior – Tecnologia em Laticínios.

Oferta, ainda, os cursos: Agroindústria, Agropecuária, Qualificação em Informática (Proeja-FIC) - objeto de nosso estudo -, e Qualificação em Processamento de Ali-

mentos (Proeja-FIC) de forma integrada; e Agropecuária, de forma subsequente; o Curso de Tecnologia em Laticínios, no ensino superior. Além desses cursos, ofertou¹⁷ os cursos técnicos subsequentes de Infraestrutura Escolar e Secretaria Escolar¹⁸, à distância (Ifal, 2014).

Desse modo, o Câmpus Satuba apresenta *expertise* para a oferta de educação profissional, além de possuir estrutura física, pois ao longo de sua história equipou os laboratórios para atendimento aos cursos ofertados.

3.3 Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia: novos rumos para a educação profissional no Brasil

O contexto nacional que originou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, acompanha o itinerário de mudanças pelas quais passou a Rede de Escolas Federais no país, sobretudo nos anos 1970-2000. Assim é que o novo poder político, democrático e popular que assumiu o executivo em 2003, tendo como presidente o sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva - trouxe a lume outras perspectivas em termos de políticas públicas sociais, com destaque para a educação, especificamente a profissional. Comentamos mais sobre esse foco nas próximas Seções. A questão que se coloca são as discussões travadas no âmbito da referida Rede com o intuito de promover mudanças no que se refere às configurações que deveriam assumir os Cefet. Antes desse movimento de reestruturação, ocorreram os debates que culminaram na aprovação do Proeja, como já referimos.

Após dois anos da implementação das ações do Proeja, o governo federal lançou a Lei n. 11.892 de 2008 que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e outras providências que, conseqüentemente, reestruturou os Cefet. Cada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia recebeu a sigla correspondente ao seu

¹⁷ A oferta ocorreu de 2012 até 2018, depois não houve mais oferta.

¹⁸ Cursos ofertados surgem da criação da Rede e-Tec Brasil, criada em 2011, pelo Ministério da Educação, a partir do Decreto n. 7.589, de 26 de outubro de 2011, que substituiu o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil).

Estado e, no nosso caso específico, corresponde ao Instituto Federal de Alagoas (Ifal). A citada Lei no seu Art. 1º dispõe que:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - Cefet-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012);

V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012). (BRASIL, 2008).

Coube à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), a responsabilidade das ações acima descritas da expansão dos Institutos e, conseqüentemente, a expansão da educação profissional em todo Brasil. Acumulou, também, a atribuição de formular, implementar, monitorar, avaliar e induzir políticas, programas e ações de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para isso, atuou em regime de colaboração com os demais sistemas de ensino e os diversos agentes sociais envolvidos na área, conclamando os Estados da Federação a assumirem tais mudanças, e promoveu orientações quanto à reestruturação que deveria introduzir nos respectivos locais.

Explicitamente foi uma verdadeira transformação, e bem diferente da origem, enquanto escola de aprendizes, os Institutos revestiram-se como uma promessa para todos os sujeitos que buscam se qualificar; uma vez que é seu princípio a missão de “qualificar e dar condições de uma boa escolarização aos que procuram esse sistema de ensino” (BONAN, 2010, p. 104), visto que antes era apenas para os pobres e desvalidos da sorte (RUMMERT, 2005), e atuam com ênfase na,

[...] promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições [IF] devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (SILVA; PACHECO, 2009, p. 8).

Considerando o que nos dizem os autores acima, reafirmamos a urgência em se promover, além de justiça social, também cognitiva, dando a oportunidade para que todos tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, tendo em vista que estiveram longe desse alcance em tempos passados. Desse modo, é imprescindível que associada à formação profissional esteja, também, a formação geral dos sujeitos, garantindo que tenham maiores chances de continuar seus percursos escolares, aprendendo por amplos espaços, e permitindo ainda, que possam se formar integralmente.

Fica evidente que os desafios dos Institutos atravessam os tempos, pois precisam atender como pontuam os autores referidos, a crescente demanda do mundo do trabalho, por formação técnica que se demonstra em franca expansão tecnológica, fato que nos mostra que há uma relação intrínseca entre as intenções de garantia de uma formação integrada com a qualificação, e o próprio mundo do trabalho.

Ressaltamos, ainda, que a “[...] criação e a expansão [em todo território nacional dos Institutos] constituíram-se na política prioritária do governo [Luiz Inácio Lula da Silva] e do Ministério da Educação na primeira década do século XXI” (FRIGOTTO, 2018, p. 18). O que provocou a reestruturação na esfera social, uma vez que possibilitou o amplo acesso das camadas populares ao ensino técnico de qualidade, fato que desencadeou mudanças nos contextos de vida dos sujeitos. Conforme o autor, observamos que o capitalismo em ascendência criou outros artefatos que possibilitaram a perpetuação de suas lógicas, uma vez que o processo da sua expansão faz com que haja a necessidade de também melhorar as condições de vida da população.

Abrimos um espaço para lembrar que a década de 1990 foi palco de intensas disputas de projetos políticos, ao passo que observamos o *impeachment* de um presidente - Fernando Collor de Mello -, e ainda na mesma década a chegada de um sociólogo e professor universitário ao poder - Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) -, que em

tese, poderia ter trazido outras perspectivas, sobretudo para a área educacional. Esse período histórico vai ser marcado, também, pelo escalonamento do capital estrangeiro no país, especificamente o ideário neoliberal. O novo milênio não foge a essa tendência. Em geral, não se pode prescindir de analisar os fenômenos dentro dos seus contextos históricos.

Retomando a questão retratada anteriormente, Frigotto (2018) lembra-nos que no período citado acima, houve a preocupação acentuada com a educação profissional, tendo em vista que “[...] as políticas públicas para jovens da classe trabalhadora (ainda que não só para eles) se [inscreveram] predominantemente em uma linha de alívio à pobreza e manutenção da ordem social ou governança” (FRIGOTTO, 2018, p. 18).

Na mesma direção, Jardim (2009) ao analisar as estratégias do Governo Lula (2003-2006), durante e após a campanha presidencial, destaca as parcerias público-privadas como um dos principais mecanismos que vai assegurar a construção de políticas públicas sociais, e a inclusão de uma perspectiva de aproximação entre o setor financeiro e as diferentes classes sociais, o que acreditamos como tática para governar. É tanto que a mesma autora vai dizer que a visita de Lula à Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa), em 2002 – no ano anterior ao assumir a presidência do Brasil –, representou um divisor de águas, pois trouxe consigo repercussões nunca vistas nos setores econômicos e sociais. Uma vez que, em muitos anos essa proximidade não era sentida, principalmente vinda de um candidato de esquerda pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT).

O que ficou explícito para nós é que o capitalismo, tanto internacional, quanto nacional, passa a se concentrar sob outras lógicas, e nesse período - início do século XXI -, o foco da produção capitalista recaiu, predominantemente, na introdução cada vez maior da tecnologia em diversos espaços de produção. Entendemos que esse contexto fora bastante oportuno para a criação e o aparelhamento dos Institutos Federais, de modo que configuraram como um fato importante para a construção do conhecimento técnico e tecnológico no Brasil. Além de ser uma das principais reformas educacionais no governo Luiz Inácio Lula da Silva (SILVA; OTRANTO, 2011), embora, ainda, apresentar a proposta de continuidade de qualificação de mão de obra para atender as demandas da força do capital (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013).

Esse propósito conseguiu expandir a educação profissional de qualidade para todo o Brasil, e retomou no seu contexto a formação dos sujeitos, principalmente das classes populares e ganhou outros sentidos, dentre eles, o da integração entre a formação geral com a qualificação profissional, que antes ocorria de forma paralela, especificamente a partir da década de 1990. Salientamos, também, a amplitude das ações educacionais desses espaços no que se refere à formação propedêutica, que permitiu desde o ensino médio, o acesso à educação técnica e tecnológica, amparada nos princípios que regem uma instituição de ensino superior, a saber: ensino, pesquisa e extensão passando a ter um status de Universidade.

Esse tripé formativo, no nosso entendimento, tem possibilidade de inserir os IF num patamar de qualidade ímpar, entre as diversas instituições formadoras no país. É o que chamamos de um exemplo de experiências exitosas de educação. Não temos dúvidas quanto aos benefícios advindos. A referida transformação, como pontuamos neste subitem, mas o processo de mudança se deu considerando as resistências, as incertezas, e o medo do novo cenário que se apresentava.

Desse modo, os Institutos Federais assumem o compromisso de acesso aos diferentes sujeitos que buscam na educação profissional o equilíbrio para a formação técnica profissionalizante e/ou a continuação de sua formação, buscando:

[...] a compreensão de que o conhecimento deve ser tratado em sua complexidade, nas diferentes dimensões da vida humana, integrando ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos – inclusive nas propostas pedagógicas dos cursos de graduação (licenciaturas, engenharias e superiores de tecnologia) e pós-graduação – na perspectiva de ultrapassar o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais. (SILVA; PACHECO, 2009, p. 8).

Entendemos que um dos aspectos que mais se sobressai nessa discussão sobre os Institutos é o da produção do conhecimento técnico e tecnológico, a valorização da ciência e a importância de uma formação que tenha impacto social. Associado a essa questão, compreendemos também que outro fator que tem se destacado nesse movimento de criação e aparelhamento dos IF é a dimensão da formação humana, numa perspectiva integral, pensando os sujeitos em sua inteireza. Nos parece que a ideia maior, como

confirmamos na citação acima, é a de superar um modelo de formação baseado em um horizonte técnico, apenas, e a ascensão de outro que sinaliza preceitos políticos e pedagógicos encadeados pelo princípio formativo do trabalho.

Desse modo, ressaltamos que,

os institutos federais podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, devendo articular, em experiência institucional inovadora (SILVA; PACHECO, 2009, p. 8).

E comprometida, sobretudo, com os pressupostos que foram discutidos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implementado em abril de 2007, que contém 52 metas, dentre elas, a de promover, no âmbito da Educação Profissional uma,

[...] visão sistêmica da educação; enlace da educação com o ordenamento e o desenvolvimento territorial; aprofundamento do regime de cooperação entre os entes federados em busca da qualidade e da equidade (SILVA; PACHECO, 2009, p. 8).

Nessa lógica, é inegável que a pretensa qualidade da educação nesses espaços parte, necessariamente, desse novo “arranjo educacional”, uma vez que abriu “[...] novas perspectivas para o ensino médio-técnico, por meio de uma combinação do ensino de ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica” (SILVA; PACHECO, 2009, p. 9). Assim, transcorridos mais de 10 anos de implementação de sua oferta, o ensino nos Institutos vem mostrando grandes potenciais de desenvolvimento e avanços, tendo em vista o próprio financiamento, a estrutura física, e de recursos humanos, que conta com profissionais qualificados em diferentes áreas do conhecimento, permitindo que se tenha o desenvolvimento de uma formação pautada nos campos científicos e tecnológicos.

3.3.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal)

Considerando os aspectos que permeiam a criação dos Institutos Federais, especificamente o de promoção de uma educação pública e de qualidade social, é que o Instituto Federal de Alagoas possui o objetivo de ofertar uma,

[...] educação [...] fundamentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de formar cidadãos críticos para o mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento sustentável (Ifal, 2014, p. 40).

Esse novo conceito faz a rede federal alagoana manter a sua missão institucional sólida para atender toda comunidade, em diversas localidades, incluindo o sertão, agreste e litoral, e acolhendo os sujeitos de todas as faixas etárias: jovens, adultos e idosos. Os cursos ofertados são também diversos, desde o ensino médio-técnico, até o de pós-graduação *stricto sensu*. Isso porque o Ifal possui, assim como os outros Institutos, o status de universidade, com ampla estrutura administrativo-pedagógica, e se configura numa das maiores instituições do Estado de Alagoas, com Câmpus espalhados por todas as regiões alagoanas, a saber:

Quadro 8 – **Distribuição dos Câmpus e seus respectivos cursos**

Câmpus	Histórico	Cursos Ofertados
Câmpus Palmeira dos Índios	Em 02 de agosto de 1993, chegavam os primeiros servidores para aquela que na ocasião era chamada de Escola Técnica Federal de Alagoas (ETFAL). À época, Palmeira dos Índios passou a ganhar um centro de educação que beneficiaria não apenas os jovens do município, mas toda a comunidade, através da oferta dos cursos técnicos em Edificações e Eletrotécnica. O 09 de agosto de 1993 marca a data das aulas inaugurais dos respectivos cursos. Os anos se passaram e a oferta de cursos tornou-se ser cada vez maior. De ETFAL, passou a ser denominado como Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (Cefet-AL).	Integrados: Edificações Eletrotécnica Informática Subsequente: Segurança do Trabalho Superiores: Bacharelado em Engenharia Civil Bacharelado em Engenharia Elétrica, além dos cursos a distância (EaD): Ciências Biológicas e Letras – Português.

Câmpus Marechal Deodoro	O Câmpus Marechal Deodoro começou a funcionar em agosto de 1995, então como Unidade Descentralizada (Uned) da antiga Escola Técnica Federal, que em 1999 foi transformada em Cefet (Centro Federal de Educação Tecnológica). A Uned – Marechal Deodoro iniciou as atividades com o programa “pró-técnico”, preparando 160 alunos da rede pública municipal para o Exame de Seleção. Em 1996, começaram as aulas das primeiras turmas de ensino técnico, sendo duas do curso de Turismo e duas turmas de Secretariado. Em 2008, o governo federal transformou o Cefet na rede de Institutos Federais. Hoje, o Ifal - Câmpus Marechal Deodoro oferece os cursos técnicos integrados de Meio Ambiente e Guia de Turismo, além do curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, que alcançou conceito 4 no <i>ranking</i> do Ministério da Educação. Em 2014, foi iniciada ainda a Especialização em Educação e Meio Ambiente. Em 2017, o Câmpus inaugurou o primeiro mestrado do Ifal, em Tecnologias Ambientais.	Integrados Guia de Turismo Meio Ambiente Proeja Cozinha Hospedagem Superior: Tecnologia em Gestão Ambiental Pós-graduação: Especialização em Educação e Meio Ambiente Mestrado em Tecnologias Ambientais
Câmpus Viçosa	Situado na Zona da Mata alagoana, a 88 km de Maceió-AL, especificadamente na região serrana dos quilombos, próximo à principal via de acesso do município – a rodovia AL 210 – na Rua Mota Lima, Centro, S/N, o Câmpus Viçosa dispõe de uma área de 5.658,84 m² e tem uma abrangência que envolve, além da cidade de Viçosa, os municípios de Atalaia, Cajueiro, Capela, Chã Preta, Mar Vermelho, Paulo Jacinto e Pindoba. Iniciou as atividades como Câmpus Avançado de Viçosa em fevereiro de 2014, e a partir de agosto de 2016, Câmpus Viçosa.	Administração (2014-atual) e Informática (2014-2016), ambos na modalidade subsequente Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática para Internet

Câmpus Arapiraca	O Câmpus Arapiraca, pertencente ao Instituto Federal de Alagoas, chegou ao município em 2010. Em um convênio firmado entre a Prefeitura de Arapiraca e a União, ficou definido que a prefeitura cederia espaço físico de salas da Escola Municipal Hugo José Camelo de Lima, localizada na Praça Luís Pereira Lima, no centro da cidade, para viabilizar o início das aulas. Somente em março de 2017 todos os setores do Ifal Arapiraca foram reorganizados em um único local, no prédio da Rua Professor Domingos Correia, número 1207, no bairro de Ouro Preto. E em setembro de 2018 (no dia 1º), foi realizada a primeira atividade oficial da instituição na sede própria, os Jogos Internos do Ifal. A inauguração oficial foi realizada no dia 26 de outubro. Desde então, a instituição está funcionando às margens da rodovia estadual AL-110, na saída para Taquarana, no bairro Deputado Nezinho.	Integrados Eletroeletrônica Informática Subsequentes Eletroeletrônica Logística Superior: Licenciatura em Letras-Português Bacharelado em Sistemas de Informação Pós-graduação: Especialização em Ensino das Ciências e Matemática Especialização em Linguagem e Práticas Sociais
Câmpus Penedo	Em 2010, Penedo entrou no grupo de cidades alagoanas contempladas com a presença da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A criação de um Câmpus do Instituto Federal de Alagoas na cidade ribeirinha resultou do processo de expansão dessa rede, iniciado em 2005 pelo Ministério da Educação. O objetivo do plano criado naquele ano, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), era melhorar a distribuição espacial e cobertura dessas instituições de ensino e, consequentemente, ampliar o acesso da população à educação profissional e tecnológica no país. O Câmpus Penedo é fruto da segunda fase desse plano de expansão, executada entre 2007 e 2010.	Integrados Meio Ambiente Química Subsequentes Química Superior EaD

		Licenciaturas: Ciências Biológicas Letras Português
Câmpus Coruripe	As atividades de acompanhamento para a implantação do Câmpus Coruripe tiveram início no dia 28 de janeiro de 2014 com a reforma e preparação da Escola Municipal Nelson Araújo Lessa, onde se encontrava a unidade provisória do Câmpus na cidade. No dia 10 de março do mesmo ano, começaram as aulas do Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Em 23 de outubro de 2014 deu-se início ao Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Soldagem. Em março de 2015 iniciou o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações. O Câmpus continua oferecendo os dois cursos técnicos a cada ano, sendo o Subsequente em Soldagem ofertado a cada semestre.	Integrados Edificações Mecânica Subsequentes Soldagem
Câmpus Maragogi	A prefeitura de Maragogi assinou um termo de compromisso com o Ifal/MEC garantindo a construção de mais um Câmpus do Instituto. Com a exigência do governo federal de que os novos Câmpus deveriam funcionar ainda em 2010, foi firmado um convênio entre o Ifal, a prefeitura de Maragogi e a Fundação Costa dos Corais – Fundec, para utilização de parte do prédio da referida fundação como sede provisória do Câmpus Maragogi. Em 23 de agosto de 2010, foi realizado o primeiro processo seletivo, por meio de sorteio público, com um total de 562 inscritos, sendo que 190 candidatos disputaram as 80 vagas do curso Técnico integrado em Agroecologia e 372 candidatos concorreram as 80 vagas do curso Técnico integrado em Hospedagem. Os cursos ofertados têm duração de 4 (quatro) anos e foram implantados de forma estratégica, dadas as características econômicas da região e as possibilidades de incrementar seus arranjos produtivos. Após quase sete anos funcionando em sede provisória na cidade de Maragogi, o novo Câmpus do Instituto Federal de Alagoas foi inaugurado no dia 17/02/2017, no povoado de Peroba, Km 139 da rodovia AL 101 Norte.	Integrados Agroecologia Hospedagem

Câmpus Murici	O Ifal Câmpus Murici foi inaugurado em 02 de setembro de 2010 como resultado da expansão da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica. Localizado na cidade de Murici, atende também a cidades circunvizinhas, como Messias, União dos Palmares, Branquinha, São José da Laje e Ibateguara.	Integrados Agroecologia Agroindústria Pós-graduação: Pós-graduação em Linguagem e práticas sociais
Câmpus Santana do Ipanema	Santana do Ipanema fica a 204,6 km de Maceió, capital alagoana, possui um território de 438 km² e uma população de aproximadamente 45 mil habitantes (IBGE, 2010). Integrante de um cenário típico do Nordeste, a economia está intimamente ligada à exploração agropecuária com forte influência da sazonalidade, ocasionada pelo longo período de estiagem que caracteriza o clima semiárido alagoano. A vinda do Ifal para a região do médio sertão alagoano contempla o potencial regional baseado na sua economia de matérias-primas do campo. Deste modo, em 13 de setembro de 2010 foi implantado o Curso de Técnico em Agropecuária, na forma Subsequente, com duas turmas de 40 alunos, divididas nos turnos matutino e vespertino.	Integrados Administração Agropecuária Subsequentes Agropecuária
Câmpus Piranhas	O Câmpus Piranhas iniciou suas atividades no segundo semestre de 2010, com sede provisória na Escola Estadual de Xingó - Unex 1. Em 20 de dezembro de 2012, o prédio próprio foi inaugurado. Quatro anos depois, começaram as aulas do primeiro curso superior da unidade de ensino, o bacharelado em Engenharia Agrônômica. No ano de 2019, foi a vez de receber a primeira turma da licenciatura em Física.	Integrados Agroecologia Agroindústria Agropecuária Modalidade EJA Alimentos Superior: Bacharelado em Enge-

		nharia Agrônômica Licenciatura em Física
Câmpus Avançado Benedito Bentes	O Câmpus Avançado Benedito Bentes está localizado no bairro mais populoso da capital alagoana com cerca de 300 mil habitantes. O espaço cedido pelo governo do Estado com 12.467 metros quadrados, conta com salas de aula, auditório, biblioteca, laboratórios, além de quadra poliesportiva e campo gramado. Foi inaugurado em 25 de novembro de 2016, Em 2018, o Câmpus Benedito Bentes também passou a ser um dos polos do mestrado profissional da rede federal de educação (Profept), a segunda pós-graduação em nível stricto sensu do Instituto Federal de Alagoas.	Subsequentes Logística Enfermagem Pós-graduação: Especialização em Desenvolvimento Organizacional Mestrado em Educação Profissional - ProfEPT
Câmpus São Miguel dos Campos	O Câmpus São Miguel dos Campos oferece, atualmente, o curso técnico integrado ao ensino médio de Informática para Internet e o curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho. Assim, estudantes que concluíram todo o ensino fundamental, estão aptos a fazer a prova de seleção e ingressar no curso integrado, e os que concluíram o ensino médio, estão aptos a fazer a prova de seleção e ingressar no curso subsequente.	Integrados Informática para Internet Subsequentes Segurança do Trabalho

Câmpus Rio Largo	O Câmpus Rio Largo oferece atualmente o Curso Técnico Integrado em Informática para Internet com turmas nos horários matutino e vespertino. Para desenvolvimento do ensino aprendizagem conta com uma equipe de servidores qualificada nas áreas da formação técnica, propedêutica, de saúde, administrativa e pedagógica. Também conta com biblioteca, projetos de ensino que usam a interdisciplinaridade e um programa de monitorias para melhorar o desempenho de estudantes na sala de aula.	Subsequentes Informática para Internet
Câmpus Batalha	Localizado na Bacia Leiteira de Alagoas, o Câmpus Batalha oferece oportunidades de ensino que dialogam com as necessidades da população regional. Saiba sobre os cursos do Câmpus e venha ser um estudante do Ifal!	Integrados Agroindústria Biotecnologia

Fonte: Ifal, 2021 - Adaptado.

Diante do exposto, em Alagoas, o plano de expansão e reestruturação dos Institutos promovidos pelo Governo Federal completou 16 Câmpus, localizados estrategicamente para atender as demandas existentes, como podemos observar acima. Concor damos com Pacheco (2011) quando nos diz que a reestruturação dos Cefet, transformando-os em Institutos Federais, representa “[...] o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento” (PACHECO, 2011, p. 32). É que em Alagoas, as referidas instituições não estavam distribuídas de forma igualitária nas regiões; pelo contrário, ficavam restritas ao litoral e agreste do Estado, não possibilitaram que os demais sujeitos, nesse caso, os sertanejos, por exemplo, tivessem também acesso.

Podemos afirmar que o Ifal, em sua distribuição atual, traz consigo esse fator da democratização, permitindo que as pessoas tenham acesso à educação de qualidade, proferida nos discursos políticos que apregoavam a necessidade de uma reestruturação. Além de propiciar a escolaridade dos alagoanos jovens, também proporcionou a entrada dos adultos e idosos que estavam fora desse espaço por muitos anos, por meio de cursos do Proeja - como veremos mais adiante. Ressaltamos que os institutos também passaram a atuar considerando a oferta de vagas para os sujeitos que não concluíram a educação básica, e que já se encontram em alguma ocupação no mundo do trabalho.

É importante dizer que a formação do IF no contexto alagoano, teve como referência duas instituições federais em funcionamento – o Cefet situado na cidade de Maceió e a Escola Agrotécnica Federal, na cidade de Satuba, e a sua proposta de efetivação deu-se por meio de diálogo entre os gestores de ambas, e entre os professores e técnicos. Havia muitas dúvidas em relação ao que era esse novo Instituto Federal em Alagoas (Ifal), tendo em vista que num primeiro momento o objetivo de unir os espaços, não fisicamente, e sim em termos de gestão, gerou controvérsias. Entre elas, o fato de já haver tradição de ensino consolidada nas suas localidades e a estrutura administrativo-pedagógica existente.

E no campo administrativo o comando da “nova” instituição passaria a se dar de forma centralizada - Reitoria e Pró-reitorias - enquanto em cada Câmpus haveria as direções. Esse fato, dentre outros, fez com que houvesse resistência no que se refere à nova proposta de mudança nas lógicas que as regiam, principalmente a discussão da integração curricular da formação geral e profissional - antes separada pelo Decreto n. 2.208/1997¹⁹ como eixo central do núcleo pedagógico.

Apesar de terem resistido inicialmente, a estratégia do Governo foi mais ousada, no sentido de utilizar de meios que de certa forma obrigavam tais instituições a fazerem a adesão²⁰ à proposta idealizada. Concordamos com Otranto (2012, p. 208) quando alerta que a preocupação dos diversos setores dentro das instituições,

[...] passava pela perda do poder político nos campos educacional e social e pelo temor de não serem atendidas as demandas sociais locais, prejudicando o processo de desenvolvimento da região.

Nos parece, nesse caso, que houve como nos diz Balandier (1997) a sensação de “desordem”²¹, no sentido de bagunça, ou falta de direcionamento, pois as reações provocadas pelas pessoas demonstraram que não perceberam, de imediato, que estavam diante de algo novo, visto que, “para alguns, o passado (depositário da tradição) e mes-

¹⁹ Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

²⁰ Que no final das contas é a maneira de dizer que o processo é democrático, ao tempo que impõe sanções para a instituição que não aderisse.

²¹ Balandier (1997) considera que a desordem não se confunde com bagunça, apenas faz repensar o novo.

mo o arcaico (fator de permanência e do universal) relacionam-se à ordem, relevam o que está solidamente demarcado” (BALANDIER, 1997, p. 11, grifos do autor).

Após o diálogo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), Alves, Silva e Rocha, (2011), por terem vivenciado esse processo, confirmam que houve uma reunião de socialização por parte desses órgãos expondo como deveria funcionar o novo modelo pretendido, ou seja, os IF. Na sequência, ambas as instituições se mobilizaram para atender às orientações no sentido de acompanhar esse movimento nacional de reestruturação da rede federal de educação e, com isso, a implantação do novo modelo, que deveria constituir-se no Ifal.

No entanto, a questão que se coloca, é se realmente o estranhamento tenha se dado em razão de um suposto atraso no desenvolvimento da região alagoana, ou se de fato os sujeitos que estavam nos cargos de gestão temiam perdê-los em função da nova configuração. É tanto, que em 2007, um fato que pode ter representado a aceleração do processo de integração das escolas referidas, fora a promulgação do Decreto n. 6.095, de 24 de abril do mesmo ano, que estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2007).

No referido documento está explícito que para quem era o gestor da instituição continuaria assumindo *pro tempore* o cargo, até ocorrer nova eleição, conforme observamos nos incisos abaixo do citado Decreto:

II – O Diretor-Geral e o Vice-Diretor-Geral do CEFET que der origem à sede do IFET exercerão, até o final de seu mandato em curso e em caráter *pro tempore*, as funções de Reitor e Vice-Reitor, respectivamente, com a incumbência de promover, no prazo máximo de cento e oitenta dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação do estatuto do novo instituto;

[...].

IV – Nos Câmpus em processo de implantação, os cargos de diretor-geral serão providos *pro tempore*, por designação do Reitor do IFET, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos no parágrafo único do art. 12. (BRASIL, 2007).

Aparentemente, este fato seria suficiente para deflagrar a integração, mesmo que desagradassem membros da comunidade escolar que não faziam parte da gestão atual do período de discussão, tanto no CEFET, quanto na Escola Agrotécnica. Considerando isso, foi enfatizado no Art. 2º, § 1º da Lei n. 11.892/08 (BRASIL, 2008), que os cargos deveriam pertencer aos atuais gestores. Além do mais, o MEC sinalizou três procedimentos para esta efetivação, que seriam:

1) assinatura de uma proposta de adesão entre as Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica em cada estado da federação; 2) construção do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI; 3) aprovação da proposta nos Conselhos Superiores de cada uma das instituições envolvidas. (ALVES; SILVA; ROCHA, 2011, p. 221).

O que pesou na decisão para a integração, segundo Alves, Silva e Rocha (2011, p. 223), foi que “Enquanto o antigo CEFET estava voltado à formação de mão de obra técnica e tecnológica para os setores secundário e terciário, nós o fazíamos [a pessoalidade é porque os autores participaram do processo de integração e são servidores] para o setor primário”. Como as autarquias tinham suas missões distintas e atendiam públicos diferentes, existiam especificidades que justificavam as disputas por manter cada uma como Instituto, mas não foi o que ocorreu.

Segundo Alves, Silva e Rocha (2011, p. 223), enquanto o CEFET contava com uma sede em Maceió, e outras Unidades em outros municípios alagoanos, a Escola Agrotécnica Federal de Satuba possuía apenas um Câmpus, que estava associado a uma fazenda com 154 hectares - tendo em vista que formava profissionais para o setor agrícola. Isso significou uma expressiva desproporção nas dimensões de ambas as instituições.

Esse fato não foi impedimento para a integração dessas autarquias, visto que, como focaliza Pacheco (2010, p. 22): “a organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes”. É que, independentemente da área de atuação dos docentes ou técnicos administrativos, estes poderiam contribuir uns com os outros para o fortalecimento da instituição. Considerando essas aproximações, Pacheco (2010, p. 22), defende ainda que, “A possibilida-

de de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização”.

Assim sendo, os primeiros passos dados com a integração das autarquias favoreceram o crescimento e atendimento nas principais regiões do Estado.

3.3.1.1 O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja): lógicas pedagógicas e institucionais

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi instituído por meio do Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005, e revogado no ano seguinte pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, e tem como objetivo a construção de “[...] uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2007, p. 33).

Estava posto, portanto, o desafio de integrar áreas historicamente vistas como opostas: ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos. A aposta na Rede Federal para oferta de cursos, nesse caso, foi em razão de estar presente em praticamente todas as regiões do país, e possuir uma estrutura adequada para atender às demandas de um Programa de amplitude nacional, tendo em vista, também, a tradição de formação que possuem tais escolas. Por isso, concordamos com Freitas (2008, p. 5) quando nos diz que:

A implantação do Proeja provoca um duplo desafio. Primeiro, o enfrentamento da descontinuidade que é a marca registrada da EJA e, o segundo é porque abre espaço para a interlocução entre a Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio e a profissionalização. No campo da EJA, essas são categorias que dialogam ainda de forma muito tímida, nas poucas iniciativas que existem no nosso país.

E Moura (2006, p. 77) contribui ao dizer que na direção tomada pelo Proeja, desde o início,

[...] é fundamental que seja estruturado, [...] com o propósito de transformar-se em uma política educacional pública e perene, ao invés de incrementar a relação de ações voluntárias, focais e eventuais existentes no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Uma vez que o campo da EJA foi marcado, historicamente, por ações residuais, sem perspectiva de continuidade, restringindo o foco apenas à alfabetização. Por isso, o alerta do autor é pertinente no sentido de que o Proeja possa se tornar uma política pública de Estado.

É importante ressaltar que a revogação do Decreto implantado em 2005, não foi tratada de forma pacífica, pelo contrário, essa ação se deveu ao fato de que os dirigentes das instituições que seriam responsáveis pela oferta do Proeja - Cefet, Escolas Técnicas e Agrotécnicas aludiram falta de diálogo e imposição da proposta por parte do Ministério da Educação (MEC) na época. Enfatizamos ainda que o primeiro Decreto referido não incluiu todos os sujeitos jovens e adultos que têm seus direitos à educação desrespeitados, pois privilegia, em um primeiro momento - como podemos perceber na nomenclatura do referido Programa -, apenas os jovens e adultos que não haviam concluído o ensino médio, e só depois desse processo de discussões incluiu o ensino fundamental.

Enfatizamos que o Proeja representa a materialização de uma política pública que vinha sendo amplamente requerida e debatida nos diversos coletivos de EJA, sobretudo nos fóruns, que desde a década de 1990, quando passaram a atuar como instância militante, vêm lutando pela garantia do direito à educação para todos os sujeitos, da alfabetização à formação contínua durante toda a vida, sendo este um direito simbólico. No documento Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea da Coleção Educação para Todos, encontramos a seguinte consideração:

A energia solidária que se instaurou sobre os Fóruns possibilitou a organização anual de encontros nacionais que, desde 1999, vêm acontecendo e que, em 2004, efetiva a sexta edição. Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas) mantêm a preocupação com o registro das reflexões produzidas nesses eventos, além de um trabalho cuidadoso de síntese dessas reflexões, sistematizadas em relatório final, em cada encontro (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p. 13).

A memória retratada mostra-nos que o itinerário de lutas não será apagado, e que as conquistas de hoje, a exemplo do próprio Proeja, são resultantes de debates, embates e enfrentamentos diversos, que fizeram com que houvesse maior nitidez nos diálogos entre o governo, sociedade civil, organizações não governamentais, dentre outras instâncias, que possuem um papel notório nessa caminhada. Nessa perspectiva, acreditamos que os anos 2003-2008 se constituíram enquanto período de grandes avanços em termos de políticas públicas. Esse fato pode estar associado à chegada de um candidato de esquerda ao poder, que tinha uma agenda voltada para os interesses das classes populares, e mesmo governando sob o manto do neoliberalismo, conseguiu estabelecer um crescimento vertiginoso nos campos social e educacional.

Retomando a questão que aludimos no início desta subseção acerca das tensões que surgiram na implementação do Proeja, acreditamos que as resistências das próprias instituições federais, que deflagraram amplos debates no sentido de evitar que os Cefet, Escolas Técnicas e Agrotécnicas de assumirem tal responsabilidade, estava associada à tradição deles na formação técnica para jovens em idade considerada “regular”. A chegada da EJA nesses espaços nos dá a entender que os argumentos utilizados não foram convincentes, como a perda da qualidade do ensino, sobrecarga de trabalho, dentre outros.

Para nós havia a necessidade de uma formação específica para atuar com esses sujeitos que apresentavam em suas trajetórias escolares, movimentos pendulares de entradas e saídas da escola, considerando que têm o trabalho como coexistência nas suas vidas. Além das instituições federais terem se elitizado em relação à sua origem e não aceitavam o atendimento a um público majoritariamente da camada popular. Estranharmos que a questão do direito não tenha sido ponto de pauta nas discussões institucionais. Sobre esse fato Moura (2006, p. 83) vai apontar que:

[...] a formação dos profissionais para o Ensino Médio Integrado na modalidade EJA deve guardar suas especificidades, mas também precisa estar inserida em um campo mais amplo, o da formação de profissionais para a EPT, pois se trata de uma nova modalidade dentro de um tipo de oferta já existente.

Esse, sem dúvida, é um grande desafio que surgiu logo no início da implementação dos cursos do Proeja, de modo que exige além do eixo de formação básica, comum a todas as licenciaturas. É necessário considerar os aspectos específicos da modalidade profissional, que possui modos de ser e fazer diferentes das práticas comumente desenvolvidas em outras etapas e modalidades de educação, tendo em vista que na Educação Profissional há o fator da qualificação para o trabalho.

Nesse contexto, Machado (2011) considera e reitera a necessidade e ainda a lacuna no que se refere à essa questão, e ao mesmo tempo vai dizer que os docentes que atuavam nos Cefet, Escolas Técnicas e Agrotécnicas não possuíam habilitação específica para trabalhar nessa modalidade. De modo que os cursos de formação continuada, a exemplo das pós-graduações lato sensu ofertados pelo Ministério da Educação, na época, foram de certa forma rejeitados por alguns docentes; fato que pode ter comprometido as suas atuações, bem como a compreensão sobre os sujeitos dessa modalidade. Nesse ponto de vista, um primeiro aspecto que queremos destacar é o da sensibilização do corpo docente, que em tese, se recusou em trabalhar com o público jovem e adulto.

Dessa forma, pensar a integração da educação de jovens e adultos na educação profissional demanda apreender, a priori, concepções pertinentes ao que se propõe a ensinar nessa modalidade. Pois requer uma proposta teórico-metodológica que esteja alinhada ao curso, aos sujeitos alunos e professores visto que “implica uma concepção de homem, de sociedade e de educação” (MOURA, 2004, p. 21) que, se não for pensada constantemente pelos protagonistas do processo tende ao fracasso, pelas especificidades da integração e ainda, pelas especificidades da modalidade de jovens e adultos, que não é tão simples como se imagina.

Ainda nesse rol de desafios de implementação do Proeja destacamos o financiamento, pois no lançamento do mesmo não havia fontes de recursos perenes que dessem conta de garantir o avanço do Programa, que estava associado à Educação Técnica e Tecnológica. Diferentemente da Educação Básica, que em 2007 passou a contar com os

recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), em substituição ao Fundef. E Moura (2006, p. 77) apresenta que,

[...] a cada ano, as verbas orçamentárias destinadas a essa esfera educacional [Técnica e Tecnológica] são definidas a partir da luta por recursos escassos no processo de elaboração do Orçamento Geral da União, onde, usualmente, o parâmetro predominante é o da série histórica.

Destacamos, no entanto, que mesmo transcorrido mais de 10 anos após a obrigatoriedade de implantação de cursos do Proeja, previsto no art. 2º do Decreto n. 5.480, de 2006, e considerando a meta 10 do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, em que se prevê a oferta de 25% das matrículas de EJA, tanto no ensino fundamental quanto no médio, sendo estes integrados à formação profissional, notamos que temos muito que avançar em termos de acesso desse público nesse modelo de formação.

Lembramos que o fato da expansão da rede federal para atender diferentes modalidades de ensino e manter a sua qualidade trouxe inúmeras implicações, e uma delas, segundo Machado (2011) foi justamente os aspectos que têm relação com as necessidades formativas dos “novos” sujeitos que o acessam, bem como os elementos didáticos e político-pedagógicos inerentes a essa nova realidade, tendo em vista suas particularidades, dos estudantes e profissionais que nela atuam.

Ao longo da história de oferta da Educação Profissional, é possível perceber, conforme vem apontando os Encontros Nacionais de EJA-EPT - denominação usada nesses espaços para se referir ao Proeja -, que tem havido importantes avanços nesse campo e agregado experiências positivas nessa área, ao demonstrar que é possível garantir educação de qualidade para jovens e adultos.

Assim, nos I e II Encontros Nacionais da EJA-EPT, realizados em Goiânia, em 2018, e em Londrina, no ano de 2019, respectivamente, observamos novas perspectivas em relação à oferta da EJA nos Institutos Federais, denotando o crescimento de vagas e o aperfeiçoamento de políticas públicas para a área, no sentido de permitir a permanência dos sujeitos. O terceiro, que ocorreu em 2020 na cidade de Maceió, o qual trouxe como temática: “Tempos de aprendizagens na Pandemia da Covid-19: uma reflexão

sobre o acesso, permanência e êxito na EJA-EPT”, notamos que houve a preocupação acentuada com a aprendizagem e com o acesso, mas também com a permanência dos sujeitos - tema este que vem ganhando espaço nas produções acadêmicas.

É inegável que essas mudanças localizadas mais na Rede Federal do que no âmbito do MEC significam um avanço exponencial, levando em consideração que os jovens e adultos que não concluíram a escolarização por diversos motivos na dita idade certa, passaram a ter a possibilidade de uma formação geral, propedêutica. E, ainda uma qualificação profissional que, de certa forma, representa um divisor de águas quando se pensa no sujeito que já está inserido no mundo do trabalho e busca a continuidade dos estudos, no sentido de construir outros saberes distintos daqueles que já possuem. Comprendemos que a garantia do direito à educação - independentemente da idade -, conforme preconizada na própria Constituição Federal permite que os jovens e adultos estabeleçam outras interações, além de possibilitar que tenham uma vida com mais justiça social e rompam com as interdições do quem têm direito.

Dessa forma destacamos que ao longo dos 15 anos de oferta de educação profissional no Brasil, por meio do Proeja, temos observado a valorização das experiências anteriores dos sujeitos que acessam e, sobretudo, a mudança de vida dos que permanecem (FREITAS, 2008; SILVA, 2013; CARDOSO, 2016; LIRA, 2019), principalmente nas regiões em que o índice de analfabetismo é elevado. Sem contar que vem possibilitando a garantia do direito à educação, tão negado historicamente. No próximo item, tratamos da oferta do Proeja no Ifal, sinalizando as conquistas que são percebidas nos últimos anos.

3.3.1.1.1 O Proeja no Ifal

A trajetória de inclusão do Proeja no Ifal acompanhou o movimento nacional que criou o respectivo Programa e incumbiu inicialmente os Cefet, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas de sua oferta, e só depois do processo de reestruturação da Rede Federal de Educação que resulta na criação dos Institutos Federais, em 2008, é que estes assumem tal responsabilidade.

No entanto, apesar do movimento nacional que criou o Proeja, como vimos no item anterior, no âmbito local – Ifal –, as primeiras ofertas se iniciaram apenas em 2007, especificamente em Câmpus localizados na região litorânea do Estado. Com efeito, como aludimos acima, durante o período de implantação, os sujeitos jovens e adultos foram vistos como aqueles que fariam com que esse lócus formativo perdesse em termos de qualidade de ensino que vinha sendo ofertado desde muito tempo. Talvez, resida nesse fato, o tempo para que viesse a implementar os cursos.

É tanto, que nos estudos de Lima (2011), ela constatou que em 2011, o Ifal ofertava ainda poucos cursos nessa modalidade, dando a entender justamente que estava havendo na época uma espécie de resistência em aderir aos cursos do Proeja. Nesse ano citado, por exemplo, apenas 4 Câmpus ofereceram vagas em quatro cursos, a saber: Curso de Artesanato - Câmpus Maceió; Curso Técnico Integrado em Hospedagem e em Cozinha - Câmpus Marechal Deodoro; Curso Integrado em Eletrotécnica - Câmpus Palmeira dos Índios; Curso de Ensino Médio com Formação Inicial e Continuada (FIC) nas áreas de informática; Agricultura Familiar e Processamento de Alimentos - Câmpus Satuba. É importante dizer que as escolhas desses cursos se deram de acordo com pesquisas prévias, tanto por meio de levantamento das demandas locais, e de pesquisas de opinião, quanto de análise da realidade social e econômica dos municípios.

Abrimos um espaço para dizer que o Câmpus Satuba do Ifal, foi o único que assumiu o Proeja-FIC nos cursos de Qualificação em Informática e Processamento de Alimentos, ou seja, na perspectiva de Formação Inicial e Continuada (FIC) que, em tese, representou um diferencial em relação aos outros Câmpus, que maciçamente realizam/realizam o Proeja voltado ao ensino técnico. Inferimos que o referido Câmpus tinha indicadores sobre o município de Satuba para balizar a sua opção pela qualificação profissional - indagação que não obtivemos resposta -, para aqueles sujeitos que ainda não concluíram o ensino fundamental, de acordo com o Documento Base do Programa, lançado em 2007, que estabelece como objetivo:

Propiciar a esse público [jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental] o acesso a serviços e produtos culturais de que até então foram privados, respeitando os saberes construídos em suas trajetórias, permitindo a organização da reflexão e de estruturação de possibilidades de interferências

na realidade é fator de democratização e justiça distributiva (BRASIL, 2007b, p. 8).

O objetivo acima esclarece que o Proeja-FIC no Ifal tem um papel importante na consolidação de uma política pública que assegure o direito constitucional à educação, para jovens e adultos, historicamente negados em razão do próprio contexto de desigualdades a que foram submetidos os sujeitos. Reafirmamos que a qualificação profissional pode permitir a ampliação dos saberes experienciados no seu cotidiano. Já Melo (2010, p. 81) esclarece, por exemplo que,

[...] os saberes estão relacionados com o sistema cultural [de cada] comunidade, e o papel da escola é ampliar a visão de mundo, para que o aluno possa compreender seu papel como cidadão, tornando-o sujeito de sua própria ação.

Ao analisarmos a proposta curricular do curso de FIC em Qualificação em Informática, constatamos que havia a superposição de disciplinas do curso médio integrado do Proeja voltado para técnicos. Além de ao consultar o requisito de acesso, diagnosticamos que o candidato poderia ter o ensino fundamental com o nono ano concluído, conforme informações oficiais no site do Ifal. E a certificação dos egressos se destina à conclusão do ensino médio com qualificação em Informática. Por outro lado, nos demais Câmpus, os cursos que atendem aos dois primeiros pré-requisitos certificam como Técnico profissionais, tendo em vista a carga horária maior. Nesse sentido, para o Ifal, a diferença entre um curso Proeja-FIC e outro do mesmo programa voltado para técnico profissional está apenas na carga horária e contradizendo-se com o objetivo do Proeja-FIC que citamos anteriormente.

Retomando o fato da implantação do Proeja no Ifal, observamos, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2009-2013), que a meta era ampliar a oferta para 6 cursos, bem como equipar os existentes, por meio de recursos que possibilitassem a permanência dos sujeitos. Na verdade, é somente nessa época que percebemos o avanço do Proeja no referido instituto. Um fato interessante é que enquanto no PDI anteriormente citado a palavra Proeja aparece 8 vezes, no PDI de 2014-2018 é

mencionada 28 vezes. Para além dessa observação, notamos que não houve um crescimento substancial dos cursos, bem como a diversificação da oferta por Câmpus pouco ampliou. Observamos também, a ausência da terminologia de Proeja-FIC.

O novo PDI 2019-2023 prevê o crescimento de vagas em todos os níveis, em específico tem como meta a consolidação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na instituição, fomentando “[...] educação profissional na forma integrada na modalidade de educação de jovens e adultos” (Ifal, 2019, p. 83). O que vimos como fator positivo, a inclusão do Proeja-FIC no referido documento, enquanto qualificação para o ensino médio em EJA e a perspectiva que esse programa vem ganhando no Ifal, acrescido de estratégias internas, como o Programa Auxílio EJA, que tem como objetivo a:

[...] transferência de recursos financeiros a estudantes matriculadas/os nos cursos de EJA-FIC, articulado ao Ensino Médio, e Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, na modalidade EJA, para custear despesas com transporte, alimentação, moradia, creche, [atendimento educacional especializado] AEE e/ou outras necessidades socioeconômicas determinadas por uma situação de risco e/ou vulnerabilidade social (Ifal, 2019, p. 157).

Essas ações internas colaboram, sem dúvidas, para que os estudantes permaneçam estudando, tendo em vista que, muitas vezes, os recursos financeiros de que dispõem não dão conta de custear, por exemplo, os preços das passagens ou alimentação. Nesse sentido, chamamos atenção para dois fatos importantes.

O primeiro deles tem relação com a destinação de recursos, pelo Ministério da Educação, para investimento na política estudantil nos Institutos Federais, de modo que os incentivos deveriam contribuir para permitir, inicialmente, a “permanência material” (REIS, 2016) dos sujeitos, que, muitas vezes, passaram a demonstrar falta de recursos financeiros para frequentar todos os dias as aulas. Isto é, o deslocamento até o Câmpus do Ifal gerava ônus que, por vezes, impedia-os de manter um ritmo de frequência exigido o que acabava provocando disparidades educacionais e, conseqüentemente, a interrupção, mais uma vez, dos estudos.

O segundo fato que destacamos é o fenômeno da chamada “permanência simbólica”, categoria também cunhada por Reis (2016) e que traz a abordagem que pensa as

relações humanas dentro de uma lógica dialógica e interativa. Assim, estamos compreendendo a permanência não como sinônimo de ficar, apenas, mas como a possibilidade que os estudantes têm de se transformar nesse processo. Chamamos a atenção desse aspecto em razão das críticas que recaíram sobre as turmas que, porventura, acabavam com um número reduzido de alunos, comparado ao quantitativo que adentrou no Ifal.

Esse fenômeno foi estudado por diversos autores (CARDOSO, 2016; SANTOS, 2007; MILLETO, 2009; CARMO; CARMO, 2014; CARMO; 2010) e todos são unânimes em afirmar que os condicionantes escolares, pertencentes à cultura da escola são também determinantes para que os sujeitos fiquem nela, ou seja, durem. E nessa duração, provoquem a sua mudança e a de outros, isto é, passem a existir e coexistir sob outras formas de ser, diferente das que vinham sendo. Isso só vai ocorrer quando todos os sujeitos responsáveis pelo planejamento e implementação de cursos, se darem conta dos direitos que os sujeitos possuem.

Ousamos dizer que no Ifal, no momento de implementação do Proeja, como já nos referimos anteriormente, docentes, e outros personagens do Cefet e Escola Agrotécnica, se mostraram reticentes quanto à oferta de vagas para o público da EJA. Inferimos, assim, que esse fato teve repercussão direta nos processos de construção da permanência dos estudantes, na medida em que no início a ideia que temos é que foram “indesejados”.

Sendo assim, o estudo de Cardoso (2016, p. 30) infere, dentre outros aspectos, que “[...] existe um conflito interno na instituição [Ifal] 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”. Desse modo, dizemos também que, ao não possibilitar por meio de cursos o acesso dos estudantes, sob argumentos já comuns nesses espaços, como os de falta de recursos ou mesmo de estrutura, o Ifal pode estar implicitamente negando o direito à educação. Pois a LDBEN, no inciso VII, do art. 4º, do título - do Direito à educação e o dever do Estado, assegura a:

Oferta de educação escolar **regular** para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantin-

do-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996) (grifo nosso).

Está posto que as instituições educacionais sejam elas de ente municipal, estadual ou federal, têm como obrigatoriedade a oferta de vagas para jovens e adultos, de forma a responder às demandas dos sujeitos e ainda em condições que lhes permitam desfrutar amplamente dessas possibilidades. Nesse caso, o Proeja, é a porta de entrada dos sujeitos da EJA na Rede Pública Federal, tendo em vista que permite que concluam a escolarização básica, e ainda adquiram uma qualificação profissional. Assim, inferimos que nenhum lugar deverá negar a matrícula, ou mesmo impedir que sejam desenvolvidas iniciativas que consideram os diversos coletivos que povoam a EJA.

É Moura (2006, p. 44) quem nos ajuda a compreender esse impasse que encontra o Proeja ao chegar às instituições federais, ao dizer que:

[...] nas 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.

O desafio do Ifal é o de assumir a EJA enquanto um campo específico de conhecimento, que tem nos seus sujeitos as marcas de uma sociedade excludente e opressora. Fato que anula qualquer tentativa de negar o direito de todos à escolarização, e nesse caso, a também qualificação para o trabalho, considerando as dimensões da ciência e da tecnologia.

As considerações de Kozow (2013) também são importantes para pensarmos alguns dos desafios que foram enfrentados pelo Ifal, e, de forma abrangente, os outros institutos na implantação do Proeja. O primeiro deles está relacionado com a formação dos professores como já citamos que, em geral, não tiveram em suas formações discus-

sões sobre a modalidade. Outro desafio são as especificidades apresentadas pelos sujeitos estudantes, que segundo a autora, vêm provocando nos cursos existentes, como é o caso do Câmpus Marechal Deodoro o repensar das ações, o que está permitindo que se tenha uma política interna que garanta o acesso e ainda o término do curso.

Ao analisar o transcurso das ações de implantação e implementação do Proeja, ao longo dos anos, no Ifal, percebemos notáveis avanços, sobretudo os relacionados à ampliação dos cursos - em função da expansão da instituição -, bem como a formação continuada dos docentes, por meio de uma especialização específica que visava discutir as especificidades de atuação na Educação Profissional. No entanto, de acordo com Cardoso (2016) a especialização não foi bem-sucedida nos seus primeiros períodos (2009), dando a entender que houve, também, a rejeição da proposta pelos professores.

Esse fato, em si, causa estranhamento, uma vez que a demanda por formação continuada era emergente. Assim, caberia perguntar: Por que, diante dessa necessidade formativa, houve tão poucos professores inscritos²²? Como hipótese, elencamos que, pelo fato dos Cefet e Escolas Agrotécnicas já contarem em seus quadros com profissionais mestres, doutores e pós-doutores, não se viram cursando novamente uma especialização, ainda mais voltada para atuação numa modalidade que não desejavam.

Outro fato que queremos destacar é a peculiaridade do trabalho docente, que tem como centralidade a integração curricular, face à qualificação técnico-profissional. Ou seja, o currículo integrado surge como ponto de equilíbrio entre o ensino propedêutico e o ensino técnico e traz para esse contexto o cotidiano do aluno e sua realidade local e regional. E Silva (2011) aponta que a construção do currículo integrado na Educação de Jovens e Adultos pode favorecer o processo de *ensinoaprendizagem*²³.

Esse modo de trabalhar - integrado -, no nosso ponto de vista, representa uma conquista para os sujeitos trabalhadores, uma vez que vem corroborar com a nossa compreensão de que a oferta de uma educação gratuita e de qualidade para jovens e adultos que estiveram fora da sala de aula por diversos motivos, e que os deixam sem a

²² Não houve estudo no sentido de quantificar a participação de docentes no Curso, porém, por ser técnico da Instituição, e em diálogo com os pares, percebi que houve apenas uma pesquisa inscrita que era docente do Ifal. As demais vagas foram preenchidas por técnicos da Instituição e demanda externa.

²³ Utilizamos essa forma de grafia por entendermos que não há indissociabilidade entre o pensar e o praticar, ambos se interpenetram numa relação intrínseca, assim como definido por Oliveira (2000) e Alves (2000).

oportunidade de retornar para a escola, é um direito duramente conquistado. Sendo assim, torna-se necessário, pois, defender sua inclusão nos espaços de excelência acadêmica, viabilizando um processo formativo condizente com seus anseios e suas necessidades, sendo a mais latente a de trabalhar. Lembramos mais uma vez que se trata de pessoas jovens e adultas que estão enredadas em contextos sociais e econômicos bastante específicos.

Concordamos com Pacheco (2010, p. 8), quando diz que o Proeja “tem viabilizado a formação plena de sujeitos, até então, excluídos dos sistemas de ensino”. De certa forma, o autor apresenta com esse argumento sintonia com relatos dos entrevistados para esta tese, uma vez que testemunharam que quando se trata da formação plena, consideram que o Instituto ganha significados amplos. E se configura em uma verdadeira escola de vida, pois têm a possibilidade de aprender por meio de um leque de interações e que por onde passaram, nas outras experiências escolares, não tiveram oportunidade de vivenciar, de modo que foi importante “[...] o incentivo dos colegas, principalmente, [e] dos professores [me transformaram], mas eu acredito que mais [do que os] colegas, porque eu acho que sou outra Esmeralda depois do Proeja” (Sujeito da pesquisa: egressa Esmeralda, 32 anos).

Ficou evidente, por meio das narrativas dos egressos-concluintes, que a formação técnica foi para eles uma oportunidade, às vezes única, de terem acesso à escola profissionalizante, com possibilidade de melhoria na qualidade de vida, como demonstramos na narrativa do entrevistado Joaquim:

Quando eu vim estudar aqui [Ifal] os ‘caba’ disse: Veio pela bolsa Eu disse: Não! Eu venho porque eu quero terminar. E até [...] eu só recebi cinco meses. Teve gente que recebeu os 4 [semestres], eu só recebi cinco meses” (Sujeito da pesquisa: egresso Joaquim, 41 anos).

Nessa perspectiva, quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, é importante refletir e compreender a luta e resistência dos diversos movimentos nacionais e regionais em defesa de uma educação pública e de qualidade, a exemplo dos fóruns de EJA em todo país.

Esses espaços de militância vêm dando contribuição inestimável para a construção das políticas públicas de EJA no Brasil, uma vez que estão pressionando os órgãos oficiais no sentido de abrirem espaço para discussão. Inferimos, dessa forma, que a política nacional de educação profissional - Proeja teve ampla defesa desses loci, e em Alagoas, esse processo também se deu de forma coletiva. Pois o Faeja sempre se apresentou como um espaço de debates e embates em prol de uma educação pública de qualidade para todos os jovens e adultos que foram aliados desse processo.

4 DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS AO CURRÍCULO INTEGRADO

Esta Seção traz a discussão sobre o currículo Integrado para os cursos com Qualificação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, dando ênfase ao Proeja-FIC, e faz reflexões sobre a Pedagogia das Competências (PERRENOUD, 2000), que tiveram grande impacto na elaboração do currículo centrado em formar trabalhadores com competências. E que atendessem ao projeto de sociedade da década de 1990 que, centrou-se na adaptação dos atores sociais nas transformações que vinham ocorrendo no mundo, principalmente com o advento da rápida expansão tecnológica, e com os processos de globalização hegemônica (SANTOS, 2000).

Na sequência focamos o currículo integrado na Rede Federal - que tenta ultrapassar ou minimizar os efeitos da Pedagogia das Competências na formação do trabalhador e que apesar das reformas educacionais que ocorreram nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) que mencionamos mais adiante nesta Seção -, se inspira nas iniciativas gestadas nos movimentos sociais, que entendem o trabalho como princípio educativo, e se delineia após o período de 2004 e, em seguida, tratamos do Currículo Integrado do Curso de Informática (Proeja-FIC).

4.1 Pedagogias das competências

O cenário do capitalismo internacional, com a sua crise estrutural ocorrida na década de 1970 passou por mudança nas formas de produção, tendo em vista o esgotamento do modelo taylorista/fordista considerado obsoleto e à necessidade de sua substituição por outro – para permanecer vigente – de gerenciamento técnico-científico que se denominou Toyotismo. Fato que se configurou como a “mundialização do capital” (CHESNAIS, 1999) e passou para um estado de “capital-dinheiro”, que segundo o autor teve implicações diretas não só nas formas dos intercâmbios comerciais, mas também foi determinante no campo educacional. Especificamente na formação do trabalhador,

ao passo que aos poucos esse ideário foi sendo introduzido na Rede Federal que tinha como foco o ensino profissionalizante, portanto, formadora de “mão de obra”.

É dessa época que se inicia com mais potencialidade a fase de internacionalização do capital no Brasil, momento no qual há intervenções diretas nos setores produtivos, como os voltados à produção secundária e terciária que passam a requerer novos perfis do trabalhador, que deveria estar totalmente adaptado às novas formas de produzir: bem e com qualidade. Aceitamos as visões de Holanda, Freres e Gonçalves (2009, p. 125) ao dizerem que:

[...] o modelo anterior [taylorista/fordista] não era mais pertinente num contexto histórico que passa por ‘situações’ de desemprego e subemprego e que exige, de acordo com a lógica do capital, prolongamento dos estudos, voltados para o mercado de trabalho - por isso, **o conceito de qualificação não era mais adequado.** (grifo nosso)

O conceito ideal e adequado no momento era o Toyotismo que preconizava a formação de um trabalhador que fosse: polivalente, multiqualificado, competente, multifuncional e inteligente emocionalmente, caracterizando-se para adaptar-se ao mercado. É o que as empresas no senso comum denominam como aquele trabalhador que faz tudo e, no entanto, nada faz com qualidade. O que requer a requalificação de uma mão de obra barata, considerando a nova divisão internacional do trabalho no sistema capitalista. Ramos (2002, p. 401) defende, que essa,

[...] qualificação passou a ser compreendida muito mais como uma relação social complexa entre as operações técnicas, a estimativa de seu valor social e as implicações econômico-políticas que advêm dessa relação, do que como estoque de saberes.

É importante dizer que desde as décadas de 1960 – 1970 essa perspectiva que nos referimos no parágrafo anterior veio crescendo no sentido de que há uma "reivindicação" do capital de um trabalhador “qualificado” para atuar, visto que a partir da “[...] aceleração da economia [e do] crescimento industrial, era requerida a oferta de treina-

mento rápido para os trabalhadores” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 73). Entendemos que essa exigência forçava a se repensar como deveriam ser as relações de aprendizagem para esse atendimento imediato, para os sujeitos, que historicamente estiveram fora do ambiente escolar e sem perspectiva de formação profissionalizante, quais sejam: os pertencentes à Educação de Jovens e Adultos, que tiveram ao longo da história os seus direitos sociais negados.

Ressaltamos que esse movimento histórico hegemônico - do poder do mercado de trabalho sobre os princípios educacionais -, não é recente, esteve presente durante a ditadura civil-militar desencadeada com o golpe de 1964 como abertura “generosa” para o mercado internacional. Caires e Oliveira (2016, p. 75) endossam que o regime militar “viabilizou a entrada do grande capital, isto é, do capital norte-americano, inserindo o Brasil, no padrão de acumulação capitalista”.

Entendemos que tudo isso provocou tensões no que se refere à formação do trabalhador, tanto por parte do Estado, quanto da classe hegemônica, representada pelos setores empresariais e produtivos, atrelados ao grande capital. E surge no contexto a necessidade no campo educacional de uma proposta curricular que atendesse às exigências de um trabalhador polivalente, e capaz de se ajustar às demandas de produtividade, como já enfatizamos.

Nesse cenário, a Pedagogia das Competências encontrou espaço propício no Brasil e nas instituições de ensino profissional para a formação de sujeitos aptos e dotados de competências específicas que, por sua vez, já estavam pré-estabelecidas, e coube às escolas encarregadas de trabalhá-las. Isso ocorreu, porque elas eram mantidas pelo ente federal e seguiam as orientações vindas do Ministério da Educação que, em suma, seguiam as diretrizes do poder político em vigência.

Salientamos ser importante para a melhor compreensão retratarmos três perspectivas teóricas a respeito do termo competências que foram trabalhadas por autores que têm pontos comuns e se completam como Holanda, Freres e Gonçalves (2009, p. 125). Para esses pesquisadores: “[...] o conceito de competências pressupõe a integração entre formação e trabalho, valoriza as aptidões pessoais, o saber-fazer gerais (saber dialogar, saber negociar, saber utilizar as diferentes tecnologias) [...]”. E Hirata (1994, p. 133) enfatiza que a esse conceito de: “[...] competência remete a um sujeito e a uma subjeti-

vidade e nos leva a interrogar sobre as condições subjetivas (e intersubjetivas) da produção”. Por sua vez Ramos (2011, p. 152) o considera sob o ponto de vista formativo, e diz que: “[...] o enfoque da competência encontra-se associado à modularidade como princípio de organização dos currículos, concebendo-se os módulos como unidades formativas”.

Diante desses pontos de vista, entendemos que esses **conceitos de competência** atendem aos aspectos de formação de força de trabalho, uma vez que valorizam as “aptidões pessoais” e os saberes como os que implicam em dialogar, negociar e utilizar as mais diferentes tecnologias, que são/foram tão necessárias, no contexto que estamos vivendo no Brasil e no mundo desde o mês de março de 2020 devido à Covid-19. Ou seja, uma tragédia pandêmica de proporções inimagináveis para o tempo presente, e que trouxe implicações econômicas, políticas, sociais, culturais e, sobretudo, educacionais.

Entendemos que na citada **valorização das aptidões pessoais** (HOLANDA et al, 2009) há uma intencionalidade capitalista, que busca refinar o processo formativo dos sujeitos, por meio de concepções ideológicas alinhadas com os preceitos pragmáticos de “mercado de trabalho”. Ou seja, em que os sujeitos são vistos como peças fundamentais para o desenvolvimento das ações de cunho braçal, ao mesmo tempo que se exige, também, o mínimo de aptidões no sentido de discernir as ações a serem desempenhadas, mas sem exigências quanto à reflexão acerca do trabalho feito. Fica nítida a divisão social do trabalho.

Depreendemos que sempre houve nos diferentes períodos históricos, com ênfase naqueles de grande expansão tecnológica, exigências para a formação de sujeitos qualificados para atendimento imediato de demandas específicas do setor econômico. Nos parece que essa foi a lógica retomada com a implementação da Base Nacional Comum Curricular²⁴ (BNCC), que em 2017, trouxe a perspectiva da “pedagogia de resultados” baseada em habilidades e competências, partindo do pressuposto de que o trabalhador na contemporaneidade precisa possuir uma formação que atenda às exigências tecnológicas em vigor no mercado de trabalho. Ressaltamos, nesse sentido, que compreendemos a necessidade de uma formação alicerçada em sólidos preceitos *teóricospráticos-teóricos*, e que dê conta de cumprir o direito de todos/as à educação de qualidade social.

²⁴ Esclarecemos, portanto, que o Proeja não segue esses pressupostos da BNCC.

Nos períodos (1980-2000) que antecedem o século XXI, a Rede Federal de Educação, sobretudo, adotou esse ideário pedagógico, respaldado nos estudos do sociólogo suíço Philippe Perrenoud, a exemplo do livro que trata das “Dez competências para ensinar” (2000), quais sejam: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar a própria formação contínua. Foram consideradas inovadoras e emergentes que deveriam orientar as formações iniciais e contínuas dos sujeitos, e no bojo da conjuntura da época (1980-2000) encontrou espaço no cenário educacional brasileiro.

A nossa intenção não é tratar das competências em si, ou seja, focalizá-las individualmente, mas situar intencionalidades dessa perspectiva que surgiu no processo das reformas nas políticas educacionais a partir das décadas de 1980 e 1990, principalmente com a promulgação da Constituição Federal (1988) que ampliou a possibilidade de acesso à escola.

Por isso, Borges (2012, p. 168) esclarece que “[...] ao longo dos anos de 1980, as lutas pela democratização da educação e da escola se articulavam com as lutas pela redemocratização da sociedade brasileira”. Desse modo, as exigências por trabalhadores com perfis mais qualificados impulsionaram novas formas de acompanhar o processo formativo para garantir presença nos postos de trabalho cada vez mais exigentes.

Deixou-nos a consequência curricularmente falando da “separação”, nesse mesmo período, entre a formação geral, propedêutica e profissional, que vigorou com grande força nesse período com repercussões nos Cefet, Escolas Técnicas e Agrotécnicas, que possuíam um currículo baseado em disciplinas, sequencial, se configurando numa perspectiva que não integrava os diversos campos do conhecimento.

Defendia-se a necessidade de haver processos de inserções educacionais diversas, e em diferentes períodos para que houvesse a apropriação, por parte dos sujeitos, dos conhecimentos técnicos necessários, no sentido de atender ao perfil profissional requerido. Essas competências tinham seus desdobramentos com determinações de or-

ganizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.

Entendemos que havia a intenção sobreposta por Perrenoud (2000, p. 12) ao “[...] falar de competências profissionais”, que essas “[representavam] mais um *horizonte* do que um conhecimento consolidado”, e nesse sentido, houve uma grande adesão dessa vertente no cenário educacional da época no país. Pois, vinha passando, como dissemos nos parágrafos anteriores, por reformulações no campo das políticas, e que para Freitag (1980, p. 128), houve,

[...] valorização da educação [...] no Brasil [e isso] reflete [...] o fato de que o modo de produção capitalista, nas características específicas do ‘modelo econômico brasileiro’, tinha-se definitivamente consolidado no início da década de 60 do século passado.

A pesquisadora reforça que nessa época (1960-1980) houve o entrelaçamento entre a economia e a educação, no entanto, essa questão aparece inicialmente na década de 1930 quando ocorreu a reestruturação do modelo econômico brasileiro, a fim de manter a hegemonia do capital, e o Estado passa a propor “[...] as mudanças estruturais que se tornaram necessárias”, em decorrência, principalmente, da garantia da “durabilidade do sistema” (FREITAG, 1980, p. 128), sobretudo do capital financeiro especulativo, resultante das metamorfoses que o capitalismo vinha sofrendo.

Ressaltamos que essa mudança requer a compreensão de outros aspectos como “[...] a capacidade de apreender a relação entre os elementos estruturais e conjunturais que definem um determinado fato ou fenômeno histórico”, como propõe Frigotto (2006, p. 7). Porém, em discurso para amenizar este aspecto, Perrenoud (2000, p. 12), destaca que “Em um período de transição, agravado por uma crise das finanças públicas e das finalidades da escola, as representações dividem-se, não se sabe mais muito bem de onde se vem e para onde se vai”.

É dessa maneira que a perspectiva da polivalência, da qualidade total, das competências, do cidadão produtivo e da empregabilidade (FRIGOTTO, 2006) sai fortaleci-

da para atender ao setor econômico que tem grande influência na área educacional, e preza por profissionais qualificados tecnicamente, distante de uma formação emancipatória.

Desse modo, a abertura do mercado de trabalho internacional no Brasil provocou o rompimento dos encaminhamentos dados no processo de ensino profissional, exigindo que este fosse em busca da qualificação por competência, sem olhar a necessidade real do sujeito, e sendo algo bem mecânico. Dessa forma se requer dos profissionais da educação, sobretudo os professores, o domínio de saberes específicos, técnicos, relativos às suas áreas de formação, para que pudessem ensinar e avaliar com eficácia (PERRENOUD, 2000).

Nesse ponto de vista percebemos que o autor limita ou engessa o ofício do professor, ao requer uma função técnica e puramente mecânica, distante do diálogo com o estudante, deixando-o cada vez mais isolado, e contrariando o que nos diz Freire (1987) em seus diversos escritos; que os sujeitos por viverem em constantes interações no/com o mundo e os outros que estão ao seu redor, são dialógicos.

As Pedagogias das Competências são um processo mecânico, Perrenoud (2000, p. 16) explica que: “[...] o profissional gera a situação globalmente, mas mobiliza algumas competências específicas, independentes umas das outras, para tratar certos aspectos do problema, assim uma empresa terceiriza certas operações de produção”. Essa fragmentação é transposta para o processo de ensino, em que cada necessidade é atendida de imediato, sem que o sujeito tenha os seus saberes de forma integrados à construção de conhecimento para uma vida digna e aprendizagem completa.

Há, dessa forma, uma desintegração dos saberes, fechando-os em caixas, e impossibilitando que se conectem de forma a formar um tecido global, na perspectiva ecológica²⁵, da qual nos fala Santos (2019). Perspectiva essa que apresenta os conhecimentos de forma que junta as relações do conhecimento científico e não científico (SANTOS, 2007).

²⁵ Para Cavalcante (2017, p. 167) essa perspectiva ecológica permite pensar o currículo nas “[...] relações [...] mais ecológicas entre saberes e culturas diferentes que dialogam em salas de aula, por meio de experiências”.

Perrenoud (2000) ao propor as dez competências, as quais já nos referimos nesta Seção, defende serem essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos, tem como foco as exigências do mercado empresarial, de forma coerente com a burguesia que sempre tentou cessar a liberdade do crescimento social de todos, por entender que só ela pode usufruir do lucro. No entanto, sua defesa pelas abordagens das novas competências, se justifica, no nosso ponto de vista, pelo fato de que “todo referencial tende a se desatualizar pela mudança de prática e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma” (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Essa necessidade de inserir ‘o novo’ como resolução dos problemas entranhados no sistema, tem a intenção de não apresentar soluções concretas para o ensino emancipatório – conscientizador, problematizador e crítico -, que não interessa e continua a não interessar à elite brasileira, pelo medo da sua superação, embora saibamos que a educação sozinha não transforma, precisa das outras políticas públicas sociais (FREIRE, 1996).

A intenção explícita a todo tempo era que o ideal para enraizar as competências na organização do ensino no Brasil apresentava característica de anulação do sujeito, ou seja, torna-o assujeitado. É que a ênfase, nessa perspectiva das competências, é o resultado produtivo de cada sujeito que participa do processo, seja o professor desenvolvendo sua prática, seja o aluno, no processo de aprendizagem para atender certas especificidades do trabalho que vai realizar. Perrenoud (2000, p. 14) justifica a sua opção e diz que:

O referencial escolhido acentua as competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas.

Desse modo, é importante dizer, ainda segundo Perrenoud que “a noção de competência [designa] uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 15), e que as ambições do setor econômico, que sempre predominaram nas decisões das políticas públicas. Com ênfase

no período de estreitamento entre o setor econômico e educativo, busca nesse contexto, a retomada da economia e promete reduzir as desigualdades sociais e oferece uma educação baseada nas novas competências, que nada mais é que uma cartilha pronta para que os sujeitos se adequem ao modelo imposto pelos neoliberais.

Por isso, Ramos (2003) sugere que há três tendências sobre a origem da noção de competência, que abarca também a noção defendida por Perrenoud (2000), quais sejam:

Aquela que a associa ao **condutivismo** típico da década de 60 [do século passado], pelo qual as competências se confundem com os objetivos em pedagogia; **outra, que admite esta associação**, em um primeiro momento, mas aponta para uma superação do condutivismo promovida, por um lado, pelo advento da psicologia cognitiva e, por outro, pelas transformações do trabalho, distinguindo-a dos objetivos; e uma última, que **identifica a noção de competência como algo efetivamente novo** e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época. (RAMOS, 2003, p. 95, grifo nosso).

Concordamos com a pesquisadora, e observamos que a noção de competência, dentro das tendências ressaltadas, se associa ao que é ‘novo’, e esse elemento “novo” que surge está situado nas formas como a sociedade vinha se transformando. Compreendemos que na direção apontada anteriormente, de que as reestruturações nos modos de produção causadas pelo neoliberalismo tiveram impacto para a regressão de direitos sociais e aumento das desigualdades, pois provocou no seio da sociedade desgaste nas políticas públicas para compor um cenário de que o capitalismo é o que irá garantir a sobrevivência em todos os tempos (SOUSA, 2008; FRIGOTTO, 2006, 2007, 2008; RAMOS, 2003).

Por seu lado Frigotto (2009, p. 74) nos ajuda a pensar que o discurso da livre concorrência, pode causar, cada vez mais, o distanciamento das camadas sociais, considerando que “Uma sociedade cuja opção de desenvolvimento desigual e combinado pressupõe o analfabetismo, a escola dual com uma educação empobrecida para as massas, a informalidade e a desigualdade”.

Desse modo, a defesa das Pedagogias das Competências se justifica para atender uma nova demanda do capital, e que “[...] se materializa na ideologia das competências e da empregabilidade” (FRIGOTTO, 2009, p. 75), uma vez que o lema de qualidade total, adotado pelo sistema produtivo, e de qualificação profissional, foi exigido pelo setor produtivo para dar selo de qualidade às empresas brasileiras.

A intenção de inserir no sistema educacional brasileiro um referencial genebrino de formação contínua dos professores, como apresentou Perrenoud (2000), não teve sustentação por muito tempo. Acreditamos que pela insistência para atender às exigências do mercado produtivo, não procurou perceber as especificidades do Brasil, com sua dimensão continental, que também já tinha um padrão específico para a formação, baseado na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Perrenoud (2000, p. 172) concorda que, “As facetas do trabalho pedagógico, as famílias de competências não existem ‘objetivamente’, elas são *construídas*, certamente a partir do real, mas também de tramas conceituais e pré-conceitos teóricos e ideológicos”.

Deixa-nos a compreensão que as famílias das competências que não deram conta das necessidades e especificidades da formação humana, Perrenoud (2000, p. 173) assume que o “objetivo não era propor um referencial a mais” e sim de “[...] tentar um outro exercício: propor uma leitura possível, pessoal, mas coerente, de um referencial existente, ao qual [...] pudesse aderir globalmente” (PERRENOUD, 2000, p. 173). Desse modo, esse movimento das Pedagogias das Competências recebe críticas contundentes (RAMOS, 2011) desde o seu nascimento por forte influência do capital nas reformas educacionais.

No geral, no que se refere às reformas educacionais, a principal delas se concentrou na gestão da educação, que para Arelaro (2000) se configurou como uma das linhas divisórias que vai demarcar o conjunto de medidas adotadas na época, que se pautaram ainda na democratização e na “qualidade” da educação.

No nosso entendimento, isso se deve às prerrogativas postas na Constituição Federal de 1988 que prevê, dentre outros aspectos, o regime de cooperação entre os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e os Municípios), no sentido de promover acesso à cultura, ciência e educação; e às pressões dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), que primavam por re-

sultados (ARELARO, 2000). É salutar que os anos 1990 foram decisivos para a implementação de reformas, e como nos diz Azevedo (2017, p. 5):

[...] a descentralização, a autonomia escolar, a cogestão da comunidade dentre outros aspectos [...] nos levam a compreender que [...] orientações [dessa natureza] estão diretamente articuladas com o projeto de educação neoliberal, objetivando um novo paradigma de organização do Estado e do setor público para atender às exigências do capital.

Ao considerar os aspectos referidos acerca das influências do modelo neoliberal sobre a política educacional brasileira, Dambros e Mussio (2014) apontam que para esse período a reforma do financiamento e da administração da educação ganhou novos olhares, pois era exigência do capital internacional que o governo fosse,

[...] redefinindo a função do governo ao atendimento às minorias; estreitamento do setor privado na educação profissional; maior articulação com o setor privado; autonomia das instituições e maior eficiência no gasto social como medida de contenção da pobreza (DAMBROS; MUSSIO, 2014, p. 8).

Além disso, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, observamos também: “[...] a redefinição dos currículos [...]; o estabelecimento de um Conselho Nacional de Educação; a projeção de políticas avaliativas [a implementação] do Fundef; e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases, n. 9.394/96” (DALLAGNOL, 2014, p. 12).

E, assim como os sistemas de avaliação, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional de Cursos (Provão) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). No contexto da educação profissional, objeto desta tese, o Decreto n. 2.208/97, nessa conjuntura, segundo Ramos (2002, p. 404) “[...] impôs um conjunto de reformas à educação profissional no país, sendo a principal delas a separação estrutural entre o ensino médio e o técnico”.

É que nessa época os diferentes setores, tanto nacionais e internacionais, consideraram que a educação profissional da maneira que estava posta - ensino médio e ensi-

no técnico - atraía os filhos das pessoas mais aquinhoadas, pelo fato de ofertar maior “qualidade” de ensino, e que possibilitava, de forma mais tranquila, seu ingresso na universidade. E o principal objetivo, que era o ingresso no mercado de trabalho (RAMOS, 2002), estava ofuscado, pois a classe dominante não tinha interesse em inserir-se propriamente no mercado de trabalho, fato que levou à separação referida. Enquanto os sujeitos que pertenciam à classe proletária tinham como destino os cursos de formação técnica, uma vez que ansiavam por trabalho visando melhorar as condições de vida.

Observamos que as reformas implementadas no âmbito da Educação Profissional estiveram respaldadas pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e, no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), episódio que para a Ramos (2011, p. 16) “instaura-se [como] uma reforma educativa autoritária e em consonância com o ajuste neoliberal tanto no plano institucional quanto no plano da concepção educativa”. Esse movimento, amparado legalmente, deixou claro as verdadeiras intenções que tinha o conjunto de ações antidemocráticas e que privilegiavam as grandes corporações, principalmente, quando se tratava das ações de privatização.

Notamos que não apresentavam benefícios concretos para os sujeitos em formação, que por sua vez passaram a receber formações aligeiradas e bem específicas para atender, de forma bem direta, uma demanda exigida. Conforme Ramos (2011, p. 16) esclarece que “a pedagogia das competências para a empregabilidade, assume o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado”. Desse modo, fica evidente o movimento para reduzir os direitos sociais, culpar o próprio sujeito de seus fracassos quando está relacionado ao emprego, pois muitas vezes não tem acesso pela falta de uma formação específica ditada pelo sistema produtivo.

Por sua vez Soares (2003, p. 109) foi na mesma direção e sinalizou que houve uma “[...] destruição dos direitos sociais dos trabalhadores e a utilização da educação como um mecanismo de difusão e de ‘formatação’ desse novo ideário do capital”. Por isso, a ênfase dada para a empregabilidade soa tão negativamente para o campo educacional, pois representa uma farsa acobertada de solução para a sociedade. Visto dessa forma, Ramos (2011, p. 16), assinala que “[...] da certificação por competências transita-se para o contrato por competências, reduzindo o contrato de trabalho a um contrato

civil como qualquer outro”. Acelerando, de qualquer forma, para a precarização do trabalho.

Das contribuições que buscam superar a educação na perspectiva das pedagogias das competências, considerando o campo da educação profissional, é importante enfatizar ainda que durante um longo período aconteceram intensas discussões em torno de uma proposta curricular que possibilitasse a formação integral dos sujeitos, nas dimensões objetivas e subjetivas, permitindo o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, como tratamos mais adiante, quando situarmos o currículo integrado. Antes, porém, vale ressaltar que não foi nossa intenção fazer uma leitura dos documentos do Proeja à luz da Pedagogia das Competências, mas pontuar o período histórico, em que houve a predominância desse enfoque pedagógico na Rede Federal.

Assim é que na primeira metade do novo século (XXI), com a ascensão de novas forças políticas ao poder, os setores que defendiam outro tipo de formação para os sujeitos trabalhadores ganham espaço e voz para implementar reformas estruturais, sobretudo na Educação Profissional. E nesse caso, ganhou destaque a perspectiva do Currículo Integrado, que consideramos contra-hegemônico, por ter como horizonte a integração dos saberes como um dos pontos fundamentais.

4.2 Currículo integrado na rede federal

Admitimos que o Currículo Integrado representou/representa uma conquista dos diversos movimentos sociais e associações científico-acadêmicas, que passaram a pensar e defender um projeto de educação amplo e emancipatório para os sujeitos jovens e adultos trabalhadores. Ele propõe uma formação articulada, por meio de uma rede de conhecimentos, almejando um projeto educacional com uma concepção de homem e sociedade para além das lógicas mercadológicas, que tanto imperaram nos governos da década de 1990 e início deste século.

E como contraponto a essa perspectiva de mercado, centrada na “pedagogia de resultados” e, portanto, de competências “[...] enquanto o modelo [que] avançava com o

apoio do Estado, avançavam também as experiências com a educação politécnica no âmbito dos movimentos sociais e sindicais” (SILVA et al, 2016, p. 9). E desse modo, os autores citam como exemplo as propostas desenvolvidas no campo da educação integral da Central Única dos Trabalhadores (CUT) que contribuíram, posteriormente, para “[...] a implementação do currículo integrado a partir do início do primeiro governo Lula, em 2003” (SILVA et al, 2016, p. 9).

Em meados do ano de 2004, considerando a aprovação do Decreto 5.154/2004, o trabalho passou a ser reconhecido enquanto princípio educativo, e no Documento Base do Proeja, encontramos um esclarecimento muito pertinente a essa questão, de que:

A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres **produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem.** (BRASIL, 2007a, p. 38). (grifo nosso)

Inferimos, que dentro das propostas curriculares dos cursos do Proeja, o trabalho integrado é situado na perspectiva de homens e mulheres como seres históricos, que produzem suas existências e coexistências, por meio da ação na natureza. Essa compreensão é pertinente no sentido de que possibilita uma prática educativa socialmente referendada e carregada de sentidos, tendo em vista que os sujeitos, muitas vezes, já são trabalhadores e trabalhadoras.

Os Currículos Integrados propõem pensar os saberes, a coletividade e o trabalho como princípios educativos, como dito na citação acima. É que “[...] o mundo do trabalho demanda por indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração do conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação” (MOURA, 2008, p. 28).

Por isso Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) concebem que o trabalho como princípio educativo transcende à manualidade, e insere-se na lógica que o situa dentro de uma dimensão subjetiva, e propõem: “[...] superar a dicotomia [entre] trabalho manual/trabalho intelectual, [e] incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, [com

vistas a] formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 20). Nessa compreensão todo trabalhador é um *praticante pensante* ou um *pensante praticante*.

Nesse sentido, de busca emancipatória e no bojo das políticas implementadas a partir de 2004, com um ano apenas do primeiro governo Lula (2003-2006), entrou em vigor o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41, da LDBEN nº 9.394, de 1996 - que dispõem, de forma geral, sobre a formação do educando em cursos técnicos, cabendo às instituições federais a sua oferta e sua inserção em diferentes níveis de formação no âmbito da educação profissional.

O referido Decreto revogou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 - que, dentre outros termos, tratava dos processos formativos dos jovens e adultos trabalhadores numa perspectiva paralela. No que pese a formação continuada para os sujeitos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial com posterior seguimento, por meio de processos contínuos de qualificação, seja por intermédio de retomadas à escola, ou atualização para a inserção no mundo do trabalho.

Os Institutos Federais de Educação (IF) se constituem nos loci privilegiados onde ocorrem esse tipo de formação, baseando-se na perspectiva da politecnia, que para Saviani (2007, p. 160), numa visão histórica, mantém “estrito vínculo ontológico-histórico próprio da relação entre trabalho e educação”. Portanto, a “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”, faz com que os sujeitos inseridos no processo formativo se formem também, dentro de uma perspectiva humana.

Notamos assim, que ao incursionar pela lógica da integração em seus projetos de curso, os Institutos esforçam-se, por vezes, para abandonarem a premissa que circundava as competências – bastante arraigadas nos professores - que se preocupava, em tese, apenas com a formação técnica, fragmentada, apontando diretrizes para o trabalho sem qualquer consideração quanto à dimensão humana, bem como aos princípios formativos do trabalho. Portanto, há diversos meios pelos quais as instituições federais têm buscado garantir esses princípios integradores em seus currículos.

Compreendemos que o Currículo Integrado se insere nesse processo de integrar a formação básica com a profissional, pensando nas questões de trabalho e emprego, sem perder a perspectiva do mundo do trabalho. Nesse sentido, é que o Decreto n. 5.154, defende a premissa de que a Educação Profissional precisa promover uma “[...] articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia” (BRASIL, 2004).

Nessa lógica, é imprescindível que os cursos ofertados na modalidade integrada, nos IF possuam eixos articuladores entre o currículo comum geral, referente às áreas de formação básica, e as específicas de formação profissional, que devem se dar de forma que garanta uma relação entre esses conhecimentos. Destacamos, desse modo, que essas propostas formativas, encadeiam processos amplos de educação, pois delineiam princípios, os quais focamos adiante, que situam o sujeito e o trabalho como complexos. É importante o alerta de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1093), quando reiteram que:

[...] a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

É inegável que a integração, e em consonância com os autores referidos, não significa propor a inclusão apenas de disciplinas de cunho profissional às de formação propedêutica, mas de possibilitar maior qualidade na trajetória escolar dos sujeitos, pois consideram os percursos escolares anteriores dos estudantes e se preocupa com a sua futura inserção no mundo do trabalho. Isso quer dizer que, pelo fato de os sujeitos terem interrompido a escolarização em algum tempo da vida, por diversos motivos, a volta à escola precisa significar a possibilidade tanto de continuidade, quanto de aquisição de uma profissionalização. Pois, muitas vezes, os jovens e adultos já são trabalhadores do mercado informal, e anseiam por uma qualificação para inserirem-se de forma equitativa aos postos de trabalho, sem dispensar, nesse processo, a ciência e a tecnologia.

Nessa perspectiva, essa dimensão da integração, presente nos cursos de nível médio dos Institutos, também faz parte das matrizes dos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) - e na realidade do Ifal, mencionamos o Curso Técnico em Artesanato²⁶ desenvolvido no Câmpus Maceió. O curso, que possui orientações específicas, constantes em Documento Base (2007a) que defendem, enquanto pressuposto, que haja no currículo integrado, a relação entre trabalho e sociedade, ao levar em consideração que este, “[...] deve ser construído a partir do conjunto das relações sociais estabelecidas pelos trabalhadores, setor produtivo e a sociedade” (BRASIL, 2007a, p. 28), e que dentro dessa relação.

[...] precisa-se levar em consideração os conhecimentos, as experiências dos sujeitos bem como suas diversidades. Dessa forma, o currículo precisa expressar claramente essas relações nos seus princípios, programas e metodologias e não constituir-se apenas como uma série ordenada de conteúdos (BRASIL, 2007a, p. 28).

Explicitamos assim, que há a necessidade de valorização dos conhecimentos dos estudantes focalizando suas experiências de vida e de trabalho e apontando outros horizontes formativos em estreita vinculação com os saberes escolares, de formação geral, permitindo que os conhecimentos já adquiridos pelos sujeitos mantenham interfaces com os novos e fazer com que se construa a circularidade nesse princípio geral, que é da aprendizagem.

O currículo integrado vai requerer que o processo de *ensinoaprendizagem* assuma abordagens teórico-metodológicas para atender demandas dos sujeitos estudantes na sala de aula. Nessa perspectiva percebemos que no contexto da Educação Profissional, os processos de ensino só terão êxito se conseguirem construir currículos que aproximem o cotidiano do sujeito à parte específica ao qual está voltado, ou seja, a profissional.

²⁶ Para detalhamento acerca desse curso ver: LIRA, Iolita Marques de; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Currículo *pensadopracado*: trajetória e desafios. **Debates em educação**. Maceió, v. 12, n. 26, jan.abr. 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n26p500-514

Além do princípio da aprendizagem, constante no Documento Base (2007a), são apresentados outros, que se articulam, quais sejam:

- i) Respeito ao ser e aos saberes;
- ii) Construção coletiva do conhecimento;
- iii) A interdisciplinaridade;
- iv) Avaliação como processo.

Nesse ponto de vista, considerando o primeiro princípio estabelecido – respeito ao educando -, enfatizamos que o jovem e adulto possuem identidade e pertencem a uma determinada cultura, e que, em suma, esse é um elemento delimitador do processo de ensino, tendo em vista o que nos diz Freire (1996, p. 14):

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes [dos] educandos, sobretudo os das classes populares [...] mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Podemos perceber que o desafio imposto aos Institutos Federais, ao proporem cursos na modalidade EJA, dantes mesmo quando ainda eram Centros Tecnológicos, integrada à educação profissional, é o de conseguirem estabelecer essa relação proposta por Freire (1996) expressa na citação acima. E pelos próprios documentos normativos, já citados ao longo desta subseção ao situar ainda a perspectiva da construção coletiva dos conhecimentos, que também está delineada como um dos princípios básicos que alicerçam as discussões mais gerais em torno do Currículo Integrado. Sendo assim, permanecemos com Freire (1987, p. 69) ao dizer:

[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: **os homens se educam em comunhão**, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, **na prática ‘bancária’**, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (grifo nosso)

No sentido do que nos fala Freire, na citação acima é necessário romper com a concepção bancária que requer a mudança, também do corpo docente, no entendimento de não considerar os sujeitos como assujeitados. Retomando a questão dos princípios percebemos que ainda no processo de integração curricular, há de se levar em conta os pressupostos da interdisciplinaridade, que se configura como uma “[...] nova postura no fazer pedagógico para a (re)construção do conhecimento” (BRASIL, 2007a, p. 30).

A compreensão acerca da interdisciplinaridade é avançada, pois traz a ideia do “tecer junto”, da complexidade do conhecimento, e que o “retalhamento das disciplinas” como nos diz Morin (2002), apresenta empecilhos que impossibilitam enxergar o todo. Assim, a proposição de um currículo integrado não se assemelha a uma justaposição das disciplinas, mas no encadeamento dos conhecimentos, e vistos como pertencentes a um conhecimento global que possui uma dinâmica viva. Essa ideia foge à perspectiva que pensa o conhecimento como estático, enclausurado, preso a disciplinas, sem possibilidade de diálogo com outras áreas.

Portanto, o intercruzamento dessa perspectiva dialógica entre os campos do conhecimento, na proposição curricular da Educação Profissional, inferimos que requer ainda concepções e práticas de avaliação que se coadunem com o desenvolvimento dos estudantes, ao construir com eles o entendimento de que a aprendizagem é um continuum. E que o ato de avaliar, nesse processo, significa antes de tudo, compreender os ciclos de desenvolvimento e acompanhar os avanços e possíveis recuos dos educandos, no sentido de promover uma avaliação *para* a aprendizagem, que avança de uma avaliação *da* aprendizagem.

Observamos que as instituições de Educação Profissional e Tecnológica, em específico os Institutos Federais, no dizer de Moura (2008, p. 28) “[...] enfrentam vários desafios para cumprir a função que lhes demanda a sociedade”, sobretudo na formação de jovens e adultos para uma educação cidadã e preparação para o mundo do trabalho e não só para o mercado. Esse fato requer, portanto, a necessidade do professor ter formação específica para esse público e que atenda todas as demandas de uma formação pautada na integração dos conhecimentos, como apontado por meio dos princípios outrora situados. O pesquisador nos diz ainda que:

[...] é necessário que esses profissionais ultrapassem [os] limites [tecnicistas da formação] e, [tentem com] autonomia [...] atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras (MOURA, 2008, p. 28).

Por sua vez Silva et al (2016, p. 15) asseguram que, para que ocorra a prática de cunho formativo junto aos sujeitos, é preciso, na mesma proporção:

[...] abordar conceitos dos componentes curriculares de forma prazerosa, tornar o retorno à vida escolar mais atrativo, mais significativo, permitindo o diálogo, garantindo a problematização, aproximando os sujeitos, contribuindo assim, **para a permanência e êxito** dos educandos (grifo nosso).

Desse modo, é que muitos sujeitos que conseguem permanecer – no sentido de ficarem e transformarem-se na escola, garantindo a conclusão do curso profissionalizante, mostram que todos os jovens e adultos precisam de uma chance para consolidarem sua formação profissional. E nesse caso, quando a proposta curricular respeita os seus saberes e considera o tempo da escola no compasso da vida, possibilita o diálogo que permitirá a construção de novos conhecimentos, aproximando-se dos seus cotidianos, provoca maior satisfação de quem está estudando por compreender que, a construção do currículo pode passar por sua prática diária e os conteúdos mantêm sentidos antes não vistos.

Além do esforço para compreender a complexidade que o currículo integrado traz para a atuação docente, cabe às instituições, principalmente aos professores, desenvolver experiências que possam contribuir com cada realidade, e desmistificar seus entraves para a aceitação da comunidade escolar, e possibilitar o cumprimento da legislação ao permitir a criação curricular.

4.3 Currículo do curso de nível médio Integrado na Modalidade Jovens e Adultos com Qualificação em Informática (Proeja-FIC)

O Curso de Nível Médio Integrado na Modalidade Jovens e Adultos com Qualificação em Informática (Proeja-FIC), do Instituto Federal de Alagoas, Câmpus Satuba, é ofertado em quatro fases, com duração de 2 anos - destinado legalmente e, consequentemente, por direito, de acordo com o Documento Base do Proeja-FIC (2007b), àquelas pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental - e no ano 2010 passou a ser ofertado no turno noturno, uma vez que se iniciou no período vespertino. Possui de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, “[...] uma parte diversificada constituída por componentes curriculares que possibilitem a compreensão das relações que perpassam a vida social e produtiva e sua articulação com os conhecimentos acadêmicos” (Ifal, 2013a, p. 10).

Os eixos de integração, portanto, no entendimento causado pela citação acima, estão presentes apenas nas disciplinas de Filosofia - ofertada na primeira fase; e Sociologia - ofertada na quarta fase, com duas horas semanais cada uma. As narrativas dos egressos-concluintes apontam que as temáticas trabalhadas nesses componentes tiveram impacto direto em suas aprendizagens, pois demonstraram que o modo como os professores atuavam em sala de aula possibilitou “abrir a mente”. Além disso, permitiu aproximações com discussões sobre a vida em sociedade, em interface com as questões de trabalho e educação. Em relação às disciplinas de formação profissional, sendo estas pertencentes ao eixo diversificado da formação, observamos a oferta da informática e do empreendedorismo, que mantêm interface com as disciplinas de formação geral.

No entanto, ao analisarmos, num primeiro momento, a matriz curricular que visualizamos no quadro abaixo, não estão evidentes no planejamento as configurações aludidas a respeito de como as disciplinas se integram, se por meio de oficinas, *workshop*, ou outra forma. De modo que em cada fase, os estudantes cursam disciplinas em regime de alternância, ou seja, ora estão presentes na primeira, ora nas demais fases, e denota descompasso do que vem ocorrendo de forma coerente com o Projeto do Curso e a matriz, que não explicita esse processo.

Diante da escassez de memória escrita²⁷ em relação ao curso e de dúvidas no tocante ao exposto na matriz curricular, realizamos uma *sessão conversa* online com a Coordenadora, Diretora de Ensino, e duas Pedagogas do Curso do Câmpus e responsáveis pela coordenação da organização didático-curricular do curso aludido. De modo que, pelas suas representações e os movimentos cotidianos, entendemos esse momento como bastante oportuno,

[...] o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo [...] pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças (LARROSA, 1999, p, 212).

No entanto, mesmo considerando o que nos diz Larrosa (1999), as interlocutoras, por serem novas na instituição, nada puderam nos acrescentar ou esclarecer dúvidas. Porém, registramos o sentido amplo e dialógico dessa conversa. Ressaltamos que a conversa teve como nos diz Larrosa (1999), um sentido amplo e dialógico com as mesmas e se deu tensionada, pela relação que possuem em função do cargo que exercem - de representações e movimentos cotidianos -, e as diretrizes que apontam premissas, princípios e conceitos relacionados ao currículo integrado e presente nos documentos base do Proeja-FIC, a exemplo do já citado anteriormente.

Retomando a Proposta do curso de Qualificação em Informática, é importante reafirmar que esta não se configura atendendo aos princípios do currículo integrado, o que nos deixou surpresos diante do contexto em que se encontra definido. Ou seja, o Proeja-FIC. Dizemos que ficamos surpresos pelo fato de que não entendíamos, antes de termos realizado essa conversa com as profissionais, o porquê de não seguirem as orientações do documento base e outros normativos. Esclarecimentos que não nos foram dados pelos motivos já mencionados.

Observamos assim, que há um ajustamento de disciplinas que perfazem a matriz, de modo que nas próprias ementas há menção predominante dos conteúdos relacionados

²⁷ Essa dificuldade foi revelada pela Pedagoga 1, quando nos diz que: “[...] o registro que a gente encontrou lá do Proeja [FIC] que foi num dia de faxina, a gente foi faxinar, lavar a sala, e eu me deparei com aquela pasta histórica com tantos registros, me agarrei com ela e guardei no armário”.

aos componentes de formação propedêutica. O que, de forma geral, não representa uma desconexão, uma vez que os conhecimentos dessas áreas do saber são importantes no sentido de formar os sujeitos de modo a possibilitar o prosseguimento em outros espaços interativos e formativos. No entanto, nos deixou a sensação de que houve um rearranjo de disciplinas. Isso porque na leitura que fizemos não conseguimos identificar dimensões que situam a perspectiva da integração, denotando claramente que há “furos”, na referida proposta que se segue:

Quadro 9 – Matriz Curricular do Curso de Nível Médio Integrado na Modalidade EJA com Qualificação em Informática

BASE DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E TECNOLÓGICOS		CH / SEMESTRE								CH / TOTAL	
Nº	Componente Curricular	1ª FASE		2ª FASE		3ª FASE		4ª FASE		H/a	H/r
		H/a	H/r	H/a	H/r	H/a	H/r	H/a	H/r		
1	Língua Portuguesa	4	80	4	80	4	80	4	80	16	320
2	Artes	-	-	2	40	-	-	-	-	2	40
3	Língua Estrangeira Moderna	-	-	-	-	-	-	2	40	2	40
4	Matemática	4	80	4	80	4	80	4	80	14	320
5	Biologia	2	40	2	40	2	40	-	-	6	120
6	Física	-	-	2	40	2	40	2	40	6	120
7	Química					2	40	2	40	4	80
8	História	2	40	-	-	2	40	-	-	4	80
9	Geografia	2	40	2	40	-	-	-	-	4	80
10	Filosofia	2	40	-	-	-	-	-	-	2	40
11	Sociologia	-	-	-	-	-	-	2	40	2	40
12	Informática	2	40	4	80	4	80	4	80	14	280
13	Empreendedorismo	-	-	-	-	-	-	2	40	2	40

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	20	400	20	400	20	400	20	400	80	1600
	1600h									

Fonte: Ifal, 2013a.

Centrando-nos no quadro acima o que fica exposto é que a matriz apresenta características segundo um currículo prescrito, sequencial e formal, com adaptações em dissonância com a perspectiva integrada que apresentamos anteriormente. Além de se basear em cursos técnicos integrados. Salientamos que um desenho curricular dessa natureza não deixa transparecer a concepção de homem e de formação, uma vez que o “[...] currículo é lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, viagem, percurso, texto, discurso, documento” (SILVA, 2013, p. 150). E Cavalcante (2017, p. 71) nos alerta que:

Prevaleceu por muito tempo, na EJA [...], o caráter técnico-prescritivo [nas Propostas Curriculares geradoras] e a seleção e organização dos conhecimentos no caminho das hierarquias hegemônicas, sem olhar para a moldura mais ampla que os enquadram. A partir de um conhecimento supostamente objetivo e rigoroso. Ou seja, um currículo prescritivo que não pode tolerar a interferência de particularidades humanas e de percepções axiológicas consideradas subjetivas e, portanto, desprovidas de verdade.

A pesquisadora traduz o nosso sentido ao visualizar a Matriz Curricular exposta no Quadro acima, pois estranhamos que os elaboradores – que devem ter sido os docentes -, não tenham dado ênfase a uma proposta curricular que pensasse nas trajetórias anteriores de vida dos sujeitos, levando em consideração suas reais necessidades formativas, e as “particularidades humanas”. Isso abre espaço para outra pesquisa no sentido de que seja observado em sala de aula como acontece o currículo *pensadopracaticado*²⁸, no Proeja-Fic do curso de Qualificação em Informática no Câmpus Satuba.

²⁸ Utilizamos essa forma de grafia por entendermos que não há indissociabilidade entre o pensar e o praticar, pois ambos se interpenetram numa relação intrínseca, assim como definem Oliveira (2000) e Alves (2000).

Compreendemos que nos espaços formativos já não cabem currículos prescritos, sobretudo, nos cursos voltados para sujeitos da educação de jovens e adultos que reque-rem uma relação com os contextos de vida com as singularidades nos percursos de vida-formação.

Na área da EJA vale ressaltar - repetidas vezes – que para/nas aprendizagens dos estudantes dessa modalidade, é importante considerar seus múltiplos tempos e espaços *dentrofora* dos contextos escolar e social, considerando que são trabalhadores-estudantes e suas trajetórias são marcadas pelas diversas ocupações que tiveram ao longo de suas vidas. Bem como as experiências que foram construindo, nas agências de letramento que vivenciam independentes da escola, como: a rua; sindicato, família, dentre outras, o que requer na sala de aula o diálogo com a prática social e assim as instituições têm possibilidades de promoverem “currículos inéditos” (CAVALCANTE, 2017), por meio dessas particularidades.

Observamos na Matriz que expomos no Quadro 9, no processo de análise que não existem disciplinas que promovam a integração das fases do curso. A sensação é que ficam estanques. Por exemplo, componentes que sinalizassem a percepção de que os conhecimentos não estão soltos, desintegrados, desmistificando, ao mesmo tempo, a ideia de que estão presos em caixas, ou mesmo que pertencem a campos específicos, sem qualquer relação com as diversas áreas do saber.

Nos parece que não conseguiu, em alguns momentos, avançar no sentido de ultrapassar o modelo muito arraigado da linearidade, do trivial e do canônico. Isto é, há um esgarçamento no curso de Qualificação em Informática, ofertado pelo Ifal, Câmpus Satuba que nos impede de enxergar elementos indicadores de uma proposta curricular avançada.

Registramos que as disciplinas de Informática – presentes em todas as fases -, e empreendedorismo – ministrada na fase 4 -, atuam no sentido de integrar a formação geral com a qualificação. No entanto, percebemos a ausência, nesse contexto, de uma disciplina que funcione como Eixo Integrador, que articule a formação profissional ao núcleo comum relativo à formação geral. E que geralmente são ofertadas ao final das fases ou módulos, dependendo da organização de cada curso.

Nesse sentido, é importante o alerta de Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) quando nos dizem que a integração curricular nos cursos técnicos de formação profissional, não é apenas a introdução de componentes curriculares mas, sobretudo, o diálogo que precisa haver entre todas as áreas do conhecimento, fazendo com que haja interações entre os diversos campos do saber.

Inferimos, após a análise da matriz curricular (Quadro 9) que realizamos, cujos aspectos apresentamos, que essas questões ausentes na estrutura didático-curricular do curso têm relação com a historicidade do mesmo e, conseqüentemente, com a elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico. Uma vez que, por ser o Proeja um programa considerado, à época, novo no Ifal e determinado por Decreto, como já nos referimos, os professores e a própria gestão do Câmpus Satuba, não dispunham de referências mais consistentes para pensar em uma proposta curricular. Fato que exigiria antes de tudo o conhecimento dos sujeitos da EJA, público específico do citado programa; embora o Documento Base fornecesse muitas pistas. Reforça nosso pensamento o que nos diz Ferreira, Raggi e Resende (2009, p. 3) quando afirmam:

[...] deve-se salientar que o Proeja se estabelece, mediante decreto, em um cenário complexo e com quase nenhuma experiência na modalidade de EJA. Vale lembrar que as instituições federais de educação tecnológica, historicamente, foram se tornando elitizadas dentro de um quadro de precarização das outras escolas públicas do País. **O desafio se coloca, então, para essas instituições, de realizarem uma prática pedagógica com grupos socioculturais e etários até então não experienciados.** (grifo nosso)

O desafio que a citação coloca e a dificuldade em superá-la, provocaram adaptações na matriz curricular das disciplinas dos cursos já existentes, para o atendimento ao Proeja-FIC e, também, foi tentando adaptar-se ao longo do tempo (2007-2013) de operacionalização. No caso específico o curso de Qualificação em Informática realizou-se apenas uma mudança, que diz respeito à sua realização em horário noturno. Em vez do horário vespertino, atendendo assim, a necessidade do trabalhador-estudante, pois antes havia a rejeição do corpo docente, e que pouco a pouco foi se adaptando à nova realidade de horário.

Mudança essa que teve impacto direto na oferta, e provocou maior procura e estimulou a assiduidade dos estudantes. No entanto, mesmo sendo nos dito que a matriz curricular sofreu transformações ao longo do tempo e, sobretudo entre 2007 e 2013, ainda não se caracteriza como uma matriz curricular que atenda aos princípios do documento base (BRASIL, 2007b) e, conseqüentemente, a realidade dos sujeitos trabalhadores-estudantes.

Abrimos um parêntese para esclarecer que no início do curso em pauta, no processo de sua criação da matriz curricular havia componentes com focos nas relações humanas e de trabalho, e que visavam aprofundar a compreensão de determinadas áreas, como a da qualificação. A exemplo da disciplina de Informática que possuía duas ofertas, uma mais básica e outra aplicada. Inferimos que tudo isso ficou no âmbito apenas das discussões e essa proposta não foi gestada, e ficou no lugar a exposta no quadro 9.

Sendo assim cabe nos perguntar: como o curso de qualificação em informática, no Câmpus Satuba, do Ifal, articula a formação geral com a profissional, levando em consideração que essa integração não deve se dar apenas com a possibilidade de inclusão de disciplinas? O que se percebe é a necessidade de se trazer campos disciplinares, que funcionem como eixos de integração, e possibilitar que os educandos pudessem se perceber enquanto sujeitos trabalhadores-estudantes, bem como tivessem consciência das relações entre os conhecimentos prévios que possuíam e os conhecimentos acadêmicos, próprios do curso.

Observamos que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) faz a referência marcante sobre a demanda profissional na cidade de Satuba para os seus egressos que teve como base a pesquisa de opinião com os seus moradores, que já citamos quando abordamos a implantação do Proeja-FIC, no sentido de definição de que curso ofertar. Esse fato nos leva a entender que, no que se refere aos aspectos de promoção de ciência, tecnologia e emprego no âmbito da Educação Profissional, os Institutos Federais têm buscado - especificamente o Ifal -, mesmo que minimamente, atender desde a implementação do Proeja, as expectativas dos sujeitos em relação aos estudos propedêuticos articulados com a formação profissional sem, contudo, deixar de no sentido amplo, focar o mundo do trabalho.

Ressaltamos que a atenção dada pela instituição a esse ponto - da empregabilidade -, não responde às exigências que requer o processo formativo desse nível, pois concordamos com Ramos (2011) quando diz que um dos princípios básicos, é o do trabalho como elemento formativo e educativo. E para que isso ocorra nos diferentes níveis e nos diferentes contextos, é preciso que haja, no mínimo, o entrelaçamento dos diferentes saberes, para que os sujeitos possam construir uma formação sólida, calcada na pluralidade de conhecimentos. E ainda, na compreensão da necessidade de formação continuada, que deve se dar em outros contextos e espaços.

Em síntese dizemos que o itinerário do curso de informática mostra que o Câmpus, na época ainda Escola Agrotécnica, não possuía tradição e muito menos experiências educativas com jovens e adultos trabalhadores, e que historicamente foram alijados do direito à educação. A partir do momento em que esses lócus - Instituições Federais -, são obrigados a cumprir a determinação do Ministério da Educação acerca da oferta de cursos voltados aos sujeitos da EJA, se percebem numa situação delicada, fator que se mostrou de difícil resolução. Isso explica os movimentos muitas vezes contrários ao que rege os documentos bases do Proeja, como já demonstramos.

É importante dizer, ainda que o curso lócus deste estudo, de certa forma, nega os princípios que aludimos acerca do currículo integrado, pois não traz em sua base curricular a perspectiva da valorização dos saberes dos educandos; o trabalho como princípio educativo; a avaliação formativa; ou mesmo a questão da interdisciplinaridade, de modo que há a possibilidade que essas questões podem ter sido trabalhadas nos cotidianos das aulas, o que caberia outro estudo no sentido de desvelar essas questões.

5 NARRATIVAS DOS EGRESSOS-CONCLUINTES

A narrativa é uma atividade íntima e essencial.

‘A louca da casa’

Rosa Montero

Esta Seção tem como objetivo analisar as contribuições que o Curso de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Qualificação em Informática realizado pelo Ifal – Câmpus Satuba, provocou nas vidas dos egressos-concluintes quando do percurso e pós- formação. Ao fazermos essa análise, fomos tomados pelo sentimento da escritora Rosa Montero, que consta na epígrafe acima, que nos faz pensar na narrativa como algo que nos toca *intimamente*. Ou seja, um fato que só nós seres humanos possuímos e que, na mesma proporção podemos oralizar, tornando-a experiência *essencial* de outros.

Nos momentos das entrevistas tivemos a sensação a todo o momento de que estávamos, de fato, imersos em sessões dialógicas valiosas nas quais se entrelaçam em um movimento passado-presente, pululam histórias e memórias das experiências de vida dos sujeitos, que se trançaram com as vivências no curso, e formaram uma teia de acontecimentos urdidos por sonhos, expectativas, percepções sobre a realidade, encontros e desencontros com a trama escolar.

Na medida em que tramamos as narrativas, surgiram aquelas recorrentes e que organizamos em categorias descritas a seguir. Iremos, também, na mesma proporção tentar triangular as vozes dos sujeitos com as fontes documentais, tendo em vista que nosso foco, de início, é entender quais foram as condições concretas/materiais que possibilitaram o acesso ao Curso de Qualificação em Informática. E de forma geral, por se tratar de trabalhadores-estudantes, ou seja, que têm o trabalho como coexistência em suas vidas, dependem, como qualquer outro estudante de outras fases da escolarização, de recursos e meios para continuar. O que nos leva a tentar compreender as alternativas

criadas pelo Ifal no sentido de permitir o prosseguimento do percurso, e, incentivado ou não, a continuidade em outros graus acadêmicos.

A primeira dimensão denominada Os fios e os rastros das experiências escolares anteriores e os sonhos de acesso a uma escola de qualidade integram as narrativas que situam os fios memorialísticos das experiências escolares anteriores dos sujeitos, como marca muito forte que os levaram a optar pelo acesso a uma escola vista como de qualidade social - o Ifal. Ele, por sua vez, também aparece nas memórias de alguns sujeitos como um lampejo de um desejo e sonhos passados, vividos na adolescência e que refletem sobre os motivos que os levaram a acessaram-no tempos depois, por meio do curso de Qualificação em Informática. Essa dimensão desencadeou duas categorias: *Os itinerários escolares e de vida antes do Ifal*: entre interrupções e situações-limite de existência; *O acesso no curso de Qualificação de Informática*: entre múltiplos desejos, exigências e insistências de aprender e melhorar de vida.

Na segunda, Olhares e dizeres sobre o processo formativo no curso, destacamos as falas acerca das condições internas do Ifal, proporcionadas durante o processo do curso de Qualificação em Informática, a exemplo do ensino que se configurou como um momento de entrecruzamento entre os saberes prévios e os saberes escolares; e que contribuíram para que os sujeitos conseguissem concluí-lo com sucesso, considerando as circunstâncias surgidas, tanto internas quanto externas, notadamente as ligadas às existências dos/as egressos/as.

Foram recorrentemente mencionados o contexto familiar e as situações cotidianas vivenciadas por estes como influenciadores diretos no continuum do curso. Além disso, quanto às situações vividas internamente, destacamos as relações intersubjetivas entre os pares, nas quais os entrevistados narram a convivência, bem como as trocas de conhecimentos realizadas com os colegas e professores. Desse modo, agrupamos as falas em três categorias: *condições internas: entrecruzando saberes prévios e saberes escolares*; *relações intersubjetivas*; *condições externas: dizeres sobre os contextos familiares*.

E por fim, a terceira dimensão A pós- formação: contribuições do curso de Qualificação em Informática, com o propósito de entender como a vida após o processo do curso se trançou. Ou seja, se estruturou diante dos contextos sociais, considerando ainda

as situações-limite na contemporaneidade. Delineamos os trajetos dos egressos no que se refere às questões de trabalho, perspectivas de continuidade em outros espaços educativos e, seus pontos de vista acerca das possibilidades surgidas transcorrido o período de formação. Dessa forma, organizamos as narrativas em uma categoria emergida da dimensão: *Contribuições na vida pessoal e profissional: entre a representação simbólica de uma escola de qualidade e melhorar as posições e condições de vida.*

5.1 Os fios e os rastros das experiências escolares anteriores e os sonhos de acesso a uma escola de qualidade

As narrativas que envolveram esta dimensão evidenciaram os sonhos pelo acesso a uma escola vista como de qualidade pedagógica e social de excelência - o Ifal -isso considerando as fragilidades apontadas pelos sujeitos em relação às escolas pelos quais passaram durante as infâncias e adolescências. De modo que também relataram fatos importantes sobre os motivos que os levaram a escolher tal curso - Qualificação em Informática -, ao passo que demonstraram, ainda, indícios de encontros e desencontros com a área, os quais comentamos nas categorias que seguem.

5.1.1 Itinerários escolares e de vida antes do Ifal: entre interrupções e situações-limite de existência

Nesta categoria comentamos sobre os percursos escolares dos sujeitos antes de conseguirem acessar o Ifal, os quais destacaram o fato, por vezes inevitável, de interromperem seus estudos em decorrência das diversas situações-limite que enfrentaram, como podemos perceber nas vozes dos/as egressos/as-concluintes, que comentamos, a seguir.

Joaquim – carpinteiro, nos contou que sua vida sempre esteve permeada pelo trabalho, desde a tenra idade, uma vez que seu pai faleceu quando ainda era muito pe-

queno, fato que o obrigou a também trabalhar, juntamente com os irmãos – um total de 5 -, para contribuir com a sobrevivência da família. Assim, a carência econômica e a falta de políticas assistenciais na época fizeram com que tivesse, muitas vezes, de trabalhar e estudar de forma simultânea, majoritariamente em ocupações informais, se configurando como trabalho infantil, como podemos observar no relato abaixo:

[Estudei] até os 18 [anos] [...] vida sofrida, fui criado sem pai, meu pai morreu eu tinha 8 anos, aí fui criado sem pai, fui trabalhar nas olarias [fábrica artesanal de tijolos] e vi o sofrimento da minha mãe para criar seis filhos. [Eu] estudava um horário [e] trabalhava [o] outro (Joaquim, egresso-concluente, 41 anos, da turma 2016.1).

A fala retrata a história de muitas crianças, tanto da zona rural - como é o caso do interlocutor -, quanto da zona urbana, que ao se perceberem órfãos de pai ou mãe, não encontram outra forma senão assumirem ocupações as mais variadas possíveis para contribuírem com o sustento da família, muitas vezes numerosas - como a do egresso -, e que dependem, de forma precípua, dessas rendas geradas pelo trabalho infantil, para garantirem de forma precária a sobrevivência.

Por muitos anos perdurou com grande ênfase a crença de que as crianças nascidas nesses seios familiares tinham a função - com o trabalho infantil -, de “ajudar” na renda e no trabalho braçal, sobretudo, quando estes residiam/residem na zona rural, ou quando a família participava de alguma atividade contínua, a exemplo de: pesca, artesanato, marcenaria, dentre outros. O filme *Diário de Pescador*²⁹, foca bem essa situação.

Joaquim, ao continuar sua narrativa fez um movimento entre passado/presente e trouxe fatos sobre sua história de vida. Compreendemos que a memória é seletiva e nosso interlocutor ficou pensando e, vagarosamente, deixou claro que o encontro com o Câmpus do Ifal se deu muito antes do ingresso no curso de Qualificação em Informática, quando este ainda era denominado Escola Agrotécnica, e já refletia sobre sua vida de trabalhador-estudante, conforme nos narrou:

²⁹ Filme inspirado em Malala Yousafzai ganhadora do Nobel da Paz, uma jovem desafia as expectativas do pai e da vila onde vive para ter uma chance em uma competição escolar. Disponível em: <<https://www.netflix.com/br/title/81412186>>.

[...] eu pensava que aqui [Ifal] era só escola para rico. Eu com 18 anos [em 1998] tirei lenha aqui dentro. Um caminhão de lenha aqui dentro. E via os alunos tudo uniformizado. Cada um carro mais bonito que o outro. E só vinha carregar lenha na hora do almoço. Porque era hora que os carros estão saindo (Joaquim, egresso-concluente, 41 anos, da turma 2016.1).

O interlocutor explicita que a imagem da anterior Escola Agrotécnica, era de uma escola de elite, ou seja, apenas os ricos e afortunados, podiam ter acesso. No contexto referido - 1998 -, houve a reformulação da Educação Profissional em todo o país, com a promulgação do Decreto nº 2.208/1997, que a desvinculou do ensino propedêutico, o que consideramos como um “cano de escape” para que os jovens oriundos de classes mais abastadas tivessem acesso. E na mesma proporção, mais chances para ingressarem no ensino superior, criando e difundindo a imagem expressada por Joaquim. Pois, desde a sua criação a partir de 1910, as escolas federais foram se elitizando, sobretudo, pelo ensino de qualidade oferecido e que permitia maiores possibilidades de formação básica considerada essencial para a sucessão nos estudos.

Essa imagem - de que a Escola Agrotécnica/Ifal se constituía numa escola que ofertava estudos de qualidade -, também faz parte do ideário dos interlocutores, que testemunharam a satisfação em terem, finalmente, conseguido acessá-la, como veremos mais adiante.

As situações-limite a que estavam submetidas o interlocutor, vistas, muitas vezes, como nos diz Freire (1987) como freios, barreiras que não se postula a ultrapassagem, isso fez com que não conseguisse continuar de forma linear sua trajetória escolar, e deixou a escola em função da sobrevivência pessoal, mas assegura com muito orgulho que “Tirei direto, nunca fiquei reprovado” (Joaquim, egresso-concluente, 41 anos, da turma 2016.1), afirmação que faz com muito entusiasmo. É pertinente observar como as condições de existência dos sujeitos são, antes de tudo, as condições, também, das relações de parentesco mais próximas, como propriamente afirma Lahire (1994). Ou seja, no caso do interlocutor, a morte do pai e a ausência de condições materiais que propiciassem o prolongamento da sua trajetória escolar impediram que tivesse essa chance.

Finaliza o entrevistado ao dizer “Comecei o primeiro ano [do ensino Médio] três vezes e nunca terminei, aí com 17 anos saí do colégio não fui mais estudar [nos meus], 18 anos eu me casei aí tive a minha primeira filha” (Joaquim, egresso-concluente, 41

anos, da turma 2016.1). Com a idade em que interrompeu a escola, de acordo com a LDBEN – 9.394/1996 deveria ter concluído o ensino médio, fato que não ocorreu devido às situações que atravessaram seu caminho, a exemplo o casamento e o nascimento da filha. É importante ressaltar essa questão, uma vez que desmistifica a ideia de que apenas as mulheres, por vezes, desistem quando engravidam.

Nicolau – pedreiro, natural de Viçosa, também precisou trabalhar para ajudar a família, e sendo este um fator determinante para a interrupção nos estudos. A situação financeira da sua configuração familiar não permitia que seguisse de forma linear seu percurso de estudos, e assim nos disse:

Eu estudei ‘normal’ (grifo nosso) a alfabetização e iniciando as [séries] de ensino fundamental, mas no ensino fundamental eu tive uma queda no prosseguimento por conta das greves, porque eu estudava em escola do estado aqui em Maceió. Eu estudava no Gaspar [de Mendonça], aí o colégio do estado teve muita greve e me atrasou. Aí eu tive que escolher entre o estudo e o trabalho, como minha família é pobre, eu tive que escolher trabalhar para poder ter minhas roupas, minhas coisas... porque minha família não podia me dar (Nicolau, egresso-concluente, 39 anos, da turma 2012.1).

Ao dizer “Eu estudei “normal” a alfabetização [...]” (grifo nosso) refere-se à sua entrada na escola no tempo considerado como a “idade certa”, como preconiza a LDBEN em vigor e interrompeu os estudos, tendo em vista as greves que são lutas necessárias - historicamente, em busca de garantia de direitos -, e a necessidade de trabalhar, que o obrigou a deixar a escola. Essas “situações-limite” (FREIRE, 1987), narradas pelo interlocutor, o impediram de prosseguir os estudos, fato que atribuiu, sobretudo, à baixa condição econômica da sua família.

É importante dizer ainda que esse discurso da “idade certa” é recorrente tanto no âmbito social, quanto pedagógico, pois os sujeitos da EJA de forma “ingênua”, muitas vezes se referem aos seus retornos como “atrasos”, sem se darem conta que a educação é uma prática continuada. Esses “atrasos” contribuem para a reduzida autoestima e, o entendimento que a instituição escola é apenas para crianças. Nos parece que essa também é a visão de alguns professores do Ifal, especificamente do curso de Qualificação

em Informática, que se dirigiam aos sujeitos como aqueles que não estão na educação “regular”, o que dá a entender que estão irregulares.

É que o Proeja na Rede Federal e, nesse contexto, o Ifal, desde 2008 rompeu com o instituído da referida entidade, quando passou a atender também adultos e idosos, e quebrou a tradição de acesso de jovens em idade considerada “regular”. Desse modo, a chegada desses sujeitos considerados diferentes deu espaço para as práticas instituintes, e fez nascer a “desordem” na “ordem” (BALANDIER, 1997), que não tem relação com “bagunça”, mas com outras formas e lógicas de habitar o mesmo espaço.

A situação de Nicolau e Joaquim nos parece muito alusiva aos sujeitos caracterizados por Moura (s/d, p. 1), sobretudo quando relacionados aos aspectos socioeconômicos, pois no dizer da autora, eles se constituem parte de um grupo muito diversificado, e que exercem ocupações também diversas, como: “[...] carroceiro [pedreiro, carpinteiro], costureira, motorista, vigia, entregador, serviços gerais, dona de casa, empregada doméstica, granjeiro, coureiro, porteiros, aposentados, entre outros”, e que na maioria das vezes, são herdeiros de uma situação de vida muito sofrida nas infâncias e adolescências, e a sociedade os vê como determinados a repetirem o que são seus familiares.

Em contrapartida a essa crença, de repetição da vida precedente, Soares (1996), faz a crítica à ideologia do “dom”, ao argumentar sobre a impossibilidade de funções inatas aos sujeitos, ou mesmo predestinadas, a exemplo do comentário do senso comum que diz: “filho de analfabeto, analfabeto será”. O que vemos é uma ruptura com essa tese evidenciada nas narrativas dos sujeitos, que conseguiram avançar nos seus estudos, em outros graus acadêmicos, a exemplo da conclusão do curso de Qualificação em Informática e em outros Proeja, como revelam as pesquisas de Cardoso (2016), Lira (2019), Silva e Freitas (2020), Silva, Freitas e Silva (2021) e Gomes (2021). O que consideramos que mostram o avanço dos sujeitos da EJA em relação às suas trajetórias de vida, e que pode os levar ao sucesso nos estudos.

Nicolau narrou, ainda, que “foram uns 7 a 8 anos” que passou fora da escola, e nesse tempo exerceu diversas atividades laborais, entre ajudante de pedreiro e depois assumiu essa última função. O trabalho se constituiu, em sua vida, como um fator tanto de saída, quanto de retorno para a escola. Diz que “Eu já trabalhava aqui e tinha essa chance de terminar o ensino médio em pouco tempo, aí surgiu meu interesse” (Nicolau,

egresso-concluente, 39 anos, da turma 2012.1). E o retorno se deveu ao fato de que procurou concluir o ensino médio e fazer cursos de formação continuada na área de obras, ao perspectivar o aumento de sua renda.

Mônica - auxiliar administrativo, testemunha que viveu movimentos pendulares em sua trajetória acadêmica: “Estudei jardim, né? Depois veio [o ensino] fundamental, aqui em Satuba mesmo [...], mas eu repeti um monte. Aí no [ensino] médio comecei em Satuba, só que depois fui à Santa Luzia do Norte estudar, aí não deu certo, parei [2 anos], aí depois foi que eu vim pro Proeja”. (*Mônica*, egressa-concluente, 37 anos, da turma 2012.1).

Segundo Freitas e Cavalcante (2021), os movimentos pendulares se caracterizam como as entradas e saídas da escola, de forma recorrente, ou não, fato que está diretamente associado à própria vivência dos sujeitos, como: necessidade de trabalhar, casamento, filhos, desistência espontânea em razão das práticas escolares não fazerem sentidos para estes, dentre outros.

Evidencia ainda, a entrevistada, uma trajetória marcada por sucessivas “reprovações” escolares, especificamente no ensino fundamental, em escolas que frequentou na cidade de Satuba. Durante esse período – aproximadamente de dois anos, sem expressar com clareza os motivos, ela teve que fazer uma migração para outra cidade - Santa Luzia do Norte -, e trouxe como consequência a interrupção da escolarização por dois anos, que articulou ao desejo por vontade própria de estudar à noite, o que denotou transparecer falta de identificação com a escola diurna.

No âmbito do ensino noturno o Proeja se constituiu para *Mônica* como um espaço propício para a conclusão da escolaridade, pois ao saber da notícia pelo “boca a boca” da existência de cursos no Ifal para jovens, adultos e idosos abraçou a oportunidade de pleitear uma vaga no curso de Qualificação em Informática. Mesmo tendo a opção pelo curso de Qualificação em Processamento de Alimentos, o que gerou repercussões positivas em relação aos outros membros da sua família, que aplaudiram a sua decisão de retornar aos estudos.

A entrevistada foi criada sem o pai, e contava apenas com as presenças femininas em sua casa. Moravam apenas mulheres: a avó, a mãe e as quatro irmãs, ao qual

classifica, incluindo-se, como “[...] a casa das 7 mulheres, que era minha vó [...] minha mãe morava com minha vó e tinha minhas irmãs”, e quando perguntada sobre as possibilidades que a levaram ao Proeja-FIC, nos disse que: “[...] Eu queria sempre estudar à noite, e tinha me matriculado à tarde [em outra escola], aí foi quando tinha o Proeja a idade permitia”. (Mônica, egressa-concluente, 37 anos, da turma 2012.1). O desejo da interlocutora por uma oportunidade na escola noturna a levou a procurar uma vaga no curso.

Jonas – autônomo, oriundo da cidade de Viçosa vivenciou inúmeras dificuldades quando criança, e teve que enfrentar, inclusive, a condição de migrante, pois com apenas 2 anos sua família foi morar em Teotônio Vilela, onde ficou até os 26 anos. Seus pais eram trabalhadores agrícolas e atuavam em usinas de cana-de-açúcar, o que fez com que ele também vivesse essa experiência.

Narrou de forma muito rápida sobre a sua passagem pela escola quando criança e adolescente, e demonstrou não se sentir muito à vontade em detalhar questões do seu passado. Em um dado momento afirmou que interrompeu os estudos em razão do que propriamente classifica como “preguiça”. Entendemos que a preguiça a que se refere não está relacionada com a visão social que se tem, e é associada comumente às pessoas que não têm disposição para a realização de determinada tarefa, mas sim, a um desencontro entre a cultura escolar e as culturas juvenis (LIMA, 2017), uma vez que aquela não se torna atrativa para os sujeitos. Vejamos o que nos disse:

[...] Eu comecei aos 7 anos né, [...] na primeira série né? Já entramos na primeira na primeira série em Teotônio Vilela. Fiz até a quarta série e da quarta série eu comecei a sentir preguiça [e] tomar gosto para namoro, pra essas coisas e tal, [...] repeti 2 anos e aí quando eu vi que não dava mais certo aí a diretora pegou no meu pé e disse: ‘Olha você só tem esse ano aqui!’ Aí pronto eu fiz quinto, fiz aí fui para o ginásio né? [...] Aí sexto, sétimo, oitavo aí pronto no oitavo eu parei. Aí do oitavo eu passei para o primeiro ano [do] ensino médio [...], mas não cheguei a concluir por conta da música, a música me impediu né? Aí, aí eu desisti - isso [nos anos de] 90, 91, 92 [do século XX] pronto.

Explicitou Jonas que ficou 19 anos fora da escola e decidiu voltar em 2011 para uma escola do Estado, mas não continuou. Retomou em 2013, quando foi aprovado no

Proeja. Deixou claro, também, o quanto a escola da época de adolescente tinha uma concepção de que havia um tempo ideal de estar nela, como se a trajetória de vida das pessoas fosse igual e desabafou “[...] A diretoria pegou no meu pé [expressão popular que significa chamar a atenção de uma pessoa com autoritarismo] e disse: ‘Olha, você só tem esse ano aqui’. (Jonas, egresso-concluente, 46 anos, da turma 2015.2). Pressupõe-se que a ameaça da diretora se referia ao tempo de conclusão do ensino fundamental - de 7 a 15 anos, de acordo com a legislação da época.

Relembramos de forma prazerosa que Jonas enfatizou que a aproximação com a música o fez interromper temporariamente a escolarização, em razão do desejo de se tornar cantor profissional, ocupação essa que não condizia, muitas vezes, com os tempos escolares, uma vez que requer noites. Isso é, entrar na fascinante boemia, o que provoca cansaço e ausência de tempo para estudar. E a tomada de decisão, portanto, foi se dedicar cada vez mais ao que em tese lhe chamava mais atenção e prazer - a música. Não teve êxito em sua carreira artística, e passados muitos anos (19) desde que havia deixado a escola reconheceu: “[...] Eu vi que realmente que a gente precisa [...] pelo menos terminar o ensino médio né, que tudo hoje exige, [...] aí eu tive que retomar, né? Retomar os estudos!”.

Susana - dona de casa, sobre o seu processo de escolarização narrou:

[...] foi ‘normal’, né, terminei o ensino fundamental ‘normal’ (grifos nossos) com 14 anos, mais ou menos isso, fui fazer o ensino médio, só que por questões de, você vai, o percurso da vida vai te levando, você começa a... foi o meu caso que comecei a namorar, [...] me casei cedo, engravidei, parei o ensino médio. Eu parei o ensino médio no terceiro ano, normalmente sem parar, sem recuperação, sem ter nenhum tipo de reprovação. (Susana, egressa-concluente, 39 anos, da turma 2012.2).

O “normal” a que se refere, tem a ver com a ideia que já comentamos sobre o ensino dito “regular”, caracterizado como as séries subsequentes, para a EJA, todo tempo é tempo, uma vez que a educação e as aprendizagens são processos contínuos. A interlocutora demonstrou que o percurso escolar e a conclusão do ensino fundamental apresentaram uma linearidade. No entanto, a interrupção aconteceu no último ano do ensino médio motivada pelo casamento e na sequência a chegada de filhos.

É importante salientar que essa questão reacende o problema do acesso sem a permanência na escola. Desde a década de 1990, com a democratização da escola pública houve o crescimento vertiginoso das matrículas, que acabam afunilando nos anos finais da educação básica, em termos de conclusão, tendo em vista que,

Em 2019, 51,2% das pessoas de 25 anos ou mais de idade não tinham concluído o Ensino médio, o equivalente a 69,5 milhões de pessoas. Desses, 43,8 milhões tinham apenas o fundamental incompleto (IBGE, 2020, p. 10).

Alia-se, também, às questões sociais, como um conjunto de outras problemáticas também sociais, mas, além disso, as questões políticas e econômicas (PASTORINI, 2010) forjadas no modo de produção capitalista, e aprofundadas no tempo presente, tendo como rebatimentos o desemprego, o desalento entre os jovens em relação ao futuro e a escola. E, ainda, a “desesperança” (FREIRE, 1996) enquanto esperança aprisionada, desacreditada e relutante na crença de um novo mundo.

Susana disse que:

[...] Aí quando [...] meu filho já tinha praticamente 10 anos, o meu filho mais velho, aí eu voltei a estudar, aí eu vi alguém falando da questão Proeja. Eu achei muito interessante, como eu não tinha concluído o ensino médio, eu não tinha o certificado do ensino médio, que eu tinha parado, já tinha bem um tempinho 1997, 1996 eu não quis mais estudar, aí fiquei o tempo todo parada, só cuidando dos filhos, aí voltei a estudar. (Susana, egressa-concluente, 39 anos, da turma 2012.2).

O Proeja, nesse caso, significou o acesso e a liberdade da interlocutora, que retornou aos estudos depois de mais de 10 anos fora da escola, o que consideramos um avanço significativo, tendo em vista a própria situação que vivia – dona de casa apenas. Susana não deixou evidente quais foram seus percursos quando saiu da escola, além do casamento e a maternidade os filhos, se teve outras oportunidades de interações, a exemplo de trabalho ou cursos de outra natureza que não os ligados à escolarização. Nos faz inferir que a vida doméstica, naquele momento fora a sua opção.

Observamos por meio das narrativas dos sujeitos que eles tiveram movimentos pendulares em suas vidas, que os levaram a sair e retornar à escola. No entanto, três entrevistados não apresentaram esse movimento, de forma que já haviam concluído o ensino médio antes mesmo de acessarem o Ifal. Esse fato nos dá a entender que há a utilização de alternativas, pelos sujeitos, para conseguirem efetivar a matrícula, como: apresentar apenas o histórico do ensino fundamental, documento escolar exigido pela instituição no ato da matrícula. Desse modo, caracterizamos seus percursos antes de acessarem o Ifal, como “inesperados” diante do que previamente tínhamos pensado, a exemplo de não terem concluído o ensino fundamental. Consideramos pertinente trazer as suas narrativas. Vejamos.

Esmeralda – recepcionista do Ifal, nasceu na cidade de Maceió, porém desde pequena migrou para Satuba e lá permanece. Em relação à sua trajetória escolar disse:

Eu já entrei com a idade ultrapassada por conta da documentação necessária. Então, antigamente entrava com 7 anos, e eu já entrei com 9, mas daí como eu já tava um pouco mais desenvolvida mesmo sem frequentar as aulas, eu já fui para a fase adiante, já fui pra série adiante e daí então eu dei continuidade. Sempre foi em escolas públicas, algumas boas, outras nem tanto, mas foi assim minha trajetória. Sempre em escolas públicas. (Esmeralda, egressa-concluente, 32 anos, da turma 2012.2).

A entrevistada não comentou acerca de possíveis dificuldades que tenha sofrido ao longo do percurso escolar na infância, e relatou apenas que não conseguiu ser matriculada na primeira série, na época, devido à ausência de documentações – sem especificar quais. O que inferimos que poderá ter sido o registro de nascimento que é uma exigência das escolas. Muitas vezes os pais não entendem que esse é um documento importante para se ter sempre ao alcance quando solicitado.

Ultrapassada a dificuldade Esmeralda conseguiu o acesso à escola, permaneceu e não teve mais problemas, e não evidenciou se teve para isso ações de permanências simbólica ou material, o que respeitamos, pois consideramos que o turno de fala é do-a narrador-a e deve ser respeitado. A entrevistada conseguiu seguir linearmente, ao passo de dizer em tom de emoção “tirei direto”, e comentou que tinha algo reprimido e reve-

lou o desejo de estudar no Ifal. E esse desejo falou mais alto quando se deparou com a oportunidade:

[...] quando [...] cursava o 3º ano [do Ensino Médio] lá na Escola Manoel Gentil, eu achava que eu não ia passar, aí então apareceu as inscrições pra cá [Ifal] e eu já me inscrevi. Nem quis nem saber se eu ia passar ou não, dei continuidade na minha inscrição e aí me inscrevi, comecei, logo de início não me adaptei, achei que não ia adiante, mas com o tempo fui acostumando e permaneci. (Esmeralda, egressa-concluente, 32 anos, da turma 2012.2).

Esmeralda revelou que optou por iniciar o processo novamente, e deixou o Ensino Médio quase concluído em uma escola estadual, para realizar o seu desejo que era muito forte de estudar no Câmpus Satuba, que mantinha uma escola vista como de qualidade para a comunidade local. Não sabia, de antemão, que teria sido aprovada no Ensino Médio, e ficou bastante surpresa quando descobriu e expressou: “Depois quando fui buscar minha documentação, percebi que tinha passado, mesmo assim continuei aqui na Escola [Ifal], porque achei que ia ser melhor pra mim” (Esmeralda, egressa-concluente, 32 anos, da turma 2012.2).

Fora enfática ao narrar seu contexto familiar:

Não é dos melhores, [...] a maioria das pessoas não concluíram nem a educação básica, meu pai ainda sabe ler e escrever, minha mãe não teve nenhum tipo de alfabetização. A maioria dos meus primos também não concluíram o ensino fundamental, e, poucas pessoas, né? Creio que sou a segunda a ingressar no ensino superior. (Esmeralda, egressa-concluente, 32 anos, da turma 2012.2).

É interessante observar que o contexto familiar narrado pela entrevistada não a impediu de continuar os estudos, pelo contrário, só a fez querer ir mais adiante, ao sonhar e buscar novas perspectivas de vida, no sentido de construir novas interações. O Ifal contribuiu nessa busca, pois conforme abordamos adiante, dentre os sujeitos, Esmeralda está no contexto daqueles que justificam a procura do curso e o retorno ao ensino

médio pelo fato de que, as escolas por onde passou não ofereceram subsídios para que pudesse ser aprovada no vestibular.

Aparecida - desempregada, morou a maior parte do tempo, até os 14 anos, com a avó, depois passou a morar com a mãe e o padrasto, e ainda permanecendo quando realizamos a entrevista. Após concluir a educação básica em 2001, não prosseguiu os estudos. “Porque nessa época [na região onde morava] aí, pagava e eu não tinha condições. Aí eu esperei ter o de graça, aí eu aproveitei” (*Aparecida*, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1). A entrevistada não especificou o que teria que pagar para continuar estudar na época - se a universidade ou outro curso. A sensação que tivemos é que estava se referindo ao Ifal, que na época de Escola Agrotécnica Federal cobrava um valor irrisório considerando o acesso dos estudantes aos materiais necessários para as aulas práticas, mas bastante significativo para as famílias de baixa renda.

A interlocutora fez questão de mencionar que não teve dificuldades no processo de aprendizagem nas escolas onde estudou e que “sempre passou direto”. Essa expressão significa “nunca ter sido reprovada”, o que para os sujeitos da EJA contribuiu para a elevação da autoestima uma vez que são rotulados injustamente de repetentes e de abandonarem os estudos. Expressou que também já havia concluído o ensino médio, porém, a busca por fazer o curso novamente com Qualificação em Informática teve relação com o seu sonho de prestar concurso na busca de um emprego fixo e que, desse modo, estaria se atualizando quanto aos conteúdos.

O percurso de *Aparecida* é muito singular se comparado aos demais, uma vez que permanece morando com a mãe e não se casou, e demonstrou que viveu questões pessoais sérias que provocaram a interrupção dos estudos. Revelou o desejo de ser professora e trabalhar com crianças pequenas “[...] eu queria muito o de pedagogia ou se não me engano, magistério, que é a área que eu amo. Por mim, eu era professora” (*Aparecida*, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1), fato que articulamos com o desejo dito acima de ser concursada. Também, no fragmento acima, fez confusão ao referir-se aos cursos de Pedagogia e Magistério, sendo esse último correspondente ao Ensino Médio Normal e o primeiro no âmbito do Ensino Superior – Licenciatura Plena -e ambos formam professores/as, mas são cursos diferentes. Esse desejo da interlocutora se deveu ao fato de que já atuara enquanto cuidadora em creches da cidade de Satuba, o que fez com que ela se despertasse para essa área profissional.

Joana – trabalha como serviços gerais em uma farmácia, e narrou o seguinte sobre seu processo de escolarização:

[...] Eu fiz, eu fiz até o 5º ano no, no Sodré aqui. Um colégio era particular antigamente, aí quando fechou eu passei pro Estado, aí eu tive um rebate porque eu tinha um, um padrão de escola, de escolaridade com o estado, eu não me adaptei no primeiro ano, aí eu perdi, mas eu estava já adiantada. (Joana, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

O fato de ter estudado em escola privada os anos iniciais do ensino fundamental deu a impressão à Joana de que estava mais adiantada em relação aos alunos que estudavam na escola pública. No entanto, esse episódio não a fez prosseguir de forma mais tranquila, de modo que foi reprovada, acontecimento que ela atribui à sua falta de adaptação. Mas não desistiu:

Aí [...] eu fiz do 6º ao 9º que é da quinta à oitava no Josefa. É municipal, e o médio eu fiz no estado. Só que na época que eu fiz, não tinha professor de química, não tinha professor de física e nem de matemática, aí colocaram essas três matérias de 3 anos, em 1 mês (Joana, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

Esse arranjo nas disciplinas fora uma das circunstâncias que provocou em Joana a querer voltar à escola, e repetir o ensino médio, por acreditar que no Ifal, teria uma educação de qualidade, e que lhe possibilitaria um acesso mais rápido à universidade e criticou:

[...] você não aprende [tipo curso de férias] entendeu? que você já tem 3 anos e vai aprendendo um mês? Aí só tive noção na época que eu fiz o fundamental aí no Josefa, eu fiz a prova do Ifal [não em EJA] e passei. Porém na época tinha que comprar material, tinha bota e eu, eu era adolescente e meu pai já não quis pagar. (Joana, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

Essas exigências de materiais decorreram pelo fato de que o curso que fora aprovada em nível médio integrado, era na habilitação em agropecuária. E após sua conclusão ela seria técnica nessa área. No entanto, a situação financeira da família lhe fez renunciar dessa oportunidade e de outras que exigiam a compra de material escolar, por mais acessível que fosse estava além das possibilidades financeiras da família. Assim como Joaquim, embora em situações diferentes, Joana teve também acesso ao Ifal antes do curso de Qualificação em informática.

Os três últimos sujeitos que nos referimos já haviam concluído a educação básica como dissemos, porém, mesmo tendo essa consciência, conseguiram acessar novamente o ensino médio no Ifal, que em tese seria para aqueles que ainda não haviam concluído o ensino fundamental. O que podemos inferir é que, de fato, houve certa negligência por parte dos setores responsáveis pelo ingresso, que não conseguiram identificar, ou não barraram a entrada deles. E isso deixa a impressão que é algo consentido. Em visita ao site do Ifal constatamos que o Curso investigado, mesmo se assumindo como FIC possui uma oferta de ensino médio, nível técnico, o que denota a incoerência com as orientações dadas pelo Ministério da Educação. E ignora as lutas dos movimentos acadêmicos e das associações científicas, em prol da garantia do direito à educação para todos, incluindo os que não concluíram o ensino fundamental.

A própria configuração dos cursos FIC daria conta de estabelecer outros critérios para acesso, ou seja, sujeitos que não tivessem concluído o ensino fundamental. Pois o curso, em si, funciona também como incentivo para que os alunos possam prosseguir em outros estabelecimentos educacionais ou no próprio Ifal, em nível médio, e assim, em outros níveis, como discutimos na Seção 4 onde comentamos sobre o desenho curricular dos cursos do Proeja, ao destacar que o próprio Ifal pode estar negando o acesso à educação àqueles que ainda não concluíram o ensino fundamental.

Nesse sentido, o Ifal assume a configuração do curso tratando-o como de Qualificação em nível de Ensino Médio e vai na contramão do Documento Base do Proeja-FIC, que “[...] constitui parte dos esforços para construção de referenciais que considere a confluência das especificidades da formação profissional inicial e da segunda fase do Ensino Fundamental em EJA (BRASIL, 2007b, p. 06).

Como não dispomos de dados de pesquisa que constatem essa realidade em outros IF, inferimos que há um consentimento considerado “normal” no âmbito do processo seletivo, para o curso de Qualificação em Informática, o que não podemos afirmar em relação ao de Alimentos e destacamos que o Câmpus Satuba é o único no Ifal que optou pelo FIC. Percebemos que a exigência da formação mínima para acesso nos cursos FIC, de acordo com a legislação do Proeja de não ter concluído o Ensino Fundamental, não cumpre sua função exata no âmbito do processo seletivo no Ifal, Câmpus Satuba.

Nessa direção, o Documento Base do Proeja (2007) enfatiza que a sua política deve repercutir na vida dos sujeitos, que ao concluírem os cursos oferecidos poderão ter a possibilidade de se inserirem de modo mais efetivo na sociedade, considerando que:

É o êxito dessa política [Proeja] que vai permitir que [...] adolescentes, [jovens e adultos] independentemente de sua origem socioeconômica, possam concluir o ensino fundamental com qualidade e prosseguir os estudos no ensino médio, completando uma Educação Básica que efetivamente os habilite para uma inserção digna na sociedade em suas dimensões social, política, cultural e do mundo do trabalho, assim como para o prosseguimento de estudos no nível superior (BRASIL, 2007, p. 19-20).

Mesmo sendo polissêmica a palavra “qualidade” também está empregada nos documentos oficiais, de modo que nas narrativas dos sujeitos, também encontramos referências nesse sentido, e dá a entender que o princípio de toda etapa ou nível de ensino seja esse conceito - qualidade -, que está presente de forma quase corriqueira no discurso pedagógico, do senso comum e político. É inegável que a luta histórica é pela garantia desse direito social a todos os sujeitos, e de forma digna, que permita a transformação de todos e de cada um que esteja imerso no processo de *ensinoaprendizagem*.

Portanto, a decisão por trazer as narrativas dos egressos que já haviam concluído o ensino médio antes do acesso ao Ifal, se deve ao fato de que atendiam ao critério de terem concluído o curso, independente das suas trajetórias anteriores, como destacamos na subseção 2.4.1.1. Acreditamos que todos que tiveram a oportunidade de concluir, adquiriram, em alguma medida, experiências partilháveis. Entendemos ser possível identificar as contribuições, ou não, do processo formativo pelo qual passaram, e desse

modo, abaixo tratamos especificamente o que levou os respectivos sujeitos a optarem pelo curso de Qualificação em Informática.

5.1.2 O acesso no curso de Qualificação em Informática: entre múltiplos desejos, exigências e insistências de aprender e melhorar de vida

Nesta categoria damos ênfase às razões que levaram os entrevistados a escolherem o curso de Qualificação em Informática. Em geral percebemos que todos os sujeitos tiveram motivações pessoais e profissionais pois, muitas vezes, alegaram ter retornado à escola em busca de conseguirem aumento salarial, exigências do emprego ou mesmo conseguirem ser aprovados em cursos de ensino superior. No entanto, observamos também que o percurso - entendido como o deslocamento de um espaço a outro; dando a ideia de movimento -, foi marcado por vários percalços, isto é, dificuldades e obstáculos inerentes ao trajeto no curso de Qualificação em Informática. Abaixo trazemos narrativas ilustrativas dessas questões:

Joaquim – ele expressou que os fatores envolvidos no seu retorno à escola, especialmente no Ifal, devem-se, sobretudo à questão do trabalho “Por que a empresa me cobrava” e certo dia recebeu o seguinte alerta: “[...] Estude que a gente melhora seu salário”, e naquela ocasião,

[...] eu já tava casado com minha terceira esposa. Que hoje essa tem minha filha que tem 7 anos. Aí foi quando disse – ‘Eu vou terminar meus estudos, a empresa me cobrando’. Aí eu disse: ‘Vo terminar meus estudos’. Aí vim estudar aqui no Ifal. Aí comecei aqui com quê? 36 [anos] sai com 38 [anos]. Aí aqui foi que eu vi a realidade do estudo que é necessário, a gente ter estudo (Joaquim, egresso-concluente, 41 anos, da turma 2016.1).

Ressaltou que em termos da família não encontrou impedimento e compreendeu ser importante ao destacar que “[...] terminei o 2º grau, aprendi muitas coisas. Abriu minha mente, a pessoa aprende a falar melhor, escrever melhor, né? É, como se diz

também, e conhecer novas pessoas”, (Joaquim, egresso-concluente, 41 anos, da turma 2016.1), no convívio da sala de aula. O interlocutor se referiu à escolarização como uma possibilidade única, que lhe permitiu “abrir a mente”, e fez referência ao aprendizado pelo qual passou que demonstra ter sido extremamente significativa, pois além de trazer a melhoria no seu salário – como o chefe prometera -, proporcionou que tivesse interações que considerou valiosas para seu desenvolvimento pessoal e contribui bastante para “falar melhor” no sentido do uso da linguagem de maneira formal.

O retorno à escola, muitas vezes, exerce o efeito de estranhamento das pessoas na sua comunidade linguística, sobretudo em relação à família. Uma vez que altera seus cotidianos e faz com que, segundo Freire (1987) não permita emergir o hospedeiro opressor que tem adormecido. Esse é um processo delicado, que muitas vezes acontece dadas as circunstâncias em que os sujeitos se encontram inseridos. Essa realidade não atingiu Joaquim, que não mostrou empecilhos de ordem subjetiva nesse âmbito.

Revelou que o principal motivo fora o trabalho a exigir a formação em nível médio, tendo, após a formação, conseguido mudar de função e ter uma gratificação no seu salário, como comentamos adiante, ao analisarmos as possibilidades criadas na pós-formação.

Nicolau foi enfático ao dizer que o acesso ao Ifal se deveu ao fato de que estava muito tempo fora da escola - 7 a 8 anos -, e que por se tratar de um curso na área de informática, ele resolveu participar do processo seletivo. E que não foi só por causa da possibilidade de concluir o ensino médio, mas, principalmente, “Por causa do curso técnico de Informática também” e continuou “Eu [...] entrei para concluir, né, porque sabemos que hoje em dia o ensino fundamental é quase nada, então eu queria obter o ensino médio, ter ele em mãos, para o caso de surgir alguma oportunidade” (Nicolau, egresso-concluente, 39 anos, da turma 2012.1).

Esse testemunho de Nicolau deixa transparecer que o retorno à escola se deve, em grande medida, à visão que se tem a respeito dos estudos que é a possibilidade de empregabilidade mais bem remunerada. Testemunhou, ainda, que no Ifal o que o atraiu foi um fator importante “[...] à qualidade de ensino: os professores bem-preparados, bem atenciosos, sabendo das nossas condições. Incentivaram a gente” (Nicolau, egresso-concluente, 39 anos, da turma 2012.1).

Percebemos na voz de Nicolau que ele possuía muitas expectativas e sonhos - concluir o ensino médio. E acreditava que os professores eram mais preparados em detrimento aos das redes municipais e estaduais. Esse imaginário social revela, em primeiro lugar, o impacto educacional e sociocultural que o Ifal teve/tem na cidade de Satuba, que avançou de uma Escola Agrícola para ser uma Instituição com status de Universidade. Atribuímos também que esse impacto pode ser generalizado para os outros municípios alagoanos com a ampliação dos Institutos Federais, nos governos de Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), e Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016).

Aparecida também relatou expectativas e sonhos em relação à essa escola federal que oferece cursos de qualidade e revelou isso quando destacou,

Na verdade, desde que eu me entendo por gente sempre me falavam de lá [atual Câmpus Satuba], que na época era o [Colégio] Agrícola³⁰, e eu era louca para entrar lá. [...] [porque] eu acho que preparavam mais do que no ensino público [se refere às redes municipal e estadual] e que os professores eram melhores também. Aí eu achava que tinha mais assunto, puxavam mais e iriam me ajudar, eu sempre ouvia falar bem do Colégio [Agrícola]. E eu era louca pra entrar (*Aparecida*, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

Percebemos que historicamente os Institutos Federais, mesmo quando ainda eram denominados de escolas federais, sempre foram muito visados e procurados em razão do ensino visto como de qualidade e que, de modo geral, permitiam o acesso ao mercado de trabalho pela qualificação que o estudante recebia. E eram um “trampolim” para os cursos superiores, pois “puxavam mais”, em relação aos conteúdos ensinados o que garantiria aprendizagens mais sólidas e ocasionava a continuidade dos estudos em qualquer nível. Fato esse que estimulava a procura por profissões de maior prestígio e, nesse sentido, poderiam alcançar o reconhecimento social.

Outro fator destacado por *Aparecida* e Nicolau, e que nos chamou também à atenção fora o fato de atribuir um juízo de valor aos docentes, ao classificá-los como “melhores”. Isso nos faz refletir acerca da imagem que construíram em relação aos que lecionam nas outras escolas. E isso que pode estar associado aos graus de formação que

³⁰ Denominação dada em 1964 e apresentada na Seção 3, que ainda hoje o Câmpus Satuba é referenciado por ‘Colégio Agrícola’, pelo fato da sua *expertise* em formar profissionais para o setor agrícola.

possuem, ou seja, mestrado, doutorado e pós-doutorado, mesmo este fator não sendo representativo de “um bom professor”, que consideramos uma visão polissêmica, a depender do ponto de vista que se analisa a prática e a formação destes. Nos parece que esses aspectos foram decisivos e que pesaram nas decisões dos sujeitos em acessarem o curso de Qualificação em Informática.

Observamos na mesma medida que, a narrativa da egressa-concluente Aparecida quando afirma “[...] **porque eu acho que preparavam mais do que no ensino público [...]**”, deixa transparecer uma visão de que o Ifal era uma escola privada, quando diz que as outras redes de ensino em que estudou eram “públicas”. Inferimos, assim, que essa interpretação, por vezes ingênua, da interlocutora desvaloriza a escola pública e não distingue que o que é federal é também público, onde todas as pessoas têm direito.

Notamos, assim, que ao longo dos anos, desde a origem das escolas federais, a exemplo da Escola de Aprendizes e Artífices, de 1909 vem ocorrendo um processo de elitização, o que culminou nas falas dos egressos, ao acreditarem ser uma escola “para ricos”.

No imaginário de Aparecida e de outras pessoas, o Ifal por ser visto como privado seria uma escola que não estaria ao alcance de todos; ao passo que enxergava a Instituição como sendo uma escola em que somente os ricos e afortunados podiam ter acesso e estudar. Essa ideia nos dá a entender que se criou no imaginário social a crença de que os sujeitos não têm o direito de usufruir dos espaços públicos, sendo expurgados deles, isso mostra que, historicamente, a própria categoria do direito foi sendo construída de forma tímida. Ou seja, cerceada no contexto social e histórico. Nesse sentido Bobbio (1992) diz que:

Os direitos [das pessoas], por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, **não todos de uma vez e nem de uma vez por todas** (BOBBIO, 1992, p. 5, grifo nosso).

Ao olharmos para a realidade brasileira - sobretudo no contexto conjuntural contemporâneo (2021) -, essa afirmação de Bobbio (1992) faz muito sentido, pois os direitos conquistados historicamente estão ameaçados, especialmente o direito à educação, saúde e à vida³¹. Isso porque, estes, constitucionalmente alcançados em 1988 vêm sendo atingidos de forma cruel e leviana por setores ultraconservadores que chegaram ao poder, e que não cessam de tentar acabar com o que é do povo, e conseguidos por meio de lutas e enfrentamentos dos diversos movimentos sociais organizados.

Assim, é que vimos nascer gradualmente o Proeja (2005/2006) e, em seguida, os Institutos Federais (2008) e que também estão sendo “bombardeados” com os cortes de recursos de toda ordem pela referida onda conservadora em ascensão no Brasil do século XXI. Fato que implica diretamente na implementação de ações que permitam o acesso à escola dos sujeitos jovens e adultos alijados desse direito no passado, e sua conclusão com sucesso. Isso nos leva a reafirmar com o referido autor, que os direitos não se dão de uma só vez, mas são conquistados de forma gradativa, ao passo também não são de uma vez por todas - precisam, sempre, serem protegidos e reafirmados.

É inegável que a defesa seja pela garantia dos direitos, sobretudo, a educação, enquanto condição para que as pessoas possam construir outros tipos de interações, se afirmarem e se reconhecerem no mundo como sujeitos sociais, e fazerem uso dos códigos linguísticos historicamente aceitos. É oportuno também mencionar a importância que o Proeja tem nos tempos presentes para os jovens, adultos e idosos que o acessam; se constituindo enquanto potencializador de sonhos e, ainda, como possibilidade para que a integração sociolaboral, como temos percebido nas pesquisas que vêm sendo realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Ufal/CNPq)³².

Joana, por sua vez diz que buscou o curso de Qualificação em Informática por duas razões: a primeira está relacionada à expectativa de cursar uma universidade, em específico a Ufal, fato que a fez considerar que o ensino das escolas pelas quais passou não foi de qualidade, e por isso, “[...] como eu queria fazer o Enem eu não tinha base de

³¹ Com a pandemia da Covid-19, o Governo Brasileiro não seguiu o princípio constitucional de garantia à saúde e a vida, a todos os brasileiros, de forma que, irresponsavelmente, agiu contrário as orientações dos órgãos de saúde que orientavam o isolamento social como forma de proteção e, também, de evitar a propagação do contágio. Além de ter incentivado a aglomeração, e o relaxamento das medidas de proteção, retardou a aquisição de vacinas - imprescindível para frear a pandemia.

³² Cardoso (2016), Lira (2019), Silva e Freitas (2020), Silva, Freitas e Silva (2021), Gomes (2021).

química, física e matemática, aí foi isso que eu peguei o histórico aí do Josefa e fiz a minha inscrição no Ifal” (Joana, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1). Ou seja, a egressa-concluente acreditava que no Ifal teria mais chances de ser aprovada no vestibular, o que denota que o Curso referido se constituiu como um “cursinho” preparatório para ela.

É importante dizer, nesse contexto, que o curso de Qualificação em Informática está estruturado com a matriz representativa do ensino médio pois foi pensado para os estudantes que já haviam concluído o ensino fundamental, e fica claro que não seguiu as orientações legais, a exemplo do Documento Base do Proeja-FIC - mesmo sendo denominado como tal. E consentiu que muitos sujeitos que já tivessem cursado o ensino médio também acessassem. O currículo do curso tem uma envergadura estritamente propedêutica, o que o distancia também da perspectiva integrada.

Retomamos a fala de Joana, que nos diz que a segunda razão para o acesso ao curso foi: “[...] optei [por] Informática, porque eu tive muita dificuldade na época, tinha não, ainda tenho. Porque eu não tenho computador em casa, essa carência a gente só tira na prática do dia a dia” (Joana, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1). A interlocutora pensava que o curso era de aprendizagem do uso do computador e seus aplicativos. É importante salientar que os docentes que ministram aulas no referido curso têm a expectativa que os estudantes já dominem o equipamento, conforme nos informou uma Pedagoga do Câmpus Satuba, responsável pelo acompanhamento pedagógico do Proeja-FIC. Inclusive acrescentou que esses docentes esperam também que cada participante disponha de seu equipamento e não dependa, exclusivamente, do laboratório da instituição.

Abrimos um parêntese para fazermos um comentário, mesmo não tendo os docentes como objeto de estudo, isso ficará para outra proposta de pesquisa, mas é importante enfatizar que observamos, ainda, uma visão elitista dos docentes em relação ao poder econômico dos sujeitos do Proeja, de um modo geral, independentemente de ser FIC. É que esses sujeitos trouxeram uma “nova ordem” para a Rede Federal, no caso do Ifal desde 2008. É tanto que o referido Programa na sua implantação determinou a bolsa Proeja e outras ações materiais de incentivo à permanência escolar.

Retomamos a escuta de *Joana*, quando a interlocutora de forma animada deixou claro, que o seu acesso se deu considerando: a qualidade do ensino, a estrutura do Câmpus, a formação dos professores e as condições materiais que são possibilitadas pela Instituição, como a bolsa auxílio, que atua como um catalisador de permanência, uma vez que permite o deslocamento para as aulas, geralmente ofertadas no período noturno. A entrevistada fez questão de explicitar que,

[...] eu num estudei lá por conta da bolsa; eu não fui à procura da bolsa; vários da sala [desistiram], que só ia por causa do dinheiro né; vários quando cortou a bolsa³³, parou de ir, só vou começar a ir novamente quando voltar a bolsa (*Joana*, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

A bolsa permanência é um direito do estudante do Proeja, e não um favor que a instituição faz, ou uma benesse. É importante dizer que esta se configura como um divisor de águas para os sujeitos que, por vezes, podem não dispor de outros meios para frequentarem o curso, senão por meio dessa condição material, mesmo não tendo nenhuma recorrência de fala nesse sentido. Destacamos que o Ifal possui em seu PDI a seguinte relação de Programas e Projetos que são destinados para os sujeitos da EJA:

Programa Auxílio EJA (Paeja), vinculado ao Serviço Social e às Coordenações da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos Câmpus, caracteriza-se pela transferência de recursos financeiros a estudantes matriculadas/os nos cursos de EJA-FIC, articulado ao Ensino Médio, e Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, na modalidade EJA, para custear despesas com transporte, alimentação, moradia, creche, AEE e/ou outras necessidades socioeconômicas determinadas por uma situação de risco e/ou vulnerabilidade social. (Ifal, 2019, p. 157).

Percebemos que há mecanismos no Ifal, que buscam assegurar a permanência material dos sujeitos, mesmo os nossos interlocutores não tendo feito referências a estes. Essas ações são, no nosso entendimento, importantes, uma vez que de acordo a PNAD 2019, 32,2% da população com 25 anos ou mais não concluíram o ensino fun-

³³ O corte da bolsa é consequência da limitação de verbas do Governo Federal, e vem ocorrendo de forma crescente após o golpe da presidenta Dilma Rousseff em 2016.

damental (IBGE, 2020, p. 3), isso mostra que o direito à educação para todos, ainda continua distante da sua efetivação.

Esmeralda, assim como Joana, nos diz que o acesso ao Ifal também fora motivado pelas fragilidades do ensino na escola estadual e nos testemunhou:

Eu vim pra cá porque **eu tive umas matérias lá no ensino estadual que não me supriram para o que eu precisava**, pra minha demanda. Eu precisava fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) mas eu não me sentia preparada, porque não tive física, não tive química. De última hora chegou um professor [na escola estadual], a gente fez um trabalho e acabou passando, mas a preparação que eu precisava [...] eu não me sentia preparada (*Esmeralda*, egressa-concluente, 32 anos, da turma 2012.2, grifo nosso).

Além de reforçar a ideia de que os IF oferecem educação de qualidade, a fala traz outro elemento do seu contexto que nos permite refletir sobre a falta de qualidade dentro das redes estaduais e municipais de educação, como propriamente denunciado pela egressa. Concordamos que há um dualismo, como diz Libâneo (2012, p. 15, grifo nosso) quando se refere aos aspectos socioculturais e pedagógicos da escola, ao ressaltar que:

[...] têm-se observado, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de **escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais**. (grifo nosso)

Não é difícil imaginar que a “escola do conhecimento”, de cunho privado, seja voltada para as classes hegemônicas, que buscam, sem disfarces perpetuar-se no poder. Ou seja, prolongar suas existências às custas daqueles a quem relegam uma educação com fragilidades de toda ordem, isto é, uma escola mais voltada para as “missões sociais”, desconectada das realidades, e fragilizadas quanto aos recursos necessários para o desenvolvimento, a exemplo do que vai confirmar *Esmeralda* “não tive física, não tive química”.

Observamos uma perversidade histórica no que se refere à garantia do direito à uma educação de qualidade social, que possibilite o desenvolvimento integral dos sujeitos - ético, estético, técnico -, e que busque, antes de tudo, estabelecer um diálogo entre o conhecimento acumulado e as diferentes culturas a que pertencem os sujeitos.

Susana expressou que “Sempre tive vontade de estudar no Ifal [...], mas quando conheci o Ifal foi um sonho, que me realizei, por ser uma escola perfeita. Fui muito feliz, o Proeja abriu portas na minha vida. Com os melhores professores” (*Susana*, egressa-concluente, 39 anos, da turma 2012.2). Diante da fala dela percebemos a evidência do sonho expresso de forma emocionada e encantada, e que o Ifal foi o protagonizador desse desejo imperioso de estudar. De forma que a depoente expressa com grande naturalidade a ideia de que o Ifal possuía uma imagem que transparecia qualidade, e que poderia lhe propiciar um salto para outros níveis de ensino, como enfatizou:

[...] fiz o Enem no final de 2012 para 2013, [...] e meu nome saiu na Ufal, para Administração. Só que eu abri mão porque eu moro [no sítio] Polônia; comecei a trabalhar agora, no Ifal, [...] no setor de patrimônio. Na próxima vez [passei em] Pedagogia, [...] na Estácio, cada ano saía [meu nome] em um lugar e abri mão. (*Susana*, egressa-concluente, 39 anos, da turma 2012.2).

É interessante observar de antemão as contribuições do curso na vida de *Esmeralda*, fato que comentamos mais adiante. A pós- formação lhe trouxe muitos impactos, dentre eles observamos a aprovação com sucesso em vários cursos de ensino superior. Acompanhado a esse sucesso estão as situações-limite, que a impediram de seguir estudando. Compreendemos que houve mudanças significativas na vida da interlocutora.

Com base no que foi referido temos em mente que “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 2001, p. 13). Vale reafirmar, também, que o sonho e a esperança não estão relacionados a uma espera passiva, distante das condições concretas da realidade, mas são intrínsecos à própria natureza sócio-histórica, porque humana (FREIRE, 2001) e articula-se ao verbo esperar, como propriamente expresso na fala de *Susana*. Ela demonstrou muita felicidade em conseguir ser aprovada em vários cursos distintos, conquistas que atribuiu ao aprendizado no curso de Qualifi-

cação de Informática, e ao seu sonho de buscar sempre por novos saberes e conhecimentos.

Notamos que acessar um curso técnico com Qualificação, em uma instituição como o Ifal, trouxe perspectiva de vida para os sujeitos, de modo que os sonhos por uma educação de qualidade permearam as falas e denotou que o investimento em estrutura e corpo docente qualificados é umas das alternativas que vêm dando certo no que se refere ao compromisso político, em formar sujeitos críticos e com consciência histórica.

Jonas narrou que não teve percalços pessoais e familiares que fossem impeditivos no seu percurso de estudo. Assim como os outros sujeitos relatou trajetos marcados por lutas diárias, em que, muitas vezes, o cansaço se fazia presente, mas o desejo e o sonho de concluir a formação técnico-profissional e a busca de melhores condições de vida foram fatores que o mobilizou em todas as etapas a chegar à conclusão. *Jonas* confidenciou que a escolha pelo curso se deveu a alguns aspectos:

[...] tinha 2 cursos lá eu **optei pelo de informática porque eu tenho assim experiência boa [em] informática** apesar de não ter [...] tido aula ainda, mas assim **eu optei pela informática e [...] hoje a informática é uma coisa assim o que hoje você tem que ter tem que estar por dentro** (*Jonas*, egresso-concluente, 46 anos, da turma 2015.2, grifo nosso).

Os fatos em destaque na fala de *Jonas* são reveladores da influência que o mercado de trabalho exerce sobre as decisões das pessoas em retornarem aos estudos, no seu caso específico a escolha se deu entre os cursos de Qualificação em Informática e Qualificação em Processamento de Alimentos. Essa escolha se deve ao ideário de que os postos de trabalho exigem conhecimentos na área de informática: “hoje você tem que estar por dentro”. Acreditamos que ao dizer “estar por dentro” esteja se referindo às novas tecnologias e funcionalidades do sistema de computadores que são cobrados nas empresas nas quais buscam trabalho.

Mônica também tem a mesma visão de *Jonas*:

É, porque pra você conseguir emprego, muitos pedem Informática, por isso optei por Informática, era Processamento de Alimentos ou Informática, aí optei por Informática por causa da questão de trabalho mesmo, né? (Mônica, egressa-concluente, 37 anos, da turma 2012.1).

Essa afirmação da interlocutora traz à tona a centralidade do trabalho enquanto fator dos retornos dos estudantes à escola, de modo que, muitas vezes, também é motivo de saída. A busca, nesse sentido, é por uma qualificação associada ao término da educação básica - itinerário visto como desencadeador de outras oportunidades na vida, como uma vaga no mercado de trabalho que seja mais rentável.

É importante dizer, com base no que a egressa vai nos dizer, que o mundo do trabalho - que também abarca o mercado -, enquanto instância propiciadora de aprendizagem, por meio da experiência da exploração da natureza, tem como significado, no contexto da vida dos sujeitos, o que Marx e Engels (2007) vão situar como o meio pelo qual os indivíduos exploram a mundo e produzem cultura. E conseqüentemente, suas próprias sobrevivências, tendo em vista que para existir é preciso, antes de tudo, comer, vestir, como afirmam também os autores citados. Apenas na garantia dessas condições os sujeitos estariam aptos para fazer história e propagar suas existências para outras gerações. Notamos a centralidade do trabalho no desenvolvimento da própria vida.

Os oito entrevistados foram unânimes ao falarem que enfrentaram muitas dificuldades ao longo dos seus percursos escolares, e muitos falaram, inclusive, na desestruturação do ensino nas escolas pelas quais passaram, ao demonstrarem, nesse sentido, que ao tomarem a decisão de acessarem o Ifal tiveram que mobilizar uma série de alternativas para conseguirem trilhar o percurso formativo com êxito, tendo em vista as reorganizações em suas vidas em razão dos períodos de estudos.

Os fios que teceram essa dimensão e suas respectivas categorias mostraram o percurso antes de acessarem o Ifal, bem como os motivos que os levaram a optarem pelo curso de Qualificação em Informática, de modo que nesse processo de rememoração fomos seguir os rastros. Ou como nos diz Ginzburg (1989) os “detalhes reveladores” das histórias de vida dos sujeitos. E com isso percebemos que havia um desejo muito forte de continuarem seus estudos numa escola vista como de qualidade social, sobretudo, pelos habitantes de Satuba, considerando que suas trajetórias escolares ante-

riores apresentaram fragilidades que os levaram a afirmar que não aprenderam os conteúdos necessários para serem aprovados em outros graus de ensino. Desse modo, a seguir discutimos sobre os *olhares e dizeres dos estudantes sobre o processo formativo no curso*.

5.2 Olhares e dizeres sobre o processo formativo no curso

Ao nominarmos esta dimensão refletimos sobre o termo “processo” de origem latina “procedere” que significa “mover adiante, avançar”, formado pelo prefixo “pro” - à frente, e “cedere” – ir dando-lhe o sentido de ir em frente, prosseguir o que abre espaço para a persistência dos-as egressos-as-concluintes que, mediante o processo formativo passaram por incontáveis dificuldades, mas conseguiram superá-las e concluir o curso. Ao continuarmos a refletir compreendemos que o sentido etimológico do referido termo em educação, fica limitado, tendo em vista as várias mobilidades engendradas pelos sujeitos, que foram nossos-as interlocutores-as nesta pesquisa.

Tentamos ressignificar o próprio sentido léxico empregado ao termo *processo* e romper com uma linearidade de situações favoráveis, considerando que existiram muitos obstáculos que interpretamos como as “situações-limite” das quais nos fala Freire (1987). E que recuperamos quando caracterizamos os sujeitos, mas que foram sendo vencidas e superadas, por meio da criação de “atos-limite³⁴”, o que nos revela pontos de resistências a uma dada situação social que tentava conformar estes a uma condição de subalternidade.

Outra reflexão foi acerca da palavra “formação” usada para se referir ao contexto do *processo*, que acabamos de mencionar e que tem um sentido polissêmico. Nisso concordamos com Freire (1996) quando afirma que formar não é dar forma, ou seja, modelar, manobrar, e sim levar o sujeito a se perceber na realidade e mostrar a real necessidade de uma visão crítica sobre seu lugar, por meio de uma relação horizontal e, ao mesmo tempo, dialógica. Nesse sentido, os *olhares e dizeres do processo formativo no*

³⁴ Atos-limite em Freire (1987) são ações que requerem superação e não significam aceitação passiva da realidade.

curso estão relacionados com o como os sujeitos percebem o conjunto de relações, tanto internas quanto externas ao curso, que fizeram com que fossem em frente, perspectivando a conclusão da formação.

Com esse entendimento alargado dos dois termos agrupamos as falas que apontaram olhares e dizeres dos interlocutores acerca das condições internas ao Ifal – Câmpus Satuba, proporcionadas durante o processo do curso de Qualificação em Informática. A exemplo do ensino, que se configurou como um momento de entrecruzamento entre os saberes prévios e os saberes escolares; e que contribuíram para que os sujeitos conseguissem concluí-lo com sucesso. Mesmo considerando as circunstâncias surgidas, tanto internas, quanto externas - que consideramos imbricadas ao analisarmos, e evitarmos a dicotomia *dentrofora* -, notadamente as ligadas às existências dos/as egressos/as.

Nesse contexto, foi recorrentemente mencionado o âmbito familiar, as situações cotidianas vivenciadas por estes como influenciadores diretos no continuum do curso. Além disso, quanto às situações vividas internamente destacamos as relações intersubjetivas entre os pares, nas quais os entrevistados narram a convivência, bem como as trocas de conhecimentos realizadas com os colegas e professores.

Ao narrarem suas experiências os interlocutores foram também deixando pistas que nos ajudaram a perceber vários elementos explicativos do fenômeno por nós estudado, e dessa forma, mediante interpretação e recorrências das falas chegamos a três categorias: *a) Condições internas: entrecruzando saberes prévios e saberes escolares; b) relações intersubjetivas; c) condições externas: dizeres sobre os contextos familiares*, que serão comentadas sem subdivisões articulada em um todo, considerando as imbricações nelas contidas.

5.2.1 Condições internas: entrecruzando saberes prévios e saberes escolares; relações intersubjetivas; condições externas: dizeres sobre os contextos familiares

Conforme anunciamos, essas categorias que se imbricam focalizam a relação entre os saberes prévios e curriculares, dando ênfase às percepções dos estudantes sobre os

diferentes componentes do curso de Qualificação em Informática, e de como enfrentaram as dificuldades surgidas no transcorrer do processo formativo. Enfatizamos, também, as relações intersubjetivas com os pares e docentes e o trabalho como fator externo que trouxeram implicações diretas para o percurso escolar dos-as egressos-as-concluintes, sem deixar de frisar os contextos familiares.

A priori, consideramos que todos os sujeitos, homens e mulheres, já possuíam saberes da vida construídos na relação com o mundo, e com as outras pessoas, por intermédio das interações com as diversas práticas sociais em que estavam inseridos, ou seja, já possuíam a “leitura de mundo” articulados ou não à proposta do Curso. Isso nos fez criarmos uma expectativa do dizer dos-as egressos-as-concluintes, em coerência do que nos diz Freire (1996) em relação ao que considera educadores democráticos.

Para assumir essa postura é importante ter consciência que ensinar exige diversos saberes, entre eles, os envolvidos nas práticas educativas que respeitam os saberes prévios dos educandos e que os envolvem com os conteúdos curriculares socialmente aceitos, buscando a construção da consciência crítica, que se traduz no processo de mediação³⁵ da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica – sem a perspectiva de um saber menor - ou seja, tomar distância dos objetos para compreendê-los, o que é bem vivenciado em um currículo *pensado praticado*.

Nesse sentido há no próprio Documento Base (2007) do Proeja-FIC uma discussão acerca dessa questão, ao sinalizar que é preciso contextualizar o que já é sabido, com o que precisa ser conhecido, e aprofundar a análise das suas dimensões. Explicita-se que os “[...] saberes [prévios] devem ser considerados no processo educativo, articulados com os novos conhecimentos que se produzem tanto no âmbito escolar, quanto no meio social, na perspectiva de aplicação prática” (BRASIL, 2007, p. 29).

Nas narrativas dos sujeitos, eles vivenciaram diversas situações relacionadas, por vezes, ao não diálogo entre o que sabiam e o que era ensinado nos diferentes componentes curriculares, conforme vemos abaixo. Num primeiro momento comentamos sobre a relação dos-as egressos-as com os diferentes componentes curriculares, e em seguida,

³⁵ Processo esse não autoritário, mas como diz Moura (2004, p. 169), uma mediação interventiva dialógica “[...] que requer momentos de transmissão de conhecimentos, estimulação de grupos, de trocas, sempre mediados pela linguagem e pelo auxílio psicológico os mais variados de forma que levem sempre a novos conhecimentos”.

tratamos das relações que foram estabelecidas durante o processo formativo, ou seja, as relações intersubjetivas.

Jonas narrou que seus maiores desafios estavam relacionados às disciplinas que considerava “meio complicadas”, a exemplo Filosofia e Sociologia, que lhes exigiam mais do que a experiência na área de informática que disse possuir. Pois os componentes citados requerem reflexões sobre a experiência humana no social, dada a exigência dos conhecimentos que outorgam. O interlocutor respirou profundamente e disse “nunca tinha passado por elas” [referindo-se a Filosofia e Sociologia], e não esperava que,

[...] a Informática [tivesse] umas matérias meio complicadas que eu [...] nunca [...] que na verdade eu nunca tinha passado ainda, que era Filosofia, Sociologia, e deixe-me ver é [.]. Química, pronto eu acho que foram as matérias que mais me amedrontavam, que mais me exigiam, mas a gente foi pelo menos é assim que eu aprendi deu para fazer, passar, mas dizer que eu fui bom eu não vou dizer (*Jonas*, egresso-concluente, 46 anos, da turma 2015.2).

Reafirmamos que o currículo do Curso de Qualificação em Informática possui características de ensino médio dito regular, e envolve uma série de disciplinas com caráter conteudista. Nos perguntamos, por exemplo, acerca dos outros componentes que poderiam estar presentes, como o aprofundamento da área do curso – informática. No entanto, no nosso entendimento houve a associação com os currículos de outros cursos técnicos de nível médio do Ifal, sem levar em consideração as especificidades da proposta do curso de informática, e, dos sujeitos.

Observamos que isso abre espaço para outra pesquisa tendo como foco os professores do Proeja- FIC, para entendermos diante das dificuldades de *Jonas*, como se deu a mediação, por meio do diálogo entre pares para a superação dos obstáculos. É que um-a professor-a freiriano-a, provocaria a reflexão sobre a realidade, bem como os temas caros à existência humana, a exemplo da própria tarefa de serem animais gregários. Ou seja, necessitarem de outrem para se constituírem enquanto sujeitos sociais, e possibilitado a reflexão sobre o sujeito e as máquinas, num mundo marcado pela expansão cada vez mais massiva das tecnologias.

Ao continuar a interlocução, animadamente, Jonas enfatizou sobre as aulas de Informática, e destacou que não teve dificuldades, pois já possuía experiência na área, e revelou que tinha o desejo de ter o seu saber socialmente reconhecido, como muitas vezes aconteceu na sala de aula do “[professor...] até pedir: ‘Olha, vê aí [Jonas] enquanto eu tô ensinando, vê aí, [diz o professor] onde é que tá o *mouse*’. [e eu] dava uma força ao pessoal” (Jonas, egresso-concluente, 46 anos, da turma 2015.2). Acreditamos que mesmo sem ter clareza o professor estava sendo vigotskiano e permitia a Jonas a um espaço de mediador ao provocar a interação com os colegas – que o aceitavam.

Isso ocorria considerando o saber prévio do egresso-concluente, que narrou: “[...] eu nunca estudei, mas eu tenho uma experiência até de formatar computador e tudo chegava até o ponto que ensinava, já tinha aula que eu ficava esperando as pessoas, os colegas, porque é assim, tinha colegas bem atrasados né e tudo eu já fazia, fazia”. (Jonas, egresso-concluente, 46 anos, da turma 2015.2).

A experiência de Jonas construída por meio da prática social o ajudou, sobretudo, na disciplina de Informática ofertada em todos os períodos do curso, com uma carga horária de 40h na primeira fase, e 80h nas etapas seguintes, que totalizou 280h, conforme está na subseção 4.3. O fato de possuir tal saber que aprendeu na/pela experiência permitiu também que contribuísse na formação de outros colegas do grupo, ao dizer: “Dava uma força ao pessoal”, quando apresentavam dificuldades relacionadas às máquinas, que fazia dele um mediador, e que segundo Vygotsky (1989) é a pessoa que trava um diálogo com o outro, constituindo-se a linguagem um meio pelo qual passam a se comunicar, e tecem uma relação entre pensamento e palavra. Segundo o mesmo autor:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (VYGOTSKY, 1989, p. 131).

É preciso ressaltar que a mediação não é uma relação assimétrica entre um e outro sujeito, ou mesmo ausente de diálogo; nem mesmo um palavreado que impõe regras, mas uma relação viva, baseada em princípios éticos, na qual há processos de transformações entre os indivíduos. Uma vez que vai se formando ao longo da interação, desenvolvendo e modificando-se conforme a aprendizagem consolidada, ou seja, a situação que o egresso-concluente narra acima é ilustrativa dessa questão.

A narrativa nos leva a entender também, como já tínhamos discutido, as contribições que o Proeja pode trazer para a vida de pessoas que já estão há muito tempo fora dos bancos escolares – inclusive por meio do reconhecimento social -, e que, por vezes, sentem-se “incapazes” quando retornam.

Jonas explicou com clareza que esse sentimento – de incapacidade - não fez parte dos momentos que viveu como estudante, nem mesmo nas disciplinas que encontrou dificuldades. O importante é que percebia as possibilidades de superações e estava compreendendo os conteúdos, sobretudo, aqueles relacionados à informática, que já dominava. Fato que o instigava mais pelos estudos, devido dominar os conhecimentos técnicos, o que fazia sentir-se *pari passu* com o professor da disciplina, especificamente quando este pedia que ajudasse aos colegas.

O narrador relatou que essas interações criadas foram decisivas para continuar os estudos, de modo que os amigos que conheceu atuaram no sentido de fazer com que ele tivesse mais vontade e paixão pelo curso. Ao ponto de dizer que:

[...] depois que eu tomei gosto, o [...] gosto na verdade, quando você gosta você constrói amigo né isso, [...] [é que] dá vontade de você estar junto das pessoas e quanto mais você aprende mais você viu que aquele foi aquela coisa que você imaginava: ‘Poxa será que isso aqui vai ser ruim pra mim vai ser difícil’. Mas quanto mais os professores ensinavam mais você entende [...] você participava das aulas, você dizia: **‘Puxa eu estou eu estou admirado comigo mesmo, isso aí me senti tentado a mais né [...]**’ (grifo nosso) (Jonas, egresso-concluente, 46 anos, da turma 2015.2).

Percebemos que quando ele diz “Puxa eu estou admirado comigo mesmo, isso aí me senti tentado a mais né”, revela que o aprender na escola tem um significado especí-

al, pois quando os sujeitos se percebem nesse movimento, se sentem mais mobilizados para continuarem. Para o processo formativo, essa atitude foi positiva, uma vez que trouxe maiores possibilidades de interações, inclusive a ressignificação do próprio sentido de estar estudando numa escola federal, considerada como de excelência acadêmica, como o Ifal; que ao longo dos anos, desde que ainda era uma Escola Agrícola, se aperfeiçoou ao se integrar à rede Federal dos Institutos, oportunizando, ao mesmo tempo, o acesso daqueles que se encontravam à margem dos direitos sociais.

É afirmativa a tese de que os cursos do Proeja vêm criando possibilidades de trajetórias significativas para que os jovens, adultos e idosos mudem suas vidas, tanto no âmbito pessoal quanto – coletiva, extrapolando para o familiar.

Esmeralda, revelou a sua apreensão,

[...] nunca tinha mexido no computador direito, porque a gente **teve aulas de computação na escola que eu estudava, mas não tinha técnico, então os computadores eram fechados, a gente só via teoria**). E quando eu cheguei aqui, era muito isso, então eu me assustei, assim, eu vivia em um mundo fechado e quando eu cheguei aqui eu vi que todo mundo era muito desenrolado (*Esmeralda*, egressa-concluente, 32 anos, da turma 2012.2, grifo nosso).

Esta revelação é salutar da situação que vivenciamos na condição de professor na rede estadual de ensino, que não consegue manter os laboratórios de informática em funcionamento, em virtude de situações como: falta de funcionários para manterem tais espaços, ausência de manutenção dos equipamentos que na maioria das vezes estão quebrados, e há máquinas que nunca foram retiradas das embalagens. Além disso, os computadores que funcionam não estão conectados à internet.

A entrevistada revelou que chegou ao curso com grande ansiedade e entendendo os seus limites, mesmo diante da máquina que conhecia aparentemente, mas porque a escola pública onde estudou, apesar de dispor de laboratório de informática, ele vivia fechado e sem um profissional responsável para as orientações. Nos deu entender que o professor-a não dominava o uso do computador e a *teoriapraticateoria*, e não dialogava nas suas aulas. Em Alagoas, essa questão é recorrente, a escolas estaduais, sobretudo,

as do Ensino Médio possuem excelentes prédios e são bem equipados, mas os acessos dos estudantes a determinados espaços não existem ou são limitados.

Nesse sentido, a interlocutora afirma, ainda, que se transformou depois do curso, e que essa mudança se deveu, em grande medida às relações construídas entre os estudantes, e que sua decisão de não desistir foi devido aos colegas, como conta: “Eu acho que foi o incentivo dos colegas, principalmente, dos professores, mas eu acredito que mais dos colegas porque eu acho que sou outra Esmeralda depois do Proeja” (Esmeralda, egressa-concluente, 32 anos, da turma 2012.2).

Ao entrevistar Esmeralda, vamos escutando, a todo o momento, os seus “atos-limite”, que emocionalmente os expõem. Narrou que, ao chegar ao curso, ainda sem ter conhecimentos, mesmo que preliminares da disciplina de Informática concorreu a uma bolsa de trabalho e obteve êxito. Ao ser selecionada fora designada para atuar em um setor administrativo no próprio Câmpus Satuba, e assumiu uma função de auxiliar de administração.

Abrimos um espaço para comentarmos que não entendemos por que uma bolsista assume uma função desse porte, já que não era servidora, nem mesmo terceirizada. Inferimos, que lamentavelmente, houve um equívoco no encaminhamento, considerando que fato assim não ocorre com frequência no referido Câmpus, que faz parte da nossa atuação como técnico do Ifal há bastante tempo, como narrado na Seção da introdução. Deduzimos que isso aconteceu devido aos cortes de verbas para a Rede Federal, que ficou sem condições de realizar concurso público, tanto para professores quanto para servidores administrativos.

Na continuidade sobre os “atos-limite”, Esmeralda nos narrou de forma sequenciada. Ao assumir a sua função na sala da Coordenação que fora designada, ela se encontrou diante de vários computadores, o que a deixou impactada e comentou naquele momento teve essa clareza que: “[...] eu não tava pronta ainda pra aquela demanda”. Percebeu que o trabalho ia exigir muitas habilidades que não tinha e buscava no curso do Ifal. Esse fato não a fez desistir – nem da bolsa, nem do curso -, pelo contrário, a desafiou para que se apropriasse dos conhecimentos necessários e pouco a pouco perdeu o medo de um mundo desconhecido. Ela tomou uma decisão: paralelamente, passou a

atuar na sua função, que no seu entendimento caracterizava-se como uma prática e ao mesmo tempo, cursar as disciplinas com curiosidade aguçada.

Nesses seus percursos formativos – bolsista e estudante -, não imaginava que a sua função exigia um rápido domínio do uso de muitas funcionalidades do computador e, no curso, as aprendizagens não caminhavam no mesmo ritmo, respectivamente. Descobriu que não havia diálogo colaborativo entre o professor da área específica e o que fazia administrativamente, ou seja, entre o *dentrofora* do curso.

O aprendizado de Esmeralda veio no dia a dia da sua própria função e para isso teve um mediador: “[...] e aí, a gente conversando, ele [o chefe] me explicou como eram as documentações [...]” e quase se desculpou mas continuou a dizer que: “[...] porque às vezes [estamos] tão acostumados que achamos que quem chega já tá com aquele conhecimento [...]” (Esmeralda, egressa-concluente, 32 anos, da turma 2012.2), esquecendo-se, o chefe, que naturalmente tratava-se de uma bolsista e não de uma servidora contratada.

Com essa mediação provocadora a egressa-concluente de forma entusiasmada nos contou “[...] então assim, eu não tinha conhecimento do que era ofício, do que era um memorando, do que era nada. Então, eu tinha que fazer aquilo tudo, organizar, e eu [compreendi] que não estava preparada pra aquela situação”. Fica demonstrado que a sua função exigia conhecimentos além do curso, no caso a familiaridade com o gênero textual específico – ofício – e manuseio em arquivo e organização de papéis, que ela não compreendia a sua importância. Dessa forma Esmeralda aprendeu com a experiência.

O contexto acima nos faz refletir sobre a necessidade do curso, por meio do corpo docente dialogar sobre as bolsas que os-as estudantes têm acesso e se articulam com a qualificação que optaram, para que aconteçam eventos de letramentos de diálogo *teóricopráticoteórico* na tentativa de superar essa dicotomia.

É importante na mesma medida, que as relações internas que Esmeralda construiu com as pessoas com quem trabalhava, gerou mais confiança e elevou a sua autoestima, caso contrário, inferimos que teria desistido, mas persistiu. É que:

[...] com o tempo e com muita paciência da pessoa que hoje em dia eu agradeço muito [...] não fosse ela [a pessoa do chefe], eu não estaria aqui hoje, se eu tivesse desistido, e ele teve muita paciência, foi me ensinando” (Esmeralda, egressa-concluente, 32 anos, da turma 2012.2).

Admitimos que houve também entrecruzamentos de saberes e conhecimentos, entre as aulas e o que a interlocutora realizava na sua função, embora ao ressaltar sobre essa questão, Esmeralda evidenciava mais a pessoa do chefe com quem trabalhou. O anseio narrado pela egressa-concluente mostrou as fronteiras entre a formação e o trabalho, de modo que a atividade que desenvolvia no contraturno no Ifal era coerente com o curso que realizava, porém como não tinha conhecimentos na área, fato que atribuiu ao ensino deficitário nas outras escolas pelas quais passou, e se sentiu muito insegura.

Como afirmamos na subseção 4.3, não é pré-requisito no curso de informática que o-a candidato-a tenha domínio em relação à área – assim sendo não precisariam do curso. Em conversa informal com a pedagoga que faz o acompanhamento junto aos professores ouvimos que docentes “[...] esperam que os-as estudantes tragam pré-requisitos necessários na área de informática e disponham de computadores, não criando uma dependência dos laboratórios do Câmpus”.

Essa fala da pedagoga nos trouxe estranhamento, ao parecer que os docentes não conhecem a realidade dos sujeitos de EJA, suas especificidades e singularidades. Estranhamento maior, considerando que há mais de 10 anos o Ifal atende essas pessoas que sempre são confundidas com os jovens do ensino dito regular (GOMES, 2021). Esmeralda disse ainda, que usava o contraturno para buscar auxílio nos professores sobre os conteúdos que tinha mais dificuldades, especialmente o professor da disciplina de Informática, que prontamente a atendida, como nos diz abaixo:

[...] eu comecei a conversar com meu professor [de informática] e ele foi me dando várias dicas e toda dúvida que eu tinha eu ia à noite, às vezes não era nem a aula, eu ia lá; ‘Professor, posso falar com o senhor?’ Aí ele ‘Pode sim, diga aí a sua dúvida’. Aí eu começava ‘Professor, eu tô fazendo isso, mas tô com dificuldade’. E aí, ele me falava e eu ia escrevendo, pra não esquecer, e aí, foi que eu vim tirando minhas dúvidas e me aprimorando mais (Esmeralda, egressa-concluente, 32 anos, da turma 2012.2).

Parece-nos que o apoio e as relações intersubjetivas figuraram como uma ação que, de um modo geral, ocorreu no âmbito do curso de qualificação em informática, que por vezes, apresentava uma vertente dialógica, a depender também de como o próprio docente conduzia suas aulas. Isso resultava em uma atitude positiva por parte dos estudantes, que afirmaram, categoricamente, o quanto a sensibilidade desses professores contribuíra para que tivessem o processo de aprendizagem mais efetiva, e corresponde ao que Esmeralda dizia “Eu vim tirando minhas dúvidas e me aprimorando mais” (Esmeralda, egressa-concluente, 32 anos, da turma 2012.2).

É importante dizer que a base da intersubjetividade – enquanto reunião de consciências individuais sob o mesmo fenômeno –, tem como uma de suas referências a reciprocidade, que se configura como a construção de relações harmônicas e saudáveis no interior dos espaços, nesse caso, no curso investigado. É muito forte nas falas, esse sentimento recíproco de ajudas mútuas, o que ocasiona um olhar sensível para as trajetórias escolares e de vidas anteriores dos educandos, e faz com que se enxerguem, também, os sujeitos muito mais que alunos.

Sobre essa questão concordamos com Arroyo (2001, p. 122) quando diz que: “vendo os educandos apenas como discentes, como aluno, não daremos conta da totalidade de suas existências, nem dos tensos processos sociais e culturais em que se formam ou deformam”. Isso quer dizer que é preciso, antes de tudo, considerar as pessoas por trás dos estudantes. Ou seja, sujeitos reais, que pertencem a configurações socioculturais bastante específicas e que, portanto, necessitam de apoios diversos, e também, respeito aos seus tempos de aprender.

Joaquim, por sua vez disse que “[...] eu não mexia no teclado, o negócio é só coisa bruta mesmo, [mexer] com o teclado era sensível demais”. Ou seja, nos dá a entender que era mais fácil manusear algo pesado, considerado “bruto” - relacionado ao trabalho que desenvolvia na carpintaria -, do que propriamente o teclado do computador, visto como “sensível”, fácil de ser quebrado mediante a força imposta para o uso. E a busca por aprender a usá-lo se deu no sentido de galgar outras possibilidades no trabalho, tendo em vista que este foi fator determinante para seu retorno.

Enfatizou o narrador: “Eu tinha uma dificuldade terrível de informática: [...] hoje [2020] eu já sei mandar um *e-mail*, mandar uma planilha [...] para mim tudo ganha”

(Joaquim, egresso-concluente, 41 anos, da turma 2016.1). Percebemos que ocorreu uma grande mudança na vida do egresso, tanto que chegou a pontuar o antes e depois do curso como um divisor de águas para sua situação atual (chefe dos terceirizados do Ifal). Pois, “nessa época [no início do curso] não sabia nem ligar o computador. Hoje, se botar um computador eu ligo, ainda lembro da senha daqui, tá com que, dois anos, ainda me lembro da senha” (Joaquim, egresso-concluente, 41 anos, da turma 2016.1).

Em determinado momento da entrevista, Joaquim afirmou de forma espontânea e com brilho nos olhos, que o curso “Deixou [-me] ficar encantado, aquelas formas de desenhar, os gráficos e tudo”, ao demonstrar que os conhecimentos curriculares lhe trouxeram muitas contribuições. O encantamento, sentimento que deixou transparecer mostrou que as experiências tecidas ao longo do processo formativo fizeram sentido, e marcou sua passagem e inspirou outros rumos. Compreendemos que isso só foi possível porque houve diálogo, respeito aos saberes prévios e, a mobilização para o aprender (CHARLOT, 2000).

Os cursos FIC têm como premissa a formação e a qualificação dos jovens e adultos, tanto para os que já possuem vínculos empregatícios ou não. Esses vínculos podem ser os mais diversos, já que a informática está presente em todas as profissões e ocupações da maioria dos sujeitos da EJA e, no caso de Joaquim - carpinteiro -, ele utiliza os diversos equipamentos - *notebook* ou celulares nos planejamentos e nas medições que realiza e ainda abre perspectiva para a inserção no mercado de trabalho.

Joana testemunhou de forma enfática que:

[...] lá [no curso de Qualificação em Informática] é um pouco puxado e eu estava há muito tempo parada [desempregada]. Em outras palavras eu não sabia mais o que era 1+1 tanto que as matérias que eu não tive um desempenho tão bom foram matemática e física, e no resto eu me saí mais ou menos bem. Por eu estar parada, eu perdi um pouco do conhecimento que eu já tinha tido antes. (Joana, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

A interlocutora nos fez entender que tem a compreensão que o conhecimento é cumulativo, de forma que pode também ser perdido ou mesmo esquecido por falta de uso, quando disse que “eu perdi um pouco do conhecimento”. Os componentes curricu-

lares que mais sentiu dificuldade foram Matemática e Física, ou seja, as disciplinas pertencentes ao “núcleo duro”, e encaradas como as mais complexas para os estudantes em geral. E de forma particular, por nossos interlocutores, muitas vezes pela forma que os seus conteúdos são ensinados. Os sujeitos da EJA têm a matemática e a Física vividas na prática social e é muito difícil, os docentes do referido núcleo articulam os saberes da prática social desses sujeitos, ou seja, o tempo da escola no compasso da vida. O que é comum são as exigências de pré-requisitos formais para a compreensão de novos conhecimentos.

Destacamos, mais uma vez, que os componentes curriculares estudados pelos sujeitos, em sua maioria, possuíam exigências de outros saberes escolares, de modo que no próprio Ifal, e notadamente, no curso de qualificação em informática não visualizamos iniciativas como aulas extras ou grupos de estudos, que poderiam possibilitar a apropriação desses conteúdos. As falas dos sujeitos, como vimos, foram unâнимes nesse sentido, ao apontar determinadas disciplinas como as mais difíceis.

Observamos, portanto, a crença “do não saber” muito forte na fala de Joana, o que resultou num esforço para acompanhar as disciplinas e vencer as dificuldades ao longo do percurso. Não entendia que já dominava os saberes da vida advindos da prática social, onde se soma, diminui, multiplica e divide, nos cotidianos. Embora conheça o símbolo de adição (+), não sabia a sua função na matemática formal, socialmente aceita. Porém, mesmo tendo se mobilizado para aprender houve componentes em que o desempenho não foi satisfatório, a exemplo das disciplinas já mencionadas.

Essas falas abrem precedentes para que o Ifal, bem como os atores responsáveis pelo curso olhem com mais atenção esses campos do conhecimento, relatados, em sua maioria, como os mais complexos e de difícil compreensão, o que pode gerar maiores possibilidades para o permanecer dos estudantes. Desse modo, na próxima fala, perceberemos, diante dessas questões surgidas internamente ao curso, as relações que foram criadas para trilhar o percurso de forma mais tranquila, mesmo com a existência de situações-limite.

Ao retomar a fala de Joana, ela disse que:

[...] tudo que eu aprendi lá é, tanto na área de português, o professor de português é maravilhoso, não sei nem se ele tá lá, tá com tempo que eu encontrei com ele, [...] Ótimo professor. Ele me deu várias dicas pro Enem, ele me deu várias aulas de redação. Ótimo professor, [...], nunca tive um professor tão bom quanto ele (Joana, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

Vemos, portanto, a figura do professor como um sujeito que pode contribuir para que os sujeitos possam traçar novos rumos na vida e Joana fez questão de elevar a voz para dizer: “Ele me deu várias dicas pro Enem, ele me deu várias aulas de redação”. A “construção [...] de troca e interação [...] é a base para qualquer processo de aprendizagem”, uma vez que “[...] sem interação não há crescimento, não há possibilidade de ampliação do conhecimento” (LEITE, 2011, p. 214).

Joana explicou que:

Eram ótimas [as aulas de matemática]. E outra, ele [o professor] dava o tempo [na devolução dos trabalhos], não era coisa para fazer hoje para essa semana mesma, era pra próxima semana, dava quinze dias, sempre dava, que sabia que a maioria trabalhava. (Joana, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

As relações dos sujeitos com o curso e as interações que foram sendo construídas permitiram um diálogo com os componentes curriculares, sobretudo aqueles identificados como os mais complexos, como já nos referimos. E as práticas desenvolvidas caminharam no sentido de gerar diversas experiências, e trouxeram um sentimento de pertencimento ao lugar. Isto é, fizeram com que os sujeitos sentissem que faziam parte de uma instituição que ofertava educação de qualidade, ao permitir que os sujeitos sempre fossem cada vez mais, em busca de realizar seus projetos pessoais e profissionais.

Os alunos sentirem-se queridos, aceitos, compreendidos parece sinalizar o uso de ética profissional que chegou aos estudantes, ao passo que esse fator foi decisivo para vencer as dificuldades e as demandas do cotidiano. O relato da egressa apontou ainda, muitas pistas sobre o trabalho docente, a exemplo o professor como mediador, considerar os saberes prévios e romper com o autoritarismo, fatores que contribuem sobremaneira para a permanência escolar.

Aparecida, a interlocutora que tratamos adiante, nas suas narrativas mostrou que as relações entre as pessoas que estão envolvidas *dentrofora* do espaço escolar são muito mais complexas do que aparentam ser. Na verdade, existe uma teia de acontecimentos que envolvem os sujeitos desde os fatos mais micro que fazem parte das suas vidas, desde antes mesmo de saírem de seus lares. Ou seja, há processos de negociação e de reinvenção nas práticas comuns, naquelas que nos passam despercebidas; é justamente nelas que se esboçam modos de agir e de ser, o que revelam as artes de fazer e as táticas de resistências de homens e mulheres (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013).

Reafirmamos que as relações entre os colegas do curso denotaram uma forte ligação em prol do mesmo objetivo - a conclusão, embora muitas vezes tenham estudado em turmas e períodos diferentes. Vejamos mais sobre essa questão.

Aparecida relatou que:

O professor de informática conversava muito com a gente e tudo que ele falava era muito interessante [...] aí eu escrevi para ele o quanto eu admirava e gostava dele e das aulas, como aluna mesma [...]. Foram as 3 pessoas que mais me incentivaram, mas também teve a professora de artes e o professor de empreendedorismo (*Aparecida*, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

E acrescenta:

Esses professores, os que eu me refiro [português, matemática, informática e empreendedorismo], agiram de forma tão boa no jeito de ensinar, com isso me refiro à turma toda, de agir, de nos tratar e isso nos deu muito gás para não desistir. Apesar deles serem rígidos, nos tratavam bem, nós nos sentíamos queridos, quando diziam não, era não. Eles nunca perderam a linha do profissional e isso ajudou muito, e nós aprendemos a amar todos eles. A gente marca de ir fazer uma visita a eles, às vezes, porque realmente gostamos. (*Aparecida*, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

Entendemos notadamente, que as relações educador-educando, enquanto possibilitadoras de experiências de aprendizagens, no dizer de Freire (1996) ocorrem na me-

dida em que os sujeitos se percebem implicados no mundo, e que delineiam formas de interações que permitem que construam um espaço de diálogo, no qual ambos aprendem. Vemos esse sentimento muito forte delineado nas narrativas de Aparecida, de modo que a passagem pelo Câmpus do Ifal, nos momentos das aulas, se tornou um ambiente acolhedor e de grande incentivo “[...] agiram de forma tão boa no jeito de ensinar, [os professores das disciplinas citadas] de agir, de nos tratar e isso nos deu muito gás para não desistir” (Aparecida, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

Detectamos de forma predominante a dimensão subjetiva, que consideramos positiva, uma vez que trouxe para os estudantes o ganho de autoconfiança, considerando que, muitas vezes, os sujeitos da EJA, “[...] vão construindo, ao longo de suas vidas, uma autoimagem marcada pela falta e pela negatividade” (GIOVANETTI, 2011, p. 245). De modo que as relações internas de qualquer processo educativo precisam contribuir de forma indelével para a construção de uma posição ativa frente às situações cotidianas, pois apesar do fato de serem rígidos “[nos tratavam bem, nós nos sentíamos queridos]”. (Aparecida, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

Vimos, portanto, que a contribuição docente no processo formativo extrapolou as paredes da sala de aula, como nas falas de Aparecida e Esmeralda, das turmas 2016.1 e 2012.2, respectivamente, ao fazer com que tivessem mais possibilidades de cursar as disciplinas sem dificuldades, pois as dúvidas eram sanadas, muitas vezes, fora do contexto das aulas. Entendemos, dessa forma, que esse condicionante interno foi também decisivo e funcionou como incentivo para alguns sujeitos, pois permitiu aprofundar os conteúdos que tinham mais dificuldades e que, por vezes, por medo ou timidez, não conseguiam tirar as dúvidas durante as aulas.

Susana, por exemplo, deixou evidente o quanto durante o curso foram importantes as múltiplas interações, pois “tinha dificuldade em interagir com as pessoas”, de modo que ao longo do desenvolvimento das ações foi se percebendo como sujeito implicado no processo, e com isso, abriu-se “portas para ir em busca do que desejo” - sem especificar que outros sonhos gostariam de realizar na vida. Mas, após indagarmos que desejos teriam em relação à vida acadêmica e profissional, nos confidenciou que tinha um interesse muito forte pelo curso técnico subsequente em Agropecuária, curso ao qual ela foi em busca. E na época da entrevista (2021) estava matriculada no Câmpus Satuba.

A interlocutora confidenciou que, na sua adolescência teve interesse em fazer o curso Técnico em Agropecuária, mas não teve oportunidade.

Continuou sua fala emocionada:

O Proeja é um curso muito agregador, por questões da idade [sobretudo em relação aos adultos e idosos], passa a ver a pessoa diferente, ajuda muito às pessoas interagir mais. Diferente do ensino médio [dito regular], que não tem muito dessas coisas.

Nos chama atenção, portanto, a ideia que a egressa-concluente tem em relação à idade, ao dar a entender que por já ser adulta estaria fora da faixa etária de estudos. Deixou transparecer, assim, o constructo legal de que existe uma “idade certa” para estudar. Esse imaginário está presente, tanto no meio social quanto pedagógico, e parece também fazer parte da crença dos estudantes.

Os colegas, como vimos, foram sendo transformados em amigos. Estes, por sua vez, colaboraram intersubjetivamente para a mobilização de cada um e de seus saberes, a exemplo nos falou Jonas, uma vez que “[...] dá vontade de você estar junto das pessoas [...]”. D fato, os encontros são desencadeadores de múltiplos outros encontros, de modo que todos se transformaram, uma vez que as conversas, a colaboração e a reciprocidade atuam como desencadeadores de aprendizagens.

Nessa perspectiva, concordamos com Leite (2011, p. 215) quando afirma que a educação “[...] exige o encontro de sujeitos, com suas limitações, seus defeitos, mas com a disponibilidade para o encontro com o outro”. Pois de um modo geral, educação é relação, e isso implica o reconhecimento de outrem para nos constituir enquanto sujeitos sociais, isto é, sujeitos que aprendem, mediante condições objetivas e, sobretudo, subjetivas e fazem com que modifiquemos as formas de ser, bem como de habitar o mundo.

Mônica situou o sentido da solidariedade entre o grupo, no qual destacou que eram nos momentos de aulas que os docentes sempre se mostravam dispostos a contri-

buir para com as aprendizagens dos alunos, fato que os levaram a se sentir acolhidos, tanto por estes quanto pelo grupo da turma, como observamos na sua fala:

A gente nunca se desentendeu. [...] E o professor fazia muito trabalho em grupo, quem morava perto já ficava. A gente sempre se deu bem, e até no final do curso, a última fase, acabou o Alimento [curso de Qualificação em Processamento de Alimentos] e tinham poucas pessoas, aí juntaram a turma de Informática com a Processamento de Alimentos no final do curso, ficou uma turma só. (Mônica, egressa-concluente, 37 anos, da turma 2012.1).

Quando a egressa mencionou que a turma de Qualificação em Processamento de Alimentos ficou junta do curso de Qualificação em Informática é no sentido de que as aulas de ambos os cursos tinham componentes curriculares iguais, e ocorria no mesmo local, tendo em vista que alguns professores faltam. Para que a turma não fique ociosa, criou-se essa alternativa nos referidos cursos, há estudantes que interrompem em razão de movimentos pendulares, como já anunciamos na subseção 5.1.1. E os que permanecem são convidados a participarem desse intercâmbio entre os diferentes cursos, inclusive em viagens de estudo.

O Ifal tem sempre esse impacto nos últimos módulos dos cursos Proeja independente de ser FIC e por esse motivo desencadeou pesquisas como as de Cardoso (2016), Lira (2019), Silva e Freitas (2020), Silva, Freitas e Silva (2021), e Gomes (2021) sobre a permanência escolar nos Câmpus de Maceió, Marechal Deodoro e Piranhas, com a consciência que “Evadir não é a imagem espelhada de permanecer” (TINTO, 2006, p. 6).

É com o pensamento acima que enxergamos a perspectiva apresentada pela egressa Mônica. A sua permanência e dos outros entrevistados, bem como as investigações citadas dão muitas pistas para o Ifal construir mecanismos que possibilitem a construção de percursos escolares de sucesso. Nesse cenário, destacamos o acolhimento, a compreensão, o sentimento de pertencimento, de modo que são sentidos que devem e podem fazer parte de uma política de permanência, e que contribuirão para que outros alunos também insistam, persistam e concluam os cursos que escolheram.

Observamos também, com menor recorrência, que os dizeres dos-as egressos-as concluintes sobre seus contextos de vida fora do Ifal focalizavam o trabalho - ainda por conseguir -, como fator que influenciou diretamente no processo do curso. E tendo em vista que, por vezes, não dispunham de tempo, alguns devido às atividades formais ou informais que exerciam e os serviços domésticos - para realizar as atividades externas -, bem como tiveram que usar de alternativas diversas para conseguirem se manter nos estudos, uma vez que não tiveram apoio dos seus familiares.

No que se refere ao aspecto familiar notamos ausência nas interlocuções vivenciadas, no caso de mencionarem a influência positiva durante todo o processo do curso, a respeito daqueles-as com quem dividiam o cotidiano doméstico, sendo recorrentemente pelos egressos; que na maioria das vezes enfrentaram sozinhos-as jornadas duplas, para darem conta das atividades escolares. Principalmente no caso das mulheres, que diante da visão machista são vistas como as únicas responsáveis pelos cuidados da casa e dos filhos, de modo que ainda exercem funções em empregos formais e informais, e sempre tentam conciliar estudos com as ocupações sociolaborais.

A seguir trazemos as narrativas de Esmeralda, Joaquim e Joana, no sentido de testemunharem como vivenciaram o processo diante da questão do trabalho:

[...] infelizmente na época, agora tá melhor, mas na época que eu estudava à noite, a gente do Proeja, a maioria trabalhava. Então assim, mesmo que tivesse oportunidade [de aulas externas] a gente não podia faltar o trabalho pra poder participar. Então muitas coisas que aconteceu durante esse percurso, eu fiquei de fora. Tanto porque eu tinha que estar no setor e já saía correndo pra ter que voltar pra ter aula às 18:00 da noite, então muitas coisas a gente não participava (Esmeralda, egressa-concluinte, 32 anos, da turma 2012.2).

Eu largava daqui 17:30 chegava em casa, tomava banho, trocava de roupa e vinha. Isso era debaixo de chuva, isso era de beira pista, era de pé, era de bicicleta, mas consegui terminar (Joaquim, egresso-concluinte, 41 anos, da turma 2016.1).

[...] quando eu trabalhava na [...] eu tinha folga durante a semana, mas eu trabalhava de domingo a domingo e até feriado. Como na [...] eu não trabalho no domingo, eu não trabalho em feriado (Joana, egressa-concluinte, 35 anos, da turma 2016.1).

O trabalho, como já nos referimos ao longo desta tese, se constituiu enquanto um marco na vida dos/as estudantes. É coexistência. Nesse sentido temos em vista que ele precisa se constituir enquanto princípio educativo, ou seja, uma “[...] atividade vital que torna possível a existência e a reprodução da vida humana e, conseqüentemente da sociedade”. (BRASIL, 2007, p. 27). No entanto, se observarmos nas narrativas dos/as egressos-as-concluintes, não há uma relação direta, ou mesmo menções, a respeito das possibilidades criadas no seio do próprio curso, que permitissem o desenvolvimento da crítica à evolução histórica das relações de trabalho, e também da constituição deste como caminho pelo qual transformamos a natureza e produzimos cultura.

Não podemos esquecer que os sujeitos jovens e adultos da EJA vivenciam os processos educativos e a vida, de forma pendular, ou seja, quando surgem oportunidades de trabalho, as abraçam, pois representam em primeiro lugar, a possibilidade de sobrevivência.

Nas narrativas dos sujeitos observamos um distanciamento entre o curso e as discussões sobre o trabalho. Na verdade, os sujeitos demonstram uma visão que atribui ao trabalho um aspecto de impedimento para se desenvolverem em suas formações, pois muitos dizem que saem dos trabalhos tarde, e que não tinham mais tempo para descanso. Dirigem-se diretamente para as aulas, ensejando, inevitavelmente, o cansaço. Constatamos que em algumas ocasiões não frequentaram outros espaços devido à empregabilidade.

Com base no que foi exposto nesta categoria, constatamos que o processo desde a entrada no curso se deu considerando muitos problemas, tanto internos como externos, e que foram sendo vencidos mediante esforços individuais e coletivos, pois o grupo teve um papel preponderante no enfrentamento dos desafios que surgiram.

Destacamos que o desejo de avançar, ir adiante, como propriamente sublinha o sentido etimológico da palavra “processo” foi vivenciado e extrapolado por todos/as egressos-as, independente da turma e do período que cursaram. Elas resistiram para concluir e decidirem-se por outros projetos de vida, e para tanto, as relações intersubjetivas, os encontros das consciências individuais lhes permitiram partilhar angústias e alegrias, e impulsionar, assim, outros rumos.

5.3 A pós-formação: contribuições do curso de qualificação em informática

Nessa dimensão, discorremos sobre os indícios de contribuições que o curso técnico de nível médio com Qualificação em Informática provocou individualmente e no âmbito coletivo nos sujeitos situados no percurso e processo do curso, que foram interlocutores da nossa pesquisa. Tentamos esboçar os trajetos dos-as egressos-as-concluintes após a terminalidade do curso. Nas narrativas, sobretudo as relacionadas à pós-formação, identificamos que os sujeitos, de forma predominante, não seguiram caminhos similares; ao passo que também observamos que a maioria não está atuando em funções da área para o qual se formaram considerando o *espaçotempo* que cada um estudou.

Isso nos fez buscar o que entendemos por “trajetórias indeterminadas” (CERTEAU, 2014) dos narradores que apontaram “indícios, pistas” e “zonas privilegiadas” (GINZBURG, 1989) em que estão presentes as mudanças que ocorreram nas suas vidas nos parecendo que não foram necessariamente as idealizadas no Projeto Pedagógico do Curso. Ou seja, a continuidade dos estudos e a inserção no mercado de trabalho na mesma área. No entanto, observamos que os-as egressos-as tentaram continuar os estudos, mas nem todos conseguiram.

Entendemos também, com base no que comentamos anteriormente (categoria 5.1.1), que, para a maioria dos-as egressos-as-concluintes, o desejo inicial por fazer um curso de qualificação em informática não tinha como finalidade única seguir nesse campo profissional. Mas, por razões específicas, a exemplo concluir o ensino médio, fato que traz à tona uma contradição com o Proeja FIC, como já apontamos ao longo desta tese, tendo em vista que de acordo com a normatização – Documento Base (2007) –, os cursos FIC têm como premissa a qualificação, e a criação de oportunidades educacionais para os sujeitos que ainda não concluíram o ensino fundamental.

No nosso entendimento, os sujeitos interlocutores demonstraram que se reapropriaram do curso no sentido de se prepararem para o Ensino Superior, e usaram o Curso enquanto trampolim para o acesso à Universidade pela qualidade do corpo docente e os conteúdos a serem explorados. Nessa dimensão agrupou-se a seguinte categoria: *Con-*

tribuições na vida pessoal e profissional: entre a representação simbólica de uma escola de qualidade e melhorar as posições e condições de vida.

Enfatizamos, ainda, que nos momentos das entrevistas, como nos referimos anteriormente, a memória foi considerada sempre uma versão elaborada do passado, no presente, e que no transcorrer dos tempos as falas passam por alterações, a partir das novas experiências que os sujeitos vivenciam, no enfrentamento da realidade (BOSI, 1994).

5.3.1 Contribuições na vida pessoal e profissional: entre a representação simbólica de uma escola de qualidade e melhorar as posições e condições de vida

Nessa categoria as narrativas recorrentes demonstram as contribuições tanto pessoais quanto profissionais, que foram mescladas em determinados momentos com o desejo de continuar os estudos, após o curso de Qualificação em Informática. Observamos que essa questão, quando apareceu fora de forma híbrida e apontou distinções entre os projetos de futuro de cada egresso-a-concluente, não em uma direção única. O que foi completamente compreensível, uma vez que os sujeitos possuem suas singularidades e sonhos distintos. Identificamos como divisor de águas a possibilidade de conclusão do ensino médio, com chances de continuar os estudos em outras áreas. Isso porque, após a conclusão da educação básica, outras possibilidades formativas podem surgir, a depender dos itinerários dos sujeitos, conforme vemos adiante.

Nicolau, ao focar o seu lado pessoal expressou: “[...] Acho que foi o maior ganho o aprendizado, também, porque o maior ganho que a gente tem é o conhecimento, o aprendizado, para passar para os nossos filhos” (*Nicolau*, egresso-concluente, 39 anos, da turma 2012.1). O egresso demonstrou a valorização muito forte da escola enquanto espaço legítimo que pode garantir o “ganho de conhecimentos” necessários para “[...] se expressar melhor, até para se identificar para alguém, entregar um currículo” (*Nicolau*, egresso-concluente, 39 anos, da turma 2012.1), na busca de um emprego no mercado de trabalho, e no processo de seleção esses pontos são duramente considerados.

Concordamos com Paiva (2019) quando afirma que a educação profissional para sujeitos jovens e adultos precisa ter como filosofia a formação em processos contínuos no transcurso da vida. Para tanto acrescentamos que se faz necessário reconhecer os saberes e as experiências desses sujeitos que retornam à escola com anseios, expectativas e sonhos, como foi o caso Nicolau.

Destacamos, ainda, a preocupação do interlocutor que extrapola seu lado pessoal ao mencionar os filhos, e nos fez inferir que o cuidado é com o sucesso escolar destes, uma vez que para ele essa realização chegou tardiamente, enquanto a “idade certa”, como socialmente se preconiza; mas em pleno tempo da educação no sentido de ser continuada.

Ele ainda no âmbito profissional nos disse “[...] também contribuiu [referindo-se ao curso] muito com a minha área de trabalho através de conta, escrita [Matemática e Linguagem, respectivamente]” (Nicolau, egresso-concluente, 39 anos, da turma 2012.1). A tradução que fazemos é que os conteúdos e a formação, sob o ponto de vista do entrevistado envolvem os conteúdos e a qualidade do ensino ministrada pelos professores. De modo que aprendeu e trouxe maiores possibilidades de atuação na sua profissão de pedreiro, exercida atualmente (2021), pois requer conhecimentos de cálculos, medições e outras exigências do letramento matemático.

Disse “no início [das aulas] a gente [sente-se inseguro], só que ao longo do tempo vai deixando essa dificuldade e pegando a confiança em escrever e se expressar” (Nicolau, egresso-concluente, 39 anos, da turma 2012.1). Admitimos, que há a supervalorização da ideia do ler e do se expressar, que acreditamos seja uma referência aos modos considerados socialmente aceitos. Ou seja, não falar e escrever “errado”, sobretudo quando se trabalha com públicos diversos, tendo em vista que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, em que o código escrito é requerido e valorizado como referência central para o trabalho, estudos e para as próprias relações sociais (OLSON, 1997) fatos que nos tornam conscientes do mundo.

Não identificamos nas falas de Nicolau nenhuma referência às possíveis contribuições do curso para a atuação no campo profissional ao qual foi formado – Informática -, mas revela que tem intenção de cursar o nível superior. O que se percebe, portanto, são indícios que mostram quais foram as formas que o curso favoreceu o interlocutor.

Isto é, por meio do conhecimento que testemunha ter construído ao longo do percurso formativo, e se considera “[...] vencedor, né? Porque assim, eu fui criado sem pai, só eu e minha mãe. Eu me considero um vencedor por ter terminado o ensino médio, foi um ensino médio suado” (Nicolau, egresso-concluente, 39 anos, da turma 2012.1).

Esse interlocutor está entre os egressos que ainda não haviam concluído o Ensino Médio, dentre mais quatro sujeitos da pesquisa em igual situação. Essa palavra “vencedor” é também muito significativa estatisticamente, como nos mostram os dados da PNAD 2020 que em cada cinco estudantes que entram no Ensino Médio três desistem. E nesse sentido a fala de Nicolau, foi emocionante ao apontar essa superação. É como nos diz Freire (1987) ao falar dos inéditos-viáveis, ou seja, a construção de saídas para as situações-limite, que antes vistas como barreiras vão sendo vencidas conforme se usam os “atos-limites”, o que resulta em respostas criadoras e táticas.

As trajetórias das pessoas jovens e adultas são diversas, assim como são diversos os sonhos e a persistência, que parece ter sido muito presente entre os sujeitos deste estudo. Concordamos com Arroyo (2017, p. 22) quando diz que há uma diferença substancial entre os percursos dos jovens e adultos, especialmente “[...] de trabalho e de transporte [e nesse sentido] revelam percursos sociais, raciais, de classes diferentes. Identidades sociais, raciais [também] diferentes. São os mesmos passageiros do amanhecer”. Essas características, muitas delas, foram percebidas como sendo também as dos interlocutores desta investigação antes, durante e após a formação, como é o caso de Nicolau e dos outros narradores, conforme vemos adiante.

Joana sinaliza de forma específica, as contribuições que fizeram sentido na sua história de vida, como ultrapassar determinada dificuldade antes de participar da formação: “Eu não sabia, não vou mentir, eu não sabia nem mexer no celular digital que ela [se referindo à filha] ficava tirando onda, a partir daí eu aprendi. Agora eu mexo em tudo, eu não tenho a técnica de digitação rápida, mas eu sei mexer em tudo” (Joana, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

É que, para Joana, o fato de superar a dificuldade referida é representativo da sua conquista. O fato de saber usar um celular com funcionalidades digitais trouxe um sentimento de libertação e autonomia em relação aos seus familiares, a exemplo da filha, que a ajudava, mas “ficava tirando onda”. Ou seja, ironizava o fato de não saber manu-

sear o celular. Percebemos que a entrevistada realizou um sonho no que se refere ao antes e depois do curso, expresso de forma enfática. Para Freire (2001) sonhar é:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma boa conotação da forma histórico-social de estar no mundo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (FREIRE, 2001, p. 13).

É importante esse ponto de vista, uma vez que Joana usou diversas vezes a palavra sonho, e deu a entender que acredita que a mudança em sua vida ocorreu por meio da forte crença e esperança que tem, sem, contudo, deixar de buscar e se movimentar na direção que a levaria à transformação.

No que se refere ao campo profissional disse que nunca atuou na área de informática por falta de oportunidade. Mas, assegura que: “Nas minhas férias eu vou colocar/fazer vários currículos pra entregar, porque eu não quero permanecer nessa área [serviços gerais]. Eu peguei essa área porque foi a primeira oportunidade que [surgiu]” (Joana, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1). A fala da egressa situa o trabalho como coexistência, ou seja, por mais que tentasse conseguir uma ocupação diferente do que esta não dispensou a oportunidade que surgiu, diante da necessidade de sustentar-se e a sua filha que é sua dependente.

A pretensão de Joana é aproveitar os ganhos adquiridos no curso de informática e por meio de outros cursos conseguir outro emprego diferente do que está atualmente. Revelou ainda, de forma pouco entusiasmada que a aspiração pelo cargo de atendente, se deve, sobretudo ao querer usar os conhecimentos que construiu na formação no Ifal, porém, relatou que nunca teve tal oportunidade, e chegou a dizer que: “[...] na farmácia é o que mais utiliza, é informática”.

Testemunha a interlocutora que:

Aí eu vou tentar fazer o quê? Vou tentar fazer um curso de capacitação pra ver se eu entro na área de farmácia. Como eu já tô inserida, aí eu vou tentar com o gerente né, como eu já tenho conhecimento, já vou fazer dois anos [...]. Pretendo fazer o curso ou de, ou fazer de farmácia, faculdade, ou fazer um curso técnico de atendente de balcão, pra pelo menos eu ter uma noção (Joana, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

Joana também expressou a vontade de continuar na área em que se formou no Ifal, com o foco ressignificado - sair de serviços gerais para “atendente de balcão”, fato que requer conhecimentos de informática, tendo em vista a exigência do uso do computador, o que domina. Porém, expõe, no fragmento acima, outro desejo: o de cursar uma faculdade na área de farmácia pelo fato de situar-se nesse ramo no regime de terceirização. É importante dizer, nesse sentido, que a interlocutora possuía o Ensino Médio quando acessou o Ifal. E essa segunda passagem por essa etapa de ensino, se deve, em grande medida, à essa vontade de entrar na universidade, fato que a fez buscar se apropriar dos conhecimentos relativos ao ensino médio, muito cobrados no Enem, por entender que não conseguiu aprender o necessário na escola da Rede Estadual onde estudou o primeiro ensino médio.

A continuidade dos estudos se configurou como a possibilidade de pós-permanência, que segundo Reis (2016) é a ascensão em outros graus acadêmicos. Esse percurso só ocorre quando se produz as condições necessárias para que se realize. É tanto que se observa uma opacidade no que se refere à essa questão, pois não observamos nas falas dos entrevistados viabilidades de efetivação do prosseguimento dos estudos.

Segundo Joana, o curso lhe despertou o desejo para a continuidade dos estudos, pois, de acordo com ela, e lhe ofereceu oportunidades de aprender conteúdos relacionados ao ensino médio, não vistos quando cursou nas redes municipal e estadual de educação. Os estudos passaram a ter maior legitimidade do que antes, e esse fato permitiu o incentivo e o apoio irrestrito aos familiares, como é o caso do incentivo à sua filha “[...] eu tô sempre nos cadernos dela [filha] olhando, eu incentivo ela na íntegra, eu não quero que ela siga os mesmos caminhos que eu” (Joana, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

Conseguir emprego na área de informática é considerado um processo difícil, ou mesmo quase impossível na cidade de Satuba, pois segundo Joana “Trabalho em Maceió. Aqui a oportunidade de trabalho a não ser que seja concursada na Prefeitura, você não tem outro emprego, que seja fichado [carteira assinada], que garanta um salário” (Joana, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

Entendemos que esse fato se deve a Satuba ser uma cidade dormitório, isto é, situada nos arredores do grande centro urbano de Maceió, o que em tese dificulta a geração de emprego e renda, pois a dinâmica financeira é diferente da visualizada em cidades de grande porte. Esse fato também é confirmado por Esmeralda: “[...] em Satuba [...] as pessoas que se formam aqui não têm a oportunidade de trabalhar [...] porque o comércio é fraco, não tem indústrias [...] então acredito que quem vier estudar aqui [no Curso de Informática] tem que estar pensando em trabalhar fora. Infelizmente” (Esmeralda, egressa-concluente, 32 anos, da turma 2012.2).

A retomar o fio das narrativas dos sujeitos sobre as contribuições do curso, *Jonas* apontou de forma resumida, e por vezes, tímida, que o fato de aprender usar um programa de computador fora aparentemente gratificante: “Teve, teve até porque o meu trabalho hoje é em cima disso [...]”, mas revelou ao mesmo tempo: “[...] eu já aprendi outras muitas coisas com os professores, coisas também como tipo é como o Excel, a gente trabalhou com o Excel, e isso aí, é, foi importante”. (Jonas, egresso-concluente, 46 anos, da turma 2015.2).

Jonas quando ingressou no curso atuava em comunicação visual, formatação e impressão, uma vez que se ocupava de publicidade na cidade de Satuba. Esses conhecimentos prévios da sua ocupação lhe ajudaram bastante durante o percurso do curso. A pós-formação lhe trouxe maiores possibilidades de aprofundamento dos conhecimentos para que conseguisse continuar a trabalhar no ramo, com conhecimento da área de informática. O interlocutor vive uma contradição interior e nos revelou que o que mais lhe interessa é a música e por isso, também utiliza a formação para divulgar ações que realiza para fazer análises de mídia, e impacto social do seu trabalho e da sua esposa, que é igualmente cantora local.

Destacamos que o processo de formação lhe possibilitou aprofundamento em áreas específicas do computador e no seu uso, a exemplo usar o programa Excel, que já

conhecia e teve a possibilidade de aprender mais com os professores, o que facilitou seu trabalho de comunicação visual.

Aparecida ao refletir sobre as possibilidades de trabalho após a formação revelou enfaticamente:

Na verdade, não tô trabalhando na área e nem consegui. Mas assim, a minha perspectiva, como eu disse no início, era passar no Enem fazer um concurso e passar. A informática me ajudaria a usar um computador no trabalho. A minha principal perspectiva era me formar, eu só não consegui me formar como professora ainda, que é meu maior desejo. Eu digo assim, na vida a gente tem escadas, pedras e caminhos (*Aparecida*, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

Salientamos que as reais intenções de *Aparecida*, que cursava o Ensino Médio pela segunda vez, sendo essa última com qualificação, era conseguir se apropriar dos conteúdos que são cobrados nas provas dos vestibulares, especificamente, do Enem, pois tem como perspectiva se formar em cursos de licenciatura, tendo em vista o desejo de ser professora. Esse desejo pode estar relacionado com o fato de que exerceu essa função, mas como leiga na cidade de Satuba, como mencionamos na subseção 2.4.1.1. O seu processo de pós-formação não veio acompanhado de oportunidades na área em que se formou, nem mesmo conseguiu aprovação na universidade.

Aparecida fora muito categórica ao dizer que sem dúvidas estaria cursando uma faculdade na área da educação, pois seu desejo era ensinar e complementou:

Por mim, eu já tava lá. Nesse caso, eu já terminei lá [no Ifal], e eu já disse pra [...] que se abrisse vaga para um curso de magistério ou recreação. Eu queria fazer, porque tô parada e seria ótimo voltar. E seria muito bom me formar nisso porque é algo que eu gosto, eu amo a educação, é uma das coisas que eu mais amo (*Aparecida*, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

Mas, movida pelo sentimento resiliente e comovida relatou que:

No meu caso, é escada, não é o caminho e nem a pedra, a pedra todo mundo tem no sapato, mas quando a gente tira o sapato e tira aquela pedra. No meu caso é o degrau e aos poucos eu vou subindo até o topo, não importa em que topo eu vou chegar, eu não sou ambiciosa e nem quero ser, minha única ambição é que quero conseguir mais conhecimento apesar de me acharem burra e fora da caixinha (Aparecida, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

Narrou que enfrentou muitos obstáculos durante a vida, mas que diante deles, se viu fortalecida, e que o itinerário formativo “[...] lhe ajudou, também, a ser mais, a ter um pouco de ambição e corajosa” diante dos problemas. Apesar de que como confessou “a veem como “burra e fora da caixinha” (grifo nosso), dando a entender que o que faz não tem a aprovação dos que estão presentes no seio da sua família ou amizades. Essas visões estão muito presentes nos discursos sociais e pedagógicos acerca dos sujeitos da EJA, que são vistos como menos capazes, o que resulta, muitas vezes, na baixa autoestima e até mesmo na interrupção da escolarização.

Abrimos um parêntese para comentar, ainda, que a fala da egressa nos faz lembrar do poema *Das pedras*, da poetisa Cora Coralina, quando mostra o enfrentamento dos obstáculos da vida. Dá-nos a entender que ela vem juntando todas essas pedras e visa fazer delas os degraus pelos quais precisa passar para chegar ao “topo”, como propriamente se refere. Chama atenção, também, o fato de que alguns membros de sua família não apoiam seus planos de vida, ao que responde que apesar disso, continuará ambicionando outros lugares e interações. Nesse caso, a universidade, no curso de Pedagogia.

Ao retomar a sua narrativa disse que a contribuição no âmbito pessoal do curso refletiu nas relações de amizades construídas, e no conhecimento, sem mencionar elementos acerca das perspectivas de empregabilidade. E destacou:

Pessoal foram as amizades que eu fiz as novas pessoas que conheci todos os professores e funcionários [...]. E profissional, o conhecimento que até hoje eu não esqueço. Eu tenho algo que vou guardar pra sempre, até eu morrer, minha mãe só vai jogar depois que eu morrer, [é] um caderno que era o que eu estudava com o professor de português, pra mim esse caderno vai me ajudar a estudar para um concurso, a lembrar alguns assuntos caso eu tenha esquecido (Aparecida, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1).

E complementou que profissionalmente se vê “ainda sou um pouco tímida”, mas acredita que isso tudo foi sendo vencido pelo sentimento que tem de ser professora, que permite “dar uma aula, apresentar um trabalho, ser desinibida”. E garante que esse crescimento pessoal foi o que mais considera relevante, tendo em vista que possibilitou sair “um pouco do meu comodismo, consegui adquirir mais conhecimento e elaborar um texto mais organizado” (Aparecida, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1). O processo de interação vivido por Aparecida permitiu outras descobertas, circunstanciadas pelas vivências, bem como os diálogos urdidos nos cotidianos do curso. Entendemos, dessa forma, que os encontros entre os sujeitos resultam sempre em “[...] uma profunda e difícil reflexão sobre [a] prática e [a] postura pedagógica, processo sempre carregado de muitos conflitos” (LEITE, 2011, p. 214).

Dessa maneira, a interlocutora assegurou que ainda tem muitas dificuldades, como é o caso de fazer redações, que por se constituir numa forma elaborada e coerente de um texto argumentativo, define como “um pouco difícil, torturante, mas antes era pior”. Acreditamos que esse sentimento de Aparecida pode ser generalizado para o grupo de alunos em geral, pois o ato de escrever é complexo, exige uma série de articulações para possibilitar ao escrevente, emitir uma mensagem coesa, que será interpretada de forma diferente pelo leitor. E segundo Marques (1997, p. 42):

No ato de escrever um dos interlocutores é um leitor ausente e desconhecido, apenas virtual, o que deixa o outro, o escrevente, em extrema solidão, entregue a si mesmo e ao estar sozinho na própria casa ante uma imensidão vazia, sabendo-se, no entanto, espiado e policiado [...] por isso escrever é preciso, para encontrar-se a si mesmo sendo mais forte do que se é, para a longa e tortuosa busca do Outro de um desejo mais paciente.

Parece-nos que Aparecida teme muito o leitor ausente, que depois se tornará presente, que nesse caso é o professor que sempre fazia uma avaliação do escrito. Essa maneira de escrever para alguém atribuir uma nota e não por prazer, pode trazer sérias consequências para os sujeitos. E tendo em vista que o escrevente precisa ser movido por uma necessidade interior de escrita, ou seja, esta se constituiu numa espécie de vício por dizer sempre algo sobre determinado assunto que detém particular interesse, ou que deseja saber mais. Isso porque, escrever é também pesquisar, de acordo com o autor

citado. Pressupomos que Aparecida possui a crença de que não sabe escrever, e por isso classifica essa prática como torturante.

Vemos, portanto, um sentimento muito forte por parte de Aparecida em relação ao conhecimento e ao crescimento pessoal, sobretudo ao dizer: “hoje em dia eu consigo chegar nas pessoas e conversar normalmente, antes eu não conseguia”, (Aparecida, egressa-concluente, 35 anos, da turma 2016.1). Assim como também fora enfatizado por Nicolau. Ela mostrou que, por um lado, há certa consciência quando diz que o computador ajudaria no trabalho que futuramente poderia assumir o que denota, por outro lado, as alternativas que utilizou, de forma sutil e engenhosa. Podemos dizer, portanto, que o conhecimento sobre computador lhe possibilitaria passar pelo processo formativo no ensino superior, pois esse também possui exigências quanto ao domínio dessa ferramenta, o que nos leva a entender que o foco do curso era apenas a aprendizagem do uso da máquina.

Susana por sua vez acompanha as outras vozes e disse que o curso lhe trouxe grande contribuição para sua vida pessoal, de modo que relata:

A minha vida [...] antes tinha dificuldade de [...] em relação a interagir mais com as pessoas, [e] hoje eu [...] o curso, ele me abriu portas para ir em busca, para o que desejo, eu acho que melhorou muito em relação a tudo (Susana, egressa-concluente, 39 anos, da turma 2012.2).

Assumimos ainda em sua narrativa, que ela atribuiu o crescimento “tanto intelectual como a minha vida profissional” dando a entender que conquistou sua autonomia, e complementou:

[...] hoje se eu quiser assim, hoje como em busca de terminar o curso técnico, para o ano que vem, já tenho talvez esse ano já tenha algumas pretensões em relação ao curso na minha vida pessoal, em montar o meu próprio negócio, isso já facilitou muito, muito mesmo, para mim mudou muita coisa, muita coisa em relação à minha vida pessoal, mudou muito (Susana, egressa-concluente, 39 anos, da turma 2012.2).

A ênfase dada pela interlocutora à mudança que teve aponta a consciência do processo vivenciado, de modo que concordamos com Freire (1996) quando comenta sobre a construção de uma pedagogia da autonomia, em paralelo a uma pedagogia do oprimido, que precisa levar em consideração os saberes dos sujeitos, o diálogo, a profissionalidade, em direção à emancipação-libertação dos sujeitos, que interpretamos como o despertar para a realidade viva e concreta.

Susana demonstrou essas características ao falar sobre seu itinerário formativo, tanto é que se sente mais confiante e aventa a possibilidade de abrir seu próprio negócio - sem especificar qual seria. Mas, inferimos que se trate de uma *Lan House*, sendo esse um comércio muito presente em cidades pequenas, em razão da ausência do acesso a recursos digitais por muitas pessoas, em suas casas. Fato que ficou mais evidente durante a pandemia da Covid-19, no qual visualizamos de forma acentuada a exclusão socioeconômico-digital conforme Freitas A., Freitas M., Santos e Torres (2021). Emocionada, e depois de pensar alguns minutos em silêncio disse: “O Proeja, ele foi um grande marco na minha vida, viu? muito importante, muito importante mesmo, sou muito grata ao Proeja” (Susana, egressa-concluente, 39 anos, da turma 2012.2).

A interlocutora também revelou seu desejo de continuar os estudos, de modo que enfatizou: “Eu pretendo fazer um curso superior”, e a área que mais passou a chamar sua atenção, foi agropecuária. De modo que disse: “Como eu me envolvo muito nessa parte do agro, né, eu prefiro, mais assim, [...] eu tinha muita vontade, muita vontade de fazer o curso de Agronomia” (Susana, egressa-concluente, 39 anos, da turma 2012.2). No entanto, com o passar do tempo percebeu que não conseguiria passar para uma vaga no referido curso, o que denota baixa expectativa em relação à sua própria capacidade de vencer desafios.

Dessa forma pontuou que: “Mas depois que conheci, que comecei fazer a Agropecuária, me voltei muito para o lado da agroecologia, vejo esse lado mais assim, mais a minha cara, fazer agroecologia”. Diante de tantos desencontros com as áreas que lhes chamavam mais atenção, esclarece: “Vou muito por esse lado do agronegócio (explorar) não, assim, a agroecologia é o meu ponto, assim, de partida” (Susana, egressa-concluente, 39 anos, da turma 2012.2).

Entendemos que Susana tem clareza sobre seus projetos de vida, pois busca sempre estar inserida em processos formativos que julga importantes para seu crescimento profissional. A sua ida para o curso Técnico em Agropecuária lhe trouxe maiores reflexões sobre o que pretende seguir enquanto aspirações futuras, ao deixar claro que o curso de informática foi importante, pois abriu as portas do Ifal e das ricas oportunidades que logo visualizou. De uma coisa ela tem certeza: não quer seguir o agronegócio, e por isso recusou a possibilidade de adentrar no curso de agronomia, pois percebera que o foco dele estava voltado para o que julgou como distante dos seus anseios. Dessa forma fez conscientemente a opção pela agroecologia - discussão muito presente na agropecuária do Ifal.

Joaquim relatou de forma bastante enfática que no âmbito profissional, a grande contribuição do Proeja-FIC:

[...] que melhorou meu salário aqui [no Ifal] como eu já vinha dizendo tenho uma responsabilidizinha maior [...] hoje eu já sei mandar um *e-mail*, mandar uma planilha [...]. Consegui muitas amigas e amigos, mais amiga do que amigo pra mim valeu a pena. (Joaquim, Egresso-concluente, 41 anos, da turma 2016.1).

Na época em que realizamos a pesquisa, ele estava atuava enquanto chefe dos trabalhadores terceirizados do Ifal, de modo que narrou que essa promoção no trabalho se deveu à formação no curso de Qualificação em Informática. Isso o levou, também, a conseguir um aumento salarial em razão de já possuir um diferencial em relação aos demais que atuavam apenas na parte prática, enquanto Joaquim já possuía conhecimentos relacionados ao uso do computador, como: mandar *e-mail*, e trabalhar com planilhas, além de ter concluído o ensino médio.

O curso fez com que Joaquim sonhasse com outras possibilidades, uma vez que o conhecimento que adquiriu e as interações que fez trouxeram anseios para outros postos de trabalho. Ele revelou o desejo de continuar a sua formação, mas na área de obras, como supervisor/mestre de obras, ou se formar em Engenharia. Esses campos profissionais desejados requerem conhecimentos tecnológicos dos mais diversos, incluindo o uso

de computadores e programas (*softwares*) específicos, que o interlocutor sente que avançou.

Disse ainda, que o curso lhe fez “[...] ficar encantado, aquelas formas de desenhar, os gráficos e tudo”. Insiste e persiste ao repetir como forma de afirmação do seu sonho: “Mas a minha área mesmo, o que eu sempre quis e um dia eu consigo: ou mestre de obra ou Engenheiro. Com a mão na massa é a curiosidade de você querer aprender mexer numa coisa que você não sabe” (Joaquim, egresso-concluente, 41 anos, da turma 2016.1). Nesse sentido, concordamos com Freire (1996) quando remete que a prática pedagógica tanto ética quanto democrática esteja sendo precisa favorecer um clima em que eleve, cada vez mais, o exercício da curiosidade do educando, que se achando implicado no processo educativo, vai aprofundando seu pensar e seu fazer diante da realidade do mundo concreto à sua volta.

Dessa forma, observamos que o afastamento profissional da área de informática, como é o caso dos interlocutores, pode estar relacionada à própria organização do curso, que por meio de sua Matriz, que é tratada ainda de Grade Curricular pelos-as professoras e pedagogos-as. O que nos traz um estranhamento pois é uma terminologia de currículos tradicionais e fechados e considerar os sujeitos uma tábula rasa, o que foi muito predominante na EJA quando a Psicologia Associacionista (MOURA, 2004) era determinante no aprendizado de jovens, adultos e idosos e sem perspectivas de mudanças, o que vai na contramão do que preconiza o Documento Base do Proeja (2007). Pois como já expressamos defende mudanças de perspectivas de vida, a exemplo do que aconteceu no curso técnico em Artesanato no Ifal Câmpus Maceió.

No entanto, o que observamos na proposta curricular do curso de qualificação em informática é um rearranjo das disciplinas voltadas para a formação geral e para a área de qualificação em foco - apenas duas -, a saber: Informática e Empreendedorismo. Ao rever a fala de Joaquim, no que se refere ao prosseguimento dos estudos o egresso reforçou que:

Tem que fazer o que eu gosto. Eu acho assim, que você está fazendo é porque você gosta daquilo [a gente não faz] por dinheiro, a gente faz porque gosta mesmo. Eu tenho [o] sonho de ser ou mestre de obras ou engenheiro [...]. Se

tivesse esse curso à noite eu fazia. Eu fazia esse curso (Joaquim, egresso-concluente, 41 anos, da turma 2016.1).

Joaquim ao dizer “Tem que fazer o que eu gosto” na sua expressão facial deixou transparecer a sua determinação de ser uma pessoa que sabe o quer e tem consciência dos seus objetivos de vida. E articulou a possibilidade de ganhar dinheiro, num lugar onde consiga sentir prazer pelo que desenvolve. Pelo entusiasmo que relembrou o curso de informática, ele não escondeu que o sentimento e o desejo de aprender estavam articulados ao prazer de permanecer estudando e isso não implicaria que a continuidade dos estudos fosse naquela área.

Ele repetiu a frase: “Eu tenho [o] sonho de ser ou mestre de obras ou engenheiro”. Isso sugere, ainda, que o Ifal poderia ofertar um curso superior, ao dizer que: “O Ifal deveria ter também outra coisa: uma faculdade, mesmo que fosse lá em cima [espaço conhecido como “Casarão” dentro do Câmpus Satuba]. Até na época eu falei com o [...]. Aí você ia ver esse colégio [movimentar] de noite” (Joaquim, egresso-concluente, 41 anos, da turma 2016.1).

Compreendemos que a sugestão de Joaquim é importante, pois funcionaria como uma ação concreta da instituição – Ifal –, no sentido de permitir canais de continuidade dos estudos. Acreditamos que ele desconhece o status do Ifal enquanto Universidade e, que no Câmpus onde estudou existe um curso superior - Tecnólogo em Laticínios -, que funciona durante o período diurno, numa área oposta à informática e o curso de sua pretensão, no caso Engenharia³⁶.

Ficou explícito que o Câmpus Satuba do Ifal, não tem possibilidades concretas de prosseguimento dos estudos, por meio de outros cursos, a exemplo de Tecnólogos, ou mesmo de Bacharelados, na área de informática, sendo essa uma alternativa apresentada por Joaquim. Também não foi visualizado qualquer outro espaço de inserção. A sensação é que após o curso, cada egresso busca processos individuais de inserção nos espaços acadêmicos.

³⁶ O Ifal oferta o curso de Engenharia Civil nos Câmpus Maceió e Palmeira dos Índios.

Ao continuarmos com as vozes dos sujeitos, *Esmeralda* destacou que o curso: “[...] me transformou [...] me transformou de que jeito? [pergunta a si própria]” e complementou:

Eu me desenrolei, eu comecei a conversar mais, eu perdi o medo de apresentar trabalhos, então assim, minha vida pessoal não tava boa, mas quando eu chegava no colégio eu tinha outra realidade. Então, eu me sentia muito bem, eu me sentia feliz, eu me sentia importante, sentia que podia ir mais além. (Esmeralda, egressa-concluente, 32 anos, da turma 2012.2).

A egressa fora enfática em sua fala ao trazer muitos elementos que nos possibilitam perceber as transformações pelas quais passou ao longo do curso, e que a primeira delas foi justamente no âmbito pessoal, e deu a entender que as conversas, os encontros, os diálogos com os pares e com os professores fizeram com que ela também perdesse o medo de falar em público. Acrescentou ainda, uma possível timidez quando disse que: “Comecei a conversar mais” (Esmeralda, egressa-concluente, 32 anos, da turma 2012.2). É inegável que o espaço de sala de aula potencializa as relações humanas, uma vez que o professor tende para uma opção político-democrática, em favor sempre do diálogo e do “pensar certo” (FREIRE, 1996) dos educandos, com quem vai fazendo, na mesma medida, sua opção pela decência.

Portanto, a frase “Eu me sentia importante, sentia que podia ir mais além”, carrega um significado de realização pessoal, de elevação da autoestima, de que o lugar onde estava possuía um sentido de pertencimento. Entendemos, assim, com base na fala de Esmeralda, que a grande contribuição se deu também na visão que os sujeitos tinham de si próprios e dos outros. Ressaltamos, mais uma vez, a necessidade de um olhar e de uma escuta sensível por parte da instituição para com as trajetórias e experiências destes, objetivando a construção de percursos propositivos.

Ela novamente se perguntou: “Então, assim, o ganho que eu tive foi profissional?”. Imediatamente deu a própria resposta: “Foi, mas eu acho que foi mais pessoal porque esses amigos que eu fiz até hoje eu permaneço com eles, e foram muito importantes na minha jornada” (Esmeralda, egressa-concluente, 32 anos, da turma 2012.2). Ela não adiantou nada em relação aos aspectos do âmbito profissional, o que respeita-

mos, mesmo considerando a necessidade de nos aprofundar nessa questão, mas a interlocutora não avançou nesse sentido.

Mônica nos revelou superação em sua vida, como apresentou também *Aparecida*; e sentiu a utilidade do seu processo formativo para a prática cotidiana, relacionada ao trabalho que desenvolve como recepcionista. Nos deu a entender que o Proeja lhe trouxe maturidade, quando disse: “Antes do curso eu era uma menina, né. Pensava em nada [...]”. Usou a palavra *menina* não para se referir à idade, pois encontrava-se na fase adulta, com 37 anos; mas aos seus pensamentos, atitudes e ao próprio estilo de vida “sem responsabilidades”.

Essas falas das entrevistas nos fizeram lembrar que os sujeitos jovens da EJA são vistos como aqueles que não têm perspectivas de futuro, imaturos, e despreparados quando se trata de tomar decisões sobre suas próprias vidas. Ou seja, é como se o/a jovem não tivesse autonomia. Segundo a sociologia das juventudes essas visões não se constituem enquanto uma fase biológica, apenas, mas está circunscrita às culturas juvenis que pulsam nos diversos contextos socioculturais em que vivem esses sujeitos (LIMA, 2017).

Ao continuarmos nessa reflexão a interlocutora enfatizou “[...] E assim depois que terminei o Proeja minha vontade era de trabalhar” (*Mônica*, egressa-concluente, 37 anos, da turma 2012.1), desejo esse como se o curso a tivesse despertado para uma ocupação profissional. Essa frase nos pareceu carregada de amadurecimento pessoal, pois é bem visível, pela sua expressão de emoção que não tinha a percepção da importância de um curso de qualificação em sua vida. E que ao longo do tempo fora se tornando mais responsável, e passou a pensar no futuro, tanto é que sentiu-se desejando:

[...] botar o aprendizado do curso à frente, porque..., pronto, uma coisa que no curso eu tinha vontade de aprender era mexer em planilhas e o professor ensinou perfeitamente digitação. Ele até baixou um programa pra gente aprender a digitar rápido, topado (*Mônica*, egressa-concluente, 37 anos, da turma 2012.1).

Notamos, dessa forma, o reconhecimento pessoal como particularidade do curso, isto é, a partir das interações, das aulas, das amizades, do aprendizado fora possível se tornar outra pessoa diferente da que vinha sendo com mais coragem, autoestima, e com projetos de vida delineados, e aspirar, em sua maioria, o ensino superior. Essa particularidade não foi só de Mônica; a maioria dos egressos demonstrou autoconfiança em seus percursos futuros, e fizeram referência ao curso como possibilidade de libertação, especialmente da família que, muitas vezes, não lhes davam credibilidade. Relembramos, portanto, que as trajetórias desses sujeitos são distintas, assim como o é, as turmas em que estudaram como vimos na subseção 2.4.

Em outro depoimento marcante Mônica³⁷, ainda disse: “Aí com meu primeiro, vamos dizer salário né, que ganhei na bolsa de trabalho, eu comprei um computador usado” (Mônica, egressa-concluente, 32 anos, da turma 2012.1). É como, muitas vezes, os estudantes do Proeja compreendem o valor que recebem para ajuda no transporte e alimentação - um salário -, mesmo estando bem distante do salário mínimo. É impressionante como multiplicam o valor de R\$ 200,00 e compram coisas para si ou ajudam na renda familiar.

Destacamos também como resultante dessa fala a interação experienciada na função que exerceu como bolsista, e pelo que narrou era atuação direta um trabalho de servidor. O que importou naquele momento e fora preponderante para concluir de forma positiva o curso de qualificação em informática. Assim como fora para Esmeralda que viveu um processo de *teoriapráticateoria* - diálogo na sala de aula, e na situação de trabalho - retorna à sala de aula -, como já comentamos na categoria anterior. É importante ressaltar que Mônica é oriunda da turma 2012.1, enquanto Esmeralda é da turma 2012.2, ou seja, pertencem ao mesmo ano de ingresso, porém em semestres diferentes.

Observamos que em épocas diferentes o aproveitamento dos conhecimentos se deu de forma bastante específica e, às vezes, com certas semelhanças. Como vimos, Aparecida (turma 2016.1) acreditava que podia dar continuidade ao ensino superior, enquanto Joaquim e Nicolau dos anos 2016.1 e 2012.1, respectivamente, esperavam cursar uma formação na área de obras. Jonas, da turma 2015.2 é o que mais se aproxi-

³⁷ A interlocutora atuou em atividades administrativas com bolsa de trabalho.

mou de um possível uso dos fundamentos apreendidos, no âmbito profissional, pois atua como autônomo na área de informática.

É possível observar que os sujeitos retratados são unânimes em afirmarem a legitimação do Ifal na cidade de Satuba, e que o curso de qualificação em informática trouxe contribuições tanto pessoais quanto profissionais, de formas distintas para os interlocutores. É tanto que todos tinham o desejo de estudar nesse espaço, que era visto como elitizado. O que nos chamou atenção é o fato de que não haja a preocupação com a inserção sociolaboral dos egressos-concluintes.

Identificamos que os sujeitos não conseguiram se manter no estudo, após o curso de Qualificação em Informática, com exceção de Susana e Esmeralda, que deram continuidade aos estudos, em outros níveis acadêmicos, - no curso Técnico em Agropecuária e Superior em Pedagogia, respectivamente. Vale ressaltar que *Esmeralda* fora a única que acessou a universidade, e no momento da entrevista nos disse “[...] estou no 4º período de Pedagogia, em março agora [2020] já vou pro 5º e pretendo continuar” (*Esmeralda*, egressa-concluinte, 32 anos, da turma 2012.2). Não falou de possíveis dificuldades que enfrentou ou enfrenta no curso de Pedagogia, o que nos leva a compreender que está conseguindo avançar.

Ela deixou claro que o curso de qualificação a ajudou a acessar a universidade “sim, o curso me ajudou muito, me deu muitas chances de aprender os conteúdos que eu não tinha visto no ensino médio, e por isso consegui passar no vestibular para a pedagogia” (*Esmeralda*, egressa-concluinte, 32 anos, da turma 2012.2). Lembramos que ela já havia concluído o ensino médio na rede estadual de ensino.

Com base no que apresentamos ficou explícito que, os ganhos mais significativos que os sujeitos alcançaram em suas vidas pessoais, foram: realização do sonho de concluir a educação básica, nesse caso, acompanhada de uma formação profissional - qualificação em informática -, interações com outras pessoas, ganho de autoconfiança e elevação da autoestima. Assim como a construção de projetos de futuro baseado no que aprenderam no curso de Qualificação em Informática, sobretudo, o de ingressarem no ensino superior ou em cursos técnicos, como exemplos os casos de Susana e Esmeralda já mencionados.

Isso mostra que o campo da informática não está em seus planos. Entendemos, mediante as narrativas, que o processo do curso serviu enquanto preparação para outros espaços formativos que almejam alcançar, e nos deu pistas sobre a necessidade de se reestruturar a matriz do curso, tendo em vista os distanciamentos que apresenta em relação ao campo profissional.

Os sujeitos analisaram positivamente o curso, ao destacarem as contribuições valiosas, como as que mencionamos. Mas apontam em suas falas algumas fragilidades que já vinham sendo sentidas por nós, quando das primeiras incursões nos documentos. A exemplo da própria configuração dada ao Curso, ou seja, pela denominação - FIC, e com base na legislação, as vagas deveriam ser destinadas aos jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental - anos finais. No entanto, não é essa a diretriz seguida pelo Câmpus Satuba, o que nos leva a concluir que há a negação do direito desse coletivo de estudar, pois existe uma quantidade expressiva de sujeitos nessa faixa etária fora dos bancos escolares.

Identificamos muitas fragilidades no Projeto Pedagógico do Curso. Não há, por exemplo, elementos que denotem um diagnóstico realizado pela instituição e que mostre a trajetória de alunos vinculados a outras turmas - já finalizadas. O que nos leva a entender que o planejamento é feito sem considerar esses dados para estabelecer objetivos mais consistentes e perceber, de fato, que contribuições o curso vem dando aos sujeitos. Compreendemos que a depender dos resultados obtidos o Ifal poderia estruturar outro curso que trouxesse maiores expectativas em relação às suas inserções sociolaborais.

Ou seja, entendemos que há a urgência de se rever como vem ocorrendo esse processo, em seu interior, para que os sujeitos não concluam suas formações e fiquem sem expectativas em relação ao futuro.

Observamos, dessa forma, que os sujeitos, mesmo sem possuírem conhecimentos prévios na área de informática – embora no cotidiano usem sem refletir, o que a prática social vem a exigir -, foram em busca do curso para a conclusão do ensino médio. E a partir dele estabelecer outras metas e objetivos para suas vidas, o que consideramos positivo, pois permitiu a construção da consciência crítica face ao contexto pessoal, ao trabalho, e ao que poderiam ainda conseguir em termos de formação acadêmica.

6 PALAVRAS FINAIS

Ao escrever as palavras finais desta tese, sem concebê-las como as últimas, o sentimento foi coincidente com o da escritora Rosa Montero, ao dizer que “escrever é flutuar no vazio”. Assim nos pareceu em determinados momentos. É que no processo da investigação não tínhamos a priori os mapas e os contornos da nossa escrita, que foi ocupando os espaços das páginas em branco e surgindo a materialidade deste texto, repetindo que não se dá por terminado, sendo coerente com que Freire (1987) nos diz que somos seres inacabados. Esse momento longitudinal se traduz em um ciclo temporário, que se desenvolveu por meio de uma pesquisa balizada por regras institucionais, que compreendemos como necessárias.

No percurso da escrita fomos amadurecendo em um esforço hercúleo, de fazermos avançar o conhecimento da área que nos debruçamos por um período de 4 anos, e mesmo assim, ainda o compreendemos como curto, uma vez que a ciência, especificamente a partir do final do século XX, cresceu em desmesura, se compararmos com os séculos anteriores. Assim como Umberto Eco, consideramos este trabalho “aberto”, para as singulares interpretações, e para críticas que contribuam, ainda mais, para sempre se chegar a novas sínteses analíticas sobre o objeto investigado.

Esta pesquisa teve como problemática: Quais as contribuições que o Curso de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Qualificação em Informática, ofertado pelo Ifal, Câmpus Satuba, provocou na vida dos sujeitos partícipes, após o processo formativo? Dessa questão, desdobraram-se outras secundárias, a saber: Quais os ganhos significativos que os egressos-concluintes alcançaram nas suas vidas pessoais e profissionais? Em que contribuiu? Quais as dificuldades? Quais as possibilidades concretas de prosseguimento dos estudos promovidos pelo Ifal? Se houve possibilidades, como se deram? Como analisam o antes e o após a conclusão do curso?

Como objetivo central a proposição foi a de compreender, por meio das narrativas dos/as egressos/as-concluintes, as contribuições que o curso de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Qualificação em Informática – ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas – Câmpus Satuba – provocou em suas

vidas após o processo formativo. E específicos: i) identificar os rastros da Educação Profissional no Brasil, na tentativa de situar suas lógicas históricas e contextuais; ii) situar o currículo dos cursos do Proeja delineados no âmbito do período de reestruturação dos Institutos Federais, caracterizando a perspectiva da integração curricular; iii) caracterizar, respectivamente, o contexto e o lócus da pesquisa – Ifal Câmpus Satuba e o Curso de Qualificação em Informática – Proeja – FIC; iv) analisar, por meio das narrativas dos egressos-concluintes do curso de nível médio com qualificação em informática, as contribuições provocadas nas suas vidas após o período de formação.

Para “responder” às indagações e tentar alcançar os objetivos optamos pela abordagem de investigação qualitativa, entendendo-a como mais apropriada e nesse contexto a coleta de dados deu-se por intermédio da entrevista em história de vida (QUEIROZ, 1988), considerando que nos possibilitou reconstruir os acontecimentos vividos pelos egressos-concluintes das turmas 2012.1, 2012.2, 2015.1 e 2016.1; situando as vivências e experiências que adquiriram (QUEIROZ, 1988) e construíram ao longo do tempo, antes, durante, e após o processo formativo no Ifal, no curso de Qualificação em Informática. Narrativas essas que nas análises nos permitiram identificar indícios das contribuições formativas que obtiveram durante os estudos, independentemente do período que cada aluno ingressou e concluiu o referido curso.

Ao “final” desta investigação, organizamos as conclusões com base nas argumentações, que se seguem:

- Identificamos nos rastros da Educação Profissional no Brasil, as lógicas históricas em que as instituições federais se situaram e contextualizou-se suas ações em âmbito geral, que ora promoviam formação técnica focada para assegurar inclusão na ordem social, atendendo às exigências de uma sociedade marcada pela herança escravocrata, recém-saída de um período imperial e gestando as primeiras experiências da República. Onde era notável a grande presença de sujeitos que não tinham lugar social, sobretudo meninos pobres e negros; ora focaliza a formação para inserção no mercado de trabalho, tendo em vista a introdução dos parques industriais no país, resultante do rompimento das políticas oligárquicas que até então vinham comandando os destinos da nação desde o nascimento da República;

- Constatamos que a dinâmica das Instituições Federais acompanhou o processo histórico, adaptando-se aos regimes de poder vigentes em cada época, de modo que no tempo histórico dos governos de Luís Inácio da Silva (2003/2010) e Dilma Rousseff (2011 a meados de 2016), os Institutos Federais voltam-se para uma educação com um projeto humanizador, visando assegurar a formação para o trabalho como princípio educativo. Nessa lógica, ressaltamos, que há ainda uma tensão entre o proposto e o praticado. É que a classe burguesa sempre usufruiu dos privilégios e da dualidade marcada do lugar dos ricos e dos pobres no campo educacional, que estivessem disponíveis para manter os quadros de pessoal para os serviços braçais, pois a ideia é de os cargos que exigissem o trabalho intelectual deveriam ser ocupados por membros da elite burguesa;

- Na andarilhagem de leituras e consultas a documentos oficiais chegamos ao Proeja, criado no bojo das políticas educacionais do segundo Governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, que já nos referimos, no ano de 2006 e no Câmpus Satuba especificamente em 2007, que optou pelo Proeja-FIC. Fato que no nosso entendimento veio a causar a “desordem” (BALANDIER, 1997) nas instituições federais, ao ofertar cursos considerando a realidade do público, predominantemente, jovem e adulto, que os envolvessem entre os cursos técnicos – Ensino Médio. E, os de formação inicial e continuada, para os anos finais do Ensino Fundamental, ambos integrando o ensino propedêutico à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos;

- Ao nos situarmos na pesquisa ocorreu a descoberta significativa, que nos causou estranheza: é que o Proeja-FIC, a partir do seu Documento Base (2007b), o anuncia como cursos de qualificação para aquelas pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental, o que por direito poderia fazê-lo no âmbito da Qualificação e com isso abria-se o espaço para a continuidade dos estudos. Estudos esses que podem ser em cursos técnicos existentes no Ifal, denominados de Proeja, se essa for a opção do estudante e concluir a Educação Básica profissionalizante, sem deixar de ressaltar que a Entidade tem status de Universidade e pode, portanto, estimular os egressos a chegarem ao Ensino Superior;

- Ao analisarmos nesta tese o curso FIC no Câmpus Satuba a primeira constatação foi a partir da sua denominação de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Qualificação em Informática, atendendo a candidatos com

o Ensino Fundamental completo cuja confirmação aconteceu nas falas de 3 entrevistados, ao romper com a perspectiva do Documento Base – Proeja-FIC (2007b).

Tudo isso nos fez entender que o curso ora em análise, não se enquadra conforme o Documento Base do Proeja-FIC e, considerando a autonomia do Câmpus Satuba foi planejado e realizado por mais de 10 anos e ainda permanece, em curso de Nível Médio integrado, no âmbito da Qualificação. O que se comprova na carga horária determinada na matriz curricular do curso em pauta e no rearranjo das disciplinas, destacando que é o único no Ifal, que optou por esse caminho. Nessa direção, é importante um estudo aprofundado que aponte resultados mais consistentes, já que esse fato não é foco da nossa investigação.

- Notadamente, ao dialogarmos com a matriz curricular do curso em estudo, na Seção 4, subseção 4.3, identificamos que ela não se encontra na perspectiva de um currículo integrado que requer um eixo integrador responsável em promover a articulação necessária entre os saberes de formação geral e os de formação profissional (BRASIL, 2007b). Esta situação evita a fragmentação do conhecimento diferentemente do que encontramos na proposta do curso em foco, que optou por contextualizar as disciplinas de modo a ficarem superpostas. Na análise ficou explicitado que houve um rearranjo com outras de cursos que o Câmpus de Satuba oferece, a exemplo no curso de Qualificação em Processamento de Alimentos.

Na sequência das argumentações apresentamos as contribuições provocadas na vida dos sujeitos após o período de formação, considerando as dimensões/categorias advindas das narrativas dos interlocutores, que apontaram:

- Na primeira dimensão que diz respeito aos fios e rastros das trajetórias escolares anteriores e os sonhos de acesso à uma escola de qualidade, compreendemos que os/as egressos/as-concluintes do curso de Qualificação em Informática - Câmpus Satuba, ao acessarem-no, o fizerem emaranhados de diferentes itinerários formativos, que passaram por percalços em suas histórias de vida, que de certo modo, os interditaram do direito à educação. Ou seja, são interdições que impediram a conclusão da educação básica e, conseqüentemente, a continuidade dos estudos em outros graus acadêmicos. Nesse sentido, o Ifal trouxe expectativas singulares, de modo que as condições internas e externas, a exemplo da bolsa/Proeja, incentivos dos colegas e dos professores, contri-

buíram significativamente com a formação, visto que ocorreram entrecruzamentos entre os saberes curriculares, as relações intersubjetivas e o trabalho, considerados pelos interlocutores essenciais para suas vidas.

As categorias que teceram essa dimensão: Os itinerários escolares e de vida antes do Ifal: entre interrupções e situações-limite de existência; O acesso no curso de Qualificação em Informática: entre múltiplos desejos, exigências e insistências de aprender e melhorar de vida, mostraram que havia um desejo muito forte, a partir das narrativas analisadas, de continuarem seus estudos numa escola de qualidade social, principalmente por não terem essa oportunidade antes, considerando que a oferta de cursos no Câmpus Satuba acontecia apenas nos turnos matutino e vespertino o que dificultava a participação de trabalhadores-estudantes.

Além disso, considerando que suas trajetórias escolares anteriores, conforme narraram no item sobre os sujeitos da pesquisa, na Seção da Metodologia, apresentaram fragilidades em termos de conhecimento que os levaram a afirmar que não aprenderam os conteúdos necessários para serem aprovados em outros graus de ensino e ou concursos públicos. Ressaltamos que os sujeitos da EJA por vivenciarem preconceitos – muitas vezes na escola diurna onde foram repetentes -, têm a autoestima baixa e se sentem sem condições para o enfrentamento de cursos que elevem a escolaridade e concorram às vagas de emprego. Reconhecem os egressos-concluintes que o Proeja-FIC atuou como potencializador de sonhos, que os estimularam à não passividade e a enfrentarem as suas situações-limite;

- No que se refere à segunda dimensão: Os olhares e dizeres dos-as egressos-as sobre o processo formativo envolveu três categorias: i) Condições internas: entrecruzando saberes prévios e saberes escolares; ii) Relações intersubjetivas; iii) Condições externas: dizeres sobre os contextos familiares, ficou evidente que as condições internas, relações intersubjetivas entre os pares e os professores, potencializaram o desejo de avançar, ir adiante, como propriamente sublinha o sentido etimológico da palavra “processo”. Ao passo que esse período de formação foi vivenciado e extrapolado por todas as egressos-as, independente da turma e do período que cursaram e que resistiram para concluir e decidirem-se por outros projetos de vida. E para tanto, as relações intersubjetivas, ou seja, o encontro das consciências individuais, lhes permitiram partilhar angústias e alegrias, impulsionando, assim, outros rumos.

Constatamos, ainda, que o processo desde a entrada no curso se deu considerando muitos desafios, que foram sendo vencidos mediante esforços individuais e coletivos, pois o grupo teve um papel preponderante no enfrentamento desses desafios que surgiram.

Afirmamos, também, que o curso de Qualificação em Informática, da maneira que está construído, não favoreceu, amplamente, para uma formação na área profissional ao qual se destina, por apresentar carga horária limitada, uma vez que foca apenas noções básicas no campo profissional específico. E somado a isso não escutamos anúncios por parte dos egressos de atividades pedagógicas práticas, para que o diálogo *teori-apráticateoria* acontecesse de forma ampla em espaços da comunidade ou mesmo no município de Maceió, cuja distância é mínima em relação ao Câmpus Satuba. Inferimos que isso poderá ter contribuído para os-as egressas-as não se sentirem provocados-as a continuarem estudando na mesma área.

Outro aspecto que merece destaque é que a cidade de Satuba não oferece campo de trabalho suficiente para acolher a demanda de formandos que concluem o curso todos os anos. É uma cidade dormitório onde grande parte da população ativa se desloca, para ocupações – formais ou informais -, na capital do Estado, Maceió.

Na terceira e última dimensão: A pós-formação: contribuições do curso de Qualificação em Informática, evidenciamos, pelas pistas dadas durante as narrativas, que as contribuições foram importantes, mas não conseguiram provocar aspirações nas vidas pessoal e profissional dos sujeitos para continuarem os estudos na área em pauta, nem mesmo Esmeralda que durante o curso atuou como bolsista em uma função, onde a tecnologia era predominante. Nessa direção, o curso caminhou de forma oposta ao Documento Base (2007b) que enfatiza a necessidade de uma interface durante o processo formativo com a continuidade dos estudos no mesmo âmbito, em graus mais elevados.

Nas leituras e releituras que realizamos do Projeto do Curso, não identificamos objetivo voltado para possibilitar o prosseguimento no curso, pelos sujeitos, fato que foi revelado nas vozes, quando apontam que pensam em realizar outras formações, em áreas distintas daquela que cursaram. Não identificamos também no planejamento o uso de visitas a outros espaços motivadores da continuidade em relação à formação.

As contribuições do curso anunciadas por nossos interlocutores, não na sua maioria, perpassam mais no reconhecimento da instituição como referência de qualidade, que serviu de melhorias individuais e suas condições de vida por finalizarem um curso de reconhecimento social, por ser no Ifal, independente da qualificação específica que conseguiram.

Nessa dimensão que envolveu a categoria Contribuições na vida pessoal: entre a representação simbólica de uma escola de qualidade e melhorar as posições e condições de vida, foi possível concluir que as contribuições mais significativas foram narradas pelos interlocutores em duas vertentes: na primeira, a pessoal, testemunharam que conseguiram se expressar melhor, compreenderam o uso de ferramentas tecnológicas, diferentemente daquelas usadas no cotidiano, consideradas básicas para a sobrevivência, a exemplo utilizar o “zap” para mensagens, caixas eletrônicos, controle remoto de TV, dentre outros.

À exceção do sujeito Jonas que ainda tentou ter acesso à Universidade e ao não obter êxito, ficou desestimulado para outras tentativas, mas como autônomo permaneceu, em sua atuação anterior, que trata de pequenos serviços de informática. Reconheceu que ter um certificado do Ifal constituiu-se um divisor de águas do antes e depois da conclusão, como afirmação na comunidade onde reside. Enfim todos e todas perceberam a importância da educação como caminho a ser trilhado também pelos seus familiares.

Explicitamos dessa forma, que o Curso de Qualificação em Informática apresentou contribuições simbólicas para a vida dos sujeitos egressos, que nas suas falas mostraram a importância de vivenciarem um espaço educativo centenário, que existe no imaginário deles como escola de qualidade, mesmo que não tivessem interesse em permanecer na mesma área.

Na segunda vertente, a profissional – os sujeitos apontaram que conseguiram melhorar o salário, almejar outros postos de trabalho, e se dizem preparados para atuar em demandas que lhes sejam requeridos conhecimentos tecnológicos. Mesmo tendo clareza que ainda têm muito o que aprenderem nesse campo, que pela dinamicidade das mudanças que acontecem rapidamente requerem atualização permanente. Os seus pla-

nos para o futuro estão em entrar na universidade e conseguir se inserir no mercado de trabalho.

Na verdade, o curso se constitui enquanto um trampolim para acessarem o ensino superior, pois consideraram que o ensino visto nas escolas municipais e estaduais não é de qualidade, fato que impediria que tivessem sucesso quando do processo dos vestibulares no passado. No Ifal, não se projeta qualquer possibilidade de um curso superior nesse campo, visto a expertise do Câmpus Satuba ter sido sempre agropecuária, cultura herdada da então Escola Agrotécnica Federal, pela própria vocação da região.

Vale salientar que didaticamente apresentamos os resultados por meio das dimensões/categorias que foram analisadas de forma separadas, mas é possível observar as imbricações umas com as outras, que pela linha tênue que as separam podem parecer repetitivas, no entanto, sutilmente apresentam suas singularidades.

Ressaltamos que a nossa pesquisa apresenta “inéditos-viáveis”, que ficam abertos para que outros-as pesquisadores-as avancem e desvendem outras questões que não tivemos fôlego para desmistificar/alcançar. Como por exemplo indagar: quais as contribuições que o curso ofereceu aos sujeitos que vieram de outras cidades - passageiros da noite - para cursarem Qualificação em Informática no Câmpus Satuba? De onde são os sujeitos egressos-concluintes, além dos que moravam em Satuba? Quais as possibilidades de uma integração curricular que desmistifique a disciplinarização no curso de Qualificação em Informática?

E há outras possibilidades de investigação, no sentido de se aprofundar a compreensão das experiências dos sujeitos com o Ifal, que se constituiu numa instituição que tem um status de universidade, e na cidade de Satuba tem se destacado enquanto uma “escola” que oferta educação de qualidade para jovens, adultos e idosos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Adriana Carla Monteiro Valença de. **Do currículo concomitante ao currículo integrado: o caso de Satuba**. 2010. 138 [f]. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

ALVES, José Jonas de Melo; SILVA, Manoel Santos da; ROCHA, Paulo Felisberto da. A transformação da Escola Agrotécnica Federal de Satuba em Câmpus Satuba do Ifal: a mudança de rumo numa trajetória de 100 anos. In: COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; MARQUES, Amanda Christinne Nascimento; SILVA, Álvaro Queiroz da (Orgs.). **Nos trilhos da memória: cem anos do Instituto Federal de Alagoas – Câmpus Satuba**. Maceió: IFAL, 2011.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com/ os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 90. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G. Escola como espaço público: exigências humanas. Brasília: **Revista de Educação AEC**. n. 121. 2001.

AZEVEDO, Giselle Ferreira Amaral de Miranda. As reformas educacionais dos anos 90 e os impactos na gestão escolar: concepções e princípios. **VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas**. 22 a 25 de agosto de 2017. Cidade Universitária da UFMA. São Luís - Maranhão, 2017.

BALANDIER, Georges. **A desordem**: elogio do movimento. Tradução de Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Câmpus, 1992.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAN, Irene. **Da escola de aprendizes ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (1909-2009)**: cem anos de história do ensino profissionalizante em Alagoas. Maceió: Edufal, 2010.

BORGES, Marisa. A política educacional nos anos de 1980 e 1980: qual a proposta de democratização da gestão escolar? **Atos de pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB**, ISSN 1809-0354, v. 7, n. 1, p. 143-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/2714/1935>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto de 22 de março de 1999**. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/Anterior%20a%202000/1999/Dnn7981.htm>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto de 22 de março de 1999**. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/Anterior%20a%202000/1999/Dnn7981.htm>. Acesso em: 25 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 1.029, de 6 de janeiro de 1939.** Rio de Janeiro: 1939. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decLei/1930-1939/decreto-Lei-1029-6-janeiro-1939-350236-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 out.2019.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Brasília: 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>. Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Rio de Janeiro: 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 8.940, de 30 de agosto de 1911.** Rio de Janeiro: 1911. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8940-30-agosto-1911-501512-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 out.2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Brasília: 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 42.765, de 7 de dezembro de 1957.** Transforma em Escola Agronômica a Escola Agrícola "Floriano Peixoto". 1957. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42765-7-dezembro-1957-381481-norma-pe.html>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Brasília: 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto 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. Brasília, Congresso Nacional, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 jun. 2006.** Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964.** Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas. 1964. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53558-13-fevereiro-1964-393545-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,e%20as%20%C3%BAltimas%20Col%C3%A9gios%20Agr%C3%ADcolas>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979.** Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. 1979. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 3 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. 1942. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decLei/1940-1949/decreto-Lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Lei/113005.htm>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

BRASIL. **Lei n. 2.972, de 24 de novembro de 1956.** 1956. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L2972.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. 1959. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109459/Lei-3552-59>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília: 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/Lei/1960-1969/Lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/Lei/1960-1969/Lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 4.759, de 20 de agosto de 1965. **Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais.** 1965. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4759.htm#:~:text=LEI%20No%204.759%2C%20DE,eu%20sanciono%20a%20seguin-te%20Lei%3A&text=3%C2%BA%20Esta%20Lei%20entra%20em%20vigor%20na%20data%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto de nº. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Brasília: MEC/SETEC, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto de nº. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Brasília: MEC/SETEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.589, de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e-Tec Brasil**. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica**. Brasília: MEC/SETEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/alunos/Leis/Lei_diretrizes_bases.htm>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Ensino Médio**. Brasília: MEC/SETEC, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SETEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e**

Adultos. Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. **Documento Base** - Versão Online. Brasília: MEC/SETEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. **Documento Base** - Versão Impressa. Brasília: MEC/SETEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. **Documento base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio: **Documento Base**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – 2001-2010**. Brasília: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/Leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Plataforma Nilo Peçanha. **Matrículas por situação de matrícula – 2020** (ano base 2019). Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – SETEC/MEC. Brasília: SETEC/MEC, 2020. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, CNE/CEB, 2012.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAPUTO, Ana Cláudia; MELO Hildete Pereira de. A industrialização brasileira nos anos de 1950: uma análise da Instrução 113 da Sumoc. **Estudos Econômicos**, v. 39, n. 3, São Paulo, July/Sept. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-41612009000300003>>. Acesso em: 7 mar. 2021.

CARDOSO, Vanda Figueredo. **Permanência escolar no Proeja: olhares dos estudantes do curso técnico de cozinha**. 2016. 133 [f]. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2016.

CARMO, Gerson Tavares do. **Evasão de alunos na EJA e reconhecimento social: crítica ao senso comum e as suas justificativas**. 2010. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/8118154-Evasao-de-alunos-na-eja-e-reconhecimento-social-critica-ao-senso-comum-e-as-suas-justificativas-gerson-tavares-do-carmo-uenf.html>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cíntia Tavares. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, V. 22, p. 1-45. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II, jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CASTAÑADA, José Antonio Serrano; MORALES, Juan Mario Ramos. Narrar a vida: deliberações no campo biográfico. Tradução: Maria Isabel de Castro Lima. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017.

CAVALCANTE, Valéria Campos. **(Des)invisibilizando os currículos na EJA de escolas públicas de Maceió**. 2017. 184 [f]. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de; GIARD Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. A arte de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHESNAIS, Francois. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

CIPRIANI, Roberto. Biografia e cultura: da religião à política. In: SIMON, O. de M. V. (Org.). **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

DALLAGNOL, Raquel. **Discursos e ações acerca da qualidade da educação: o governo Fernando Henrique Cardoso e a influência internacional**. 2014. Disponível em: <https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/RaquelDallagnol_GT6_integral.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.

DAMBROS, Malei; MUSSIO, Bruna Roniza. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

DATASUS. **Taxa de analfabetismo Alagoas.** Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/censo/cnv/alfal.def>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo.** São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil:** Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; RAGGI, Desirré; RESENDE, Maria José. A EJA Integrada à Educação Profissional no Cefet: avanços e contradições. GT09 – Trabalho e Educação. **30ª Reunião Anual da Anped.** Rio de Janeiro: Anped, 2009. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/eja-integrada-educacao-profissional-no-Cefet-avancos-e-contradicoes>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; RAGGI, Desirré; RESENDE, Maria José. A EJA integrada à Educação Profissional no Cefet: avanços e contradições. **GT-9 - Trabalho e Educação.** 2009. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/eja_integrada_Cefet_ferreira.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FREIRE, Ana Maria A. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educação. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tânia Maria de Melo. A Educação de Jovens e Adultos em Alagoas: incursões na história das – ações e concepções em âmbito governamental (1960-1980). In: GRACINDO, Regina Vinhaes et al. (Org.). **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdades socio-educacionais. Brasília: Liber Livro, 2007.

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

FREITAS, Marinaide; FREITAS, Antonio; TORRES, Andresso; SANTOS, Ana Luísa. O “vírus” da exclusão socioeconômico-digital no ensino superior em tempos de COVID-19. **Educação, Sociedade e Culturas**, [S. l.], n. 59, 2021. DOI: 10.24840/esc.vi59.333. Disponível em: <<https://ojs.up.pt/index.php/esc/article/view/333>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; CAVALCANTE, Valéria Campos. Mediações didáticas em uma aula de leitura na EJA: mulheres relendo suas realidades e o mundo. **Educação (UFSM)**, 46(1), e30/ 1-25. doi: <<https://doi.org/10.5902/1984644460844>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade [online]**. 2007, v. 28, n. 100, pp. 1129-1152. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>>. Acessado em: 6 out. 2021. Epub 29 Out. 2007. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobre de profissionais qualificados. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n. 3, p. 521-536, nov. 2007 / fev. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/11.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Socie-**

dade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GOMES, Nilma Lino; GIOVANETTI, Maria Amélia (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, Maria de Fátima Feitosa Amorim. Permanência escolar na educação de jovens e adultos: in(re)sistência pelo direito à educação. 2021. 249 [f]. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Maceió, 2021.

GOMES, Thiago. Satuba passa por estagnação. Crescimento urbano: município começa a perder status de ‘cidade dormitório’. Seção Política. **Gazeta de Alagoas**, Edição de 31 de agosto de 2014. 2014. Disponível em: <<http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/noticia.php?c=251175>>. Acesso em: 02/01/2021.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, v. 2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754. Disponível em: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3780/2187>>. Acesso em: 27 set. 2019.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, Número 1 janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1:artigos&Itemid=61>. Acesso em: 10 dez. 2020.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

IBGE. **Censo demográfico 2017**. Rio de Janeiro, 2017.

IBGE. **Censo demográfico 2019** – localização dos municípios – PNAD. Rio de Janeiro, 2019.

IBGE. **Conheça o Brasil - População - Educação**. 2019. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - PNAD Contínua. 2020. Disponível em: <PNAD_Educacao_2019.indd (ibge.gov.br)>. Acesso em: 20 jun. 2021.

IFAL. **Percentual mínimo de 10% de vagas no Proeja**; Ano (desde 2015). 2020. Disponível em: <http://dadosabertos.ifal.edu.br/dataset/indicador-referente-ao-decreto-n-5-840-2006/resource/d6c4d723-e7b0-42ef-8b31-794bf986ea5d?view_id=9e6eb9fb-7fcd-4fcd-94a9-bb550ef706a1>. Acesso em: 05 jan. 2021.

IFAL. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2009-2013**. Maceió: Ifal, 2009.

IFAL. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2014-2018**. Maceió: Ifal, 2014.

IFAL. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2019-2023**. Maceió: Ifal, 2019.

IFAL. **Projeto do Curso de Nível Médio Integrado na Modalidade Jovens e Adultos com Qualificação em Informática**. Ifal – Câmpus Satuba. Maceió: Ifal, 2013a.

IFAL. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Maceió: Ifal, 2013b.

IFAL. **Relatório de Gestão do exercício de 2017**. 2018. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/aceso-a-informacao/auditorias/arquivos/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2017_ifal.pdf/view>. Acesso em: 19 dez. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar, 2020**. Brasília: MEC, 2020.

JARDIM, Maria Aparecida Chaves. “Domesticação” e/ou “Moralização do capitalismo” no governo Lula: inclusão social via mercado e via fundos de pensão. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 52, n. 1, p. 123-159, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/dados/v52n1/v52n1a04.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

JUCÁ, Mario César. **A reestruturação da educação profissional no Brasil e o processo de metamorfose dos Centros Tecnológicos Federais**: estudo de caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas. 2007. 246 [f]. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2007.

KOZOW, Lúcia. **O Proeja no Ifal - Câmpus Marechal Deodoro**: esboço de uma realidade. Caminhando com o Proeja: reflexões, desafios, atitudes. Maceió: Ifal, 2013.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1999.

LAGO, Luciana Corrêa. A “periferia” metropolitana como lugar do trabalho: da cidade-dormitório à cidade plena. In: **Cadernos IPPUR/UFRJ/Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. – Ano 1, n. 1 (jan./abr. 1986) – Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 1986.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1994.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Escola, cultura juvenil e alfabetização: lições de uma experiência. In: SOARES, Leôncio; GOMES, Nilma Lino; GIOVANETTI, Maria Amélia (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323/30180>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

LIMA, Divanir Maria de. **O lugar de direito reservado às juventudes no Proeja: um processo em construção no Ifal**. Mimeo, Alagoas, 2011.

LIMA, Divanir Maria de. **O cotidiano dos jovens na/da educação de jovens e adultos: compreensão dos (des) encontros entre juventude e escola**. 2017. 217 [f]. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Maceió, 2017.

LIMEIRA, Ana Cristina Santos. **Currículo Integrado do Proeja: um estudo dos (des)encontros de várias práticas e saberes**. 2010. 157 [f]. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

LIRA, Iolita Marques de. **Da cópia à criação no curso técnico em artesanato do Ifal: experiências na educação profissional de jovens e adultos**. 2019. 190 [f]. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2019.

LIRA, Iolita Marques de; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Currículo *pensado-praticado*: trajetória e desafios. **Debates em Educação**. Maceió, v. 12, n. 26, jan. abr. 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n26p500-514.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2018.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, Mario (Org.). **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.

MARQUES, Amanda Christinne Nascimento. Lugar de memória: 100 anos de um tempo em movimento do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, Câmpus Satuba. In: COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; MARQUES, Amanda Christinne Nascimento; SILVA, Álvaro Queiroz da (Orgs.). **Nos trilhos da memória**: cem anos do Instituto Federal de Alagoas – Câmpus Satuba. Maceió: Ifal, 2011.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Editora da Unijuí, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

MELO, Simone Ferreira da Silva. Saberes discentes do curso de informática básica (Proeja) do Instituto Federal de Alagoas – Câmpus Satuba. **EDUCTE** – Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas, v. 1, n. 1, p. 77-87, jul./dez., Maceió: Ifal, 2010.

MILLETO, Luís Fernando Monteiro. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir** – estratégias e trajetórias de permanência na educação de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense - UFF, 2009. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/estrategias-e-trajetorias-de-permanencia-na-eja-\(\)-luis-fernando-mileto.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/estrategias-e-trajetorias-de-permanencia-na-eja-()-luis-fernando-mileto.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MONTERO, Rosa. **A louca da casa**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em:

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>>. Acesso em: 5 mai. 2019.

MOURA, Dante Henrique. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio.**

Brasília: Boletim 16, setembro, 2006.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos:** contribuições de Freire, Ferreira e Vygotsky. 3. ed. Maceió: Edufal, 2004.

OLSON, David R. **O mundo no papel:** as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Trad. Sergio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

OTRANTO, Célia Regina. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 199-226, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4058>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Institutos federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, 2011 / São Paulo: Fundação Santilana / Editora Moderna, 2011.

PAIVA, Jane. Uma arqueologia da memória. In: Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação de jovens e adultos e idosos (Ejai)**. Macaíó: Editora Viva, 2018.

PAIVA, Jane. **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: Unesco, MEC, 2004.

PASSOS, Mailsa. Encontros cotidianos e pesquisa em educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. Curitiba: **Educar em Revista**, n. 51, 2014.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria “questão social” em debate**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 2, n. 2, p.135-148, jul./dez., 1999. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v2n1_pesquisa.htm>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLAFORMA NILO PEÇANHA. Disponível em:
<<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

PNUD. **Ranking IDHM Municípios 2010.** Disponível em:
<<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: SIMON, O. de M. V. (Org.). **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil.** São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogias das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 93-114, Rio de Janeiro, Mar. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/08.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

REIS, Dyane Brito. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: Carmo, G. T. **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

ROCHA, Juliana Macedo. **Formação inicial de trabalhadores e elevação da escolaridade**: políticas públicas de qualificação profissional em discussão (1963-2011). 2011. 276 [f]. Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RUMMERT, Sonia Maria. Projeto escola de fábrica – atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. **Revista Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 303-322. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9757/8988>>. Acesso em: 12 set. 2019.

TINTO, Vicente. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, 2006.

SANTOS, Ana Luisa Tenório dos. **As culturas organizacionais escolares**: um estudo sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos. 2020. 96 [f]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Ecologia de saberes. Perspectiva defendida em entrevista à **Revista da PUC/SP**, n. 191, julho/setembro, 2019. Disponível em: <<https://www.pucrs.br/revista/ecologia-de-saberes/>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos - Cebrap**, n.79, São Paulo, nov. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2021.

SANTOS, Maria Aparecida Monte Tabor dos. **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos**: o caso de uma escola pública em Brazlândia-DF. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF, 2007.

SATUBA. **Lei n. 2.265, de 17 de agosto de 1960**. Emancipação Política do Município. Satuba, 1960.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2007, v. 12, n. 34 [Acessado em: 6 out. 2020], pp. 152-165. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>>.

Epub 16 Maio 2007. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-624, jul./set. 2013.

SILVA, Adriano Larentes da et al., (Org.). **O currículo integrado no cotidiano da sala de aula**. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2016.

SILVA, Álvaro Queiroz da. A fundação da antiga Escola Agrotécnica Federal: 100 anos do Câmpus Satuba do Ifal. In: COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; MARQUES, Amanda Christinne Nascimento; SILVA, Álvaro Queiroz da (Orgs.). **Nos trilhos da memória: cem anos do Instituto Federal de Alagoas – Câmpus Satuba**. Maceió: Ifal, 2011.

SILVA, Caetana Juracy Resende; PACHECO, Eliezer Moreira. Institutos Federais: um futuro por armar. In: SILVA, Caetana Juracy Resende; VIDOR, Alexandre Martins; PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas Pereira (Orgs.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Jailson Costa da. **O Mobral no sertão alagoano: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas**. 2013. 151 [f]. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2013.

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Memórias do Batalhão de Lagoa: prática cultural das comunidades rurais do Sertão de Alagoas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 451–468, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i2.12775. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12775>>. Acesso em: 6 jan. 2021.

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; SILVA, Suzi Cristiane Soares da. As razões da permanência escolar no Proeja: narrativas dos trabalhadores-estudantes do sertão de Alagoas. **Revista Teias**, [S.l.], v. 22, n. 64, p. 41-54, mar. 2021. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50079>>. Acesso em: 06 set. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2021.50079>.

SILVA, Márcio Luís Bastos da; OTRANTO, Célia Regina. Os desafios do Instituto Federal Baiano com a reforma da educação profissional e tecnológica em 2008. **Revista Científica do Ifal**, n. 2, v. 1 – jan./jul. 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 307-326, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a05v19n71.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** 2003. [251] f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2003.

SOARES, Magda Becker. Alfabetismo/Letramento. **Presença Pedagógica**, jul./ago, n. 10, v. 1. 1996.

SOUSA, Daniela Neves de. Reestruturação capitalista e trabalho: notas críticas acerca da economia solidária. **Revista Katálýsis**, v. 11, n. 1. Florianópolis, jan./jun., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802008000100005>. Acesso em: 20 dez. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ITENS DAS QUESTÕES DA CONVERSA

QUESTÕES NORTEADORAS PARA A CONVERSA COM VOCÊ

OBJETIVO: Compreender os impactos na vida dos egressos após a formação no curso de Informática do PROEJA no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – *Câmpus* Satuba, no período de 2008 a 2018.

1. Apresentação

a) Perfil dos egressos

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?

2. Temáticas sobre as experiências de escolarização dos egressos 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?

Por que buscou o curso Técnico 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 conclusão no curso?

Perspectiva de acesso a trabalho na área do curso técnico?

Quais os ganhos significativos os alunos egressos do PROEJA tiveram para sua vida pessoal e profissional?

Quais as principais dificuldades precisaram vencer para a conclusão do curso?

Durante o período de estudos, existiram algumas resistências para não conclusão do curso?

Como analisam suas vidas antes e após a conclusão do curso?

3. Questões de suporte para o pesquisador conduzir o diálogo durante a entrevista:

Qual expectativa em relação ao curso técnico quando iniciaram as aulas?

O que tem a dizer sobre o CURSO:

- As condições de funcionamento – estrutura física, material didático, 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 Satuba?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL

CENTRO DE EDUCAÇÃO-CEDU

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA

OBJETIVO: Para que os sujeitos fiquem mais à vontade na entrevista, realizaremos uma roda de conversa com os alunos egressos selecionados e outra roda de conversa com os alunos que se dispuserem a participar. Isso possibilitará aos alunos egressos manterem contato prévio com o pesquisador e terem a liberdade de optarem ou não pela participação no processo de investigação.

1. Preparação para Roda de Conversa com os alunos egressos

- Descrição dos objetivos e da metodologia a ser aplicada, qual a contribuição
- Apresentação do TCLE
- Agendar a sessão conversa com os alunos egressos selecionados

2. Sessão Conversa com os participantes

- Esclarecimento do objetivo da assinatura do TCLE
- Assinatura do TCLE
- Elaboração do cronograma das entrevistas

ANEXOS

ANEXO A – COMITÊ DE ÉTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa: ***10 anos do PROEJA no Instituto Federal de Alagoas – Câmpus Satuba: das histórias e memórias***, dos pesquisadores MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS e MANOEL SANTOS DA SILVA.

A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a compreender os impactos na vida dos sujeitos pesquisados a partir da conclusão do curso.
2. A importância deste estudo se dará na análise dos resultados que serão relatados pelos sujeitos pesquisados e como isso implicará nas políticas de oferta de cursos voltados para a modalidade de educação de jovens e adultos do IFAL.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: de acordo com as narrativas dos egressos, este estudo poderá colaborar com o desenvolvimento do trabalho docente, na medida que possibilitará uma reflexão sobre a sua prática, possível reestruturação da matriz curricular, dados de importância na discussão de políticas estudantis internas.
4. A coleta de dados começará em julho de 2018 e terminará em dezembro de 2018.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: no primeiro momento haverá uma roda de conversa com todos os integrantes selecionados para a pesquisa. No segundo momento, serão criados critérios para selecionar um grupo de 5 alunos que serão avaliados de forma mais profunda, por meio de uma entrevista semiestruturada, em uma pesquisa de abordagem qualitativa, de acordo com o método de história de vida.
6. A sua participação será nas seguintes etapas: durante a participação na roda de conversa e nas entrevistas semiestruturadas.
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: de acordo com a metodologia descrita, inibição/constrangimento diante do observador, quebra de sigilo da pesquisa, não saber o que responder. Para evitar tais riscos, antes do início da pesquisa serão dados todos os esclarecimentos sobre o objetivo da pesquisa, bem como os passos metodológicos a serem aplicados. Se mesmo assim os riscos ocorrerem será esclarecido ao participante a possibilidade da sua saída do estudo, sendo o fato

comunicado imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, para que se avalie, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo. O participante acometido de algum risco poderá ser encaminhando ao setor de psicologia do Instituto Federal de Alagoas, do qual foi aluno.

8. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

9. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: permitir o debate sobre as questões relacionadas ao percurso escolar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, as experiências de aprendizagens proporcionadas no curso PROEJA e os fatores que contribuíram para sua vida pessoal e profissional após a conclusão deste curso.

10. Você poderá contar com a seguinte assistência: os participantes receberão apoio e orientação em todas as etapas de realização do estudo, sendo responsável(is) por ela: MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS e MANOEL SANTOS DA SILVA.

11. Você será informado(a) do resultado final desta pesquisa e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

12. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

13. Sua participação neste estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal), o qual ficará sob a responsabilidade dos pesquisadores.

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assinada por todos os responsáveis pela pesquisa.

Eu,
tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL E ALAGOAS

Endereço: Câmpus A. C. Simões - Tabuleiro dos Martins – 57.072-920

Complemento: CEDU - PPGE

Cidade/CEP: Maceió/

Telefone: (82) 3322-2416

Ponto de referência: Próximo ao Hospital Universitário

Contato de urgência:

Dra. MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS

Endereço: R. Prof. Nabuco Lopes, 171 – Apto. 301 – Ed. Vivent Residence - Jatiuca

Complemento:

Cidade/CEP: 57.036-730

Telefone: (82) 9.9902-0710

Doutorando: MANOEL SANTOS DA SILVA

Endereço: AV. Menino Marcelo, 140 – Cidade Universitária – Condomínio Park Shopping –

Bloco 5 – Apto 109. Cidade: Maceió/AL. CEP: 57.073-470

Telefone: (82) 9.9108-6718

Ponto de referência: Ao Lado do Residencial Ernesto Maranhão

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, 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 do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Câmpus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

	Marinaide Lima de Queiroz Freitas Orientadora Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFAL
Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Manoel Santos da Silva Discente no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFAL Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)