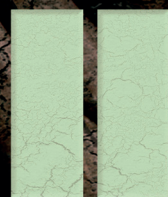


Marinaide Freitas
Gerson Tavares do Carmo
Paulo Marinho
Jailson Costa da Silva
Andresso Marques Torres
(Orgs.)

RAÍZES INVESTIGATIVAS

A gramática da
permanência na educação



**RAÍZES INVESTIGATIVAS II:
A GRAMÁTICA DA PERMANÊNCIA
NA EDUCAÇÃO**

**Marinaide Freitas
Gerson Tavares do Carmo
Paulo Marinho
Jailson Costa da Silva
Andresso Marques Torres
(Organizadores)**

**RAÍZES INVESTIGATIVAS II:
A GRAMÁTICA DA PERMANÊNCIA
NA EDUCAÇÃO**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Marinaide Freitas; Gerson Tavares do Carmo; Paulo Marinho; Jailson Costa da Silva; Andresso Marques Torres [Orgs.]

Raízes investigativas II: a gramática da permanência na educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 334p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0006-4 [Impresso]
978-65-265-0007-1 [Digital]**

1. Gramática da permanência. 2. Ensino básico. 3. Educação de jovens e Adultos. 4. Permanência escolar. I. Título.

CDD – 370

Arte da capa: Paulo Marinho - Universidade do Porto

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisor: Éderson Luís da Silveira - Universidade Federal de Santa Catarina

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2022

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Edna Castro de Oliveira	
APRESENTAÇÃO	
Marinaide Freitas; Gerson Tavares do Carmo; Paulo Marinho; Jailson Costa da Silva; Andresso Marques Torres	13
1. A GRAMÁTICA DA PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DE JOVENS E ADULTOS: PASSADOSPRESENTES	23
Marinaide Freitas; Jailson Costa da Silva; Andresso Marques Torres	
2. ENSAIO: LUZES E SOMBRAS SOBRE O OBJETO PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO	43
Gerson Tavares do Carmo; Carlos Artur Carvalho Arêas; Heise Cristine Aires Arêas	
3. RECONHECIMENTO SOCIAL E SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO: IMPACTOS SOB A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM CURSOS PROEJA	69
Jupter Martins de Abreu Júnior	
4. O RETORNO À ESCOLA NO PROEJA: ENTRE MÚLTIPLOS TEMORES, POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E PERMANÊNCIA ESCOLAR	85
Vanda Figueiredo Cardoso; Marinaide Freitas; Paulo Marinho	

5. TRÊS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO A PARTIR DE RETRATO SOCIOLÓGICO	107
Rhena Schuler da Silva Zacarias Paes	
6. FATORES DE PERMANÊNCIA ESCOLAR NO IFRN: UM OLHAR SOBRE CURSOS PROEJA	133
Ana Lúcia Sarmento Henrique	
7. A PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA INSTITUINTE	153
Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes. Marinaide Freitas. Paulo Marinho	
8. PERMANÊNCIA ESCOLAR NO PROEJA-FIC: NARRATIVAS DOS ESTUDANTES-EGRESSOS	173
Manoel Santos da Silva; Marinaide Freitas; Andresso Marques Torres	
9. ENFIM, A COLAÇÃO DE GRAU: “MAIS UMA ETAPA”	197
Iolita Marques de Lira	
10. UM CASO DE ÊXITO ESCOLAR DE UMA ESTUDANTE TRABALHADORA DO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DA TEORIA DISPOSICIONISTA	211
José Carlos Rocha Junior	

11. A PERMANÊNCIA NA POLÍTICA ESTUDANTIL DA UFAL: OLHARES SOBRE AS AÇÕES DE MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	229
Ana Karla Loureiro da Silva. Andresso Marques Torres. Marinaide Freitas.	
12. DISCURSOS DOCENTES, VIDA DE PROFESSOR E PERMANÊNCIA: A PARTIR DE QUE FORMA DE AMOR O MAGISTÉRIO É FALADO?	251
Dóris Maria Luzzardi Fiss; Valéria da Silva Silveira	
13. COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E PERMANÊNCIA DISCENTE: UM TERRITÓRIO COABITADO DE BUSCAS E (RE)ENCONTROS	281
Elane Kreile Manhães. Gerson Tavares do Carmo.	
14. ENTRE TANTOS, NELSON, BENEDITA E JOSÉ PERMANECERAM ANALFABETOS: RETRATOS DO ANALFABETISMO EM ALAGOAS	308
Lucas Pereira da Silva, Marinaide Freitas	
SOBRE OS/AS AUTORES/AS	329

PREFÁCIO

[...] permanecer é buscar ser, com os outros.
É conviver, simpatizar. Nunca sobrepor-se,
nem sequer justapor-se aos educandos, des-simpatizar.
Não há, permanência na hipertrofia (FREIRE, 1987, p. 37)¹.

Dentre as várias acepções de permanência, em diálogo, exploradas neste livro, a epígrafe acima destacada integra esta produção coletiva, e encerra alguns dos sentidos da permanência, como categoria principal que mobiliza, compõe e atravessa as investigações desenvolvidas, e as interlocuções ente suas autoras e autores. O permanecer como *busca de ser, de conviver, de não se sobrepor*, tal como sugerido por Freire, ganha corpo nos escritos compartilhados no sugestivo título "*Raízes investigativas II: a gramática da permanência na educação*", que tive o chamamento para prefaciá-lo. Por um pouco, foi uma forma de conviver em um feliz reencontro com Marinaide Freitas, Gerson do Carmo, Jailson Costa e no encontro com Paulo Marinho e Andressa Torres que integram, conjuntamente, a organização desta coletânea.

Assumi esta tarefa movida por algo que intuitivamente colocou-se para mim como possibilidade de conhecer parte dos resultados de pesquisas produzidas por pesquisadoras e pesquisadores que compartilham a paixão e o comprometimento com a defesa do direito social de pessoas jovens, adultas e idosas trabalhadoras à educação e formação humana, em confrontação à lógica da formação para o mercado. Em tempos adversos de ataques à ciência, de restrição dos recursos da educação e de tentativa de destruição da escola pública e das instituições de ensino superior públicas, a pesquisa como prática de resistência é evidenciada e compartilhada nesta produção.

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

A coletânea reúne de forma orquestrada quatorze textos, oriundos de pesquisas produzidas no âmbito do Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Ufal/CNPq), Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso (UFRGS/CNPq), em sua integração com o Núcleo de Estudos Sobre Acesso e Permanência na Educação Nucleape (IFF-UENF/CNPq) e o Núcleo de Pesquisas em Educação (Nuped-IFRN), que têm se dedicado ao estudo da permanência na educação como objeto e fio condutor de seus estudos, com o objetivo de “socializar as investigações que vêm mobilizando pesquisadores e pesquisadoras de diferentes regiões brasileiras”. Os textos em sua maioria, escritos em coautoria, buscam sob vários ângulos, contextos distintos e bases teóricas convergentes, compreender o fenômeno complexo da permanência escolar, buscando em suas interlocuções avançar, desafiando o pensamento ainda vigente que culpabiliza os sujeitos pelo “fracasso escolar”, desconsiderando os fatores que os fazem vivenciar o movimento pendular de busca por escolarização.

As interlocuções aqui produzidas, entre as autoras e autores, ao pautarem a gramática da permanência me instigam a provocar as pessoas interessadas na temática, a conhecer e apropriar-se da riqueza das contribuições teóricas que cada texto reúne. Em suas opções teóricas e metodológicas, trazem para o campo da pesquisa em educação, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como o das Políticas Públicas, abordagens inéditas para pensar a questão da permanência como uma categoria analítica que mobiliza sentidos diversos, permitindo sua ressemantização nas experiências de pesquisa que evidenciam as múltiplas facetas na construção do conceito: “permanência como mudança”, “permanência material e simbólica”, em seus fatores “intrínsecos e extrínsecos”, “permanência como processo de relações mobilizadoras e desmobilizadoras”, “permanência como política afirmativa”, “permanência como direito”, “permanência na profissão docente”, permanência como interesse ideológico do capital quanto ao

analfabetismo, permanência como fator de promoção, permanência como vínculo, permanência como ato político.

A gramática da permanência é tematizada nos textos, do ponto de vista etimológico, epistemológico, histórico e ontológico, pautando a evasão e problematizando a desconstrução de internalizações cristalizadas na literatura, buscando desconstruir “a crença de que combater a evasão assegura a permanência”. O que ainda hoje (2022), tende a induzir a formulação de políticas públicas, principalmente para os grupos vulnerabilizados que demandam a EJA. A força das ideias que os textos mobilizam aponta a inversão do jogo discursivo que esvazia os sentidos da evasão, comumente tomada como referência para pautar políticas públicas de negação de direito, em detrimento do fortalecimento de políticas de permanência na educação. O que delinea a “*gramática da permanência* enquanto as mudanças/movências, deslocamentos conceituais que vão se operando no campo da educação”.

É importante destacar a visibilidade das pesquisas compartilhadas sobre o Proeja. Em boa parte dos textos, as redes investigativas vão se consolidando, embora a proposta do Proeja como política pública perene para a formação da classe trabalhadora, não tenha se consolidado como intencionalidade. Em sua nova nomenclatura EJA/EPT, como vem sendo denominado nas experiências que persistem, o Proeja, *permane*ce no interior de alguns Institutos da Rede Federal acolhendo e mobilizando trabalhadores e trabalhadoras que estudam, a *permanecerem* exercitando o seu direito à educação básica. Nesse exercício de permanência escolar várias foram as estratégias e saberes específicos que os sujeitos lançaram mão, avançando na apropriação da formação humana que emancipa e liberta.

Neste sentido a gramática da permanência traduzida pelas interlocuções reunidas nesta coletânea, me faz retomar a epígrafe inicial, e chamar a reflexão para um dos sentidos de permanência que em Freire encerram a finalidade da educação como ação cultural para a dominação ou libertação dos homens e mulheres, que se dá na

dialeticidade da permanência-mudança que se processa na estrutura social. Ou seja, essa para ser tem que “estar sendo”

Constituiu-se numa experiência prazerosa ler os textos que compõem esta coletânea. A cada leitura fui surpreendida com abordagens múltiplas, ao mesmo tempo distintas, que se colocam em diálogo em nível nacional, com foco especial nos resultados dos estudos desencadeados, no Instituto Federal de Alagoas (Ifal), nas Universidades Federal de Alagoas (Ufal), do Rio Grande do Sul (FGRS), na Estadual do Norte Fluminense (UENF), nos Institutos Federais Fluminense (IFF), Rio Grande do Norte (IFRN) e do Rio de Janeiro acabando por se estender na busca de compreensão da permanência na educação, para além das fronteiras nacionais, em interlocuções com experiências de pesquisa em Portugal e Estados Unidos.

A escuta sensível dos sujeitos foi fundante para explorar seus percursos, e narrativas que evidenciam as razões que levam estudantes a persistirem “dentro do sistema educacional” para concluir um curso [entre a permanência do não ser e a busca do ser mais] em contextos marcados, por vezes, por processos agudos de desigualdades”.

Os textos se dão a você leitor e leitora, como um convite para adentrar suas leituras e quem sabe se deixar envolver pelo fluxo das redes investigativas que abrem perspectivas para novas questões de pesquisa em torno da permanência nos seus múltiplos sentidos e acima de tudo como direito.

Edna Castro de Oliveira
NEJA/CE /UFES /PPGE
Vitória (ES), agosto de 2022

APRESENTAÇÃO¹

Nas últimas duas décadas (2000-2020), sobretudo com o advento da democratização do acesso à educação escolar, temos vivido o intenso e magistral debate em torno das experiências dos sujeitos que povoam as escolas públicas de todo Brasil. Crescem, em desmesura, as teses, dissertações, artigos, livros, e outros materiais, a exemplo *Anais* que divulgam os achados de tais estudos apresentados em congressos, seminários, colóquios, dentre outros, dando-nos a ideia mais nítida do que ocorre para além dos muros das instituições. Nesse contexto, somado à mudança de rumos da pesquisa educacional, que vem permitindo a abordagem de temas e contextos antes invisibilizados, como é o caso dos estudantes que permanecem estudando na Educação de Jovens e Adultos, é possível esperar *outros mundos possíveis* (FREIRE, 2022), especialmente no campo científico-pedagógico.

Nessa perspectiva, não é novidade que a categoria mais explorada nas pesquisas a respeito dessa modalidade é o campo epistemológico/pedagógico, quanto ao que não vinha dando certo, explorando de forma negativa fatores que contribuíam, de maneira dialética, para a interrupção da escolarização de pessoas, que depois retornam ao ambiente escolar. Na verdade, o foro com que tais estudos foram revestidos, se constituiu mais de um preconceito social exacerbado, sobretudo, o construto da chamada idade certa, do que propriamente a preocupação com os respectivos obstáculos. É possível observar que a tentativa fora mais a de justificar as cruéis

¹ **Nota dos Organizadores:** No processo de revisão, deste livro, foi dada autonomia aos autores/as quanto às seguintes situações de ambiguidade que ocorrem se comparados os capítulos: a) citação de referências diferentes de grafia: Vygotski/Vygotsky/ e Certeau/De Certeau; b) referências diferentes quanto aos nomes de autores/as: citação com nome completo ou citação do último nome e os demais abreviados.

e notórias desigualdades e as lutas de classe, do que propriamente superá-las.

De forma predominante, a literatura educacional no Brasil do século XX, com raras exceções, atribuiu o suposto “fracasso escolar” e a “evasão” das classes populares, a uma falta de aptidão pelos estudos, ou a uma deficiência genética. Tais atitudes preconceituosas estiveram presentes não somente no discurso científico da época, mas também, e principalmente, no discurso político, médico, e mesmo de outros diletantes. Os argumentos usados para confirmar as respectivas hipóteses, se basearam na teoria da “privação cultural” (décadas de 1960 e 1970), em que, as crianças empobrecidas, não tinham condições para acessar e ter sucesso na escola, por esta possuir aspectos culturais superiores.

Isso nos faz compreender que ao mesmo tempo em que houve a crítica aguda aos sujeitos, responsabilizando-os exclusivamente por seus percursos, percebe-se que as situações desiguais foram produzidas historicamente, de forma a não permitir a perda de privilégio de uma elite, que nega a possibilidade da história enquanto mudança, e busca perpetuar tais condições no sentido de manter a exploração de uns sobre outros.

Vemos, portanto, a partir do final do século passado, ainda que tímida e socialmente não percebida, uma mudança de curva. É que pesquisadores/as, a exemplo Patto (1989) ousaram estudar as determinações que levavam crianças a não obterem o esperado sucesso na escola, a partir de um olhar crítico, pondo em xeque as teorias da negação, racistas e preconceituosas. O fato é que foi lugar comum enxergar os sujeitos como “sujeitos do não saber”, presos, hereditariamente, à ignorância e à vadiagem, isentos de preocupações com seus projetos de futuro.

A mudança de curva acentua-se com o importante teórico Paulo Freire, que desponta contrariamente à essa perspectiva generalizante, que já no final da década de 1950, e mesmo no seu trabalho como coordenador de educação e cultura do Sesi, em Pernambuco, rompeu com a ideologia dominante de pensar os educandos como “tábulas rasas”. A preocupação, nesse sentido,

volta-se para a pessoa: o homem e a mulher como sujeitos sociais, atores e produtores/as de bens culturais, e por isso mesmo, fazendo-se e refazendo-se no mundo, porque históricos. É evidente que tal modo de pensar o sujeito, gerou a crítica radical das instituições, e da sociedade elitista, que vilipendiavam o direito de *ser mais* (FREIRE, 1987).

É nesse percurso que os capítulos deste livro se encontram, com ênfase nas trajetórias de diferentes pessoas jovens, adultas e idosas que enleiam as experiências educacionais, demonstrando que, de modo instituinte, é possível “escovar a contrapelo” – no dizer benjaminiano –, a lógica instituída que pensa a formação enquanto cabide para o mercado e não para o mundo do trabalho. É fruto de interlocuções entre o Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Ufal/CNPq) com outros Grupos, a exemplo do Núcleo de Estudos, sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape), Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso (UFRGS/CNPq) e o Núcleo de Pesquisas em Educação (Nuped-IFRN), que discutem o objeto da *permanência na educação*, e tem como objetivo socializar as investigações que têm mobilizado pesquisadores/as de diferentes regiões brasileiras, revelando práxis que denotam a outra face da escola.

É importante dizer, ainda, que o referido livro é a continuidade de outro publicado e denominado *Redes Rizomáticas de pesquisa em EJA: diálogos interdisciplinares*², que teve objetivo semelhante a este, ou seja, divulgar pesquisas em diferentes campos do conhecimento – história e política da educação; educação e linguagem; currículos e *permanência escolar*. “Finalizadas” as discussões sobre este, o grupo Multieja se viu mobilizado a continuar a publicação da série de estudos, focalizando, para tanto, em uma de suas *Redes Rizomáticas*, elegendo esta que compõe este livro. A escolha se deu pelas

² FREITAS, Marinaide; SILVA, Manoel Santos da; SILVA, Lucas Pereira da; CAVALCANTE, Valéria. *Redes Rizomáticas de pesquisa em EJA: diálogos interdisciplinares*. Goiânia: Phillos, 2022. v. 1, 456p.

discussões que vêm sendo realizadas juntamente com outros Grupos, já citados, que agregam diversos pesquisadores/as brasileiros/as, e que se constituem em referência para os estudos sobre a permanência.

Nesse sentido, os capítulos resultam de pesquisas já realizadas ou em andamento, em diferentes contextos, e todos, a partir de suas perspectivas teórico-metodológicas, buscam adensar as discussões sobre a permanência na educação, com a finalidade de produzir a *artesanía* que ofereça subsídios não apenas teóricos, mas também epistêmicos, no sentido de contribuir para a formação paradigmática deste campo. Assim, o trabalho assinado por Marinaide Freitas; Jailson Costa e Andresso Torres, que abre este volume e intitulado *A gramática da permanência na educação de adultos e de jovens e adultos: passados presentes* propõe a discussão nesse sentido, e destacando a gramática da permanência na educação de pessoas jovens e adultas, tendo como pistas as experiências *instituídas* pela ditadura militar, marcada pelo seu forte caráter ideológico e de repressão; e o seu contraponto, caracterizado pelas experiências *instituintes* do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Tais experiências são analisadas considerando suas profundas oposições ideológicas e educativas.

O capítulo *Ensaio: luzes e sombras sobre o objeto permanência na educação*, de autoria de Gerson Tavares do Carmo; Carlos Artur Carvalho Arêas; Heise Cristine Aires Arêas, caminha no sentido da desconstrução conceitual, especificamente da crença “de que ‘combater a evasão’ assegura a permanência, considerando-a uma expressão do senso comum”. Tal perspectiva escava os bordões comumente usados, muitas vezes pelo senso comum, de que evasão e permanência são binômios, significando que descobrir as causas da evasão, chegar-se-ia, na mesma proporção, ao entendimento de como fazer com que os sujeitos permaneçam. Os autores em diálogo com a também autora, chegam à conclusão de que a permanência é processo e que, portanto, deve ser estudado enquanto tal, no sentido de demonstrar suas faces e interfaces,

particularmente as questões que dizem respeito aos fatos cotidianos que abordam os contextos das salas de aula.

Em continuidade, a permanência é abordada a partir da teoria do *reconhecimento social* e da noção de *sofrimento ético-político*, sobretudo destacando as percepções, anseios e sentimentos dos sujeitos jovens e adultos das classes populares que tiveram o direito à educação interditado. Tais discussões perfazem o capítulo *Reconhecimento social e sofrimento ético-político: impactos sob a permanência de estudantes em cursos Proeja*” de Jupiter Martins de Abreu Júnior. O autor, ao se utilizar da entrevista compreensiva, assegura que os sentimentos dos interlocutores demonstram que a luta por reconhecimento é composta por uma teia social complexa, especificamente por considerar as artimanhas severas da exclusão.

Ainda em relação ao Proeja, o texto *O retorno à escola no Proeja: entre múltiplos temores, possibilidades de aprendizagem e permanência escola* de Vanda Figueredo Cardoso, Marinaide Freitas e Paulo Marinho, traz à tona as vozes dos que permaneceram estudando no curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal de Alagoas, Câmpus Marechal Deodoro, destacando, nas histórias de vida dos narradores, os fatores internos e externos à escola que os fizeram continuar, persistir e ir, neste caso, ao final do processo de escolarização-profissionalização, numa instituição reconhecidamente de qualidade, assim como também apontaram as narrativas do capítulo anterior, com a particularidade para outro contexto econômico e político.

A realidade de outro Instituto Federal é analisada, também, no artigo *Três estudantes do ensino médio integrado ao ensino técnico a partir de um retrato sociológico*, no qual a autora, Rhena Schuler da Silva Zacarias Paes, com base na noção de retrato sociológico, do sociólogo francês Bernard Lahire, constrói tais retratos considerando a história de vida de três estudantes negros, que residiam na periferia. As questões focalizadas neste texto evidenciam que a permanência é um acontecimento plurifatorial, que acontece a partir de uma rede de mediações que conduzem os sujeitos a enfrentarem as situações, por vezes, adversas, de maneiras a superá-las, como mostra os resultados desse trabalho.

O apoio e o vínculo afetivo da amizade são explorados com muita sensibilidade, permitindo a compreensão de que as relações de cooperação, para além dos fatores materiais, fazem parte desse entrelaçamento que compõe o processo da permanência na escola.

No bojo dessas discussões, essas questões são aprofundadas, por meio de outras abordagens, por Ana Lúcia Sarmiento Henrique, no texto *Fatores de permanência escolar no IFRN: um olhar sobre cursos proeja*. A autora destaca os fatores intrínsecos ou individuais, relacionados ao *modus individualis* dos sujeitos, que se mobilizam para aprender. Em consonância com esses aspectos, é discutido, ainda, os fatores extrínsecos ou institucionais, que têm relação com a própria escola, a família, e a comunidade de pertencimento. Tais circunstâncias são apresentadas a partir de consistentes resultados de pesquisa, desenvolvida pelo Núcleo de Educação do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

No texto *A permanência escolar na educação de jovens e adultos: uma experiência instituinte*, Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes; Marinaide Freitas; Paulo Marinho, socializam achados de uma pesquisa desenvolvida no Instituto Federal de Alagoas (Ifal), tendo como lócus o curso Técnico em Artesanato. O trabalho se insere na rede de pesquisas que o Grupo Multieja vem desenvolvendo, sob o eixo norteador da permanência enquanto um inédito-viável, e os sujeitos *praticantespensantes* que ocupam os lugares que têm direito, e que, muitas vezes, não são esperados. O desafio da ordem, conforme descrito pelo/pelas autor/autoras, funciona como uma tática mobilizada dentro de uma estratégia, diante dos iminentes riscos de se interditar, mais uma vez, o direito à educação.

É nesta lógica que o texto *Permanência escolar no Proeja/FIC: narrativas dos estudantes-egressos*, de autoria de Manoel Santos da Silva, Marinaide Freitas e Andressa Marques Torres, discute, por meio das narrativas dos/as egressos/as do Proeja-FIC, as condições propulsoras das suas respectivas permanências, destacando, neste caso, os condicionamentos internos e externos ao Ifal, contexto em que também foi operado o estudo. Os achados dão conta de que permanecer estudando tem a ver com as questões institucionais e

de vínculos que foram e são construídos nos cotidianos do Instituto. O sonho de ascensão social, e a visão da leitura e da escrita enquanto símbolos de prestígio social, também mobilizam os sujeitos a continuarem.

O entendimento da permanência enquanto um continuum em que os sujeitos envolvidos no processo educativo se enredam, é estudado por Iolita Marques de Lira no capítulo intitulado *Enfim, a colação de grau: “mais uma etapa”*, no qual apresenta a andarilhagem de uma egressa do curso Técnico em Artesanato, pertencente ao Proeja/Ufal. Lira expõe com muita sensibilidade os percursos de vida-formação da estudante, os percalços, os anseios, as dúvidas, os medos, mas também, e sobretudo, a persistência e a resistência à ordem instituída, que apregoa um *modus operandi* que só enxerga o fracasso, a repetição e a cópia. A autora nos convida a um mergulho “da cópia à criação”.

No capítulo seguinte, José Carlos Rocha Junior, aborda *Um caso de êxito escolar de uma estudante trabalhadora do ensino médio sob a ótica da teoria disposicionista*, em que analisa a trajetória de sucesso de uma estudante da classe trabalhadora numa escola pública. A perspectiva adotada se baseia na teoria sociológica de Bernard Lahire, sobretudo na metodologia dos “retratos sociológicos”, buscando construir as disposições presentes nos percursos dos sujeitos, como o caso em epígrafe. Em linhas gerais, tentou demonstrar as figurações que constituem esses retratos enquanto um dispositivo metodológico que pode construir elementos que permitem a compreensão de como as disposições individuais se incorporam aos sujeitos, e como têm suas manifestações atestadas em distintas circunstâncias.

No itinerário do Grupo Multieja, uma das preocupações de pesquisas, que tem mobilizados as/os pesquisadoras/pesquisadores é a questão da permanência no ensino superior. Tal abordagem é preenchida, em parte, com a pesquisa que deu origem ao capítulo *A permanência na política estudantil da Ufal: olhares sobre as ações de materialização do direito à educação* de Ana Karla Loureiro da Silva, Marinaide Freitas e Andressa Marques Torres. As autoras

e o autor, sinalizam as faces e interfaces da política estudantil da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), no que se refere às condições e cenários da permanência dos estudantes vistos como vulneráveis. Explicitou-se a compreensão de que a referida instituição dispõe de um amplo e significativo aparato legal no que se refere à política estudantil, com ações que podem, se efetivadas, contribuir indelevelmente para a materialização de percursos exitosos no ensino superior, sobretudo dos estudantes das classes populares.

Em *Discursos docentes, vida de professor e permanência: a partir de que forma de amor o magistério é falado?* Valéria da Silva Silveira e Dóris Maria Luzzardi Fiss trazem em a discussão sobre a permanência no magistério, considerando a análise dos efeitos de sentidos dos discursos de professoras, construídos em sessões de Grupos Focais, na região Sul do Brasil. Consideram que a permanência docente na escola é construída, não sem compreensão das questões estruturantes, mas perpassando-as; associa-se ao vínculo com a educação, demonstrando uma forte carga afetiva, e também, modos de significação que associam ao estar porque sente-se bem, útil, bem como o não gostar de estar, pelas questões, sobretudo, políticas que atravessam a profissão.

Já o artigo *Comunidades de aprendizagem e permanência discente: um território coabitado de buscas e (re)encontros* de Elane Kreile Manhães e Gerson Tavares do Carmo, é o penúltimo capítulo, e discute as possibilidades formativas propiciadas pelas Comunidades de Aprendizagens, e de como esta experiência educacional pode contribuir para a qualificação da permanência de estudantes. Por intermédio da imersão em tais experiências nos Estados Unidos, e com base nos pressupostos teóricos do pesquisador Vicent Tinto, a autora e o autor seguem pistas apontadas pela base teórica referida, e segue-a em busca de entendimentos sobre as condições de materialização de tal acontecimento educacional.

Por fim, no capítulo que fecha esta coletânea, denominado *Entre tantos e tantas, José permaneceu analfabeto: retratos do*

analfabetismo em Alagoas, de autoria de Lucas Pereira da Silva e Marinaide Freitas, o analfabetismo é analisado de forma crítica, desvelando seus condicionantes sociais, históricos, políticos e educacionais, particularmente no Estado de Alagoas, na região do Semiárido. A permanência é abordada no sentido de ficar, haja vista as intempéries que obstaculizaram a aquisição da leitura e da escrita pelos sujeitos focados no texto, mas que tal condição não os impediram de obterem reconhecimento pelos trabalhos desenvolvidos no âmbito da cultura popular. Entre tantos, e tantas, é salutar a problematização dessa questão, considerando o estágio de aprofundamento dos processos de letramentos, e dos condicionantes socioculturais que albergam as trajetórias dos sujeitos plurais.

Para efeito de fechamento desta apresentação, sinalizamos as múltiplas e complexas abordagens que compõem os textos retratados nesta coletânea, que não se encerrará com esta publicação, mas agrupa-se a outros materiais que também vêm sendo produzidos com a finalidade de contribuir para o debate da permanência escolar enquanto um inédito-viável, que consolida diferentes fatores teóricos, metodológicos e epistêmicos. Tal perspectiva abre flancos para as políticas públicas, de tal modo que os dados construídos e problematizados, permitam a virada de curva, e apresente outros rumos para a experiência dos sujeitos com a escola e as instituições. Que o direito à educação, seja, em todos os espaços, verdadeiramente, assegurado.

Destarte, considerando ser a leitura um ato dialogal, convidamos os/as estudantes em formação docente, professores/as da Educação Básica e aqueles/as que atuam no ensino superior, a juntarem-se a nós em um grande diálogo, na busca de justiça social e, conseqüentemente, na virada da curva.

Organizadores/as

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

A GRAMÁTICA DA PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DE JOVENS E ADULTOS: PASSADOS PRESENTES

Andresso Marques Torres

Jailson Costa da Silva

Marinaide Freitas

1. DIÁLOGOS INICIAIS

Não morre a frase citada, mas adquire vida
outra. Ler e escrever é sempre um reescrever,
um transplantar, um enxertar em novo tronco
desde então marcado por certa cicatriz,
testemunha de vida transferida.

Escrever é Preciso – Mario Osório Marques

O movimento da escrita é tênue, escorregadio e sinuoso. É um processo vivo, que cinge diferentes tramas e produz conotações várias diante de um tema sempre de interesse coletivo, e também individual, a exemplo deste texto. Nesse sentido, Mario Osório Marques, com quem concordamos, nos diz que o princípio da pesquisa é a escrita: *escrever é preciso*, nos diz enfaticamente. No nosso caso – a escrita de um texto acadêmico –, resultante de percursos de curiosidades investigativas, tem como objetivo dialogar polifonicamente com outros tantos/muitos escritores/autores/pesquisadores, nesses estribilhos dos *espaçostempos*, na medida em que as frases destes pulam dos seus textos para o nosso, ganham novos sentidos e *adquirem vida outra*, como posto na epígrafe. Assim, dizemos que nosso texto é marcado por essas *cicatrizes*, resultantes das *transfusões* feitas em muitos momentos de reflexão, de adensamento, de elaboração do pensamento e que, portanto, *é testemunha de vida transferida*.

Nesta perspectiva, o tema – a gramática da permanência –, em si, suscita uma explicação etimológica de ambas as partes, uma vez que são considerados termos complexos, que se entremeiam, intencionando produzir um sentido: que gramáticas são enleadas em diferentes contextos históricos, que envolvem cenários de âmbito social, político, cultural e econômico pelos quais a educação e, especificamente, a educação de adultos e de jovens e adultos foi se refazendo e ganhando suas diversas tonalidades. Nesse interim, as porosidades do tempo foram cingindo os conceitos e demarcando fronteiras, e o que cabe a nós é tentar caminhar em uma direção que nos permita situar os sentidos que as práticas foram semeando.

Com efeito, a *gramática* nos estudos linguísticos pode ser compreendida, em um dos seus vários sentidos, como as mudanças operadas no campo da funcionalidade de uma língua. E *permanência* segundo Carmo, G. Carmo, C. (2014, p. 8) “tem como referente latino o termo *permanere* que significa ficar até o fim, persistir, perseverar, durar. O prefixo *per* – significa por completo (como em *perplexo* e *perseverança*) e o verbo *manere* significa ficar, continuar”. Desse ponto de vista, podemos situar a *gramática da permanência* enquanto as mudanças/movências que foram se produzindo/operando no campo da educação, para se referir, especificamente, aos percursos dos sujeitos dentro do sistema educacional, situando suas persistências e perseveranças em contextos marcados, por vezes, por processos agudos de desigualdades.

Esse entendimento foi gerado a partir dos estudos¹ que temos realizado no campo da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos, em diferentes recortes temporais, dando destaque para as ações de cunho popular (final da década de 1950 e início dos anos 1960), período autocrata (1964-1985), e na contemporaneidade, sobretudo no que diz respeito às experiências da educação profissional para

¹ Para saber mais, conferir: Silva (2013, 2018), Torres (2020) e Silva; Freitas (2017, 2019, 2020) e Silva; Freitas; Torres (2020, 2021a, 2021b, 2021c).

jovens, adultos e idosos (2005 até o presente). Desse modo, nossa intenção, neste texto, foi analisar as configurações das experiências educacionais nas referidas épocas, e investigar quais os sentidos implícitos em tais ações educativas, buscando contribuir para o entendimento destas práticas, no que se refere, sobretudo, aos seus desdobramentos ao longo do tempo.

Desta feita, estruturamos este capítulo em duas partes principais. Na primeira, problematizam-se, de modo histórico, as experiências de cunho popular, cujo apogeu se deu no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, influenciadas pelo pensamento libertador/emancipador de Paulo Freire. Em seguida, no segundo momento dessa primeira parte, discorreremos sobre as práticas alfabetizadoras e de continuidade da escolarização, operadas pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, vigente de 1970 a 1985 – ao fim da ditadura.

Ambas as experiências são analisadas considerando suas profundas oposições ideológicas e educativas. Na segunda parte, reproblematicamos – questionando, estimulando e provocando novos problemas – a permanência a partir das ações educativas do Proeja, que tiveram seu início no ano de 2005, época dos primeiros Decretos, e que, na contemporaneidade, apresenta como princípio a educação humanizadora, e como direito de todas as pessoas. Por fim, apresentamos os diálogos finais, trazendo sinteticamente o olhar sobre as questões tratadas nestes escritos.

2. PROBLEMATIZANDO OS SENTIDOS DA PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS/EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EDA/EJA)

Neste tópico, problematicamos as experiências de cunho popular, cujo apogeu se deu no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, influenciados pelo pensamento libertador/emancipador de Paulo Freire. Em seguida, em um segundo momento, discorreremos sobre as práticas alfabetizadoras e de continuidade da escolarização operadas pelo Movimento Brasileiro de

Alfabetização – Mobral, vigente de 1970 a 1985 – até o fim da ditadura. Ambas as experiências são analisadas considerando suas profundas oposições ideológicas e educativas.

2.1 NO MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR

Os anos finais da década de 1950 e do início da década de 1960 foram marcados pela efervescência das ideias freireanas, de cunho libertador, que tinham suas bases fixadas nos Movimentos de Cultura Popular (MCP) e seus princípios no pensamento crítico e libertador junto às classes oprimidas. Os trabalhos iniciados no referido Movimento tiveram seu surgimento em Recife² e passaram a expandir-se por outros estados brasileiros, partindo do princípio de que “um movimento de cultura popular deverá promover a elaboração da **cultura com o povo**, fazendo-o participante da comunidade cultural, e não uma **cultura para o povo**” (FÁVERO, 1983, p. 24).

Nesse cenário de elaboração da cultura com o povo, Freire nos dá pistas dos sentidos da permanência na educação de adultos no passado e na Educação de jovens e adultos no presente, visto que “[...] permanecer é buscar ser, com os outros. É conviver, simpatizar. Nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos, des-simpatizar. Não há, permanência na hipertrofia” (FREIRE, 2005, p. 73). A atualidade do pensamento freireano nos permite usar o termo “passados presentes”, a partir dos indícios de permanência que o autor atribui à Educação de Adultos (EDA), que são válidos à Educação de Jovens e Adultos na Atualidade.

A Cultura popular caracterizava-se naquele momento histórico – anos de 1950 e início de 1960 – como uma das “[...]”

² O Movimento de Cultura Popular estruturou-se administrativamente no governo de Miguel Arraes na Prefeitura de Recife, com apoio da União, utilizando recursos disponibilizados pelo Plano Nacional de Educação de 1962. Ressaltamos que, em seguida, foi sistematizado no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, o Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos (FÁVERO, 2009).

formas de luta popular que surgiram naqueles anos, ou que neles conseguiram se fortalecer” (FÁVERO, 1983, p. 9). O movimento de cultura popular propunha-se a transformar a cultura brasileira e, por meio dela, pelas mãos do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país (FÁVERO, 1983, p. 9).

Nas palavras de Freire (2005), as mulheres e os homens são seres inacabados, inconclusos, que vivem um permanente movimento de ser mais. Nesse sentido, “[...] a educação é um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE, 2005, p. 84). Tais sujeitos estão sempre em busca da transformação, embasada na “[...] concepção problematizadora [que] reforça a mudança”. (FREIRE, 2005, p. 84). Nessa perspectiva, a permanência na educação aparece com a conotação de mudança. (FREIRE, 2005, p. 84).

Os *Círculos de Cultura* caracterizavam-se como espaços educativos e democráticos de aprendizagem, em que não precisavam existir necessariamente as salas de aula, uma vez que as discussões poderiam ser realizadas em outros espaços que não fossem a escola. O que os caracterizava, também, era o fato de os professores cederem lugar aos *coordenadores do debate*, quando não se ministravam aulas, mas se coordenavam *debates* sobre a realidade dos sujeitos, que não eram vistos como alunos, mas como *participantes da discussão* (BEISIEGEL, 2004).

Nesse contexto, ganha destaque a valorização dos saberes dos sujeitos das camadas populares, procurando envolver a população em ações que valorizassem a cultura por meio da participação desses em movimentos diversos, em diferentes ações de cunho popular, que buscavam a “erradicação” do analfabetismo em várias instâncias da sociedade, como “[...] círculos de cultura, centros de cultura, praças de cultura, teatro popular, rádio, cinema, música, literatura, televisão... sindicatos, ligas... com/para/sobre o povo” (FÁVERO, 1983, p. 9) que, de forma digna, acolhiam e apoiavam os sujeitos trabalhadores.

Freire (2011) enfatizava que o ato de educar deveria se contrapor a qualquer forma de reprodução das ideias impostas pela

ideologia dominante. Nesse sentido, a alfabetização deveria ser sinônima de reflexão, de criticidade e de politização. Sua metodologia destaca-se pelo caráter dialógico libertador e por considerar as especificidades dos educandos, partindo de suas realidades. Para Fávero (2009, p. 15), esse “método” estabelecia que:

[a] partir da crítica do modo de trabalhar da escola tradicional, questionando, recusando as cartilhas como doação, transformando a aula num debate e o professor em um animador, Paulo Freire e sua equipe colocam, decisivamente, a alfabetização como o primeiro passo da ampla educação de adultos.

Nesse sentido, Freire (2005, p. 207) enfatiza, também, a dialeticidade permanência-mudança, ao destacar “[...] que a estrutura social, para ser, tenha de estar sendo ou, em outras palavras: estar sendo é o modo que tem a estrutura social de ‘durar’”. Nesse sentido, ele destaca as pretensões da ação cultural, fortemente caracterizada pela dialógica dialeticidade permanência-mudança.

Nas palavras de Fávero e Freitas (2011), o contexto histórico de efervescência dos Movimentos de cultura e educação popular foi qualitativamente diferente das ações desenvolvidas nas campanhas governamentais desenvolvidas contra o analfabetismo nos anos de 1940/50. Nessa contextualização, os autores lamentam a supressão das práticas de educação popular como política pública e reconhecem que “a alfabetização e [a] educação das pessoas adultas, no início dos anos de 1960, apareciam como perigosas para a estabilidade do regime e para a preservação da ordem capitalista e por isto foram suprimidas” (FÁVERO & FREITAS, 2011, p. 374).

Com o golpe civil-militar de 1964, o presidente João Goulart foi deposto e, com isso, se deu o fim da “democracia populista”. Segundo Germano (2011), anunciou-se, dessa forma, no Brasil, um momento de mudanças nas estruturas políticas do país que, por sua vez, afetariam as esferas social, econômica e educacional. Nessa última, as mudanças foram drásticas uma vez que, com o fim do

período democrático, exigia-se o silenciamento das vozes questionadoras, que lutavam por espaços de participação do *povo*, assunto do próximo tópico.

2.2 NAS EXPERIÊNCIAS INSTITUÍDAS DO MOBREAL

As experiências instituídas do Movimento Brasileiro de Alfabetização³ (Mobral) foram implantadas em contraponto às experiências de cunho popular, que tinham como foco a educação como prática da liberdade. Nesse sentido, o Regime Militar instaurou medidas repressivas, que visavam combater as formas de organização político-ideológicas de diversos movimentos sociais, que lutavam no entorno de uma pauta democrática, buscando a materialização dos direitos civis, políticos e sociais para todos os sujeitos que, historicamente, haviam sido alijados, sobretudo do direito de estudar.

O Mobral, por sua vez, foi a grande aposta, idealizada e sumariamente estruturada para dar conta de responder aos anseios dos seus idealizadores, e passou a figurar no alto escalão dos Governos, sobretudo no de Costa e Silva (1967-1969), como a possibilidade de tirar o Brasil do atraso em que se encontrava e, ainda, de livrar o país do analfabetismo, considerado uma “chaga” que precisava ser exterminada.

Esse entendimento é elucidativo, no sentido de mostrar que havia uma intencionalidade político-ideológica no entorno das

³Antes do surgimento do Mobral, contou-se com outra campanha, que envolvia, além da alfabetização, como diz Paiva (2003), diferentes níveis de ensino, chamada de Cruzada de Ação Básica Cristã (CABC). Conhecida como Cruzada ABC. A Cruzada ABC originou-se da iniciativa de “[...] um grupo de professores do colégio evangélico Agnes Erskine de Pernambuco que, em 1962, idealizou um trabalho de educação de adultos com sentido apostólico” (PAIVA, 2003, p. 299), provinha de convênios estabelecidos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development* MEC/USAID. Segundo Góes (1985, p. 33), esses convênios “[...] cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior [...], o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos”.

ações do Mobral, tendo em vista a necessidade real de formar sujeitos qualificados, “capazes” de contribuir para o desenvolvimento do país. Essa forte carga ideológica esteve presente em todos os Programas, de forma particular nos Pedagógicos – Programa de Alfabetização Funcional (PAF) e Programa de Educação Integrada (PEI) – que, no nosso entendimento, traziam consigo uma concepção “bancária” do ato de ensinar, corroborando uma relação assimétrica entre alfabetizandos/estudantes e alfabetizadores/professores, na qual um era o detentor do conhecimento (professor) e outro (estudante) nada sabia (FREIRE, 1987).

Para Paiva V. (2003, p. 357): “A educação permanente pretendida pelo Mobral foi fundamentalmente, inculcação ideológica” e estava voltada para a não regressão dos recém-alfabetizados a condição de analfabetos. Dessa forma, exigia-se que o aluno passasse por todos os seus programas, “[...] exigência que aparece como uma resposta aos que atacaram o Mobral em função do problema da regressão ao analfabetismo: a passagem pelos diversos programas seria uma forma de impedir a regressão” (PAIVA V., 2003, p. 355). Os estudos da autora explicitam a concepção de permanência enquanto “ficar”, no sentido da duração e não da mudança como Paulo Freire defendia.

A apropriação do conceito de educação permanente do Mobral veio acompanhada de equívocos reducionistas. Isso porque a simples defesa do ato de *ir além da sala de aula* não dá conta da amplitude do conceito. Para Furter (1972), a proposta de educação permanente não poderia ser tida como um acréscimo aos sistemas educacionais já existentes: “Não se pode definir a Educação Permanente a partir do sistema vigente, porque este sistema está totalmente viciado. É o sistema que deve ser reconstruído, a partir da Educação Permanente” (FURTER, 1972, p. 136).

Brandão (2006, p. 80), partido de uma concepção ampliada de educação, esclarece que “[...] para ser *permanente* a educação precisa ser permanentemente universalizante, aberta, absolutamente democrática”. Trata-se de uma educação que se

opção “[...] a se fazer um projeto supletivo, à margem da educação cuja estrutura cria a necessidade da prática compensatória da educação de adultos” (BRANDÃO, 2006, p. 80).

Distante da permanência enquanto mudança, o foco da alfabetização apresentava-se como possibilidade rápida e de curta duração, porque a ditadura tinha pressa de executar seu projeto de Brasil grande. Sua perspectiva era ancorada nos princípios de funcionalidade e de aceleração, utilizando-se de “palavras que exprimem as necessidades e interesses básicos dos grupos e da comunidade (funcionalidade), o que garantiria a rapidez do processo de aprendizagem (aceleração)” (JANNUZZI, 1987, p. 60).

O PAF e o PEI tiveram como objetivo prolongar o tempo dos mobralenses nas classes de alfabetização e nas escolas. O sentido de evitar a regressão ao analfabetismo foi uma resposta às duras críticas por parte dos opositores do governo. Tentou-se criar, também, uma “circularidade nos estudos”, fortemente influenciado pelo Parecer 699/1973, que possibilitava o trânsito dos egressos às etapas seguintes da escolarização, como o Ensino Fundamental – anos finais e, também, o Ensino Médio.

Nas pesquisas que temos realizado em Alagoas (2013, 2018, 2020), escavando essas questões citadas, sobretudo a partir das narrativas dos sujeitos sertanejos, encontramos diversas memórias subterrâneas, que nos ajudam a reconstruir a história desse movimento por outras lentes, especificamente com o olhar voltado para os processos educativos, pedagógicos e culturais. Nossa intenção, portanto, não é a de afirmar, categoricamente, que o Mobral, na década de 1970, tinha uma concepção de permanência estruturada. Pelo contrário, como dissemos, a ideia principal dos governos militares não era a de expandir a escola para que todos pudessem acessar e permanecer com sucesso.

O Mobral atuou como um catalisador que salvaria o país da chaga do analfabetismo, como era entendido na época – resquícios da histórica negação do direito à educação e a produção de um discurso que culpabilizava exclusivamente os sujeitos por sua não conclusão da escolaridade no tempo visto como ideal. As

narrativas dos sertanejos foram enfáticas, ao demonstrar que a ausência de escola fez com que a recepção do Mobral fosse marcada por um sentimento de “benesse” vinda dos homens públicos que, benevolentes, criaram uma escola para ensinar as letras.

Diante desse contexto, é importante acentuar que o caráter ideológico, ao qual era revestido o referido Movimento, atuava no sentido de criar um consenso social entorno da imagem dos militares, enquanto pessoas preocupadas com o país, e com os rumos da educação e do seu povo. Assim, observa-se que a concepção de permanecer na escola, no contexto estudado – o sertão de Alagoas –, tinha um sentido pragmático, envolvido na superação de um estado espiritual de ignorância, e a conquista de uma visão social ampliada (SILVA, 2013, 2018; TORRES, 2020).

Notadamente, percebe-se que esse sentido foi ressemantizado conforme as histórias e as memórias dos sujeitos que, após mais de 40 anos, narram as históricas condições de vida do sertanejo, e que não tinham, antes da chegada do Mobral, as mínimas chances de estudar. Esse cenário foi propício para o Movimento, que conseguiu se estabelecer e ser avaliado positivamente após longos anos de atuação. Assim, nos perguntamos, no próximo item, acerca dos *novos* sentidos que ganharam a permanência no tempo histórico em que o direito à educação se faz presente.

3. REPROBLEMATIZANDO A PERMANÊNCIA NA EJA

Na contemporaneidade – um tempo marcado por muitas clivagens sociais –, os sentidos da permanência na educação foram ressemantizados, dando lugar a outros entendimentos acerca das experiências que os sujeitos têm com a escola, sobretudo a partir da CF de 1988, da LDBEN, nº 9394/96, que trouxeram, de certa forma, a perspectiva do direito à educação, uma vez que a escola foi, paulatinamente, sendo ocupada pelos setores que dela estavam excluídos.

Desse modo, observa-se que a permanência se tornou gramaticalmente um vocábulo político-pedagógico, referenciado

no contexto educacional como um paradigma em ascensão, que caminha na contramão das correntes pedagógicas que pautam o suposto fracasso da escola e, conseqüentemente, dos seus sujeitos. Assim, as experiências educativas desenvolvidas no Proeja caracterizam os sentidos aludidos, os quais trataremos a seguir.

3.1 MOVIMENTOS DE PESQUISAS NO PROEJA EM ALAGOAS

Ocupam esse ponto, duas⁴ investigações, as quais abordaremos de forma sintética, apontando apenas os elementos centrais, sendo que a primeira foi iniciada no ano de 2014, e concluída em 2016, por Cardoso (2016)⁵. A segunda iniciou-se em 2017 e foi finalizada em 2021 por Gomes (2021) ambas, no âmbito do Grupo de Pesquisa Multieja/CNPq/Ufal. Nesse sentido, a *primeira pesquisadora* investigou a permanência dos estudantes que resistiram até a conclusão no *espaçotempo* do Curso Técnico em Cozinha no Ifal, *Campus* Marechal Deodoro, da turma iniciada em 2011. O motivo maior da autora foi pesquisar o lado positivo daqueles que ficaram e, nessa direção, a permanência avança do sentido de *ficar* e amplia-se para a transformação dos sujeitos, influenciada fortemente pelos escritos de Reis (2009).

O *corpus* do trabalho de Cardoso (2016) foi composto de narrativas de trabalhadoras-estudantes coletadas por meio de entrevistas denominadas história de vida (QUEIROZ, 1988). Essa disposição de narrativas fez com que a autora se definisse na análise do *corpus* por duas categorias, que foram: as condições de

⁴ Outros estudos também foram desenvolvidos pensando a continuidade dos estudos, como é o caso da pesquisa de Lira: Ver Lira, I. M. de. (2019). *Da cópia à criação no curso Técnico em Artesanato do Ifal: Experiências na Educação Profissional de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Disponível em: [//www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5965](http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5965).

⁵ Para saber mais: Ver Cardoso, V. F.; *Permanência escolar no Proeja: olhares dos estudantes do curso técnico em cozinha*. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1901>

permanência *material e simbólica*, que possibilitaram que os estudantes chegassem à fase final do curso Técnico em Cozinha. Nesse sentido, ela buscou apoio em Reis (2009), ao destacar que a permanência escolar envolve processos complexos, que dizem respeito à “[...] constância do indivíduo”, em um determinado lugar e acarretam “[...] transformação e existência”, por meio do “[...] diálogo e pelas trocas necessárias” (REIS, 2009, p. 68). Tal fenômeno requer condições materiais e simbólicas.

Além disso, pode-se mencionar que a condição *material* refere-se à disponibilidade de “[...] recursos materiais e financeiros necessários à existência individual como estudante” e a *simbólica* diz respeito às condições “[...] que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, serem reconhecidos e de pertencerem a ele”. Como resultado do estudo, em relação à primeira categoria, Cardoso (2016, p. 116-117) destacou que há necessidade da implementação de políticas públicas de auxílio financeiro, sobretudo ligado a elementos como auxílio-transporte, alimentação, bolsa estudantil, entre outros benefícios de apoio para a manutenção da classe popular na escola.

Na sequência, e referindo-se à permanência simbólica, Cardoso (2016, *apud* REIS 2009) concluiu, como demanda permanente, o estabelecimento de diálogo com os estudantes e, também, a realização de ações de acompanhamento pedagógico, desde o momento de retorno desses jovens e adultos à instituição escolar. Suscitou, ainda, a necessidade de ampliar o debate com os educadores do Ifal sobre o desenvolvimento de outras estratégias educacionais no âmbito do Proeja.

Nesse *continuum*, a *segunda pesquisadora* (GOMES, 2021) teve como *locus* o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Artesanato (CTA)⁶, do Proeja, tendo como sujeitos⁷ da pesquisa

⁶ O CTA funciona no horário matutino, que rompe uma tradição da implantação dos cursos de EJA, que são predominantemente noturnos.

⁷ A turma foco deste estudo era composta de 16 estudantes, apenas um era do sexo masculino; a faixa etária entre 37 a 70 anos de idade. Participaram da pesquisa

artesãs-trabalhadoras-estudantes, e buscou compreender as razões que levaram os estudantes a insistirem/resistirem para concluírem o Curso. A autora ainda enfatiza que a garantia do direito foi possível por iniciativa dos governos de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) e, a seguir, com a Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016), governantes que reconheceram que à educação é um direito de todos e de todas, conforme a garantia constitucional.

No que diz respeito aos movimentos de in(re)sistência pelo direito à educação, a autora evidenciou uma forte mudança de comportamento das mulheres, ao quebrarem as amarras na tentativa de (re)construir seus destinos, uma com o apoio das outras. A pesquisa relata os momentos de observação e análise da subjetividade dos sujeitos, momentos que deixaram transparecer “[...] à força que o encantamento provocou na permanência dos/as nossos/as interlocutores/as que ficaram claro nos olhares” (GOMES, 2021, p. 227). Nesse sentido, o estudo explicitou que “[...] a in(re)sistência pela permanência não se constituiu de forma isolada, pois aconteceu na inter-relação com os pares e familiares, sobretudo, na busca do êxito escolar” (GOMES, 2021, p. 228), com ênfase, também, nas boas práticas docente dos/as professores/as do CTA.

No *continuum* dos trabalhos sobre permanência escolar, a partir dos estudos iniciais de Cardoso (2016), Lira (2019) e Gomes (2021) e seguindo os movimentos de resistência, as pesquisas chegaram ao sertão de Alagoas, especificamente na cidade histórica de Piranhas, com a denominação: “Permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: narrativas dos trabalhadores-estudantes do Proeja”⁸. Tal pesquisa destacou as vozes de sertanejos-trabalhadores-estudantes motivados pelo sonho e pela determinação de permanecerem no Curso Técnico de nível médio integrado em Alimentos, no âmbito do Proeja, do Instituto Federal

cinco artesã/os trabalhadoras/es estudantes do CTA, turma com entrada em 2015 no Ifal, Câmpus Maceió”. (GOMES, 2021, p. 46)

⁸ A pesquisa fora financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal).

de Alagoas (Ifal) – *Campus* Piranhas⁹. O sentido de sonho é interpretado por nós como um “sonho possível”, categoria usada por Freire (2005), que nos mostra a possibilidade desse direito aos sujeitos que tardiamente retornam à escola. O Curso Técnico de nível médio integrado em Alimentos do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), *campus* Piranhas, teve início no ano de 2016.

As entrevistas que foram realizadas com os sujeitos sertanejos-trabalhadores-estudantes (S.T.E) nos permitiram captar, por meio das peculiaridades de suas narrativas, a noção de que a permanência não é “[...] apenas a presença física do [estudante] em sala de aula” (SANTOS, 2007, p. 42), mas implica a forma como os estudantes sentem-se inseridos no cotidiano da sala de aula.

É importante ressaltar que, na análise das vozes, as duas dimensões estão sempre imbricadas uma à outra, o que nos permitiu ressaltá-las sem fragmentar, de modo que os narradores nos disseram, diante da exclusão social de que são vítimas, e viram no retorno à escola uma oportunidade de buscarem uma vida mais digna, a exemplo do excerto a seguir: “[...] eu estou aqui até hoje [referindo-se aos três anos de duração do curso] porque eu tenho metas, eu tenho sonhos, eu vou, eu tenho fé em Deus que eu vou passar e depois eu quero sim [...] fazer alguma coisa [...]” (S. T. E. 05).

Os narradores demonstram que ambos têm metas e sonhos; no entanto, S. T. E. 01 expressa um de seus sonhos — “um curso mais elevado” — e traz, de forma explícita, a dimensão da “Sucessão ou pós-permanência”, curso esse mais elevado que o *campus* de Piranhas dispõe, no caso, cursos de graduação que realiza. O S. T. E. 05 ficou mais tímido para traduzir em ações suas metas, mas inferimos que está, também, atrelado aos sonhos de conseguir emprego e de continuar os estudos.

Outro fato de destaque, presente nas vozes dos interlocutores, são os sentidos de duração e de transformação, que sempre expressam como grupo em sala de aula e de maneira individual.

⁹ A cidade é tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e está situada na Microrregião Alagoana do Sertão do São Francisco.

Essa transformação pode estar associada à inclusão e, de certa forma, à ascensão financeira. A escola ainda é vista de forma ingênua por parte dos sujeitos da EJA – sem terem noção das políticas públicas sociais, entre elas a de geração de emprego e renda –, como a maneira de sair de condições financeiras desfavoráveis em que vivem. Assim, tais sujeitos alimentam o desejo de conseguirem emprego ou a recolocação no mercado de trabalho, como modo de melhoria de vida.

Esses sonhos, metas e desejos os fazem pensar mais na permanência, traduzida como fator de promoção ao desenvolvimento escolar da EJA, do que na evasão. Para Carmo e Carmo. (2014, p. 1), “[...] a preocupação em melhor definir ou delimitar os aspectos implicados no permanecer na escola anuncia mudanças no modo de refletir sobre a evasão e o fracasso escolar [...]”. Esses aspectos estão relacionados, segundo o autor, à responsabilidade de outros operadores educacionais, que vai além dos estudantes.

A maioria dos interlocutores, ao tratar das razões da permanência no Proeja, expõe a importância de estar em uma escola de qualidade – uma instituição federal – que, para eles, é como uma mola propulsora rumo à conclusão do curso, e é o reflexo das expectativas em torno do reconhecimento; ao mesmo tempo em que essa instituição, muitas vezes pelo seu caráter burocrático, toma “[...] medidas [...] para reprimi-[los] ou para escondê-[los] se infiltra e ganha terreno [...]” (DE CERTEAU, 2011, p. 91).

Vejamos o que dizem essas vozes:

[...] Por ser o Instituto Federal, o Ifal, o ensino é completamente diferente do público, o público é muito bom também, mas no Ifal eu encontrei, sei lá um estímulo nos professores, que o ensino não era assim de você estar numa sala de aula, e você só receber informação daquela pessoa, não acrescentar, entendeu? No público é mais senta, dá aula e vai embora. (S.T.E. 02).

Eu tenho o maior orgulho de falar que estudo aqui e aí, às vezes, o pessoal lá do interior me pergunta o que eu faço aqui? Eu digo que

faço faculdade! Tirando onda! Porque Instituto Federal [...] estuda no Ifal, mas parece um lugar grande, mas quando eu estou entrando aqui, aí parece que eu estou em uma faculdade de medicina (S.T.E. 05).

As narrativas realçam que o Instituto Federal não é qualquer escola pública, a exemplo das instituições municipais e estaduais que existem em Piranhas. Por ser federal, como se não fosse também público, o Instituto é visto pelas pessoas como algo inalcançável. Ao dizer que a educação do Ifal é diferente da educação pública, a narrativa evidencia a ausência de pertencimento/reconhecimento de um espaço público – municipal ou estadual –, por parte do povo sertanejo. No entanto, o Instituto, por ser federal, é algo fora da realidade local. Ressaltamos que as falas nos mostraram indícios de que são necessárias mais ações de extensão, que possam permitir essa ligação do Instituto com a comunidade, de modo específico aos sujeitos da EJA.

Dessa forma, podemos entender que a permanência discutida nesse item, com bases nos estudos feitos na realidade do Proeja, carrega um sentido que extrapola as experiências escolares, e entremeia-se com as cotidianidades dos sujeitos, pois relatam que, após o retorno à escola, passaram a ter mais autoestima e confiança em seus saberes, de modo que também foram sendo reconhecidos em suas comunidades como sujeitos potenciais, o que acabou influenciando outros a também seguirem estudando.

4. DIÁLOGOS FINAIS

Nossa intenção, neste artigo, foi apresentar, com foco na dinâmica histórica dos processos educativos para jovens e adultos, os sentidos e as intercambiações do permanecer estudando, situando, no *espaçotempo*, as configurações de ações educativas, a exemplo do MCP, do Mobral e, por último e de forma contemporânea, o Proeja. Assim, diante dos pressupostos assentados ao longo do texto, evidenciamos nestes diálogos finais, que:

*No tempo histórico das décadas de 1950 a 1960, época de abertura democrática com o fim do Estado Novo, as experiências educativas de cunho popular possuíam uma concepção de educação implicada no fazer cotidiano dos sujeitos. Desse modo, por meio das experiências culturais, seria possível criar tessituras que envolvessem todas as pessoas em um processo que desembocaria na consciência de saber-se inacabado e, portanto, inserir-se na busca pelo *Ser Mais*. Nesse sentido, permanecer na escola tinha um sentido dialético, em que educador-educando aprendiam e compartilhavam saberes.*

No tempo histórico do Mobral (1970-1985), período marcado pela repressão e por profundas mudanças no setor educacional, o sentido implícito da permanência na educação para jovens e adultos diferenciava-se fortemente das experiências de cunho popular, tendo em vista as buliçosas ideologias que minavam as intenções de governos e implicavam diretamente no acesso e, conseqüentemente, na continuidade dos estudos. É preciso levar em conta, também, o contexto social fraturado por intensas desigualdades sociais, fato que intensificava a questão social e mantinha as pessoas em situação de miserabilidade. No entanto, o Mobral, especificamente seus Programas Pedagógicos, PAF e PEI, tiveram como objetivo criar mobilidades estudantis dentro do sistema educacional da época, permitindo a “circularidade dos estudos”, na tentativa de evitar o retorno ao analfabetismo.

Nesse sentido, permanecer estudando tinha uma conotação ligeiramente cronológica, sem preocupação com o processo pedagógico em si, já que as condições para que isso ocorresse eram precárias. Ousamos afirmar que houve uma preocupação acentuada com a inserção dos sujeitos na comunidade, numa visão redentora da escola, vista como aquela que poderia tirar o país, de maneira geral, e as comunidades, em particular, do atraso em que se encontravam. No sertão de Alagoas, de acordo com as narrativas dos sujeitos entrevistados em pesquisas anteriores (2013, 2018, 2020), ficou evidente que a permanência adquiriu um sentido de mudar de vida. Era o caminho para dominar os saberes escolares e alcançar outras

formas de vida, e de sobrevivência, distantes da penúria, a que muitas vezes inúmeros sujeitos estavam submetidos.

Na contemporaneidade, é consenso, enquanto pesquisadores da temática, considerar as várias existências e coexistências dos estudantes, fazendo com que a ideia de duração, associada ao ato de ficar na escola, sejam associadas à noção de transformação – ideia que atravessa toda a perspectiva do sujeito enquanto pessoa implicada numa relação antropológica com o outro. Talvez essa forma de entendimento nos faça compreender que, no tempo contemporâneo, permanecer se associe a criar vínculo com o lugar, ser pertencente, ou até mesmo criar outro modo de existir, quando as condições não o permitirem.

Consideramos, ainda, que permanecer é também um ato político, na medida em que o sujeito toma a decisão de ficar, e torna-se necessário questionar, muitas vezes, as relações de poder-saber que encrudesce a convivialidade e as relações afetivas e empáticas. Nos parece que, nesse contexto, há que se considerar o aprimoramento dos sentidos, para que se consiga tocar o outro, fazer emergir desse encontro do *olhar* uma experiência de verdadeira aprendizagem (LE BRETON, 2016), tão necessária em tempos de aprofundamento da produção capitalista, que atua na conformação de modos de vida competitivos e individuais.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CARMO, Gerson. Tavares.; 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**, n. 22, v. 63, 2014.

CARDOSO, Vanda Figueredo. **Permanência escolar no Proeja:** olhares dos estudantes do curso técnico em Cozinha. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** 1 Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2011.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular, educação popular:** memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FÁVERO, Osmar. Lições da História: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Educação de jovens e adultos.** Petrópolis: DP, 2009.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FURTER Pierre. **Educação e vida:** uma contribuição a definição da educação permanente. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Maria de Fátima Amorim. **Permanência escolar na educação de Jovens e Adultos:** in(re)sistência pelo direito à educação. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico:** Paulo Freire e Mobral. São Paulo: Cortez, 1987.

LE BRETON, David. **Antropologia dos Sentidos**. São Paulo: Vozes, 2016.

LIRA, Iolita Marques. **Da cópia à criação no curso Técnico em Artesanato do Ifal**: experiências na educação de jovens e adultos do Ifal. 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Editora da Unijuí, 1997.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2003.

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ações afirmativas. 2009. 214 f Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

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, Brasília, 2007.

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.

ENSAIO: LUZES E SOMBRAS SOBRE O OBJETO PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO

*Gerson Tavares do Carmo
Carlos Artur Carvalho Arêas
Heise Cristine Aires Arêas*

1. INTRODUÇÃO

O presente ensaio¹ parte da hipótese-guia que orienta os estudos do Núcleo de Pesquisa sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape) desde outubro de 2014, de que há diferença epistemológica significativa entre a abordagem da permanência escolar e a que toma a evasão como objeto de pesquisa². Nessa perspectiva, tal hipótese tem como inquietações de base as seguintes perguntas: a) Por que as pesquisas sobre permanência no Brasil só emergem a partir da década de 2000, enquanto as de evasão são encontradas desde 1970? b) A permanência é ou não um

¹ O ensaio será escrito na primeira pessoa do plural considerando que, além dos coautores, os argumentos e as hipóteses intuitivas configuram uma construção coletiva no grupo de pesquisa Nucleape.

² Em 2014, a hipótese-guia foi elaborada de forma coletiva no *I Colóquio Nacional sobre Permanência Escolar: que qualidade de educação para jovens, adultos e idosos?*, cujos integrantes foram: a) coordenadores do evento: Gerson Tavares do Carmo (Uenf), Dóris Maria Luzzardi Fiss (UFRGS), Dyane Brito Reis (UFRB) e Jane Paiva (Uerj); b) convidados: Carlos Márcio Viana Lima (IFF), Luis Fernando Monteiro Mileto (UFF), Marinaide Lima de Queiroz Freitas (Ifal), Mylene Teixeira (Uenf), Neiza de Lourdes Frederico Fumes (Ifal), Osmar Fávero (UFF) e Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ); c) bolsistas: Karine Lôbo Castelano, Josemara Henrique da Silva Pessanha e Mariana Pereira Gomes Borba. Foi realizado nos dias 23 e 24 de outubro de 2014, no auditório do Programa de Pós-Graduação de Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Teve apoio financeiro da Capes/Observatório da Educação e apoio logístico das equipes dos projetos da Uerj e da Uenf financiados pelo Observatório da Educação.

problema público no Brasil? c) Se o que está na lei³ é o princípio da permanência para todos, por que se recorre aos estudos sobre a evasão para se chegar à permanência? d) O “combate à evasão” promove “permanência”? Ou, ao contrário, “promover a permanência” é o que “combate a evasão”? Há diferença entre as duas proposições?

O Nucleape é uma parceria entre o Instituto Federal Fluminense (IFF) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf). É formado por 37 pesquisadores de universidades públicas e Institutos Federais (Uenf, Uerj, Ufal, Ufes, UFF, UFRB, IFF, Ifes), bem como três universidades estrangeiras: *Universidad Tecnica de Machala* (UTMACH), Equador; *Universidad de Guadalajara* (UDG), México; e Universidade Nova de Lisboa (UDL), Portugal.

Vale destacar que este estudo singulariza-se pela atualização da agenda de pesquisa do Nucleape, com foco na permanência de estudantes nestes níveis e nestas modalidades de educação: Proeja (IFF), Proeja FIC (IFF), EJA (Semec Campos dos Goytacazes, RJ), Ensino Médio (escolas públicas de Cachoeiro do Itapemirim, ES), Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (IFF) e ensino superior público: curso de Administração Pública na Uenf-RJ e cursos de Administração e Engenharia Elétrica no Ifes-ES. Nesse sentido, torna-se necessário discorrermos sobre a nova agenda⁴ de pesquisas do Nucleape, iniciada em janeiro de 2019, devido ao fato de ela estar academicamente mais robusta, em razão das produções de três doutorados concluídos e 11 em andamento. A nova agenda, dessa forma, configura três anos e meio de diálogos – presenciais e remotos, em decorrência da COVID-19 – em bancas, palestras e comunicações orais realizadas nos seguintes estados: Acre, Alagoas, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia e Sergipe.

³ Constituição Federal Brasileira de 1988, Art. 206, princípio I, que pautava a igualdade de condições para o acesso e a permanência nos estabelecimentos de ensino e educação.

⁴ A primeira agenda de pesquisas do Nucleape durou cinco anos, de 2014 a 2018.

Partimos da premissa de que, para se pesquisar a permanência na educação de forma eficaz, é fundamental que *antes seja reconhecidamente emancipada – pelos agentes interessados na temática – como fator de igualdade, e não após. A permanência jamais vem após, como resultado a ser atingido*⁵. Sendo assim, o objetivo geral deste ensaio, intitulado *Luzes e sombras sobre o objeto permanência na educação*, gira em torno de uma desconstrução conceitual da crença de que “combater a evasão” assegura a permanência, considerando-a uma expressão do senso comum.

Assim, como consequência da afirmação anterior, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) precisa ser compreendido como uma política de permanência – e não de combate à evasão –, e pensado como uma abordagem material (transporte, cotas, moradia etc.) considerada como ação afirmativa de sucesso. Entretanto, no que diz respeito à abordagem simbólica da permanência (REIS, 2009)⁶, a assistência material não é suficiente. É preciso nos direcionarmos às questões de envolvimento e engajamento sobre “Por que ficam os que ficam?” (PAIVA, 2014), como política institucional e política estudantil de permanência.

Aliás, a dinâmica estudantil em uma sala de aula, no tempo em que os alunos permanecem (seja um mês, um semestre, um ano ou

⁵ A frase em itálico é uma adaptação do trecho a seguir, de autoria do filósofo Jacques Rancière (2002, p. 10) “quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela sempre deve ser colocada antes”.

⁶ Para Dyane Reis, a definição de permanência resulta da ação de permanecer em Kant (2008, p. 91), na qual “A mudança que se opera não se refere ao tempo em si, mas só aos fenômenos no tempo [...] a mudança é, pois, um modo de existir que resulta num outro modo de existir, do mesmo objeto”. Para Reis (2016, p. 74) “a permanência é, portanto, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob outro modo de existência”. A permanência traz, assim, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um.

todo o curso), é um objeto de pesquisa valioso. *Surveys* institucionais ajudam a mapeá-la, mas não serão suficientes, enquanto a sala de aula (plena de abordagens simbólicas) não for descrita, sob o viés etnográfico, em suas idiossincrasias socioacadêmicas. Vincent Tinto, sobre esse lugar de pesquisa, afirma que:

[...] a sala de aula pode ser o único lugar onde os alunos e os professores se encontram, onde a educação no sentido formal é experimentada. Para esses alunos, em particular, a sala de aula é a encruzilhada [no sentido de caminhos que se cruzam] onde o social e o acadêmico se encontram. Se o envolvimento escolarizado e social ou integração ocorrem, estes devem ocorrer na sala de aula (TINTO, 1997, p. 600).

Portanto, voltar o olhar para os estudantes que se encontram em um espaço socioacadêmico, em especial a sala de aula, sob o escrutínio do objeto de pesquisa da permanência, desperta as possibilidades de observação do protagonismo estudantil, sobretudo quando pesquisamos com (e não sobre) os estudantes⁷ (ZANELLA, 2014).

De volta à agenda do Nucleape, apontamos que o excesso de publicações sobre evasão, em comparação com o número de estudos sobre permanência (CARMO; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2018), é observado por Bernard Charlot (2000) como uma atração que o senso comum exerce sobre os pesquisadores interessados em “combater a evasão”. Bernard Charlot (2000, p. 14), como crítico desse excesso, considera que “Esses objetos de discurso que se transformaram em categorias ‘evidentes’ de percepção do mundo e que funcionam como atrativos ideológicos, tendem a impor-se ao pesquisador. Este corre constantemente o risco de ver-se ‘repassar’

⁷ Andrea Zanella (2014) ressalva que os pesquisadores, quando se propõem ao exercício de construção de metodologias, precisam ter como foco “as relações com os outros com os quais pesquisa, e não sobre os quais pesquisa”. Essa postura seria um “modo de reconhecer a subjetividade não como negativa, mas em sua positividade, ou seja, naquilo que produz” (2014, p. 184).

objetos sociomidiáticos como objetos de pesquisa, no sentido em que se faz ‘repassar’ dinheiro falso (ou uma doença ...)”.

Em outras palavras, é comum confundir “combater evasão” com “promover a permanência” como, por exemplo, a publicação que traz no título o termo evasão, mas, no texto, busca práticas exitosas de permanência. Consideramos esse tipo de confusão uma anomalia semântica. Sendo assim, se o objetivo é apresentar casos bem-sucedidos de permanência, por que no título do periódico não se encontra o vocábulo permanência? Por que a insistência em trazer a lógica do que falta primeiro? Por que a busca aos “culpados”⁸ para o fenômeno, se o lógico seria descobrir o que promove a permanência, como objetivo, e não o inverso?

Por fim, para desenvolvermos este ensaio, utilizamos hipóteses intuitivas próprias do método de raciocínio retrodutivo de Charles Peirce (2008). O método retrodutivo⁹ antecede os métodos de raciocínio indutivo e dedutivo, quando se trata de um objeto de pesquisa ainda desconhecido. Conforme Santaella (2004), com base em Peirce, o ponto de inflexão desse raciocínio lógico retrodutivo pressupõe que nós, humanos, fazemos abduções (no sentido filosófico) referenciadas na mente humana que: “[...] evoluiu no interior das leis do universo, de modo que a mente incorpora tais leis em sua própria estrutura instintiva [...]. Uma mente adaptativa com uma disposição apropriada possui uma luz

⁸ Nessa linha de culpabilização, Charlot (2000) oportuniza pensar que a noção de fracasso escolar ou evasão ficou tão extensa que há uma tendência em associar fatores a ela, como desigualdade e ineficácia pedagógica dos docentes. Por vezes, os alunos são tratados como deficientes socioculturais, e daí surge a ideia, muito ruim por sinal, de que se tem um padrão de qualidade para avaliar os alunos, como um padrão que permite que os melhores obtenham sucesso, e não que a educação seja um direito de todos. Além disso, a maior fragilidade na aplicação das teorias de evasão é que elas trabalham com abstrações e variáveis que ela, a evasão, não consegue operacionalizar em ações institucionais que, por sua vez, não estão sob influência da gestão política (CATU).

⁹ A utilização mais conhecida do método retrodutivo ocorreu com o astrônomo Johannes Kepler nas seguidas hipóteses intuitivas nas formulações da Teoria do Heliocentrismo, nas duas primeiras décadas do século XVII.

natural, a luz da natureza, ou seja, a faculdade de percepção abduativa da generalidade real” (SANTAELLA, 2004, p. 106).

O método retrodutivo, então, propõe um procedimento racional de aquisição de conhecimentos em uma perspectiva inovadora, cuja lógica parte de uma ou de mais intuições, visando aproximações sucessivas na direção de determinado problema, paradoxo ou enigma ainda não solucionado. Desse modo, trabalharemos com três hipóteses intuitivas: a) Evasão e permanência como “dois lados da mesma moeda” são uma falsa crença; b) Os aspectos semânticos de tempo e de lugar dificultam a compreensão de que os termos permanência e evasão não são complementares; c) O objeto permanência é processo, e o objeto evasão é categorização numérica (taxa).

2. HIPÓTESE INTUITIVA 1 – EVASÃO E PERMANÊNCIA COMO “DOIS LADOS DA MESMA MOEDA” SÃO UMA FALSA CRENÇA

Em 2006, Vincent Tinto questionou o objeto de pesquisa evasão de modo a gerar soluções práticas nas instituições educacionais, afirmando que “[...] sair não é a imagem espelhada de ficar” (*Leaving is not the mirror image of staying*).

[...] Saber por que os alunos saem não nos diz, pelo menos não diretamente, por que os estudantes persistem. Saber por que o aluno sai não diz às instituições, pelo menos não diretamente, o que elas podem fazer para ajudar os alunos a ficarem e terem sucesso. No mundo da ação, o que importa não são as nossas teorias em si, mas como essas teorias ajudam as instituições a implementarem questões práticas de persistência. Infelizmente, as teorias atuais de abandono estudantil não são bem adaptadas a essa tarefa. Isso explica, por exemplo, o fato de que as teorias atuais de abandono/evasão estudantil normalmente utilizam abstrações e variáveis que são, por um lado, muitas vezes difíceis de operacionalizar e traduzir em formas de prática institucional e, por outro, focam em assuntos que

não estão diretamente sob a influência imediata das instituições (TINTO, 2006, p. 6, tradução livre).

Cabe ressaltarmos, contudo, que esse descompasso já havia sido percebido há 35 anos por Maria Helena de Souza Patto. Para a autora, “os estudos sobre evasão mostram sinais de cansaço” (PATTO, 1988, p. 72), conforme pontuado nos argumentos a seguir:

Se é verdade que o número de pesquisas sobre as causas da repetência e da evasão na escola pública de primeiro grau, em especial em suas duas primeiras séries, vem crescendo nas últimas duas décadas, é verdade também que esta linha de investigação vem mostrando sinais de cansaço: [...]

[...] uma repetida aplicação de um modelo experimental de investigação tem produzido como resultado uma visão reificada da escola e de sua problemática. Mais que isso, é visível que a crença na menor capacidade da criança pobre para aprender os conteúdos escolares tem sido uma constante nessas pesquisas, tanto mais presente quanto mais a “teoria da carência cultural” se estabelece no pensamento educacional brasileiro a partir do início dos anos setenta.

Em suma, esse “cansaço” tem se refletido no reforço de crenças a respeito da escola, acerca de suas problemáticas e da capacidade de aprendizagem dos alunos.

No primeiro caso, a fim de mostrarmos que é falsa a crença¹⁰ que situa a evasão antes da permanência como objeto de pesquisa, pautamo-nos em uma situação histórica, com intuito de ampliar a “visibilidade” sobre o que afirmamos estar “invisível” na referida crença. Diante da facilidade com que ela se propaga – até mesmo entre pesquisadores –, e não sendo possível, de imediato, visibilizarmos a contradição, reproduzimos um jogo metafórico para justificar que o ser humano seria naturalmente egoísta e mau, inspirados no filósofo Georg Friedrich Hegel (1770-1831). O estudioso utilizou a expressão “xeque-mate” para desconstruir –

¹⁰ Crença: convicção íntima; opinião que se adota com fé e convicção; certeza. (Dicionário Aurélio - <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>).

mais de um século depois da publicação do livro *Leviatã*, em 1651 – um postulado [crença] que Thomas Hobbes (1998) sustentava, que afirmava que “o homem é o lobo do homem”¹¹, até hoje difundido.

Dessa forma, inspirados em Hegel, visando à desconstrução da crença da anterioridade da evasão sobre a permanência, apresentamos uma pergunta xeque-mate à metáfora de que “evasão e permanência são dois lados de uma moeda”. Ancorados no cenário de uma sala de aula, entre situações mobilizadoras (de autoeficácia acadêmica¹²) e desmobilizadoras (de dificuldades materiais ou simbólicas), questionamos se os estudantes persistiriam até a conclusão ou desistiriam sem concluir, se não estivessem permanecendo no curso.

Ainda em consonância com Hegel, na indagação há um pressuposto óbvio, que é desconsiderado por aqueles que alegam que a evasão e a permanência são complementares ou que constituem dois lados de uma moeda. “Entre as circunstâncias acadêmicas que caracterizam uma possível ou provável evasão,

¹¹ A inspiração para idealizar esse “xeque-mate” toma por base a contenda “reconhecimento social versus luta social”, entre Hobbes e Hegel, descrita de forma resumida em Carmo (2010, p. 74): “Historicamente, o jovem Hegel irá desenvolver o conceito de reconhecimento para se opor ao modelo de “estado da natureza” [o homem é o lobo do homem] hobbesiano de luta social, porque a esfera social não é o mesmo que um espaço de luta pela integridade física dos sujeitos. Mas, sim, um espaço de luta para o reconhecimento mútuo de suas identidades, forjado por pressões sociais, no cotidiano das práticas sociais e da construção de instituições políticas que garantissem a liberdade e estabelecessem os limites dos conflitos sociais.

Para criticar Hobbes e o seu “estado de natureza”, Hegel apresenta uma pergunta “xeque-mate”: como, em uma situação marcada por relações de mútua competição, os indivíduos chegariam à ideia intersubjetiva de direitos e deveres na forma de contrato social? Na indagação, há um pressuposto óbvio que foi desconsiderado por Hobbes, qual seja (apud HONNETH, 2003, p. 85): “entre as circunstâncias sociais que caracterizam o estado de natureza, deve ser contado necessariamente o fato de que os sujeitos precisam ter-se reconhecido mutuamente de alguma maneira antes de todo conflito”.

¹² A Teoria da Autoeficácia, iniciada por Bandura, tem sido utilizada pelo Nucleape com sucesso em suas pesquisas com (e não sobre) estudantes na sala de aula (CARMO, 2021).

deve ser levado em conta, necessariamente, o fato de que os estudantes precisam estar permanecendo no curso, antes de decidirem evadir”¹³.

Por conseguinte, as mobilizações e as desmobilizações individuais e coletivas alternam-se de maneira ininterrupta. Como metáfora, por exemplo, a alternância se dá como em um aparelho equalizador de som, cuja tela mostra as oscilações de cada estudante em cada dia de aula. Assim, as oscilações altas representariam as necessárias mobilizações para a conclusão do curso e as oscilações baixas mostrariam as inevitáveis situações desmobilizadoras, cuja constância pode levar à desistência do curso. Não obstante, essas alternâncias só podem existir enquanto os estudantes estiverem permanecendo no curso.

Assumimos que mobilizações e desmobilizações são os “dois lados de uma nova moeda”, que tomaremos como uma hipótese intuitiva, para a crença de que “permanência jamais vem após, como resultado a ser atingido pelo combate à evasão, porque é fundamental que esta seja antes emancipada como fator de igualdade, e não após”¹⁴. Desse modo, segundo a hipótese intuitiva, não existe evasão nessa “nova moeda”. O que há são “dois lados da nova moeda”, que são mobilizações, que estimulam o aluno, e desmobilizações, que o desestimulam, enquanto permanece na sua turma, seja uma semana, um mês, um semestre, um ano, etc.

Em síntese, tal artifício metafórico possibilitou que formulássemos um axioma para atualizar a agenda de pesquisa do Nucleape, qual seja: *a permanência dos estudantes é um processo de mobilizações e desmobilizações que oscilam conforme interesses e saberes*

¹³ Frase adaptada de citação de Honneth, 2003, p. 85 – “Entre as circunstâncias sociais que caracterizam o estado de natureza, deve ser contado necessariamente o fato de que os sujeitos precisam ter-se reconhecido mutuamente de alguma maneira antes de todo conflito”.

¹⁴ Adaptação inspirada na frase de Jacques Rancière (2002, p. 10): “Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido a partir da situação de desigualdade, de fato, a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela sempre deve ser colocada antes”.

de natureza social e acadêmica, no tempo em que permanecem em uma turma/curso/instituição.

Dessa forma, evasão é vista como um resultado, pois, sob essa perspectiva, não é um processo. Logo, não pertence ao “mundo da permanência” enquanto objeto de pesquisa. É urgente delimitarmos, então, o campo de pesquisa da permanência, para evitar equívocos e anomalias, que se proliferam em virtude de preocupações legítimas de pesquisadores perante os números e as taxas de evadidos. Dados esses devem, portanto, ser publicados de forma transparente para o uso em políticas públicas e investigações.

No segundo caso, destacamos o artigo intitulado *A evasão na educação superior: uma compreensão ecológica do fenômeno como estratégia para a gestão da permanência estudantil*, de Schimitt¹⁵, no qual identificamos o seguinte trecho:

Entretanto, em meio a esta diversidade conceitual observada nos diferentes contextos geográficos, **este binômio evasão/permanência** pode ser compreendido como uma unidade, visto que os fatores de vulnerabilidade para a interrupção dos estudos relacionam-se com a evasão, ao passo que as estratégias de superação, apoio e prevenção vinculam-se ao conceito de permanência. Assim, ao analisá-los sob o paradigma sistêmico, o aspecto dialógico do binômio revela-se como uma oposição de termos que constituem uma única unidade de análise (SCHIMITT, 2014, p. 2). [negrito nosso]

A concepção sistêmica de Rafael Schimitt foi inspirada na obra de Nietzsche e de seu contemporâneo Edgard Morin, com amparo na Teoria da Complexidade, a qual postula que “evasão/permanência compreende uma unidade” (MORIN, 2014, p. 3).

Apesar de considerarmos que a pesquisa de Schimitt configura meticulosidade e inovação, de acordo com nossa hipótese intuitiva, o que o pesquisador propõe é, de modo equivocado, aceito na

¹⁵ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Título da tese: *A permanência na universidade analisada sob a perspectiva bioecológica: integração entre teorias, variáveis e percepções estudantis*. Ano de obtenção: 2016.

comunidade científica como inteligível. Consequentemente, para a comunidade científica, não haveria nada de errado na tese de Schimitt, quando ele nomeia “**este binômio evasão/permanência**”, se não contássemos com hipóteses intuitivas para questioná-lo.

Nesse momento, é necessário justificar por que escolhemos trazer para este ensaio o aspecto dialógico do binômio que “revela-se como uma oposição de termos que constituem uma única unidade de análise” (SCHIMITT, 2014, p. 2), se há tantas outras publicações que destacam semelhantes equívocos. Primeiro, porque sua pesquisa unifica evasão e permanência com um propósito científico, e não de senso comum. Nesse interim, parece-nos que se substituíssemos os dois termos evasão/permanência por “desmobilização/mobilização, enquanto o estudante permanece na instituição”, como propomos anteriormente, isso não alteraria o raciocínio lógico do autor, fundamentado em uma visão ecológica do desenvolvimento humano. Schimitt pontua que sua pesquisa

[...] realiza uma revisão sistemática e análise de 92 publicações, dentre elas 67 produções recentes no contexto latino-americano, além de outras 25 produções entre clássicos e materiais selecionados sobre o tema. Esteve pautada em organizar as variáveis e dimensões encontradas em um modelo representacional, construído à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner. Entre as conclusões, o estudo identificou que a representação ecológica associada ao abandono estudantil pode auxiliar de maneira importante na compreensão do fenômeno, uma vez que, ao situar os distintos elementos em estratos ambientais, possibilita-se focalizar os pontos de dificuldade, impedimento, apoio, favorecimento que se produzem ao longo da trajetória individual de um estudante, ampliando o entendimento dos processos envolvidos (SCHIMITT, 2014, p.1).

O segundo motivo para escolhermos a publicação de Schimitt deve-se à qualificação acadêmica de sua orientadora, Bettina Steren

dos Santos¹⁶, com quem desejamos somar nossos diálogos (SANTOS, 2021) a respeito dos constructos de envolvimento e de engajamento acadêmicos, que apostam na persistência dos estudantes. Tal possibilidade de soma está explicitada no seu mais recente projeto de pesquisa, conforme indicado em seu Currículo Lattes:

A teoria do comprometimento (*engagement*) de Astin (1985) e as pesquisas realizadas por Tinto (2000, 2005) enfatizam que o envolvimento e o engajamento consistem no mais importante argumento para a persistência nos estudos. O conjunto das dimensões apresentadas e suas respectivas variáveis relacionam-se com a permanência nos “estudos”, na medida em que estão contemplados segundo a percepção dos estudantes (Currículo Lattes, 11 de maio de 2022, Projetos de Pesquisa, 2021).

A decisão de expressar uma crítica associada a um elogio, de forma inusitada e pública, deve-se à urgência de mobilizarmos conversas públicas para criarmos caminhos e parcerias acadêmicas, a fim de pensarmos, coletivamente, a permanência enquanto objeto de estudo no Brasil. Essa reflexão manifesta-se por meio de frentes de pesquisas como: a) protagonismo estudantil no acolhimento e no acompanhamento de calouros (CARMO, 2021); b) comunidade socioacadêmica espontânea e comunidades de aprendizagem (CARMO, 2021; MANHÃES, 2021); c) envolvimento e engajamento acadêmico-institucional (FIOR, 2013; SANTOS, NASCIMENTO, 2018; RIGO, MOREIRA, VITÓRIA, 2018); e d) clima escolar, partindo da metáfora “a escola de qualidade para todos, abrindo as camadas da cebola”, de Candido Alberto Gomes (2005).

Parece-nos que uma conversa pública seria bem-vinda, com o objetivo de ampliar e de aprofundar pesquisas que incrementam

¹⁶ Bettina Steren dos Santos – Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1C. Possui graduação em Pedagogia pela UFRGS (1986-1989) e doutorado em Psicologia Evolutiva e da Educação – *Universidad de Barcelona* (1991-1996). Pós-doutora pelo *College of Education, The University of Texas at Austin*, EUA (2009-2010). Coordenadora do projeto de pesquisa *Estudos sobre permanência/evasão na educação superior em tempos de pandemia*, 2021 – Atual.

condições para permanência dos estudantes como direito constitucional. Também convém historicizarmos essa “formação discursiva em construção” (CARMO; CARMO, 2014) voltada para a permanência que, desde o início dos anos 2000, desponta de forma dispersa pelo país.

Sob essa ótica, ressaltamos a relevância de se produzir um acervo sobre os “porquês” de alguns acadêmicos, na década de 2000, escolherem o objeto permanência, rompendo, de maneira explícita, com a evasão enquanto objeto de estudo. Considerando tal ruptura, perguntamos: se não havia referências sobre o objeto permanência, por que um orientador permitiria a um orientando o desenvolvimento de um objeto sem revisão de literatura? Esse ato pode ser considerado heresia ou não no âmbito da academia?

Exemplos dessas rupturas espontâneas com o termo evasão encontram-se em expressões como “converteu o olhar”, “foi metamorfoseado”, “é mais positivo” e “uma educação oxigenante”. Das quatro expressões mencionadas, apresentaremos a última, ocorrida na pesquisa de mestrado de Maria Aparecida Tabor dos Santos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal.

Segundo a autora, após pesquisar a palavra permanência no Dicionário Aurélio, cujo significado é “[...] conservar-se, continuar a ser, continuar a existir, perseverança, constância”, ela concluiu: “Busco todo esse significado no intuito de [...] sinalizar uma educação **oxigenante** que aponta novas possibilidades para a Educação de Jovens e Adultos” (TABOR DOS SANTOS, 2007, p. 42, grifo nosso).

Diante do exposto, o segundo caso serviu para questionarmos a crença de que evasão e permanência são antônimos de um mesmo objeto. Oportunizou-se, da mesma maneira, o início da construção de uma proposição emancipatória em relação às publicações sobre protagonismo estudantil no acolhimento e no acompanhamento de calouros, sobre comunidade socioacadêmica espontânea, acerca de comunidades de aprendizagem, envolvimento e engajamento acadêmico-institucionais. De modo conseqüente, tais publicações podem ser adjetivadas como inteligíveis, plausíveis e frutíferas, no

que diz respeito ao objeto permanência, haja vista que já possuem um suficiente quantitativo para que o tema da permanência alcance um congresso nacional para acolher os pesquisadores, todavia dispersos. Conforme expressa Hustana Vargas (2021), no prefácio de um e-book sobre o campo nascente do objeto permanência na educação, tal volume de produção focado no objeto permanência:

De fato, já mereceria grupos de trabalho específicos nas associações de pesquisa como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), ou eventos próprios, como a Conferência Latino-americana sobre Abandono na Educação Superior (CLABES), que ocorre desde 2010, objetivando conhecer práticas exitosas adotadas em instituições de ensino superior para favorecer a permanência (VARGAS, 2021, p. 10).

Em suma, afirmamos que a permanência, como objeto único de pesquisa, ao passar a compor a diversidade de crenças no mundo acadêmico, não implica enfrentamentos com o senso comum. Até hoje dizemos, por exemplo, que “o Sol nasce e se põe no horizonte” e isso não nos causa espanto. As crenças são assim.

3. HIPÓTESE INTUITIVA 2 – LUZES E SOMBRAS SOBRE OS FENÔMENOS DA PERMANÊNCIA E DA EVASÃO

Na hipótese intuitiva 2, destacamos que os aspectos semânticos de tempo e de lugar, nos termos permanência e evasão na educação, são possíveis indicadores que dificultam a compreensão de que tais objetos não são complementares. Nesse caso, admitir que os dois objetos se complementam constitui uma sombra no potencial de permanência como um conceito emancipador de inteligências.

Na segunda década do século XXI, a crença nas formulações da Teoria da Carência Cultural, mais que “cansada”, precisa dar

lugar ao nascente vigor com que as noções de envolvimento, de comprometimento, de engajamento acadêmico e de clima escolar, bem como acerca de pesquisar com (e não sobre) estudantes, comunidade de aprendizagem e comunidade socioacadêmica espontânea vêm, aos poucos, “oxigenando” iniciativas entre pesquisadores, docentes e discentes. Dessa forma, podemos inferir que já foi descoberta a solução para a permanência, o que falta é identificar como potencializá-la, favorecendo a equidade da permanência dos estudantes na educação.

A fim de ilustrar o que compreendemos por “confusão semântica em meio a uma transição epistemológica” entre os objetos evasão e permanência na educação, propomos um exercício de reflexão terminológica. A ação visa entender o que vem gerando confusão em busca de alternativas acadêmicas para o fenômeno da evasão, em vez de ir direto ao ponto: a permanência dos estudantes.

1. Os termos evasão e permanência não são antônimos, porque o oposto de evadir do curso (sair durante) é concluir o curso (sair no final). Logo, o antônimo de evadir é concluir.

2. Entretanto existe um vínculo entre os dois termos, porque, para não evadir, é preciso permanecer no curso. Será no tempo em que o estudante permanece que ocorrem mobilizações e desmobilizações para ficar ou sair.

3. O paradoxo talvez possa ser resolvido se entendermos permanência e evasão como dois lugares distintos – dentro e fora da instituição. Essa, pois, seria a relação entre os dois e, portanto, um novo antônimo se torna possível – o do espaço – que não era possível na dimensão temporal do curso.

4. Se “dentro ou fora do curso” e “sair durante ou sair no final” configuram-se, do ponto de vista lógico, como antônimos, o termo evasão se configura como enigma e como paradoxo ao mesmo tempo.

5. Em outras palavras, evadir é, simultaneamente, estar fora do lugar e fora do tempo. É uma representação do vácuo – “fora do jogo”. A não ser que o estudante ocupe esse lugar em outro curso

ou instituição, configurando que não evadiu, sendo identificadas outras ações, como mobilidade ou transferência.

Afirmamos, então, que esse exercício reflexivo contribui para uma construção coletiva, pautada no “exercício da paciência do conceito” (GALLO, 2009) de permanência na educação. Dessa forma, somando-se tal exercício à proposta conceitual de Dyane Reis (2009) sobre as permanências material e simbólica, sugerimos o reconhecimento dessa construção coletiva em âmbito nacional, sobretudo nos Institutos Federais, onde a implementação de uma política de permanência encontra-se em andamento (CARMO; ARÊAS; LIMA, 2018).

Para tal finalidade, desde 2016 apoiamo-nos na definição do termo conceito, explicitada pelo filósofo Silvio Gallo (2009) como um dispositivo operador, algo que faz acontecer, que produz. Dessa maneira, o conceito não é uma opinião, consiste em “uma forma de reagir à opinião generalizada”. Segundo Gallo (2009, p. 181), tratar da questão do conceito na perspectiva da Filosofia da Educação exige paciência, porque o “conceito é a instituição de um acontecimento”, suscitado por “problemas vividos na pele, sentidos com intensidade”. Como não conseguimos resolver os problemas de uma só vez, a paciência é, portanto, exigida na visita aos conceitos já criados, para que se possa recriar ou criar o novo¹⁷.

4. HIPÓTESE INTUITIVA 3 – O OBJETO PERMANÊNCIA É PROCESSO, E O OBJETO EVASÃO É CATEGORIZAÇÃO NUMÉRICA (TAXA)

A pauta das pesquisas que supõem a ação de “combater a evasão” como sinônimo de “promover a permanência”, para o interesse deste ensaio, corresponde a uma anomalia semântica. Assim, a hipótese intuitiva 3 propõe uma ressignificação do equívoco que afirma serem os objetos evasão e permanência “dois

¹⁷ Esse parágrafo tem como referência Carmo (2016, p. 42) na contextualização do método e da hipótese formulada.

lados da mesma moeda”, fato este que tanto ocorre na percepção acadêmica quanto na percepção do senso comum.

Para pensar a anomalia semântica, formulamos duas novas hipóteses intuitivas, visando distinguir, epistemologicamente, os dois objetos de pesquisa. Vale destacarmos que a hipótese intuitiva 3 se orienta pela hipótese-guia do Nucleape: há diferença epistemológica significativa entre a abordagem da permanência escolar e a que toma a evasão como objeto de pesquisa.

A hipótese intuitiva 3 será descrita e, em seguida, apresentada em um infográfico:

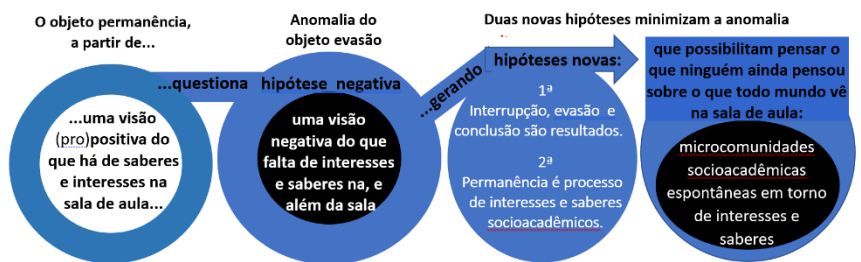
O objeto permanência, a partir de uma visão propositiva de que há interesses e saberes na sala de aula, questiona a anomalia do objeto evasão – chamada hipótese negativa – uma visão negativa do que falta de interesses e saberes – na e além da sala –, gerando duas hipóteses novas, chamadas propositivas. Estas minimizam a anomalia e possibilitam “pensar o que ninguém ainda pensou sobre o que todo mundo vê”¹⁸ na sala de aula: microcomunidades socioacadêmicas em torno de interesses¹⁹ e saberes²⁰ dos estudantes. Assim, interrupções, abandono, evasão e conclusão passam a ser nomeados resultados; e permanência passa a ser nomeada de processo de interesses e de saberes socioacadêmicos.

¹⁸ A adaptação de Schopenhauer (2010, p.157): “De modo geral, não é a observação de fenômenos raros e escondidos que só são apresentáveis por meio de experimentos que servem para a descoberta das *mais importantes* verdades, mas a observação daqueles fenômenos que são evidentes e acessíveis a todos. Por isso a tarefa não é ver o que ninguém viu ainda, mas pensar aquilo que ninguém pensou a respeito daquilo que todo mundo vê”.

¹⁹ Interesses – Exemplos: avanço na carreira escolar/acadêmica, status, preparação para concursos, seleção em estágio/projetos com bolsas, satisfação pessoal, performances no curso/trabalho etc.

²⁰ Saberes – Exemplos: conhecimentos prévios/disciplinares, cultura de origem/desejada, ampliação de crenças/valores, sociabilidade, competências, habilidades, saber mais, etc.

Infográfico²¹ – Objeto permanência é processo, e objeto evasão é resultado (taxa)



Fonte: elaborado pelos autores em construção coletiva no Nucleape (versão 11, em 13 maio de 2022.)

Em suma, sugerimos que o objeto permanência seja compreendido como “o tempo que os estudantes permanecem”, configurando um fenômeno processual de relações mobilizadoras e desmobilizadoras que oscilam conforme interesses e saberes de natureza social e/ou acadêmica. Segundo o ponto de vista da hipótese-guia, a permanência pode ser vista como um processo que caracteriza a dinâmica da “vida na sala de aula”.

Ademais, propomos que o objeto evasão seja compreendido como sendo algo situado “fora do espaço e fora do tempo educacional – fora do jogo”, estabelecendo um fenômeno numérico relativo à saída do estudante da instituição, em razão de situações internas ou externas, repentinas ou lentas. De acordo com o ponto de vista da hipótese-guia, os números resultam em taxas com fins estatísticos, analíticos, financeiros, sociais ou pedagógicos.

Por fim, pensamos que, em uma visão macro, não é possível acreditar que sempre falta algo no aluno, no professor, na escola, no governo ou na família que justifique uma evasão e que só os alunos considerados “bons” (meritocracia) consigam permanecer. Não obstante, no paradigma da permanência, “o importante não é

²¹ A primeira versão desse infográfico, em outubro de 2018, foi criada por Gerson Tavares do Carmo e Carlos Eduardo Paiva Pereira Pires. Entre 2019 e 2021, as versões foram atualizando-se com a colaboração de membros do Nucleape. Carlos Artur Arêas é o formulador da ideia de que a evasão é uma taxa.

ver o que ninguém nunca viu, mas sim pensar o que ninguém nunca pensou sobre o que todo mundo vê” (SCHOPENHAUER, 2010, p. 157), considerando o “anúncio do que há” como ação crítica *per si* sobre o excesso de atenção à “denúncia do que falta”.

Refletindo sobre os tempos do ir e vir na construção do infográfico, buscando palavras que se aproximassem ao máximo das descobertas feitas no decorrer das pesquisas com (e não sobre) os estudantes na sala de aula, entendemos a formulação do conceito de permanência como processo. A reflexão, todavia, está pautada na necessidade de mais diálogos entre pesquisadores nacionais e internacionais a fim de alcançar robustez conceitual.

5. CONCLUSÃO

A primeira conclusão deste ensaio trata da necessidade de difundir a permanência como um problema público no país, com o objetivo de incentivar pesquisadores a se voltarem ao que está posto na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. De modo mais contundente, reproduzimos, abaixo, um fragmento do texto do sociólogo português, José Manoel Resende, que explicita oito perguntas necessárias, a saber:

A questão da permanência, é ou não é, no Brasil um problema público? Se o é quando e quem o transforma num problema público? Quem publiciza esse diagnóstico de modo a transformar a taxa de permanência numa questão/causa pública? Quem mobiliza os atores políticos para esta causa? São as elites empresariais, todas, algumas, quem? São as elites intelectuais – escritores, artistas, atores, ensaístas, professores e pesquisadores universitários –, todas, algumas, quem? Esta é uma questão fundamental. E é preciso notar como esta causa é montada politicamente (como é publicizada no espaço público), como é tratada. Que narrativas, que conflitos estas narrativas emanam entre quem defende o alargamento da permanência, e quem se opõe a esse alargamento? Quem e como os atores cooperam entre si para constituir uma causa a favor e/ou contra a permanência

dos jovens e dos adultos na escola? E a partir dessas narrativas pode-se refletir sobre questões de respeito, de reconhecimento à figura da cidadania e do cidadão, de questões morais e políticas levantadas, quer por quem defenda a permanência na escola, quer por quem se oponha a ela (mensagem por e-mail de José Resende para Gerson Carmo em 25 nov. 2015).

Para o sociólogo português José Manoel Resende, tais perguntas são necessárias em razão de duas conquistas históricas: o processo de naturalização do ato de matrícula dos indivíduos com idade escolar, mostrando que “a escola tem sido desde a segunda metade do século passado, uma instituição central, isto é, não dispensável” (RESENDE, 2010, p. 21). No caso do Brasil, é preciso pensar a conquista da quase universalização do acesso à escola, a partir da década de 1990.

A socióloga brasileira Nadir Zago (2006), por sua vez, atualiza o campo da Sociologia, mostrando que, desde a década de 1990,

[...] estudos no campo da sociologia da educação produzidos no Brasil e no exterior vêm fornecendo indicadores teóricos importantes para problematizar o que tem sido chamado “longevidade escolar”, casos “atípicos” ou “trajetórias excepcionais” nos meios populares. Trata-se de uma linha inovadora, haja vista ser relativamente recente na disciplina o interesse pelos casos que fogem à tendência dominante, voltada para o chamado fracasso escolar nesses meios sociais (ZAGO, 2006, p. 226).

Vale reiterar que no presente ano, 2022, no Brasil, um pesquisador ou um orientando terão facilidade para encontrar uma variedade de combinações entre evasão e permanência como objetos de pesquisa. Não se trata de uma confusão acadêmica conceitual, mas de um fenômeno em que tais combinações possam ser aspectos da emergência da permanência como um objeto de pesquisa. Trata-se, então, de uma transformação na qual se começa a perceber o fenômeno, prescindindo do objeto evasão para ser estudado com profundidade.

Acerca desse aspecto, como segundo momento de conclusão, estudiosos de vários países vêm se interessando por um movimento denominado “engajamento acadêmico” ou *engagement acadêmico* (RIGO, 2016). Pautado na permanência/persistência estudantil, de caráter sistêmico-institucional, tal movimento possui potencial suficiente para reduzir os impactos negativos nas camadas populares, na medida em que giros paradigmáticos ocorram, ressignificando conceitos criados nas teorias da carência cultural e da meritocracia, por exemplo.

Na terceira conclusão, ressaltamos o papel de pesquisas sobre o objeto evasão, que categorizam a diversidade de motivos de desistências, de saídas, de abandonos, de interrupções ou de transferências dos alunos. Entretanto, concordamos com Patto (1988), quando afirma que tais pesquisas chegaram ao seu limite explicativo e compreensivo e estão “cansadas”. Portanto, há razão para apostar nas investigações que visam compreender a dinâmica do tempo em que os estudantes permanecem na sala de aula, reconhecendo-a como um lugar/tempo em que dinâmicas sociais e acadêmicas ocorrem.

Enfim, no último tópico conclusivo deste ensaio, notamos um progressivo passo a passo, em meio a microtransformações sociais e acadêmicas que emergem, construindo, de modo coletivo, um campo de pesquisa voltado apenas para a permanência na educação, seguindo a Constituição Federal, colocando-a antes – e não após – as preocupações com a evasão. Não se trata, portanto, de esperança, mas de uma situação que deve ser concebida como crise, conforme sinaliza Michel Serres²² (2017):

Se de fato vivemos uma crise, nesse sentido forte e medicinal do termo, não cabe uma volta atrás. As expressões retomada ou reforma não fazem sentido. Ou bem se trata realmente de uma crise, ou então,

²² Michel Serres, filósofo francês, faleceu com 89 anos, em 2019. No livro *Tempo de crise*, apresentou suas reflexões pautadas principalmente nas duas Grandes Guerras Mundiais e no planeta Terra. Serres, na década de 1970, foi professor visitante na Universidade de São Paulo.

em sentido inverso, o curso habitual pode ser retomado, e não se trataria mais de uma crise.

[...] Cabe a mim escolher também: hoje, trata-se de fato de uma crise? Se creio que sim, então é preciso, assim, inventar o novo.

Seria eu capaz? Nada é tão incerto. Seremos capazes de traçar outros caminhos?

Espero que sim. Mas quais?

Ninguém sabe ainda. Seja como for, não há busca mais apaixonante”.

Finalmente, destacamos que toda a equipe do Nucleape IFF/Uenf, como grupo de pesquisa que assessora a Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal Fluminense – RJ, dedica este ensaio à política de permanência que vem sendo implementada em todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Lições de Aula**. São Paulo: Ática, 1988.

CARMO, Gerson Tavares do. “Hegel *versus* Hobbes”: liames com a educação de jovens e adultos. **Perspectivas online**, v. 4, n. 14, p. 69-78, mai. 2010.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cintia Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, n. 63, p. 01-45, 2014.

CARMO, Gerson Tavares do (Org.). **Sentidos da permanência na educação**: anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

CARMO, Gerson Tavares do; OLIVEIRA, Gleice Emerick; ALMEIDA, Georgia Madeira de. Da inquietação sobre a abissal diferença quantitativa entre as publicações sobre a permanência e a evasão escolar. In: CARMO, Gerson Tavares do. **Dos estudos da evasão para os da permanência e êxito escolar**: um giro

epistemológico. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018, p. 14-39.

CARMO, Gerson Tavares do; ARÊAS, Heise Aires, LIMA, Carlos Marcio Viana. Entre o “Documento para superação da evasão” e o “Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes”: uma reflexão sob duas noções de compromisso. In: CARMO, Gerson Tavares do (Org.). **Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito escolar**: um giro paradigmático. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018, p. 46-63.

CARMO, Gerson Tavares do (Org.). **Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito escolar**: um giro paradigmático. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

CARMO, Gerson Tavares do (Org.). **Dar conta da permanência**: da invisibilidade à publicitação de uma pergunta. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

CARMO, Gerson Tavares do (Coord.). **A sala de aula sob outro paradigma**: ensaios sobre o permanecer de alunos, com alunos e para alunos do Ensino Superior Público. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

CHARLOT, Bernard. **Elementos para uma teoria das relações com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth; SILVA, Dirceu da. Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. **Aval. Psicol**, v. 12, n. 1, p. 81-89, 2013.

GALLO, Silvio. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **EccoS Revista Científica**, ano 1, v. 9, n. 2, p. 261-284, 2009.

GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.

HOBBS, Thomas. **O Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil** (1651). São Paulo: Nova Cultura, 1998.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003. 296 p.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. 1788. Disponível em: <http://br.egroups.com/%20group/%20acropolis/> Acesso em: 12 jun. 2008.

MANHÃES, Elane Kreile. **Comunidades de aprendizagem na educação de jovens e adultos: táticas discentes para a permanência e êxito escolar**. 2021. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2021.

NASCIMENTO, Lorena Machado; SANTOS, Betina Steren. Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na universidade. **Intercambios Dilemas y Transiciones de la Educación Superior**, v. 8, p. 85-92, 2021.

PAIVA, Jane. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público? In: CARMO, Gerson Tavares do (Org.). **Sentidos da permanência na educação: anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016, p. 99-116. (Biblioteca Tempo Universitário nº 106)

PATTO, Maria Helena de Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cad. Pesq. São Paulo**, v. 65, p. 72-77, mai. 1988.

PEIRCE, Charles Sanders, 1839-1914. **Ilustrações da lógica da ciência**. Tradução e introdução de Renato Rodrigues Kinouchi. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, Dyane Brito. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, Gerson Tavares do (Org.). **Sentidos da permanência na educação: anúncio de uma**

construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016, p. 73-82. (Biblioteca Tempo Universitário nº 106).

RESENDE, J. M. **A sociedade contra a escola?** – a socialização política escolar num contexto de incerteza. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

RIGO, Rosa Maria; MOREIRA, Antônio; VITÓRIA, Maria Inês (Orgs.) **Promovendo o *engagement* estudantil na educação superior:** reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **O método anticartesiano de C. S. Peirce.** São Paulo: Unesp/Fapesp, 2004.

SCHIMITT, Rafael. A evasão na educação superior: uma compreensão ecológica do fenômeno como estratégia para a gestão da permanência estudantil. In: ANPED SUL, 10., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2014.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia e seu método.** Org e Trad. Flamarion C. Ramos. São Paulo: Hedra, 2010.

SERRES, Michel. **Tempo de crise:** o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

TABOR DOS SANTOS, Maria Aparecida Monte. **A produção do sucesso na Educação de Jovens e Adultos:** o caso de uma escola pública em Brazlândia-DF. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TINTO, Vincent. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 599-623, nov./dez. 1997.

TINTO, Vincent. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, 2006. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W?journalCode=csra>> Acesso em 15 ago. 2022.

VARGAS, Hustana. Prefácio. In: CARMO, Gerson Tavares do (Coord.). **A sala de aula sob outro paradigma**: ensaios sobre o permanecer de alunos, com alunos e para alunos do Ensino Superior Público. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021, p. 9-14.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006.

ZANELLA, A. V. Sobre “como inventar um método?” e algumas de suas armadilhas. **Rev. Polis e Psique**, v. 4, n. 2, p. 173-187, 2014.

RECONHECIMENTO SOCIAL E SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO: IMPACTOS SOB A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM CURSOS PROEJA

Juiper Martins de Abreu Júnior

1. INTRODUÇÃO

Antes de iniciar as reflexões deste trabalho, ressalto que o capítulo aqui apresentado teve como ponto de partida as discussões realizadas em minha tese de doutoramento, intitulada “Os processos de acesso e permanência nos cursos Proeja do IFRJ: entre percalços, demandas e potencialidades”. Ao longo da tese, suscitei diversos questionamentos, principalmente relacionados às possíveis concepções de *reconhecimento social* dos sujeitos matriculados em cursos do Programa Proeja de instituições federais. Ao final da pesquisa mencionada, enfatizei que esses problemas de pesquisa poderiam ser investigados em propostas futuras, que posteriormente tiveram desdobramentos no projeto “Reconhecimento social e sofrimento Ético-político: percepções da EJA sobre o direito à educação”, submetido e aprovado no Edital de Bolsas de Pós-Doutorado Júnior (PDJ), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Destaco, ainda, que tanto a tese de doutoramento quanto o estágio de pós-doutorado foram realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/Uerj).

Em meus estudos, tenho percebido que o acesso ao que hoje denominamos de modalidade educação de jovens e adultos (EJA) se estabeleceu de forma gradativa como um direito constitucionalmente garantido. Entretanto, a trajetória dessa

modalidade ao longo da história da educação brasileira reflete uma série de descontinuidades, momentos de instabilidade e, até mesmo, de negação de direitos. Conforme aponta Bobbio (2004, p. 22) “os direitos naturais são direitos históricos, nascem na era moderna, juntamente com a concepção individualista da sociedade, e tornam-se um dos principais indicadores do progresso histórico”.

Tendo como base essas considerações, observa-se que os direitos do homem nascem gradualmente, e são consequência de circunstâncias históricas e de disputas sociais. Nesse sentido, pode ser destacado, no processo de ampliação do direito à educação, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que foi regulamentado pelo Decreto n. 5.840/2006, sendo ofertado principalmente por Institutos Federais (IFs). Esse fato ratifica um lugar de direito para esses sujeitos em instituições historicamente marcadas pela seletividade (BRASIL, 2006).

A partir desse contexto, conforme verificado nas trajetórias interditadas e em posturas excludentes com relação ao direito à educação, construí os objetivos do presente artigo, os quais visam compreender as percepções, anseios e sentimentos relatados por jovens e adultos de classes populares, no que diz respeito às interdições sofridas para o exercício do direito à educação, tendo como base as categorias analíticas de *sofrimento ético-político* e de *reconhecimento social*. Destaca-se, ainda, que o recorte estabelecido para este artigo é o fato de que esses indivíduos são/foram estudantes de cursos PROEJA, ofertados por instituições públicas federais situadas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 estabelece e orienta a educação em âmbito nacional e, segundo o documento, “a educação (...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art.

1º). Inserido nesse contexto, o direito à educação daqueles que não puderam tê-la em idade considerada apropriada é contemplado no Artigo 37º, que destaca o seguinte:

Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º – Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Entretanto, a obrigatoriedade instituída da oferta de educação gratuita para essa parte da população e a própria existência da EJA como modalidade que tem características específicas não são suficientes para promover mudanças efetivas no histórico do acesso desse público à educação de qualidade, colocando em dúvida as questões relacionadas ao *reconhecimento social* dos sujeitos da EJA como efeito significativo das lutas desses grupos pelo direito à educação.

Na formulação do filósofo alemão Axel Honneth (2003), é possível perceber a força moral existente nas variadas lutas por reconhecimento, o que impulsiona o desenvolvimento social. Dessa forma, a proposta de Honneth (2003) pretende ser um modelo para avaliar os conflitos, por meio da mobilização do conceito de luta social, assim como ser um modelo explicativo do processo de transformações sociais do mundo contemporâneo.

Ao recuperar o conceito de reconhecimento de Hegel e sua base filosófica, Honneth (2003) destaca o aprofundamento teórico da compreensão do ser humano baseada no desejo do reconhecimento, que tem por meta não somente bens materiais, mas, principalmente, bens imateriais. Nesse sentido, a negação, em certa medida, da materialidade por seu valor intrínseco, tem relação direta com o fato de esses bens serem objetos de desejo de outros sujeitos. Assim, almejar o que outras pessoas também

anseiam é o mesmo que participar de um sistema de *reconhecimento social*, no qual as identidades dos sujeitos estão relacionadas a valores identitários coletivos compartilhados (CARMO, 2010).

A partir de tais encaminhamentos, percebe-se que a teoria do *reconhecimento social* se opõe às propostas que enfatizam a economia e o poder como núcleos motivadores da ação humana, tendo, por isso, certa proximidade com a perspectiva do direito à educação, que a EJA concebe como “desafio da construção coletiva”, conforme aponta Mileto (2009).

Contudo, algumas questões devem ser consideradas no âmbito das discussões sobre a teoria do *reconhecimento social* e de suas possíveis articulações com a EJA. Como consequência, Carmo (2010) destaca que o ser humano, mais do que a busca pela satisfação material, persegue o reconhecimento de seu valor, o que só pode acontecer “pelo olhar dos outros”. Ressalto, então, que alguns dos motivos mais influentes da ação humana concentram-se no desejo de reconhecimento e de consideração, o que pode significar um “apelo ao olhar dos outros” e, de certa forma, fugir da vergonha coletiva ou individual, assim como da culpa e do medo da falta de autoestima.

Ao citar Charles Taylor (1993), que aponta o reconhecimento como uma necessidade humana vital para que o sujeito se sinta social num mundo mediado pela linguagem, Carmo (2010) destaca que os sujeitos só podem “se construir” a partir de sua autointerpretação, condicionada à relação com “um outro” que se dá num contexto interpessoal, sendo também orientado por aspectos culturais.

A partir desses desdobramentos, verifica-se em Honneth (2003) o apontamento de que a luta por reconhecimento é o ponto de partida no qual se inicia o processo de socialização, de acordo com a possibilidade de o sujeito promover relações no campo da afetividade, da legalidade e da solidariedade. Nesse sentido, para esses três campos de reconhecimento, haveria correspondência prática com o próprio sujeito no plano da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima (CARMO, 2010).

Ainda, de acordo com Honneth (2003), o sentido das ações sociais emerge dos confrontos dos sujeitos com situações práticas que devem ser solucionadas, levando-os a reelaborar suas interpretações, trazendo à consciência um significado para essas ações. Com essas suposições, o autor apresenta a possibilidade de o sujeito alcançar a consciência do sentido social de suas interações, ratificando, então, o fato de que o reconhecimento implica a experiência de visualizar a si nos outros, por meio de situações de cunho intersubjetivo, nas quais existe relação com vários sujeitos, simultaneamente.

Nesse ponto, ao tratar da realidade do público da EJA, Carmo (2010) assinala que, em grande parte dos sujeitos dessa modalidade, pode ser verificada a busca por reconhecimento, cuja origem tem vínculo com um passado no qual não lhes foi permitido existir, e que agora atravessa o presente, vislumbrando a dignidade historicamente negada a esses grupos. Assim, o autor destaca que a questão do acesso à educação por parte dos sujeitos da EJA conquistou importância gradativa após a LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996). Entretanto, Carmo (2010) também expõe que este fato se deu num campo de conflitos sociais, dos quais emerge o dever do Estado em garantir o direito à educação para os setores menos favorecidos da sociedade, os quais são cotidianamente discriminados.

Em Honneth (2003), percebe-se um suporte para compreender esta conjuntura, ao destacar que a questão do *reconhecimento social* se apresenta latente, quando não é dado ao sujeito o seu devido valor e, nesse caso, os danos causados à estrutura da sua identidade podem, entre outras coisas, dificultar a autorrealização, abalando de tal forma sua personalidade que esses “danos psicológicos” podem ser de difícil superação. Também se verifica que o autor (HONNETH, 2003) aponta que, entre os sentimentos morais, a vergonha é a que tem maior abrangência, apresentando-se como uma espécie de rebaixamento do próprio valor, mas que também podem significar *dor e sofrimento* (SAWAIA, 2009).

Por outro lado, essas formas de reação emocional – como a vergonha e outros tipos de experiências causadas por qualquer

forma de desrespeito – podem tornar-se um impulso ou motivação para uma luta por reconhecimento, já que a tensão emocional que o *sofrimento* provoca pode ser dissolvida pelo indivíduo, na medida em que este sujeito reencontra a possibilidade da ação ativa, em contraposição à ação passiva vivenciada na humilhação. O autor ainda destaca que uma leitura que busque explicar as lutas sociais a partir das dinâmicas das experiências morais pode orientar a compreensão da lógica relacionada a esses tipos de movimentos de cunho emocional.

Em Sawaia (2009), o *sofrimento* não é um sentimento de ordem individual, proveniente de desajustamentos e adaptações, mas um tipo de sofrimento determinado exclusivamente pela situação social dos sujeitos, impedindo-os de lutar contra os cerceamentos sociais. Assim, o *sofrimento ético-político* constitui uma categoria de análise da dialética de inclusão/exclusão social.

Nas reflexões da autora (SAWAIA, 2009), os sentimentos e as emoções são formas do corpo dos sujeitos absorver as alterações que as trajetórias lhe impõem. Na análise da autora, essa questão se materializa na relação entre o poder que tem um corpo que foi afetado, na forma de emoções e sentimentos, e o seu poder de agir, de pensar e desejar.

Assim, na concepção de Sawaia (2009), existe a ideia de que o *sofrimento ético-político* é a dor oriunda das injustiças sociais, e que os sujeitos se confrontam com essa dor, já que todos estão submetidos a injustiças, sendo que a humilhação, a vergonha e a depreciação são vividas de forma mais intensa pelas classes subalternas.

Ao refletir sobre exclusão e pobreza, a partir de Sawaia (2009), visualiza-se que a categoria *sofrimento ético-político* pode ser utilizada para evidenciar uma dimensão subjetiva do sofrimento oriundo da pobreza e da exclusão, e que, ao não ser reconhecido, pode se transformar em rótulo depreciativo, dando impulso à injustiça social, por meio do esquecimento da dimensão afetiva e da invisibilidade dos sofrimentos pessoais, que podem servir para a manutenção dessas injustiças e depreciações vividas pelos sujeitos.

3. METODOLOGIA

Na parte metodológica da investigação, destaca-se que, por se tratar de uma pesquisa na área da educação, esta proposta trabalhou em consonância com Minayo (1994, p. 17), que compreende a sociedade pela complexidade de relações sociais imprevisíveis, indeterminadas e em constante movimento, entendendo a pesquisa como “atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”, além de afirmar que “é a pesquisa que alimenta a atividade do ensino e a atualiza diante da realidade do mundo”.

Ressalta-se, ainda, concordando com Minayo (1994), que o conhecimento é uma construção que se faz a partir de outras informações sobre as quais se exercitam a apreensão, a crítica e a dúvida. A partir desses encaminhamentos, destacou-se a importância do conhecimento preexistente, assim como o exercício de confrontá-lo com as representações existentes sobre o objeto de estudo e com as teorias já estabelecidas.

Entre os instrumentos de produção de dados selecionados para esta proposta, a entrevista consistiu na principal ferramenta. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista, quando aplicada e analisada de forma responsável, pode fornecer dados importantes sobre o objeto da pesquisa e, além disso, pode ser utilizada de forma conjugada com outras técnicas e instrumentos, as quais, em conjunto, podem levar a obtenção de dados mais confiáveis e, portanto, mais científicos. Em Gaskell (2002), vê-se o apontamento de que as entrevistas permitem a compreensão minuciosa de motivações, atitudes, valores e crenças dos sujeitos pesquisados.

Nesse sentido, a proposta de *entrevista compreensiva*, de Kaufmann (2013), destaca que as pesquisas nas Ciências Sociais, sobretudo as que partem da oralidade, da narrativa, das histórias de vida e da memória, são necessariamente vivas, escapam a fórmulas pretensamente pré-fabricadas e exigem envolvimento, sensibilidade, sutileza, delicadeza e perspicácia, caracterizando o domínio do processo de investigação por parte do pesquisador.

Ao assumir que a entrevista é a principal ferramenta de trabalho daqueles que buscam produzir conhecimento teórico, sobretudo nas Ciências Humanas, o pesquisador deve rever sua percepção sobre o formalismo que despersonaliza o ato da entrevista, ou seja, perceber que “a não personalização das perguntas ecoa a não personalização das respostas” (KAUFMANN, 2013, p. 39). Nesta dinâmica, quando o pesquisador se pauta pelo distanciamento do informante, e acredita estar recebendo as informações mais precisas, que estariam em consonância com suas hipóteses, este profissional, mesmo sendo experiente, pode estar criando uma situação equivocada – e direcionada – para o processo de investigação.

Por outro lado, a *entrevista compreensiva*, ao se materializar como alternativa viável, proporcionou um momento de compartilhamento mais próximo de uma “conversa” entre duas pessoas dispostas a dividir o conhecimento ou uma proposta. Nesse caso, conforme afirma o autor, “o informante se surpreende por ser ouvido profundamente e se sente elevado, (...) a um papel central. Ele não é vagamente interrogado a respeito de sua opinião, mas por aquilo que possui, um saber precioso que o entrevistador não tem.” (KAUFMANN, 2013, p. 80).

Assim, as entrevistas de tipo compreensivas, neste trabalho, não se encontraram reduzidas à aplicação de um roteiro previamente desenhado com base em pressuposições teóricas, mas implicaram em um planejamento em constante reconstrução por parte do pesquisador, de forma que as próprias propostas foram continuamente reformuladas no contexto de novas descobertas, proporcionadas no decorrer do trabalho.

Por opção metodológica e garantia da preservação do anonimato dos participantes, todos esses sujeitos foram identificados como Estudantes no âmbito da pesquisa. Ao todo, foram realizadas 20 entrevistas, que tiveram duração entre 30 e 65 minutos, sendo que, antes da realização, foi submetido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que

indicava a preservação do anonimato desses sujeitos, assim como a permissão para gravá-los.

Os áudios resultaram em cerca de 15 horas de gravação, os quais foram posteriormente transcritos. No momento de concessão das entrevistas, estavam presentes somente o pesquisador e o entrevistado. No que diz respeito ao perfil dos sujeitos da pesquisa, observei ser este um indicador bastante heterogêneo, abarcando diversas faixas etárias – característica inerente à modalidade EJA.

3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

De uma maneira geral, os entrevistados tinham idade entre 23 e 60 anos, sendo que a maioria se declarou pardo ou negro, 13 são casados ou possuem companheiro(a) e 14 declararam ter filhos. Também se observou que 12 já possuíam o ensino médio, e que 15 sujeitos ficaram 10 ou mais anos sem estudar. Outro indicador relevante é a renda familiar, que chegou a ser de R\$ 189,00, quando o salário mínimo nacional vigente era de R\$ 998,00. Houve um caso em que o participante declarou não possuir renda, alegando viver da “bondade das pessoas”, fato que remete aos casos de extrema pobreza da população brasileira.

Um dos aspectos mais presentes na fala dos sujeitos da pesquisa foi a participação da família, tanto no processo do retorno quanto no que diz respeito ao afastamento da escola. Nesse sentido, a estudante Maria¹, 56 anos, por exemplo, descreveu o período em que participava da vida escolar do filho e de que forma essa ação a impactou, no sentido de impactar seu retorno à escola. Ao relatar o período em que seus filhos ainda eram crianças, e suas tentativas de auxiliá-los com relação às tarefas escolares, a estudante descreveu a seguinte situação:

O que eu sabia, ainda conseguia passar pros meus filhos, mas aí eu comecei a observar que o que eu aprendi, ficou faltando um pedaço!

¹ Todos os nomes utilizados nesse artigo são fictícios.

Foi quando meu filho falou..., [pausa no discurso] eu não gosto de falar não, porque eu acho chato! Ele falou que eu não tinha faculdade para estar ensinando a ele! Na época eu sentava para fazer os deveres com ele..., ele era pequeno, e eu cobrava dele! Aí ele falou: não sei por que você fica querendo me ensinar, você não tem faculdade! Você não pode estar me ensinando nada! [lágrimas] Aí eu falei: então tá bom, já que é assim, então vou voltar a estudar! Foi aí que eu voltei a estudar!

Ainda que o resultado, nesse caso específico, tenha motivado o retorno da estudante Maria à escola, observa-se que essa situação também poderia ter por consequência a desmotivação da estudante, causando “danos psicológicos”, que podem ser de difícil superação, diminuindo as possibilidades de retorno e de êxito no ambiente escolar (HONNETH, 2003). Entretanto, no caso específico dessa estudante, houve a potencialização da relação entre os entes familiares, tendo impacto positivo no processo. Após o seu retorno aos bancos escolares, a estudante Maria descreve a reação dos seus filhos da seguinte forma:

Meus filhos ficaram encantados! Quando eu terminei ensino médio a primeira vez, para eles aquilo já foi uma vitória enorme! Depois quando eu entrei aqui no IF, eu tive essa avaliação escrita, aí eu falei: eu não vou conseguir! Aí minha filha disse: tudo ela diz que não vai conseguir! Eu hein, que mania! Aí quando eu consegui ela disse: poxa mãe, que legal! Eu reclamo, mas eu gosto, porque eles me cobram! Às vezes eu não estou querendo ir para a aula, eles falam: se fosse comigo..., pode tratar de ir agora tá mãe! Eu falo: pode deixar que eu vou! Então, eles gostam de ver que eu estou conseguindo!

O comentário da estudante Maria faz alusão à importância do apoio da família como aspecto fundamental para o reconhecimento social dos sujeitos, o que remete os estudos de Mileto (2009), que nomeia seu trabalho (No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir), a partir da importância dessas relações. Com

outras perspectivas, o egresso Amadeu, de 49 anos, retratou a sensação da esposa em vê-lo retornar ao ambiente escolar:

Minha esposa, então, ela ficou muito feliz quando eu voltei a estudar no IF! Meus parentes que moram aqui também! Achem uma escola muito boa também, e minha sobrinha deve ir para lá ano que vem...

No comentário anterior, Amadeu revelou a importância da família no processo de retorno à escola: a alegria da esposa, a possibilidade de a sobrinha também estudar no IF – aspectos que potencializaram o reconhecimento social de retornar à escola e, também, de ser valorizado pela família. Então, ele continua:

Muita gente interessante eu ter voltado a estudar e ter voltado no IF, por ser uma escola federal de muito gabarito! As pessoas quando souberam que eu tinha terminado o 2º grau lá, as pessoas ficavam assim..., maravilhadas! Por eu ter feito o 2º grau lá, e até hoje, quando sabem que eu fiz lá, eles falam: tu estudou no IF? Pô, cara, que escola boa, é uma escola federal!

Nesse excerto, Amadeu descreveu a alegria em estudar no IF e de concluir o curso, obtendo, assim, uma formação profissional que permitisse a ele maior reconhecimento social e possibilidades econômicas. Esse tópico se relaciona com a fala de Carmo (2010), que destaca essa ação como parte do reconhecimento obtido nesse processo de retorno à escola, o que implica na experiência de visualizar a si nos outros e, desse modo, motivar-se com situações de cunho intersubjetivo, numa relação com vários sujeitos simultaneamente, que, no caso, são a esposa, os vizinhos, a sobrinha e outros familiares.

O comentário abaixo, da estudante Josefa, de 60 anos, destacou a importância desse retorno e o significado desse momento para a estudante. Josefa destacou essa etapa de sua vida da seguinte forma:

Pra mim o hoje é marcante, porque eu estou vendo assim, pro futuro, a minha realização pessoal. Agora é a minha vez, sou eu! Nada nem

ninguém vai me impedir de realizar! Está tarde? Pra mim não é tarde, porque o aprendizado, o saber, nunca é tarde! Agora o marcante é hoje! Estou tendo a oportunidade de realizar meus sonhos, meus projetos!

A fala da estudante Josefa ratificou a questão da busca por oportunidades que esses sujeitos não tiveram ao longo de suas trajetórias, sendo que essa possibilidade de ingressar no IF representou um novo recomeço. Dessa forma, a estudante refletiu, a partir do objetivo de aproveitar essas oportunidades, já que ela, sendo uma pessoa que vem de trajetórias descontínuas e de fracassos escolares, a partir desse novo recomeço, visualizou, no curso do PROEJA ofertado pelo IF, uma possibilidade diferenciada.

Outro indicador que foi recorrente nas falas dos sujeitos foi o orgulho de ter estudado em uma instituição federal, e como essa nova realidade impactou nos motivos de os estudantes procurarem os cursos PROEJA, apontando na direção do reconhecimento social e da busca por ambientes de convivência como questões relevantes. Nesse sentido, o estudante Carlos, 52 anos, declarou que

Ah..., sinto que, por ser uma instituição de renome, o diploma é bem aceito no mercado trabalho, eu tenho orgulho de estudar aqui!
As pessoas que estudam no IF hoje, costumam dizer que são privilegiadas! É uma ótima escola, que te dá uma formação muito boa! Te dá uma profissão também! É uma escola de referência no Rio de Janeiro!

Desse modo, o reconhecimento social por estudar em uma instituição considerada “centro de excelência” também pode significar um fator de motivação adicional para a procura dos cursos PROEJA por esses sujeitos, auxiliando no resgate da autoestima, o que, de acordo com Honneth (2003), são aspectos que potencializam o sentimento de pertencimento não somente em estado físico, mas, também, estão associados ao sentimento de fazer parte da Instituição, ratificando, assim, o reconhecimento social do

sujeito pelo IF e por si próprio. Inserindo-se nesse contexto, o estudante Augusto, de 39 anos, declarou que

Eu perdi muita oportunidade boa..., eu não tinha o 2º grau, então eu perdi muita oportunidade boa! Se na época eu tivesse o 2º grau hoje certamente estaria com uma condição financeira melhor! Mas a partir de agora vai ser diferente!

Nesse relato, percebe-se a importância de Augusto reconstruir sua trajetória de uma maneira distinta de experiências anteriores, já que, dessa vez, foi possível ter acesso a outras possibilidades, o que contribuiu para que o estudante construísse seu próprio conhecimento, transformando a possível dor ou sofrimento em sensação de autoestima proporcionada pelo retorno à escola (SAWAIA, 2009).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das falas apresentadas, enfatizo que as ações observadas na postura desses sujeitos são relevantes na medida em que potencializam uma nova inserção, a partir do reconhecimento social ocasionado pelo retorno à escola e pelo pertencimento a um novo grupo social, estabelecido pela existência de elementos comuns em relação à trajetória escolar e de vida dos sujeitos, confirmando o estudo de Honneth (2003) e as constatações empíricas de Carmo (2010).

Sobre a teoria do reconhecimento social, percebi, pela pesquisa, que os motivos mais relevantes da ação humana estão postos no desejo de reconhecimento e de consideração, no “apelo ao olhar dos outros”, potencializados para “fugir da vergonha”, da culpa, do medo, da ausência de estima dos pares. Conforme apresentado nos relatos de alguns sujeitos da pesquisa, houve casos narrados em que os estudantes foram preteridos, humilhados ou mesmo rechaçados, o que sempre foi descrito como aspecto de grande impacto na trajetória e na expectativa escolar.

Entretanto, ainda em relação às retaliações existentes, percebi que os estudantes não reagiram passivamente às ofensas representadas por maus-tratos, privação de direitos, degradação social, entre outros aspectos. Em alguns casos, os fatos se tornaram motivos para que eles resistissem ao desrespeito e à falta de reconhecimento, utilizando, em contrapartida, estratégias de cooperação e de enfrentamento, na intenção de minimizar ou, até mesmo, de suplantar o ocorrido.

Na cooperação, foi possibilitado o diálogo, as trocas e foi estreitada a convivência com outras pessoas em situação desfavorável, no sentido de viabilizar a solidariedade entre todos e de cada um, materializando, assim, a coexistência humanizada entre os sujeitos. No enfrentamento, a estratégia foi de posicionamento e de recusa da condição de silenciado, comum a sujeitos oriundos de setores menos privilegiados da sociedade, que se põem como subalternos a outros indivíduos, quando estes últimos agem de modo arbitrário e discriminador. Contudo, ressalto que o enfrentamento demandou autoconfiança, potencializada pelo reconhecimento social, pois um ambiente escolar restritivo pode gerar um efeito inibidor nos estudantes, afetando principalmente àqueles com histórias pregressas de rejeição, de estranhamento e de preconceitos no convívio social.

Devido ao fato de perceber que tanto a recusa quanto a atração pela escola envolvem reconhecimento social, destaco que o foco na construção coletiva e na centralidade do diálogo pode ser um caminho para efetivar as transformações almejadas. Nesse sentido, a escola, enquanto lugar social, tem sido marcada como lugar de intransparência e de ofuscamento dos conflitos sociais. Dessa forma, democratizar suas práticas para mostrar a desigualdade que ali se perpetua exige enfrentar o autoritarismo vigente com novos estatutos que valorizem a experiência dos sujeitos da EJA e de classes populares em geral, em todos os níveis e modalidades.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campos, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Plano de investigação– Estudos de casos. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p. 80-104.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>> Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 mar.2018.

_____. **Decreto n. 5.840, de 23 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

CARMO, Gerson Tavares do. **O enigma da educação de jovens e adultos**: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva do reconhecimento social. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2010.

GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: uma guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

MACHADO, Maria Margarida. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. **Revista Retratos da Escola**, v. 4, n. 7, p. 245-258, jul./dez. 2010.

MILETO, 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) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAWAIA, Bader (org.). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 97-118.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”**. Ciudad del México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

O RETORNO À ESCOLA NO PROEJA: ENTRE MÚLTIPLOS TEMORES, POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E PERMANÊNCIA ESCOLAR

Vanda Figueredo Cardoso

Marinaide Freitas

Paulo Marinho

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo socializar os achados de uma pesquisa¹ realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja – CNPq/Cedu/Ufal), denominada "Permanência Escolar no Proeja: olhares dos estudantes do curso Técnico em Cozinha". A presente pesquisa teve como referência o diálogo com jovens e adultos matriculados na primeira turma do Curso Técnico em Cozinha, iniciado em 2011, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que apresentou um alto índice de interrupção dos sujeitos matriculados, aproximadamente 66%.

A investigação assumiu, como objetivo geral, compreender os fatores que possibilitaram a permanência escolar dos/as estudantes matriculados no 6º módulo (etapa final do curso referido) e constituiu-se como problematização a seguinte questão: **O que contribuiu para a permanência escolar dos estudantes concluintes do curso Técnico em Cozinha?** A partir desta questão problematizadora, surgiram outras indagações, tais como: Quem são esses/as estudantes? Por que escolheram esse curso? Que tipo

¹ A investigação gerou uma dissertação, defendida em 06/12/2016.

de experiências vividas pelos estudandes durante o curso contribuíram para a continuidade dos estudos?

O estudo assumiu uma abordagem qualitativa, por se tratar de um fenômeno particular, e considerarmos o contexto e suas dimensões, com foco no método de História de Vida, de base histórico-sociológica (PAULILO, 1999). Recorremos, também, à análise dos documentos oficiais relativos ao Proeja e ao curso Técnico em Cozinha, compreendendo que “[...] constituem [...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Nesse percurso, buscamos romper com o “[...] olhar estático que acompanha o insucesso de políticas [na perspectiva de] apreender significados e sentidos dos que buscam a escola, tardiamente” (SALES; PAIVA, 2014, p. 11). Desse modo, tomamos como referência o entendimento de permanência “não só [como] a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência [...] pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras” (REIS, 2009, p. 68).

Estes escritos estruturam-se da seguinte forma: apresentamos a visão da instituição escolar em relação a jovens e adultos que retornam à escola; contextualizamos a implantação do Proeja e o percurso desenvolvido no Ifal; abordamos sobre o Curso Técnico em Cozinha no campus Marechal Deodoro; analisamos as informações obtidas por meio de documentos oficiais, e depoimentos dos/as estudantes entrevistados/as; e, por fim, tecemos nossas considerações finais.

2. OS SUJEITOS DA EJA: COMO SÃO VISTOS PELO SISTEMA EDUCACIONAL

Os sujeitos da EJA, que por razões sociais, econômicas e históricas buscam a escola “tardiamente”, ou retornam para dar continuidade ao processo de escolarização, assumem características que os diferenciam das crianças e adolescentes,

sendo uma das principais a experiência vigorosa de vida que possuem (MOURA, 1999; 2013). Trata-se de pessoas jovens, adultas e idosas que desafiam a própria realidade social e econômica e que tentam “recuperar o tempo perdido”, buscando o acesso “tardio” às instituições de ensino que ofertam cursos para o público dessa modalidade. Assim, enfrentam as barreiras culturais do ambiente escolar e uma visão estigmatizada sobre suas possibilidades de apropriação de novos conhecimentos.

Esses sujeitos, por não terem seguido o “fluxo regular” do processo de escolarização, são vistos em situação “irregular” e em uma condição “inapropriada” à inserção ao “modelo” de organização do sistema escolar. Segundo Sales e Paiva (2014, p. 5), é esse “fluxo regular”, também denominado de “fluxo normal”, que no processo de escolarização:

[...] prevê a entrada da criança na escola aos seis anos de idade e a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio aos 14 e 17 anos respectivamente. [...], ou seja, uma trajetória sem retenções ou reprovações dentro dos tempos de estudo estabelecidos, seja um semestre ou um ano letivo.

Nesse cenário, estudantes jovens e adultos, que são enquadrados fora dos critérios definidos para o Ensino Fundamental ou Médio não são inseridos, porque se encontram na faixa etária acima de 18 anos de idade, como é o caso dos sujeitos do Proeja.

Diante da lógica instituída nas políticas educacionais, observamos que as instituições de ensino não assumem a responsabilidade de buscar alternativas administrativas e pedagógicas para manter na escola o público da EJA, que pertencem à classe popular e vivenciam situação de vulnerabilidade social. Assim, as instituições paulatinamente vão realimentando um processo de exclusão desses sujeitos da EJA, com o discurso e a prática de “normalidade”.

Na perspectiva de desconstruir esse discurso oficial de “normalidade” na educação, Sales e Paiva (2014), apoiando-se nos estudos de Hacking (1999), afirmam que

No caso da EJA, a normalização pode ser expressa na construção de um discurso positivo sobre os sujeitos. Estes, mesmo analfabetos ou com baixa escolaridade, têm conhecimentos, têm capacidade de aprender, assumem responsabilidades e realizam de forma plenamente satisfatória inúmeras tarefas ao longo de suas vidas (SALES; PAIVA, 2014, p. 7).

Compreendemos, então, que esse “discurso positivo” deve ser o alicerce para elaboração de propostas educativas que respeitem e considerem as especificidades dos/as *trabalhadores/as estudantes*, sujeitos de direito, resguardados pela Constituição Federal de 1988.

3. O PROEJA NO IFAL

Inicialmente, esse Programa foi instituído pelo Governo Federal, por meio do Decreto nº. 5.478 de 2005 (BRASIL, 2005), revogado posteriormente com a publicação do Decreto nº. 5.840 (BRASIL, 2006), definindo a responsabilidade e a sua oferta pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Dessa forma, no Documento Base/Proeja (BRASIL, 2009, p. 47), são apresentados avanços, destacando a dimensão social da educação profissional, oportunizando aos sujeitos a continuidade da escolarização no ensino médio e se contrapondo à lógica de cursos aligeirados, apontando que:

Extrapolando a simples preparação para uma ocupação específica no mundo do trabalho e postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio. (MANFREDI, 2003, p. 57).

Mesmo considerando essa vertente positiva, a implantação dos cursos Proeja, que teve seus indícios marcados em 2005, no Instituto Federal de Alagoas, só foi iniciada dois anos depois, em 2007, com oferta inexpressiva de cursos, trazendo à tona os questionamentos de Frigotto et al. (2005), quando este nos afirma que o Proeja seria uma “ação residual” na rede federal.

Com base em Lima (2011), no período 2007 a 2013, o Ifal ofertou sete cursos, sendo um deles no *campus* da capital de Maceió, em Artesanato, e mais seis em três Campus² do interior do estado de Alagoas. A expansão da oferta dos cursos do Proeja só ocorreu em 2013, em decorrência da elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2014-2018, IFAL, 2013), e inauguração de novos Campus, sendo previstos mais 13³ cursos no PDI. Observamos um processo ainda muito tímido na ampliação dos cursos/Proeja, considerando o disposto no Decreto 5.840/2006, que determinava 10% das matrículas para o público da EJA.

A partir do contexto de implantação do Proeja no Ifal, consideramos pertinente situar o Curso Técnico em Cozinha nosso *locus* de estudo, no Campus Marechal Deodoro.

3.1 O CURSO PROEJA TÉCNICO EM COZINHA

A implantação do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha, no Campus Marechal Deodoro, ocorreu em 2011, a partir

² Marechal Deodoro: Curso Técnico Integrado em Hospedagem e em Cozinha; Palmeira dos Índios: Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica; Satuba: Curso de Ensino Médio com Formação Inicial e Continuada (FIC) na área de Informática, Agricultura Familiar e Processamento de Alimentos.

³ Época em que houve o planejamento de cursos PROEJA/IFAL em outros municípios alagoanos: Arapiraca: Curso de Gestão de Negócios; Maceió: Curso de Refrigeração; Maragogi: Curso de Restaurante e Bar; Murici: Curso de Agroindústria e Agroecologia; Palmeira dos Índios: Curso de Edificações e Manutenção e Suporte de Informática; Penedo: Curso de Processamento de Pescado; Piranhas: Curso de Processamento de Pescado; São Miguel: Curso de Segurança do Trabalho; Santana do Ipanema: Curso de Cooperativismo; Coruripe: Curso de Soldagem; Batalha: Curso de Agropecuária.

de estudo de viabilidade no referido município, que é histórico e apresenta vocação econômica na área de Turismo e Hotelaria, com demanda de profissionais qualificados para atuação em restaurantes, hotéis e pousadas.

Desse modo, vale destacar que a consolidação da implantação do curso no Campus Marechal Deodoro deu-se por meio do Projeto organizado⁴ com carga horária de 2.860 horas, com duração de três anos, distribuídos em seis módulos, sendo cada módulo desenvolvido em um semestre letivo. A primeira turma contou com vinte e nove matrículas, observando-se que, dos dez matriculados no 6º módulo, apenas nove estudantes permaneciam estudando na fase de conclusão. Considerando essa realidade, aguçamos a nossa curiosidade epistemológica para escutar os sujeitos que permaneceram e chegaram ao 6º módulo dessa turma.

4. O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS: OS DADOS DE MATRÍCULA

Inicialmente, consideramos necessária a coleta de dados por meio de documentos oficiais do Ifal e do Proeja, bem como o ato de ter acesso aos formulários de matrícula da turma estudada. Esses documentos nos permitiram identificar que a matrícula inicial foi de vinte e nove estudantes situados na faixa etária entre 19 a 54 anos, com predominância de jovens – 19 a 29 anos – representando 75,9%; e 24,1% de adultos com idade de 30 a 54 anos. Constatamos que 56,8% das matrículas eram de mulheres, demonstrando a busca pela formação profissional e o enfrentamento do machismo nordestino de mantê-las, apenas, com os afazeres de “donas de casa”. Enquanto isso, os homens se fizeram presentes com um percentual de 43,2% da turma.

Os/as estudantes se autodeclararam de cor parda, correspondendo a 15 jovens e adultos (51,7%) e quatro (13, 7%), se declararam negros; somados a sete brancos (24,1%); um amarelo

⁴ Conforme Projeto do Curso PROEJA Técnico em Cozinha (IFAL, 2011).

(3,4%) e dois que não declararam sua cor (6,8%). Acerca disso, concordamos com Andrade (2004, p. 1), quando destaca que a “[...] questão racial é ponto central para o entendimento da condição dos sujeitos da EJA, que reflete as desigualdades sociais e econômicas no Brasil”, o que, historicamente, no nosso entendimento, contribuiu para o surgimento das cotas no âmbito das Universidades públicas.

Como já mencionamos, desses vinte e nove estudantes matriculados, nove permaneceram e entrevistamos os três que aceitaram participar da pesquisa, os quais denominamos resistentes, diante das condições que enfrentaram (ver perfil na Tabela 1).

Tabela 1 – Perfil dos/a estudantes resistentes

Nome fictício	Idade	Gênero	Estado civil /cor	Observações contextuacionais e situacionais
Aloisio	23 anos	Masculino	Solteiro/ declarou-se na cor negra	Nasceu no município de Marechal Deodoro, estado de Alagoas. Morava com os pais e dois irmãos na região da periferia do referido município. Trabalhou desde a infância conciliando com o estudo.
Margarida	31 anos	Feminino	Casada/ declarou-se na cor parda	Nasceu no município de Marechal Deodoro, estado de Alagoas. Morava com o esposo e dois filhos em um bairro periférico de Marechal Deodoro. Interrompeu os estudos por motivos de trabalho na infância e maternidade.
Carlos	27 anos	Masculino	Solteiro/ declarou-se na cor parda	Nasceu no município de Marechal Deodoro, estado de Alagoas. Morava com seus pais e quatro irmãos em um povoado, região da

periferia desta cidade.
Conciliou estudo com
trabalho desde a infância.

Na sequência, apresentamos os depoimentos desses estudantes, que foram coletados durante as entrevistas do tipo história de vida, o que possibilitou adquirirmos um *corpus* que, pela recorrência, organizamos as categorias comentadas, destacando as inter-relações nas dimensões pessoal, familiar, profissional, educacional de jovens e adultos, sujeitos do nosso estudo.

4.1 RETORNO À ESCOLA: QUE DIZEM OS ESTUDANTES⁵

Como já referimos anteriormente, abordamos, neste tópico, os depoimentos de Aloísio, Margarida e do Carlos sobre a trajetória que percorreram para acesso ao Ensino Médio no curso do Projeja ofertado pelo IFAL.

Aloísio relatou: “já tinha tentado três a quatro vezes entrar aqui na escola [Ifal] e não consegui. [...] e fui pro [colégio do] Estado. Mas, [...] não supriu todas as minhas necessidades [...] eu não era reconhecido pelo trabalho que eu fazia”. Observamos, dessa forma, que o depoente continuou persistindo no seu objetivo de estudar no IFAL após a conclusão do ensino médio na rede estadual. Com um largo sorriso afirmou que um certo dia lhe chegou a notícia mais esperada:

Lembro que tava no centro, [...] e o telefone toca: [...] Olha, aqui é do IFAL, o senhor quer estudar? Aí eu disse: Oi! Ôxe quero! Menino, fiquei numa alegria tão grande nesse dia! [...] fiz minha inscrição, [...] comecei a estudar [...] minha sala era cheia, agora só tem dez alunos.
(ALOÍSIO, 23 anos)

A atitude de Aloísio demonstra que ele percebe as condições da realidade passíveis de mudança, revelando entender a

⁵Os depoimentos foram transcritos respeitando a oralidade dos sujeitos.

necessidade de lutar para conquistar o seu objetivo de fazer um curso técnico no Ifal, desejo latente realizado, o que nos demonstrou o alcance do “inédito-viável” (FREIRE, 2005).

A situação de Margarida apresentou-se mais complexa, porque morava com o marido em uma Usina e não teve possibilidade de retomar os estudos. Na ocasião, foi disponibilizado transporte da prefeitura, porque não tinha quem cuidasse do seu filho, afirmando que ficou “[...] triste, com o coraçãozinho apertadinho”. O retorno à escola só foi possível após dez anos de interrupção do seu processo de escolarização, quando seu marido foi demitido da Usina e foram morar na região urbana de Marechal Deodoro, conforme narrou em seu depoimento:

Com dois anos eu morando aqui [Marechal Deodoro.], as meninas disseram:[...]você não vai? [inscrição no Proeja]. Na época que eu vim já tinha o de Cozinha[...]tá ótimo porque eu gosto de Cozinhar, de aprender coisas novas[...]dez anos sem estudar, acho que não tenho capacidade! Nem de passar numa prova! (MARGARIDA, 31 anos)

A interrupção dos estudos por um longo tempo causou em Margarida um temor de não conseguir acompanhar o curso e obter bom desempenho nas avaliações. Isso porque ela se sentia “incapaz” no domínio da leitura e da escrita convencionais, condição recorrente entre os/as estudantes na Educação de Jovens e Adultos. Por essa razão, Freire (1996) orienta o diálogo do educador com o educando, para que “ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafie-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber” (p. 124). Assim, destacamos a necessidade da atenção do/a educador/a para inserir os estudantes no processo educativo, identificando suas demandas, possibilidades e dificuldades.

No caso do estudante Carlos, foi observado que teve acesso ao Ensino Médio matriculando-se no Colégio Estadual, após um percurso marcado, também, por interrupções, reprovações no

Ensino Fundamental e conflitos no relacionamento com colegas. Assim, comentou sobre o seu percurso até chegar ao Ifal:

Fui cursar o primeiro ano lá [colégio estadual]. Eu não passei [...] foi no tempo que tava tendo esse curso no Ifal, aí eu desisti de lá pra vim pra cá [...], soube pela minha colega. [...]é uma área que eu gosto, de fazer comida. Aí é por isso que eu quis esse curso [...] porque é o currículo, [...] certificado é na área de cozinha [...]fica mais fácil da pessoa arrumar emprego (CARLOS, 27 anos).

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

Observamos que Carlos demonstrou seu interesse pelo curso técnico, já cursando o Ensino Médio, e tomou a decisão de fazer a matrícula na área de Cozinha, ressaltando a possibilidade de acesso a empregos que a formação profissional poderá oportunizar no contexto da região onde há concentração de hotéis, pousadas e restaurantes. No entanto, além do acesso à escola, esses sujeitos tiveram que superar vários desafios relacionados à inserção no ambiente cultural da instituição escolar.

4.1.1 O estranhamento com a cultura escolar

O depoimento de Margarida é focado no seu reconhecimento em relação às dificuldades para desenvolver as atividades escolares e entender a explicação dos/as professores/as, demonstrando um sentimento de que os/as docentes pareciam falar outra língua, como mostra o seguinte relato:

[...] comecei a estudar, as primeiras notas não foram muito boas[...]tinha muita vergonha de falar. Tinha vergonha no português, assim eu prestava atenção no jeito dela falar [professora]!

Das pessoas daqui falar! Porque o mundo daqui do IFAL é diferente do mundo lá fora! (MARGARIDA, 31 anos).

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

Destacamos o esforço da depoente para se apropriar dos elementos da cultura escolarizada, agindo de forma “tática”, na sua posição do mais “fraco” na relação entre estudante, professores/as e instituição de ensino, afirmando que: “[...] eu prestava atenção no jeito dela falar [a professora]! Das pessoas daqui falar!”. Esse processo implica “a constituição de um contrato relacional ou de uma alocação (a pessoa fala a alguém)” (DE CERTEAU, 1998, p. 96), condição necessária para a superação da dificuldade de comunicação e a compreensão dos saberes escolares veiculados no processo de ensino.

Ressaltamos o esforço da estudante para romper com o silenciamento, ao expressar sua “vergonha de falar” e, ainda, de participar das atividades propostas no curso, superando a “vergonha do português” que utilizava para se comunicar. O depoimento de Margarida, quando afirma que “o mundo daqui do Ifal é diferente do mundo lá fora”, revela que se sentia

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

Podemos inferir que a dificuldade de comunicação causava um conflito em Margarida, que passou a se sentir em condição inferior. Entendemos que a estudante revelou o seu estranhamento em relação às práticas escolares, percebendo a existência de diferenças culturais que dificultam a inserção dos sujeitos das

classes populares, ao buscarem a modalidade da EJA. Trata-se de questões, muitas vezes, ignoradas pelo sistema de ensino, por gestores e docentes.

Esse problema também é apontado por Carlos, quando comentou sobre seu esforço para assimilar os assuntos: “[...] ele colocava o assunto, explicava e ninguém entendia nada. A turma quase toda ficou pagando a matéria dele”, por meio da reoferta do componente curricular. Assim, observamos ter sido recorrente a falta de compreensão dos assuntos, por não entender o que o/a professor/a “estava falando”, ocorrendo reprovação e desistência.

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

Ressaltamos a relevância desse problema, tendo em vista a inclusão do público da EJA no processo de escolarização. Afinal, o ensino implica em possibilitar o diálogo, e requer um entendimento entre os interlocutores, sendo a linguagem, também, um instrumento de exercício de poder. Machado e Fiss (2014, p. 21) entendem que essa situação “possa” “[...] influenciar no seu rendimento [de estudantes] e na constituição de identidades no ambiente educativo”, nos aspectos positivo ou negativo. No contexto do IFAL, a postura de docentes, ao considerarem que os estudantes “nada sabem”, pode ter contribuído para a interrupção dos estudos.

Noro (2011, p. 19-20) destaca que a escola como “[...] lugar social do cuidado, deve priorizar uma escuta sensível aos estudantes que nela chegam, possibilitando que possam dentro dela crescer”. Ressalta, ainda, a necessidade de ser repensada a “organização curricular fragmentada”, pois isso tem dificultado a aprendizagem, “podendo resultar em evasão”.

Vimos a necessidade de reorganização do ensino e mudanças de atitudes dos/as docentes no acolhimento aos sujeitos da EJA, percebendo suas condições de aprender, reconhecendo e valorizando o imenso esforço que fazem para se inserirem nas práticas culturais da escola. Essas foram ações pedagógicas que observamos em outras narrativas dos entrevistados, ao se referirem às atividades que também foram desenvolvidas no curso, apresentadas no próximo tópico.

4.1.2 Desafios e possibilidades de aprendizagem: transformação e permanência

Machado e Fiss (2014) afirmam que a questão do sentimento de pertencimento é resultante das relações entre os sujeitos e elemento que poderá mobilizar as condições para a aprendizagem e a continuidade dos estudos na EJA, atribuindo sentido às práticas escolares. Nessa direção, podemos observar, nos relatos dos depoentes, os desafios que enfrentaram e as possibilidades de aprendizagem que os conduziram até a fase final do curso de Cozinha.

[...] não sabia que ia ter a experiência que tenho hoje [...]. No ensino médio não tem nem comparação. Lá no [colégio] estado com aqui [IFAL], porque eu não tinha, ôxe, esse entrosamento com professor! Essa liberdade com os professores que eu tenho aqui (ALOÍSIO, 23 anos).

O relato de Aloísio atribui grande importância ao “entrosamento com o professor”, e compara com a experiência no colégio que estudou anteriormente. Assim, podemos inferir que, no IFAL, o estudante vivenciou um relacionamento interpessoal de valorização e de reconhecimento social. Carmo e Carmo (2014) afirmam que essas relações constituem condições que favorecem a permanência na escola.

Aloísio ainda destaca a oportunidade que teve de participação em projeto de extensão, a partir de proposta debatida por ele

durante as aulas, fator de reconhecimento das suas possibilidades acadêmicas:

[...] Tava no tempo de inscrever [projeto de extensão], [...]e ela disse: escreva numa folha de caderno a ideia. No outro dia foi tanta da gente me dando os parabéns. Eu disse: rapaz! [...] foi aprovado, a gente na comunidade, o pessoal apresentou, o pessoal gostou. [...] Era pra gente fazer reaproveitamento de alimentos na comunidade onde eu moro, porque lá tem uma associação dos moradores [...] não sabia desse projeto de extensão. Não sabia que existia isso! Aí na proposta do projeto eu [...] teria como pegar e ajudar a comunidade. [...]até hoje [continua] bolsista no IFAL (ALOÍSIO, 23 anos).

Essa oportunidade de desenvolvimento acadêmico, além de possibilitar avanços na aprendizagem dos conhecimentos técnicos do curso de Cozinha, envolvendo os demais colegas da turma, inseriu-o como bolsista de um projeto de extensão, tendo acesso a recebimento de recurso financeiro e condição material, o que também contribuiu para continuar estudando.

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

Aloísio prosseguiu relatando sobre sua participação em congresso da área técnica, revelando contentamento em apresentar seus conhecimentos, superar a timidez e se sentir instigado e valorizado pela equipe de educadores/as da rede federal em evento nacional:

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

rindo. [...] foi um sucesso! [...] depois foi tanta da foto [...], parabéns! (ALOÍSIO, 23 anos).

Os relatos do estudante comprovam o desenvolvimento profissional que pode ser obtido durante o curso Proeja Técnico em Cozinha e a importância dos desafios propostos por docentes. Experiência também relatada por Margarida, (31 anos), com destaque da fala da professora: “o trabalho não foi ótimo! [...] quero que vocês aprendam”. Ela comentou, também, sobre a atitude dessa docente que: “ficava incentivando pra gente não desistir. Arrumando visitas [técnicas, com transporte para a turma] pra gente fazer[...]e eu aprendendo cada vez mais”.

Observamos, no depoimento de Margarida, a importância da postura docente, ao comunicar a intenção de querer que todos aprendam, apontar a necessidade de melhoria nos trabalhos e diversificar as formas de ensinar e o objetivo: “pra gente não desistir”. Isso nos reporta aos estudos de Sales e Paiva (2014, p. 05), sobre a modelagem de pessoas, com base em Hacking (1999), ao ressaltar o cuidado que devemos ter em não rotular os/as estudantes da EJA, observando-se o processo de “[...] construção dos diferentes sujeitos sociais”. Tais considerações apontam, também, a necessidade de um “discurso positivo” a respeito de jovens e adultos, como sujeitos que têm condições de aprender. Assim, a estudante continuou narrando sua experiência:

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

Na fala de Margarida, que ocorreu de forma emocionada, ela nos diz que teve segurança no domínio de conhecimentos técnicos da área, uma vez que as experiências no curso permitiram superar suas dificuldades de comunicação e o medo para falar em público. Dessa

forma, ela desenvolveu segurança na demonstração dos conhecimentos já apreendidos, quando foi desafiada a ministrar aula para os membros da comunidade, como parte do projeto de extensão de que participava, ministrando orientações de manipulação dos alimentos para as merendeiras da escola pública do município de Marechal Deodoro. Além disso, Margarida destaca:

[...] Nos projetos de extensão e pesquisa eu usei muito matemática. [...] não sabia nem pegar no computador [no início do curso] e aprendi digitar [...] mandar e-mail, fazer e-mail, a pesquisar [...] pra mim hoje o computador é fundamental, [...] aí eu vou escrevendo e quando vejo que está errado já vem mostrando aquele vermelhinho, que eu errei, eu já vou e conserto (MARGARIDA, 31 anos).

Durante o depoimento, a estudante afirmou que “[...] houve evolução na minha aprendizagem” e ressaltou seus avanços no uso dos recursos da informática, conhecimentos de matemática e no âmbito da escrita ortográfica. Isso mostra que as situações vividas contribuíram para sua aprendizagem e formação, ficando explícita a importância das intervenções/orientações docentes durante a realização das atividades escolares.

Explicita-se, dessa forma, a necessidade do “redimensionamento das práticas pedagógicas e de gestão dentro das escolas, a partir do ingresso destes adultos trabalhadores”, conforme estudo realizado por Noro (2011, p. 18). Isso se confirma no depoimento de Carlos a respeito das atividades que vivenciou no curso:

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

Essas experiências com pesquisas, visitas técnicas, projetos de extensão, puderam ser vivenciadas pela turma do Curso Técnico em Cozinha (2011), além de aulas de campo, articuladas pela coordenação do curso e por professores da área técnica. Tal perspectiva já havia sido abordada por Carlos, quando este se referiu ao projeto de extensão sobre manipulação de alimentos, que havia participado, afirmando: “[...] era uma aula prática que a gente foi com a professora [...]”. Esse estudante também relatou sua experiência com a prática profissional, conforme reproduzimos no excerto a seguir:

[...]A [nutricionista] me chamou para o SANE⁶.[...]É porque eu fui fazer uma dieta. Ela tava olhando as cargas horárias [de Prática Profissional] e falou que eu tava devendo e teria que pagar. Aí eu passei dois meses só fazendo estágio. Depois ela me chamou para ficar como bolsista. Já vai fazer dois anos. É, mudou tudo pra mim. Assim, compro minhas coisas, ajudo minha mãe também (CARLOS, 27 anos).

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

Diante dos depoimentos dos sujeitos entrevistados, observamos que as atividades vivenciadas no curso Técnico em Cozinha proporcionaram uma visão diferente daquela que tinham quando buscaram o referido curso. Isso nos leva a inferir que a “experiência” adquirida ao longo do curso proporcionou uma “transformação” nesses sujeitos, decorrente de novas aprendizagens, uma das condições de permanência simbólica discutida por Reis (2009).

⁶ Setor de Alimentação e Nutrição Escolar.

Podemos refletir, ainda, sobre a importância de outras condições, essenciais para a permanência dos estudantes, como “[...] as políticas de assistência estudantil, formação de professores e de qualificada infraestrutura nas escolas”, conforme apontam os estudos de Noro (2011, p. 18-19). Nesse sentido, observamos que nossos depoentes tiveram, também, possibilidade de participar de projetos de extensão com acesso a recebimento de bolsa, condição material que contribuiu para o envolvimento nas atividades acadêmicas e para a continuidade do curso. Também houve uma contribuição para diversificadas práticas pedagógicas e para a melhoria da comunicação e entrosamento com a equipe docente e outros profissionais, revelando a existência de um processo de integração no ambiente escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos achados desta pesquisa, que teve como foco a permanência escolar, realizada no Curso Técnico em Cozinha, no Campus Marechal Deodoro do Ifal, evidenciou os desafios do retorno à escola e os fatores que contribuíram para a permanência de estudantes da turma 2011.

Tendo por base três narrativas, percebemos como aqueles que permanecem utilizam-se de “táticas” (DE CERTEAU, 1998) para sobreviver nas situações que enfrentam cotidianamente e, assim, a todo o tempo, reinventam suas ações. Isto é, os sujeitos potencializam a sua ação e sua reinvenção não como consumidores passivos da cultura imposta pelo poder institucional, mas como autores da sua história. As táticas utilizadas buscaram superar os problemas vivenciados, buscando que os sujeitos se empoderassem, a cada conquista, a partir do processo de imersão no ambiente cultural da escola (MACHADO; FISS, 2014). Nesse âmbito, reiteramos que os sujeitos da EJA precisam ser ouvidos e respeitados em suas demandas, pois, no caso deste estudo, revelaram suas possibilidades de aprender e de superar dificuldades impostas no contexto interno e externo à instituição escolar. Esses sujeitos trilharam e trilham

caminhos de superação quando retornaram e retornam à escola e lhes foram/são proporcionadas condições materiais e simbólicas para estudar, aprender e nela permanecerem (REIS, 2009).

Desse modo, podemos inferir que as atividades teóricas e práticas desenvolvidas no Curso Técnico em Cozinha oportunizaram aos entrevistados possibilidade de “transformação” – “condição simbólica de permanência” –, mediante uma melhoria da comunicação com a equipe docente e uma integração ao ambiente escolar. Destacamos, também, o acesso às políticas de assistência estudantil e a qualificada infraestrutura do IFAL como condições materiais que favoreceram a continuidade dos estudos.

Diante disso, este estudo suscitou, ainda, a necessidade de ampliar o debate com a gestão e os/as educadores/as do IFAL, no sentido de viabilizar uma oferta semestral de novas turmas para oportunizar o acesso de novos estudantes como, também, a continuidade dos estudos para os que apresentarem situação de reprovação ou interrupção. Além disso, torna-se necessário o desenvolvimento de estratégias educacionais que potencializem a permanência nos cursos do Proeja no Ifal.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R. Os sujeitos educandos na EJA. In: **Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida**. 2004. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf Acesso em: 14 abr. 2014.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Câmara dos deputados, 1988.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 11/2000-Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Câmara dos deputados, 2000.

_____. Congresso Nacional. **Decreto de n. 5.478 de 24 de junho de 2005**. Brasília: Câmara dos deputados, 2005.

_____. Congresso Nacional. **Decreto de n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Brasília: Câmara dos deputados, 2006.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos/Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, nov. 2009. Proeja. Brasília: Câmara dos deputados, 2009,

_____. Congresso Nacional. **Decreto n. 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: Câmara dos deputados, 2010.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 9. ed.** Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2014.

CARMO, Gerson Tavares. **O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social**. 2010. 339 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2010.

CARMO, Gerson. Tavares.; 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, jun. 2014.

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

FREITAS, Marinaide. Lima de Queiroz. **A Educação de Jovens e Adultos - EJA e o Ensino Profissionalizante ontem e hoje:** quais as perspectivas? Maceió: Mimeo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

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

_____. IFAL. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018.** Maceió: IFAL, 2013.

LIMA, D. M. **O Lugar de direito reservado às juventudes no PROEJA:** um processo em construção no IFAL. Maceió: Mimeo, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, J.; FISS, D. **Educação de Jovens e Adultos:** encantamento e permanência na escola: Dossiê Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem no século 21: diversidade de sujeitos que aprendem; aprender como prática social. **Education Policy Analysis Archives=Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 61, p. 1-34, 2014.

MOURA, T. M. M. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos:** Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

_____. **Os alunos jovens e adultos que buscam a Educação de Jovens e Adultos:** quem são e o que buscam na escola. Maceió: Mimeo, 2013.

NORO, M. M. C. **Gestão de processos pedagógicos no PROEJA:** razão de acesso e permanência. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**: Rio de Janeiro: FAPERJ; Petrópolis: DP, 2009.

PAULILO, Maria Ângela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, v. 2, n. 1, p. 134-148, jul./dez. 1999.

REIS, Dyane. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutorado e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SALES, Sandra. Regina; PAIVA, Jane. As muitas invenções da EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 58, 2014.

TRÊS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO TÉCNICO A PARTIR DE UM RETRATO SOCIOLÓGICO

Rhena Schuler da Silva Zacarias Paes

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.
(Jorge Larrosa Bondía)

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo irá apresentar a narrativa colhida em entrevistas de construção de retratos sociológicos (LAHIRE, 2018) de três estudantes que concluíram o Ensino Médio do curso Técnico Integrado ao Médio em Eletrônica do Instituto Federal Fluminense *campus* Guarus. O objetivo principal é apresentar categorias de narrativas, expressas nas formas como esses jovens se percebem e constroem uma vida escolar em comum, a partir das relações estabelecidas uns com os outros. O objetivo secundário, então, é reapresentar parte de uma dissertação de mestrado desenvolvida a partir de um estudo de caso sobre “a vida na sala de aula”, colaborando, assim, com o projeto coordenado pelo professor Gerson Tavares do Carmo, denominado “Acervo de Narrativas sobre a Vida na Sala de Aula”, em construção pelo Núcleo de Pesquisa sobre Acesso e Permanência (Nucleape), sendo fruto de uma parceria entre o Instituto Federal Fluminense (IFF) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

Esses estudantes, tratados carinhosamente pelos amigos como André, Caio e Fernando, participaram do trabalho

desenvolvido pela Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) com alunos que tiveram reprovação no 1º ano do curso técnico, apresentados aqui a partir do fio condutor da disposição para permanecer estudando na época. Eles têm características em comum: são negros, residem em bairros próximos à instituição de ensino – isto é, em espaços periféricos considerados de alto risco – fizeram o ensino fundamental em escolas públicas com histórico de reprovação e são oriundos de famílias de baixa renda.

Busco relatar as disposições dos estudantes que, apesar das dificuldades sociais, continuam em seu processo de aprendizagem. Posso informar, previamente, que todos estavam no início da vida adulta, com características ainda da adolescência¹. Naturalmente, as lembranças e histórias que teriam para contar seriam da fase escolar. Diante disso, busquei focar as experiências das suas trajetórias escolares como uma problemática existencial.

Essas narrativas foram retiradas de três entrevistas individuais e duas com os três juntos. Nelas, a característica da amizade entre eles apareceu como fundamental no processo de permanência escolar. A peculiaridade mais representativa foi perceber as entrevistas em grupo como rememoração dos fatos significativos na trajetória escolar desses estudantes. Eles redescobriram situações passadas na condição atual, resgatando, de forma memorial, momentos vividos entre 2013 e 2016, fazendo uma releitura na condição de formados.

As entrevistas individuais aconteceram para aprofundamento das percepções, com questionamentos sobre a história de vida e o

¹ A modernidade aumentou a distância entre adultos e crianças, por considerar a infância como uma fase de dependência e os indivíduos adultos independentes, com maturidade psicológica e com direitos e deveres de cidadania (DEBERT, 2010). Assim, a adolescência se torna a fase onde os jovens tendem a buscar maior autonomia e independência, mas ainda são dependentes emocional e financeiramente dos pais. Por sua vez, os entrevistados buscavam encontrar seu espaço no mundo, pensando em sua independência financeira e emocional, escolhendo estilos de vida diferentes dos pais, características observadas no ciclo vital dos jovens adultos.

enfoque nos níveis de escolarização: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além de uma possível verticalização dos estudos e entrada no mercado de trabalho. Os entrevistados falaram sobre escola, família, amigos, momentos difíceis e atividades sociais praticadas nesse período. Assim, eles rememoram o passado, redescobrimo e refletindo sobre situações vividas.

2. CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS

Neste tópico serão apresentadas as características dos três entrevistados. A principal característica apresentada por André, quando cursou o Ensino Médio do IFF Guarus, era o cuidado que tinha com seus amigos e com outros colegas da Instituição. Ele era um menino quieto, tímido, que apresentava dificuldade na aprendizagem de algumas disciplinas e, em alguns momentos, baixa autoestima. Entre os três, Caio foi o que demonstrou mais autoconfiança. Contou que aprendeu com a avó que deveria sempre fazer o que ele quisesse. Ela dizia: “Se você acha que quer jogar bola, vai jogar bola e não fazer capoeira porque sua mãe mandou”. Para ele, a avó é uma pessoa “do acaso, deixa a vida me levar”: é esse estilo de vida adotado por ele em sua trajetória escolar. Fernando foi o mais ansioso dos alunos entrevistados. No Ensino Médio, tinha bastante dificuldade em permanecer em sala de aula. Diversas vezes ia até a sala da CAE ou ao quiosque para conversar, se movimentar, para, depois, voltar à sala de aula.

2.1 FAMÍLIA

Nas entrevistas individuais, André, Caio e Fernando falaram de suas percepções a respeito da sua vida escolar e familiar na infância e adolescência. André e Caio cresceram em famílias uniparentais, com a presença das avós maternas, enquanto Fernando cresceu com os pais em um quintal onde moram outros parentes da família paterna, incluindo os avós. Para Caio, as

mulheres foram figuras importantes em seu crescimento. Sua mãe é a filha mais velha, e exerceu um papel importante durante a primeira infância.

André – Ela fez de tudo para manter a família bem. Sempre me criou para ser independente, não facilitava as coisas, não. Claro que eu não gostava, reclamava pra caramba, mas hoje vejo que foi importante. Se não tivesse sido assim, eu não tinha conseguido me virar quando ela precisou cuidar da minha avó. Hoje eu limpo a casa, faço comida e lavo roupa. [...] Minha avó era uma velhinha daquelas com pouca mobilidade aí ela inventou de subir no sofá e limpar em cima da janela. Aí caiu, quebrou o fêmur e já veio mais um monte de coisa. Meu avô não dava para imaginar que ele ia morrer, ele era um daqueles velhos que ficava sentado na frente de casa conversando com um amigo que é barbeiro e mora na frente da casa dele. Então eu imaginava ela indo primeiro.

André ressaltou, orgulhoso, que sua mãe sempre trabalhou muito e tinha mais de 30 anos quando engravidou: “era uma época boa para dar um neto a minha avó [que] já estava esperando”. Ele se divertiu ao contar histórias da avó que, segundo ele, ensinou-o a sempre fazer o que ele quisesse. Algumas figuras paternas marcaram a infância de André. Mesmo tendo visitado o pai ao longo dos anos, o convívio só aconteceu depois da adolescência. Disse que ia vê-lo sem ter vontade e normalmente ficava na casa da madrinha (irmã do pai), localizada no mesmo terreno. Chegava a ver o pai e ir conversar, mas não sentia afeto. Em seu entendimento, “parecia que [o pai] estava lá por estar. Não tinha vínculo de pai e filho. E era difícil porque sempre que chegava lá tinha garrafas de cachaça no terreno, toda vez que eu ia via aquele monte de garrafinha se acumulando ali. Tinha [...] muita garrafinha”. Sobre o padrasto, lembra-se muito bem. Ponderou que ele gostava de beber, mas o levava para sair, muitas vezes junto com a mãe, comprava churrasco (“quando a gente é novo a gente só quer comer”), levava ao campo de futebol, ia para a praia em época de férias e feriado.

O pai de Fernando sempre trabalhou fora, em regime de escala, então só ficava em casa alguns dias por semana. A mãe trabalhava e “era mais do mundo”, indo a shows nos finais de semana. No entanto, ela deixou de ser “do mundo” após ter descoberto uma traição do marido, passando a frequentar a igreja evangélica: “Então ela deixou de ir aos shows e passou a ir à igreja. E a gente continuava ficando com vovó e vovô”. Por isso, o estudante conviveu bastante com os avós em sua infância. Ele tinha uma boa relação com a irmã, com brigas comuns da relação fraterna.

Fernando – Mamãe conta que teve uma vez que eu cheguei chorando em casa porque ela não me deixou comer na escola. E ela era muito autoritária, se ela disse que eu não ia comer, eu não comia. Mas ela também já bateu nos outros por causa de mim [...].

Fernando reconheceu que o pai sempre se mostrou disponível para os filhos e preocupado em agradar, pois, se for pedir algo ao pai, ele fará de tudo para ajudá-lo, seja para levar a uma festa, para fazer cursos ou receber seus amigos em casa, sem fazer questão com dinheiro, hora, ou qualquer outra coisa. Mas ele pouco pediu, pois não gosta de depender do pai.

Para Caio, as figuras paternas marcantes foram um tio avô materno e um primo. Contou que o tio era um “cara malandro”, que eu queria ser como ele, “com muita história para contar, muita experiência de vida”. Gostava de ouvir as histórias dele, mesmo tendo tido pouco contato, por ele ter falecido ainda na sua infância. Apesar de chamá-lo de “malandro”, a história que relembra é do tio-avô defendendo uma mulher de um assédio, em um baile.

Caio – Um velho que eu queria ser era ele. [...] ele era muito vivido, se você parasse para conversar ele tinha história. Ele não tinha dois dedos por ter defendido uma mulher de assédio. Ele viu um cara assediando uma mulher num baile lá [...] e ele desceu o sarrafo no cara. Aí, no lugar onde eles moravam, em Outeiro [localidade rural de Campos], tinha maior canavial para chegar em casa. Aí o cara se escondeu no canavial com facão esperando ele passar, quando ele

passou o cara atacou ele com o facão, ele conseguiu segurar o facão e *porrou* o cara de novo. Só que aí, na facada que ele segurou ele ficou sem um dedo e o outro ficou pendurado e não deu para salvar.

Caio recordou-se, também, do primo dez anos mais velho, que faleceu em 2015 em um acidente de carro. Ele cresceu tendo o primo como espelho, considerando-o irmão. Herdou dele o gosto pela música, a crença de que estudar e trabalhar é o certo a fazer e que deve obedecer às mulheres da família. Em suas palavras, “mesmo se fosse bater de frente, meu irmão seria o primeiro a falar ‘ei, o que você está fazendo?’. Meu irmão era outro que podia estar certo, mas se elas [mãe e avó] falassem que ‘não’, ele não respondia”.

2.2 NEGRITUDE

Os três são negros, mas apenas Caio fala dessa característica como marcante, da qual se orgulha. A família nunca menosprezou sua história, mas ele relata que, nas situações de racismo, se entristece, fica sem ação, muito chateado e não consegue lidar com o preconceito, quando ele mesmo sofre ou quando vê alguém sofrer. Na conversa, imitou o tio falando, lembrando que era ele quem o incentivava a fazer capoeira, por ser algo que valorizava a cultura negra, que dava uma “certa malandragem, uma outra visão de vida, e não como luta”. Lembrou, também, que sempre aprendeu que a cultura afro deveria ser valorizada, na contramão dos que insistem em dizer que “coisa de preto é feio; é nossa e acabou”.

Caio não conheceu o avô materno, que era “branco”, “de cabelo de pentear”. Sua avó materna contou-lhe sobre o período de escravidão a partir das histórias que a bisavó contava. Sua bisavó estava viva quando nasceu, mas faleceu quando ainda era bem pequeno e, por isso, não se lembra dela. Em sua casa, todos são “pretos, não da mesma tonalidade, alguns mais claros outros mais escuros”. Ele diz sentir “orgulho de ser preto”, apesar do racismo sentido na pele.

Caio – Não posso falar que eu sei lidar com isso porque eu não sei não. Já percebi de entrar em shopping e os caras [seguranças] ficarem atrás de mim. Com M. [amigo de infância] isso acontecia muitas vezes. Ele é branco, muito branco, quando a gente saía para andar juntos dava para perceber que os caras não olhavam para você da mesma forma que para ele. Se subisse nós dois no ônibus e falasse com o cobrador, ele não ia falar com a gente da mesma forma.

Caio contou que fica irritado com essas situações, mas tenta ignorar “já que não existe maneiras que a gente pode tomar alguma providência”. Diz que não adianta processar judicialmente, pois seria perda de tempo e de dinheiro. Na família paterna de André, todos são negros, mas ele é o único negro da família materna. Recordou-se de um tio que já o chamou de macaco quando ele era novo, por exemplo. Atualmente, se relacionam sem problemas, inclusive fizeram autoescola juntos e diz não perceber diferença no tratamento por ele ser negro.

André – Eu acho que a vida ensinou a ele. Porque ele falava ‘na minha família não vai ter negro’, e as duas filhas dele casaram com preto e ele tem um neto que é preto também. E por incrível que pareça ele tem mais amor por esse pretinho do que pelos dois branquinhos. [...] ou negro, pobre, burro, fazer o quê aqui? Minha mãe precisa de ajuda, já estou velho, preciso fazer alguma coisa. Ficar aqui para depois trabalhar em lava jato não dá! [...] o IFF é o IFF, né? Sair com um diploma daqui é melhor do que o do Ensino Médio de outra escola... mas é difícil.

Quanto aos estudos, o estudante considera que o fato de estudar no IFF, uma instituição reconhecida socialmente, pode ser um diferencial para ele no mercado de trabalho.

A família de Fernando é negra e ele diz não ter tido problemas relacionados a isso.

2.3 DOENÇAS, PERDAS E MORTES

Na sequência, apresento os relatos dos estudantes sobre questões familiares que, de uma forma ou de outra, atravessaram as suas trajetórias escolares.

André – [...] sei o quanto o álcool prejudicou a vida do meu pai, do padrasto e do irmão. Não quero isso pra mim. Tive algumas dificuldades desde a infância, além da separação dos meus pais. Meu padrasto ficou um tempo doente, por causa da bebida. E eu cuidava dele, faltei muita aula nesse período. Ele não andava direito e eu tinha que pegar as coisas pra ele e levar pra pegar um ar e tomar sol. [...] Com mamãe foi difícil porque o estado depressivo dela foi puxado. Mamãe não podia ficar nervosa, ela dava crise convulsiva. [...] A gente descobriu o problema dela quando meu irmão já estava virado. Teve uma vez que meu padrasto e meu irmão discutiram e ela ficou nervosa demais e deu uma crise convulsiva. Levamos ela pro hospital e o médico disse que se ela tivesse outra crise a gente tinha que socorrer rapidamente, porque se demorasse mais cinco segundos mamãe morrido. Foi difícil... fiquei com muito medo dela morrer. Quando ela passava mal e ia ao médico, ficava com medo dela não voltar. Muitas vezes eu ficava com ela no hospital nos horários de visita. Meu irmão não ficava muito, porque, nessa época, ele já trabalhava. Mas ele e meu tio estavam sempre prontos pra ajudar. Eu prestava atenção e quando percebia que ela ia passar mal, ligava pra eles e um dos dois vinha pegar a gente. Hoje não, hoje ela é feliz. [...] Quando vovô ficou doente a gente teve que se mudar pra perto dele. Não foi legal porque tive que ficar longe dos amigos da escola. Fiquei irritado com mamãe por isso, mas entendia que ela tinha que cuidar dele. No dia que ele passou mal em casa eu estava lá, saiu sangue pela boca, foi meio desesperador aquele dia. E ele estava bem, foi de repente. Eu lembro que a gente teve que pegar um balde e ele ficou com uma quantidade boa de sangue. Ele morreu no dia seguinte. [...] Também não foi fácil ela se mudar pra cuidar da minha avó no Rio. Eu já estava estudando aqui no IFF, lembra? Eu quase desisti. Tinha que fazer tudo sozinho em casa. Deu muita vontade de desistir de estudar, mas meus amigos e vocês me ajudaram muito.

Conforme exposto, após a separação, a mãe de André retomou o antigo casamento com o pai do primeiro filho. Ele narrou acerca da sua relação com o pai e o padrasto de forma emocionada. Diz que tinha uma boa relação com o padrasto, com mais carinho do que com o pai. Se lembra de apenas uma briga que tiveram. A princípio, pensou que, após o desentendimento, iria ficar revoltado, mas continuou gostando do padrasto. Disse que a mãe alertou para ele não abusar da ingestão de bebidas alcoólicas, para começar devagar, que descobrisse os próprios limites. Também relatou as dificuldades vividas com a doença do padrasto, do avô, da avó e da mãe. Na família paterna de Fernando não existia disposição para falar de assuntos considerados difíceis, então, para ele, foi mais difícil falar de alguns assuntos

Fernando – Tem coisas difíceis de falar em casa, mas com você é mais tranquilo, sei lá por quê. Mesmo com meu pai, que sempre foi de boa com tudo, eu não consigo. Nunca conversamos sobre a época da traição dele. A gente chegou a ir na casa da mulher, ela tinha um filho e eu ficava pensando se podia ser meu irmão. Mas nunca falei nada, nem com minha irmã. Também nunca perguntei sobre meu tio. Lembro que ele ficou mal, ia ao hospital e voltava, até que faleceu. Minha irmã falou que ele era homossexual e fez sexo com alguém que tinha Aids. Eu não consigo perguntar isso a meu pai ou meu avô, pergunto no máximo a minha irmã e ao meu primo. Eu sempre fui tranquilo, meio bobão. E não sabia como falar as coisas. Quando eu comecei a querer sair, tinha uns 15 anos, aí buscava argumentos para discutir ou pedir algo pros meus pais. Pedi pra fazer aula de artes marciais para sair de casa e não pela luta em si. Foi nessa época que comecei a ter necessidade de andar, de me movimentar, igual a hoje. Lembra que eu não conseguia ficar parado em sala, às vezes vinha pra cá [sala da CAE] só ficar andando de um lado pro outro e falando sem parar? Começou nessa época. No final do ensino fundamental comecei a ver quem era mais popular na escola e queria ser daquele jeito. Aí começou a ansiedade. Sempre que eu estava num momento de tensão, nervoso ou ansioso, sentia enjoos do nada e vomitava. Um desses momentos era quando falava com as meninas, ficar sozinho com

elas, conhecer gente nova. Eu parava de sentir fome, tá ligado? Mamãe me levou no médico, fiz vários exames, mas não dava nada. Hoje não vomito mais, mas ainda perco a fome. Não confio muito em mim ainda. Quando pequeno eu ficava feliz quando me elogiavam, hoje fico feliz quando meu corpo tá maneiro, mas às vezes nem isso ajuda.

André conseguiu se expressar mais quando falou de si, do ambiente familiar. Fernando fez reflexões sobre o problema da ansiedade e sobre como tem lidado com isso atualmente. Entretanto, para Caio, foi difícil falar da comunidade onde mora, que tem índices de violência altos e devido ao fato de que muitos de seus amigos de infância estavam envolvidos com o tráfico: “Eles me respeitam, sabem que eu estou estudando e acham legal isso, apoiam”. Contou que se entristecia quando algum de seus colegas era preso ou morto, relatando a dificuldade social e o destino quase imposto a eles.

Caio – É difícil, mas fazer o quê? Não temos muita chance de onde viemos, conseguir ter dinheiro para comer não é fácil, mas aí os caras decidiram esse caminho... podia ser diferente, mas é difícil. Você acha que ser preto e pobre é fácil? Escutar os outros dizerem que você é vagabundo porque só está estudando, não é fácil. Jogam isso na cara do sujeito todo dia.

Cabe destacar o fato de esses jovens terem conseguido falar de assuntos considerados difíceis de serem verbalizados, por se tratar de questões intimamente relacionadas aos seus conflitos familiares e/ou às condições de moradia, em comunidades carentes de Campos.

2.4 NAMORO

Sobre os primeiros namoros, André e Fernando conseguiram narrar algumas situações. Caio falou mais da sua mudança corporal do que dos namoros.

André – Meu primeiro foi aos 12 anos. Foi maneiro, na chuva, no meio dos carros do estacionamento da escola. Tudo armado pelos meus colegas, eu era muito envergonhado. Não foi muito bom não, mas quando cheguei em casa parecia que tinha ganhado um milhão de reais. Eu brincava com meus primos e tinha interesse pelas minhas primas, mas nunca beijei nenhuma delas. Ah! Teve uma menina que eu gostava e a gente estava brincando de pique esconde... mas aí fui eu que tirei o BV [boca virgem] dela. [...] Minha primeira relação sexual foi tranquila. Com os filmes pornôs que eu já tinha assistido, ficou um pouco mais fácil, mesmo não sendo a mesma coisa, eu já tinha uma ideia do que era. Difícil é a gente entender que aquilo não é o normal. Levou um tempo pra eu entender, mas hoje tô de boa. [...] O pessoal me chama de come quieto, mas eu não saio por aí falando de quem eu gosto, expondo meus sentimentos e a menina. Fico na minha, quietinho, pra ver se dá certo.

Fernando – Eu era bobão. Uma vez a menina foi lá em casa, eu sabia que ela gostava de mim, e mesmo estando sozinho eu não fiz nada. Nada. Não sei por que eu era assim. E olha que eu era considerado, na época, o mais bonito da sala e um cara interessante. Mas eu acho que por causa da parte mais conservadora da família, porque enquanto a família de lá com 12, 13 anos estava fazendo a putaria toda, aqui meu primo não fazia, minha irmã não fazia, eu não fazia. Ninguém foi de pintar o sete, meu primo namorou duas meninas, não sei nem se ele chegou a ficar com alguém. Minha irmã chegou a ficar com umas duas ou três pessoas e agora está namorando há cinco anos já. Eu só fiquei com uma menina com 16 anos, depois que ela já tinha dado várias indiretas, pessoal insistindo. Como nessa época já não tinha muitos enjoos, consegui ter a iniciativa de beijar uma garota. Mas fiquei muito nervoso, ela fazia umas coisas dentro do ônibus que me deixaram tenso. Quando ela pediu que ele pegasse algo dentro da blusa dela eu não sabia o que fazer. Meus amigos insistiram e acabei colocando a mão por dentro da camisa passando pelo peito dela, fiquei mais nervoso ainda. Nesse dia foi o dia que eu mais fiquei nervoso. [...] imagina na minha primeira vez? Só relaxei depois que foi mesmo, mas antes...

Caio – Muito servidor e aluno daqui me achava petulante... aí quando comecei a namorar I., acharam que eu piorei! Lembra como eu era quando comecei a estudar aqui? Era magrinho, tinha o cabelo raspado e só brincava, não tinha muito conhecimento das coisas. Agora não [...] eu brinco, mas também aprendi muito da vida. Quem é ele para achar qualquer coisa de mim? Não me conhece! Só porque sou assim, porque acham que eu não tô nem aí, que chego atrasado ou outra coisa, sou vagabundo?

Caio começou a namorar no 3º ano do Ensino Médio uma estudante de outro curso do IFF Guarus e, para alguns funcionários, ele ficou mais “cheio de si”. O processo de autoafirmação de Caio foi nítido nesse período. O estudante mudou seu estilo, deixou o cabelo crescer e começou a escrever e cantar *Rap*. No entanto, a estigmatização imposta a ele sempre o deixou irritado. Então, ele buscou a ajuda da CAE nos momentos em que se sentia “cheio de ódio”, como ele mesmo dizia. Esse sentimento vinha quando o julgavam por algum estereótipo. Às vezes só ficava lá, sem falar nada, apenas se acalmando. Era nele que víamos o quanto a estigmatização, manifesta nas situações de conflito, pode afetar a relação dos alunos com a instituição.

2.5 ESCOLA

Os estudantes narraram as experiências que relembrou a respeito da trajetória escolar. Em seu relato, André relembra a relação afetuosa com os amigos, as “tias da cozinha”, a relação conflituosa com os professores e os atos de indisciplina na escola de Ensino Fundamental I. No 6º ano, foi para outra escola e só estudava à tarde. É importante mencionar, também, que ele estudou em escola pública em todos os anos de sua escolarização.

André – Sei que comecei na escola cedo, pois lembro de mamãe me levava e buscava. Estudei na mesma escola do 1º ao 5º ano. Gostava muito de lá, era uma escola boa, até tenho contato com amigos de lá. A gente quase não se encontra, uns já têm filhos e família, mas nos

falamos por *Facebook*, *WhatsApp*. [...] a comida era muito boa, eu adorava! Um dia desses estava passando na frente e resolvi parar e entrar. Fiquei super feliz porque algumas pessoas lembraram de mim e me deixaram entrar. Fui lá na cozinha e ainda tinham algumas tias da época que estudava lá, parecia até que eu tinha sete anos de novo. Eu gostava mais das tias da cozinha, dos professores nem tanto. Tanto que nem me lembro muito deles. Eu era muito bagunceiro e levava muita bronca, mamãe teve que ir à escola duas vezes. Uma vez fiquei três dias de suspensão por ter quebrado uma janela, sem querer, mas era aquela pequenininha, tipo basculante. Mamãe brigava mesmo quando eu quando chegava em casa com alguma coisa dos outros: ‘se não devolver você vai apanhar’. Aí tinha que devolver quietinho para não levar uma coça em casa. Mas ela não me batia, só uma vez. Eu tinha que cuidar do meu padrasto e fui brincar, aí me ferrei.

André considerava-se desatento, quieto e um pouco tímido. No Ensino Médio, demonstrava sentir um pouco de inferioridade. Achava que não conseguiria aprender todas as matérias, pois o curso de eletrônica tem 15 disciplinas no 1º ano, sendo quatro da área técnica. Por vezes, falou para a equipe: “Não adianta, não conseguirei aprender! É demais para mim!”. Tinha dificuldade nas disciplinas que envolviam cálculo (Matemática, Química e Física) e desenho técnico, já que nunca havia feito uso dos materiais necessários para desenvolver os desenhos, como esquadro e transferidor. Os outros alunos, em tom jocoso, relatavam que ele realmente era o que tinha mais dificuldade.

Fernando relembra que estudava no 7º ano do Ensino Fundamental quando começou a ter sintomas de ansiedade. Nessa época, sentiu que não era tão bom em matemática como pensava e tal percepção provocou nele o desinteresse pelos estudos e por si mesmo: “vi que eu não era tão superior como eu achava que sempre fui”.

Fernando – Para você ver como eu era, a nossa nota era dividida em A1, A2, A3 e A4, sendo a A1 a mais alta. Tinha uma carteirinha nossa, só que eu não sabia na época, que tinha [escrito] aluno e o a de aluna

[entre parênteses]. Eu via aquele A e achava que era de nota. Eu olhei a minha e achei, aluno A, porque eu sou pica. Aí eu peguei aquele menino mais burro da sala e vi o A na carteirinha também. Ué? Achei que ele tava com a nota alta também e pensei: não é possível! Esse menino é burro, como é que está com a nota igual a minha? Aquilo me deixou indignado, eu fiquei perplexo. Fiquei o dia todo pensando naquilo. Aí eu fui vendo e todo mundo tinha A, e eu [pensei] não é possível! Eu não sou igual a todo mundo, não é possível eu estar no mesmo nível deles! Só fiquei tranquilo quando eu descobri que o A era de menina. [...] Eu fiz [a prova do processo seletivo do IFF] bêbado. [...] Mas eu fiz as questões sabendo o que eu estava respondendo, as de humanas. As de humanas que eu tenho facilidade e história essas coisas. Sabia interpretar bem o que eu estava querendo. Então, eu sabia o que eu estava respondendo, mas física e matemática eu chutei qualquer coisa. Aí saí, saí com menos de uma hora da prova. E aí para você ver como eu nem estava ligando, eu nem corri atrás de resultado nem nada. Aí um colega meu me ligou, *seu nome é [...] Fernando, né? Então você passou*. Aí eu passei lá com 23 pontos. Nem precisei de cota e nem nada. Entrei direto. [...] as aulas que eu mais frequentava, que eu prestava mais atenção eram as matérias técnicas. Mas com o tempo eu fui percebendo que como eu não conseguia ter paciência na sala de aula eu não prestava, nas matérias de ensino médio, eu não prestava atenção na aula. Eu só panhava a matéria, perguntava exatamente ao professor, qual seriam as matérias que iriam cair durante todo o bimestre porque... podia ser N motivos que eu não conseguia ficar em sala. Às vezes era barulho, eu não conseguia me concentrar e aquilo me deixava nervoso, ficava com raiva. Eh... barulho ou estresse, ainda mais no Terceiro Ano, que estava cheio de coisa na cabeça, tipo, em relação a futuro, em relação ao passado, em relação em relação a atitudes que eu tinha tomado, sei lá, seja em festas ou em qualquer coisa. Em relação até às suposições que... que vinham na minha cabeça inventadas, né? [Sinal de aspas com as mãos]. Então se eu tinha alguma coisa dessas na minha cabeça, às vezes eu não conseguia me concentrar e, principalmente, na época era muito barulho, muita faladeira, ainda mais no Terceiro Ano.

Como exposto por Fernando, ser considerado “o melhor” era muito importante para ele. Fez a prova para o curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio no IFF quando ainda estudava no 2º ano em uma escola estadual. No Ensino Médio, sua ansiedade ficava evidente com a dificuldade em ficar em sala. Caio teve boas recordações da escola.

Caio – Precisava ver a felicidade deles quando chegavam em casa! Dava para ver que eles não gostavam de ir para lá [risos]. E meu primo mais velho, quando estava dando a hora de ir para escola, dava para ver na cara dele... Já sabia que não era um lugar que eu ia me divertir à beça [...] no jardim de infância que eu vi que tinha muito mais criança na mesma faixa de idade, aí eu fiquei feliz. E lá também era maneiro, não fazia nada, nada, nada, ficava pintando as coisas, brincando. A escola era na mesma rua lá de casa e eu voltava com meus colegas, andando. A gente demorava um tempão na frente de uma calçada que tinha grama para virar mortal (risos). As outras calçadas era tudo piso ou terra e lá era grama, então era, então a gente brincava lá maior tempão. Tipo, de dez minutos que a gente fazia o caminho, seis era lá brincando. A primeira professora do ensino fundamental era tia M., morava em São Fidélis, era uma mulher sensacional. Eu ficava até puto, pois tinha uma rapaziadinha que passava dos limites brincando. Teve uma vez que ela chorou e eu fiquei revoltado com isso. Depois dela foi a., uma mulher que até faleceu, morava lá no bairro mesmo, foi a primeira professora que eu conheci que morava no meu bairro, e isso era muito massa, era muito maneiro. Depois foi tia M. Só que tia M. eu tenho para mim que ela é isso que Kamila faz hoje [estágio], porque ela era muito nova perto das outras professoras que eu tinha. Ah não! Teve tio E. antes na terceira série. Foi tia M., tia A., tio E. e depois tia M.. Tio E. era até cego. Ele dava aula, mas era cego. Ele não escrevia no quadro não, ele tinha um gravadorzinho, pequenininho assim. Eu lembro que ele entrou no lugar de outro professor, no final do ano, mas foi ele que me marcou. [...] eu gostava muito da escola [Liceu] e comecei a gostar muito de estudar também, graças ao W., um amigo meu. Com treze anos você estudando biologia você está descobrindo um monte de coisas. Eu gostava muito de ler, sentava com W. a gente ficava discutindo as paradas, falando de guerra, eu gostava disso. Eu

lembro também de um bagulho que me marcou na oitava série foi uma professora, que é mãe de um aluno que estudava aqui [IFF] que tinha falado para gente que a gente não ia chegar a lugar nenhum. E eu encontrei ela aqui. E ela me perguntou o que eu estava fazendo aqui. E o filho dela estudava aqui também. E eu conheci ele aqui, ele falou que a mãe dele trabalhava lá [Liceu], foi minha professora na oitava série. E os dois alunos que ela falou que não iam chegar a lugar nenhum foram os dois que passaram para cá na oitava série. Porque, tipo, o W. fazia pré IFF [curso preparatório para o processo seletivo do IFF] e aprendia umas coisas lá, as paradas que ela dava essa semana ele tinha visto no pré IFF umas duas semanas atrás. Aí ele já chegava para mim e falava para eu ler e aí a gente ficava conversando sobre o que aconteceu [conteúdo da aula] e aí a gente chegava na aula dela e não prestava atenção, ficava falando um com o outro. E eu lembro também que no quarto bimestre só tinha passado nós dois, sem fazer a recuperação dela, e ela deixou a gente de castigo na sala. Todo mundo fazendo recuperação e os dois iguais uns otários trancados na sala, esperando. E eu só fiz a prova do IFF por causa de outro professor, o R. Quem tivesse com o boleto do IFF pago ele ia dar um ponto. E aí eu falei com minha mãe 'eu tô precisando passar de série e o professor falou que vai dar um ponto para quem fizer a prova do IFF'. Minha mãe falou para eu me inscrever, eu me inscrevi, ela pagou o boleto e eu mostrei o boleto pro professor. E eu já estava estudando em outra escola quando ligaram para minha mãe avisando que eu tinha passado para cá. E eu não estava gostando de lá não, já estava pensando em sair, mas era o único colégio que tinha o ensino médio de manhã. E eu precisava estudar de manhã porque na época eu andava de *skate* e jogava bola, não ia dar tempo. [...] a gente sentava na frente, mas já sabia a matéria. Mesmo a gente fazendo bagunça, no Liceu tinha aquela coisa do pessoal mais velho, que ficava no fundo e a gente não tinha contato com aqueles caras, e aí a gente sentava na frente. Aí ela percebia que a gente não estava lá atrás com os caras que não queriam nada, que a gente tava na frente, mas não tava nem aí pro que ela estava falando.

As lembranças escolares de Caio tiveram riqueza de detalhes. Ele se lembrou da maioria das professoras do Ensino Fundamental I, porque gostava delas. Falou do Ensino Fundamental II como uma

fase maravilhosa. Em sua avaliação, a professora que disse que ele “não seria nada” sentia raiva dele e do amigo porque eles não se interessavam pela aula dela.

3. ENTREVISTAS EM GRUPO

Na entrevista em grupo, a conversa fluiu como se estivessem conversando apenas entre eles mesmos. Estávamos na sala da CAE, mas não parecia haver dificuldade em relatar situações corriqueiras da fase do Ensino Médio. Nessa conversa, surgiram pontos importantes relacionados à permanência escolar, como a importância de um apoio aos estudantes quando encontram, precocemente, dificuldades em conhecer as exigências acadêmicas e, às vezes, sociais, da escola. Esse apoio deve ser maior em sala de aula (TINTO, 2015). Some-se a isso o fato, por exemplo, de que os alunos aqui retratados relatam a importância do papel do professor em seu processo acadêmico

R: Mas tiveram alguns professores que colaboravam com a situação

F+C+A: Ah! Tinha!

F: A. [professor de matemática], M. [professora de física]

C: I. , até I. [professor da área técnica]...

A: Teve aqueles professores que tiveram bom-senso, mas

F: Mas M. [professor de química] jogava a gente lá embaixo

C: Mas M. [professor de química] era o que botava a gente (risos)

F: Falou que ia abrir um lava jato e colocar a gente lá.

A: Não quer nada, ficava falando, não quer nada, vou botar vocês num lava jato. Mas aí para você ver, a gente contrariou ele.

F: Lembra de T. [professora de matemática]? Ela falou que eu não ia sair daqui que não ia passar em matemática

A: Ah é verdade.

C: Ela parou e falou, *qual é o seu nome?* Aí eu respondi para ela. Ela, *ah tá está bom tomara que você tenha aula comigo no ano que vem.* [...] mas foi A. que me deu aula [...] ano de matemática.

F: A. para mim foi melhor professor que tive.

A: A. era maneiro, gente boa.

F: Ele me fez me sentir dono no país da matemática.

A: E nem dá para falar que você não aprendeu nada.

F: A. era um cara que além de sala de aula ele se preocupava com o que a gente passava fora de sala de aula também. Ele e M., M. [professora de física] também sempre perguntava como que eu estava. Então para esses professores assim eu me esforçava um *cado* mais. Do que os que...

C: A. também era um cara que entendia a gente, porque na nossa idade ele também não queria estudar.

F: Não é que não queria, mas já estava enjoado, tá ligado? Aí tipo...

C: Não, tipo ele falou que ele foi começar estudar quando ele foi ter um filho que ele começou a tentar entrar na faculdade.

Em outro trecho, podemos perceber que a percepção dos estudantes da preocupação dos funcionários da Instituição também é um importante fator para a permanência escolar.

A: Eu acho que o que ajudou mais tanto em João [estagiário de psicologia], como você [psicóloga], é que você não tratava a gente, sei lá, de um jeito profissional. Você parecia realmente se importar. Você não tratava a gente, *ah é o meu trabalho então eu tenho que dar um jeito*.

A: Era mais como amigo mesmo.

F: Era mais como... é como a gente falava, era uma segunda mãe, tá ligado? Tanto você quanto o João. Você não falava de uma maneira profissional. Você falava normal como se estivesse falando com suas filhas.

C: E avisava, tipo se não fizer isso aí vai dar errado.

A: E não errava não.

F: E João também não falava com a gente, *ah é o meu trabalho, meu estágio*. Ele falava como se a gente fosse parceiro dele. [...] Mas parecia mais que você estava realmente querendo ajudar a gente do que o seu trabalho. Estava mais preocupado em ajudar a gente do que, *ah vou fazer isso só porque é o meu trabalho*.

A: É. Sempre passou isso para gente mesmo.

C: O João também, foi essencial também. A Jovana [pedagoga] também, jogava essa preocupação de certa forma de levar a gente para sala.

A: Quando olhava o nosso caderno?

C: Aí era triste.

F: Ela ficava triste mesmo.

A: Porque era triste. E a cobrança?

C: Ela cobrava diferente também.

A: *Gente não tem como ficar isso não. Dá um jeito nisso aqui.* [imitando Jovana]

F: Quando ela... apertava coração.

A: *Olha isso aqui!* Quando ela falava da nota. *Não tem condição não gente. Vai estudar!* [novamente imitando]

No diálogo a seguir, eles falam sobre o que é ser amigo:

A: Ah amigo é se preocupar com outro.

C: É carregar André pela avenida toda até o posto médico e o posto estar fechado.

A: É verdade.

C: Eu tirar a minha camisa e botar em cima dos peitos dele porque ele está com frio.

F: Sei lá, eu acho difícil explicar, mas a gente está tão junto, tá ligado? Tanto tempo também. Acho que...

C: Hoje em dia não passa mais tanto tempo junto, mas, mesmo assim, a gente não perde o contato.

A: É. A gente tem uma preocupação com o outro.

C: Tipo não é todo dia que a gente se vê, não é todo dia que a gente se fala. Mas quando se ver e falar vai ser do mesmo jeito.

A: Acho que a amizade é quando você tipo sai daquela zona de tipo assim você não vê como amigo mais, já vê como irmão. Então é assim que eu vejo esses dois.

F: Ah alguém que você quer acompanhar, tá ligado? Tipo se eu estou sozinho em casa eu chamo alguém para ir para lá. Eu chamo ele, chamo não sei quem ou do nada a gente inventa de sair, de querer estar junto mesmo. A gente sempre quer estar junto e não tem aquele negócio. Tem gente que tipo assim mesmo sendo colega meu tem vezes que eu não quero estar perto. [...] Mas sei lá... esse vínculo, eu não sei como começou.

C: Em menos de um ano que a gente se conhecia a gente foi passar o verão junto.

A: Já tinha confiança.

C: Cada um deixou a sua família e foi geral para mesma casa. A gente, só nós 4 [outro colega de turma]

F: Um panha a treta do outro.

Vale destacar que os alunos aqui apresentados conseguiram desenvolver uma autopercepção do seu processo educacional e criaram uma comunidade de aprendizagem. Conheceram-se na escola, desenvolveram uma amizade, que era facilitada devido ao fato de estarem fora de sala no 1º ano, gerando repetência e, depois, com a ajuda da comunidade escolar, levaram essa amizade para a sala de aula, gerando melhor aprendizagem do conteúdo. A importância da amizade e inclusão de outros alunos para ajudar nos estudos foi relatada por Fernando em sua primeira entrevista individual:

Fernando – [...] estudar com alguém que sabe a matéria é muito mais fácil do que com o professor. Você já vai direto na sua dúvida. E o professor ele tem, sei lá 30 pessoas e lá eram 4. Então era muito mais fácil quando a gente chamava I. [colega de sala] por exemplo, ele explicar exatamente o que a gente queria.

O diálogo abaixo aconteceu na segunda entrevista em grupo e confirma a importância da amizade para a aprendizagem. Outro fato interessante é que, mesmo já tendo terminado o Ensino Médio e cada um estar em uma instituição, a amizade continuou:

F: Ele [I.] me ensinou física, me ensinou... matemática e eletricidade analógica. Eu só vinha com a apostila para ele. *Você quer aprender o que? Eu quero isso.* Ia lá e começava.

C: Olhava e depois explicava.

F: E também como tinha WhatsApp essas coisas tinha uma dúvida mandava perguntar a ele. Até hoje faz isso, quando tem um vestibular, alguma coisa que eu não sei eu pergunto para ele.

C: Ele é prestativo para caramba.

F: Dá raiva dá, porque é um negócio que você não vê solução o bicho, *dá dois minutos aí*, aí depois ele manda de volta. Eu falo, #####.

A: É. Ele dá uma estudada rápida, entende o negócio e vai lá e te passa.

C: E o bom dele também é que a qualquer hora, tipo ele está trabalhando, mas a qualquer hora que você mandar mensagem para ele. Falando e aí...

F: Ele tendo tempo ele vai mesmo.

A diferença na atitude deles em relação ao estudo foi observada pela família, como André e Caio mencionaram na entrevista em grupo:

A: Percebeu, ela [mãe] achou que eu estava até ficando doido. Que ela nunca tinha me visto estudar.

C: É, você está doido?

A: É, era engraçado porque eu estava na sala assim estudando e ela passava e olhava. Eu percebia que ela estava olhando... o que ela está olhando? Passava pela sala e depois voltava e olhava de novo. Aí tinha hora que me incomodava. *O que está acontecendo? Ela, não, eu estou vendo você cheio de folha está me dando agonia. O que você está precisando aí?* Aí eu falei, *não eu estou precisando de nota mãe só isso. Aí ela falou, não calma você vai conseguir.* Aí eu ficava lá estudando e deu certo acabei saindo.

R: Sua avó, você acha que percebeu?

C: Claro. Rhena eu nunca tinha pegado um livro na mão não. Aí em uma semana de Páscoa, num feriado. Foi o feriado que eu tinha que estudar para passar do segundo ano para o terceiro. Feriado imenso, que vai todo mundo para a praia e eu saio do quarto sei lá só para comer e tomar banho. Esse menino está ficando maluco. Aí vendo um monte de folha jogada, e o menino vendo vídeo aula, estudando e preparando.

Em relato posterior ao término do Ensino Médio, Fernando narra como conseguiu desenvolver uma nova forma de estudar

Fernando – Então eu preferia em algumas matérias estudar em casa que era mais silencioso. Então, eu panhava as matérias e ia geralmente no YouTube. Tipo Matemática, era “números complexos”, eu só apanhava o nome do que ela queria, números

complexos. Eh eh... História sei lá Segunda Guerra, Primeira, e ia pesquisar e pesquisava em casa mesmo, aí que que eu fazia? Eu pegava um caderno e na época eu não sabia o que era, mas eu fazia meio que no instinto, que era tipo um mapa mapas mentais mesmo. Principalmente nas matérias de história mas também nas matérias de exatas eu fazia a mesma coisa. Eu fazia um passo a passo de exatamente tudo. Digamos assim: ah eh... eu faço isso até hoje no caso né? Primeiro você tem que subtrair ou encontrar um número? Aí, tipo, sei lá, Física, eu fazia uma listinha do lado com o que significava cada uma das letras, depois fazia passo a passo do que fazer primeiro. “Ó, se você não informação, você procura tal informação” e por aí eu ia vendo pelas videoaulas. E, tipo, num num num era um negócio, tipo assim, que eu fazia em dez minutos né? Porque, tipo, uma videoaula de dez minutos, como eu ia anotando tudo, demorava quinze, vinte minutos, mas passava muito rápido. Então pra mim não era maçante porque eu conseguia entender e conseguia passar pro caderno, então eu tinha até uma satisfação em relação a isso. Principalmente em História, essas coisas. E quando na matéria de humanas eu fazia mais como? Nas duas no caso, né? Eu assistia ao vídeo todo primeiro, já ia maquinando os pontos importantes do vídeo na minha cabeça, depois reassistia o vídeo, só que agora pra anotar tudo que eu achava importante. Antigamente eu anotava muita coisa. Aí com o tempo fui passando a, como eu disse, fazer mapas mentais, ou seja, separava uma palavra-chave, dessa palavra-chave eu desenvolvia outras coisas, tipo... sei lá eh... “Revolução Russa” a minha palavra-chave – que não era, não é uma palavra – tipo eu colocava 1917 e colocar eh... e colocava... não não... eh eu faço hoje em dia na faculdade, né? Eu faço, eu tenho um *modus operandi* que primeiro é o “contexto histórico”. Boto o “contexto histórico”. Ah, “país em miséria” eh... eh... “altas dívidas” e “governo autoritário”. Aí depois eu coloco motivos da Revolução: “eles queriam reivindicar isso e isso e isso”. Era um negócio que eu fazia antigamente também, só que eh era muito mais tipo eu tinha muito mais, eu escrevia muito mais. Hoje em dia eu aprendi a diminuir isso e fazer uma síntese por meio de dessas palavras, dessas palavras-chaves e desses mapas mentais. Eu fazia isso pra praticamente todas as matérias, seja de humanas, seja de biológica e seja eh... de... como que é o nome? De exatas. Então

sempre fazia esse passo a passo, fazer tudo explicadinho pra eu entender, e, às vezes, até pra eu poder explicar a outras pessoas. Isso, de explicar às pessoas aparece mais pra mim na faculdade e... era basicamente isso, porque eram coisas que eu não conseguia prestar atenção na sala de aula, porque sempre tinha algo que vinha na minha cabeça e tals. Tipo, sei lá, um pensamento aleatório, uma situação que aconteceu na minha vida pessoal. Às vezes eu até conseguia prestar atenção na aula, mas vinha algum desse pensamento, eu perdia parte da explicação, e eu não gostava de meio que de ficar pedindo o professor pra voltar. Aí eu desenvolvi isso. Isso foi na época do Ensino Médio. Acho que no Segundo... no Segundo Ano, que eu comecei a a – final do Segundo Ano –, que eu comecei a ver videoaulas, comecei a estudar por videoaulas. As matérias que eu mais estudava por videoaulas era Química, Biologia e Matemática... Matemática eu tinha um canal pra meio que fixo, né? Porque eu gostava do modo que o professor apresentava. Química e Física, eu via um vídeo, gostava, anotava. Via outro, porque às vezes outro professor dava uma informação complementar a mais, e... e era basicamente isso que eu fazia. Na faculdade, eu, como eu falei eu desenvolvi um bocado mais isso. Eu parei de fazer longos e longos textos e faço uma síntese por meio de mapas mentais, então fica bem menor. Eu consigo, sei lá resumir um vídeo de trinta, quarenta, uma hora em duas páginas bem, bem de um modo que eu entenda bem e... eu também desenvolvi novas técnicas, né, pra eu estudar também. A primeira que, além das videoaulas, me ajuda muito [é] estudar também com outras pessoas que sabem da matéria. Outra coisa que eu aprendi também nessa na... na faculdade é que eu pego muito mais a matéria, quando eu explico pra outras pessoas. Então na faculdade na época de prova, mano, qualquer duvidazinha, qualquer coisinha... Não só na época de prova, mas em – eu faço geografia, né? – então tem muito texto. Então eu lia os textos e os que eu entendia, eu explicava pra todo mundo, explicava pra todo mundo. Só que explicava tanto tanto tanto tanto, que uma hora eu gravava tudo e ficava muito fácil. Isso foi com os textos, foi com as provas. A gente fazia rodas de estudo, porque as rodas de estudo na faculdade, pra mim estão funcionando melhor. Eu ainda uso muito *YouTube*. Eu uso o *YouTube*, tipo, pra complementar”.

O *modus operandi*, como Fernando denominou, foi a estratégia desenvolvida por ele para avançar no processo de aprendizagem, respeitando sua ansiedade e a si mesmo.

4. REFLEXÕES FINAIS

Na posição de entrevistadora, branca, com mais de 40 anos, que não nasceu e cresceu em Campos, psicóloga e servidora atuante na instituição de ensino em que os interlocutores estudam, a princípio pensei que tais características seriam um entrave no diálogo, mas eles conseguiram narrar suas histórias e externalizar suas angústias e, a partir de seu relatos, foi possível relatar suas disposições e compreender as motivações que, apesar das dificuldades sociais que enfrentam, fizeram com que avançassem no seu processo de aprendizagem.

Segundo Resende (2017), os eixos centrais para pensar como é possível fazer o comum no plural da escola é perscrutar como os atores envolvidos no processo fazem para acolher, habitar, convidar e dignificar para tornar o espaço convidativo e tornar as relações dignas. Em minha leitura, esses eixos devem ser pensados a partir do olhar que o estudante tem da sua própria trajetória escolar (TINTO, 2015).

A permanência escolar pode ser explicada pela motivação que os estudantes têm para concluir o curso e se eles são capazes de fazê-lo (TINTO, 2022). A motivação está ligada à autoeficácia do estudante, sentimento de pertencimento e percepções da relevância de seus estudos. Ela pode ser influenciada pela instituição. Assim, os serviços de apoio estudantis precisam reconhecer a importância das percepções dos estudantes e que a persistência é um processo longitudinal, marcado pelos estágios de desenvolvimento que exigem ações diferenciadas.

A partir das narrativas apresentadas, foi possível evidenciar a importância da formação de vínculos afetivos, que é fundamental para a permanência escolar. A amizade que os três começaram a desenvolver no 1º ano do Ensino Médio e o vínculo positivo criado

com a equipe da CAE – e alguns professores – possibilitaram a criação de uma comunidade de aprendizagem que os ajudou a concluir o curso. A percepção que tiveram do seu processo de permanência e de aprendizagem foi mais bem percebida nas entrevistas coletivas, além das individuais, para a confecção dos retratos sociológicos, pois houve uma conversação criativa entre eles, com quase nenhuma interferência da entrevistadora. Isso porque os sujeitos em questão conversavam levemente, relembando os momentos que passaram juntos no instituto e fora dele, um completando a frase do outro, sendo possível compreender a riqueza de convivência *sócio-acadêmica*.

Nessas narrativas coletivas, foram capazes de refletir sobre o que sabiam e faziam, sobre as suas histórias e experiências em comum e acerca das instâncias que os mobilizam. Nesse sentido, concludo com as palavras de Nóvoa (2021), para quem a reflexão individual e coletiva é uma “reflexão que conduz a uma escrita partilhada, da qual se podem retirar novas dinâmicas e aprendizagens [...] é o caminho para o futuro da educação”.

REFERÊNCIAS

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. **Revista Horizontes Antropológicos**, ano 16, n. 34, p. 49-70, jul./dez. 2010.

LAHIRE, B. Elementos para uma teoria da criação literária: o caso de Franz Kafka. **Sociologias**, ano 20, n. 47, p. 48-72, jan./abr. 2018.

LAHIRE, B. Do *habitus* ao patrimônio individual de disposições - rumo a uma sociologia em escala individual. **Revista das Ciências Sociais**, v. 34, n. 2, p. 07-29, 2003.

NÓVOA, A. A aprendizagem precisa considerar o sentir. **Revista educação**, s.p., jun. 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/> Acesso em 28 abril 2022.

RESENDE, J. M. V. S. de. **A permanência pode ser vista como objeto sociológico?** Entrevista realizada por Cristiana Barcelos da Silva, Lisboa, maio. 2017 [Não publicada].

TINTO, V. Through the eyes of students. **Journal of College Student Retention: Theory & Practice**, v. 9, Issue 3, dec. 2015.

TINTO, V. Increasing Student Persistence: Wanting and Doing. In: Huijser H., Kek. Y.C.A., Padró F.F. (eds) **Student Support Services**. University Development and Administration. Springer: Singapore, 2022.

FATORES DE PERMANÊNCIA ESCOLAR NO IFRN: UM OLHAR SOBRE CURSOS PROEJA

Ana Lúcia Sarmiento Henrique

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.
Schopenhauer (2010, p. 157)¹

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: ESTUDAR A EVASÃO OU A PERMANÊNCIA?

A evasão e a permanência são fenômenos complexos, multifacetados, com uma multiplicidade de causas inter-relacionadas que estão ligadas a fatores intrínsecos ou extrínsecos de ordem pessoal, social e institucional. Em um ponto, entretanto, esses fenômenos se diferem: a perspectiva sob a qual a escola é analisada. Quando se estuda a evasão, não só se centra o olhar naquilo que não deu certo, nos aspectos negativos que provocaram a saída ou a retenção do estudante, mas, também, por este conceito estar carregado de sentido, que culpabiliza o indivíduo, contribui para isentar a instituição escolar e o sistema educacional da responsabilidade sobre esse fenômeno. Portanto, estudar a evasão é focar no fracasso da escola e atribuir a culpa ao estudante, ao passo que estudar a permanência é pesquisar a positividade da escola e os esforços e/ou motivações que contribuem para que o estudante não a abandone.

Concordamos com Carmo (2016) quando o autor afirma que a permanência é uma inversão do olhar sobre a evasão e que o

¹ SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia e seu método**. (Org. e Trad. RAMOS, Flamarion, Caldeira). São Paulo: Hedra, 2010.

conceito de evasão como objeto de estudo é frágil, pois não reflete o movimento real dos estudantes em relação à escola, uma vez que a saída da escola, muitas vezes, é apenas uma parada para um possível retorno. Assim, quando se estuda a permanência, além de se focar nos aspectos positivos que têm dado certo, sejam eles de ordem institucional, conjuntural ou pessoal, assume-se uma postura epistemológica distinta daquela que estuda a evasão.

Etimologicamente, a palavra *permanência* (o prefixo *per-* por completo, *permanentia -ae*, de *permanens -entis*, part. pres. de *permanere*, com o elemento de composição do verbo latino *manere* “ficar, morar”) traz o sentido de “ficar” “na essência”, por inteiro, “ficar até o fim”.

Carmo e Carmo (2014), ao analisarem os traços semânticos da palavra *permanência* em sua relação com os três significados mais frequentes para o sufixo *-ência* (ato durativo de X, característica ou propriedade de X e resultado de X), listam, para o significado “ato durativo de X”, 12 ideias afins: conservação, constância, desafio à ação do tempo, insistência, manutenção, manutenção, persistência, resistência, sobrevivência, supervivência, subsistência e preservação². Essa discussão amplia o conceito da palavra *permanência*, principalmente quando se discute a permanência escolar na educação de jovens e adultos, para incluir entre seus traços semânticos, além do mero ficar por inteiro ou até o fim, a vontade e a necessidade (seja pessoal ou institucional, de governo).

Ademais, constitucionalmente, lembramos, com Marques (2020), que todo indivíduo é titular do direito à educação, que é universal, irrenunciável e imprescritível, e, durante muito tempo, esteve vinculado apenas ao acesso à escola. No entanto, ele está igualmente atrelado às condições de permanência. Assim, não bastam apenas a construção de escolas e a criação de vagas para que o poder estatal exerça a sua obrigação para com a educação, pois é

² As 12 ideias afins fazem parte de uma tabela com 39 dessas ideias conforme trecho (2014, p.9) a seguir: “*Ideias afins com o verbete “permanência”, considerando a polissemia do sufixo “-ência”, encontrada por Lacotiz na obra de João da Cruz e Souza”.*

primordial que haja condições para que os estudantes acessem, frequentem e permaneçam na escola. Em outras palavras, o sistema precisa garantir não apenas a oportunidade de acesso à escolarização, mas a permanência dos alunos na escola (JARDILINO; ARAÚJO, 2014). Desse modo, neste estudo, focamos a análise na permanência escolar e a compreendemos como um direito que se constitui como uma necessidade, um imperativo para que o Estado possa cumprir com seu dever de ofertar educação a todos.

A permanência escolar, portanto, nesta pesquisa, para além do sentido de estar por inteiro, carrega sentidos outros de vontade, de necessidade, de resistência, de sobrevivência e de resgate de um direito constitucional.

Para este estudo, vamos discutir a permanência de estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, com base em dois estudos realizados no âmbito do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) do IFRN. O primeiro é a pesquisa “Ensino médio: políticas, trabalho docente e práticas educativas nas múltiplas formas da etapa final da educação básica”, desenvolvida entre 2013 e 2017³. (PPGEP/IFRN, 2018); o segundo é a pesquisa, desenvolvida entre 2018 e 2019, que resultou na dissertação de mestrado de Marques (2020), intitulada “A permanência no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na perspectiva dos estudantes”

Com base nos estudos de Rumberger e Lim (2008), sobre fatores intrínsecos e fatores extrínsecos e nos fatores de permanência de Sales (2014), buscaremos analisar os fatores considerados pelos estudantes como mais determinantes para a sua permanência em cursos do Programa Nacional de Integração da

³ A pesquisa foi financiada pela Fundação de Apoio à Educação do Rio Grande do Norte, no âmbito do Edital FAPERN/CAPES Nº 01/2013 para apoio a programas de pós-graduação das instituições de ensino superior do Estado do Rio Grande do Norte.

Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Dividimos, então, este capítulo em quatro seções. Além desta introdução, na segunda seção, apresentamos os fatores intrínsecos e extrínsecos a partir dos quais se farão as análises. Na terceira seção, apresentaremos a discussão dos dados das pesquisas para, em seguida, apresentar algumas considerações a que chegamos.

2. ENTRE FATORES INTRÍNSECOS E FATORES EXTRÍNSECOS

Rumberger e Lim (2008), em estudo realizado em escolas do Ensino Médio nos Estados Unidos, concluíram que a desistência e a permanência na escola estão relacionadas a dois tipos de fatores. O primeiro está associado a características individuais dos estudantes, classificados como fatores intrínsecos; o segundo está associado às características das instituições as quais os discentes pertencem (família, a escola e a comunidade), classificados como fatores extrínsecos. Sales (2014) agrupou os fatores individuais (intrínsecos) em quatro categorias: performance escolar, comportamentos, atitudes e *background*.

A partir desses estudos, Marques (2020) categorizou os fatores individuais ou intrínsecos em três classes: a) Característica Pessoal, que inclui a caracterização sociodemográfica de cada participante; b) Vontade, que está relacionada aos desejos dos discentes (são os aspectos psicológicos, o que eles almejam com o PROEJA, o que esperam que aconteça nas suas vidas após a conclusão do programa); e c) Comportamento, que engloba as atitudes dos estudantes, o que fazem para atingir seus objetivos, quais obstáculos são superados diariamente para que frequentem as aulas.

Em relação aos fatores extrínsecos ou institucionais, Sales (2014) considera que

[...] estão reunidos em três categorias: a) família – abrange a estrutura (número e tipos de pessoas na família), os recursos familiares (financeiros e humanos) e as práticas da família (expectativas educacionais, suporte educativo e envolvimento escolar dos pais); b) escola – engloba a composição social dos estudantes na escola, a estrutura escolar (localização, tamanho e tipo de escola), os recursos físicos, humanos e financeiros da escola e as práticas escolares (administração, ensino e clima escolar); e c) comunidade – refere-se ao papel que as comunidades realizam no desenvolvimento dos jovens (SALES, 2014, p. 406).

Marques (2020) agrupou os fatores extrínsecos em duas categorias, a saber a) instituição de ensino, que inclui aspectos relacionados ao prestígio da instituição, organização, aspectos didáticos, estrutura física e incentivos oferecidos aos estudantes (transporte, bolsa de estudo, alimentação); e b) família e comunidade, que se referem ao apoio (financeiro ou emocional) da família, convívio com os outros estudantes, relação com os amigos e professores.

O Quadro 1 apresenta os fatores de permanência e as categorias analisadas nos dados da pesquisa de Marques (2020), que também serão utilizados neste trabalho para analisar os dados da pesquisa, financiada no âmbito do Edital FAPERN/CAPES Nº 01/2013⁴.

Quadro 1 – Fatores que contribuem para a permanência no PROEJA e suas respectivas categorias

FATORES	CATEGORIAS	
FATORES INTRÍNSECOS (INDIVIDUAIS)	a) Características Pessoais	Idade
		Sexo
		Profissão

⁴ A pesquisa teve como objeto de estudo o EM e suas diversas formas de oferta no RN, com destaque para a formação inicial e continuada e as condições do trabalho dos docentes; a trajetória acadêmica e condições socioeconômicas dos estudantes; as políticas e os programas em ação em escolas da Rede Estadual e da Rede Federal. Entre seus sujeitos e lócus estavam estudantes do Proeja no IFRN. Relatório disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/relatorios/ensino-medio-politicas-trabalho-docente-e-praticas-educativas-nas-multiplas-formas-da-etapa-final-da-educacao-basica>.

	b) Vontades	Estado civil
		Possibilidade de crescimento no trabalho
		Reconhecimento Social
		Realização de um sonho
		Autopercepção
	c) Comportamentos	Engajamento
		Trabalho e Estudo
		Frequência nas aulas
		Desvios
FATORES EXTRÍNSECOS (INSTITUCIONAIS)	d) Instituição de Ensino	Prestígio da Instituição
		Estrutura Física
		Aspectos Didáticos
		Incentivos oferecidos
		Horário do curso compatível com o horário do trabalho
	e) Família/Comunidade	Apoio Familiar
		Convívio
		Relação com os amigos

Fonte: Marques (2020, p. 85)

É importante assinalar que os fatores intrínsecos (individuais) e os fatores extrínsecos (institucionais) não atuam isoladamente. Na verdade, eles se interrelacionam e, portanto, a permanência do estudante da EJA na escola é resultado do entrelaçamento desses fatores. Trata-se, portanto, de um fenômeno complexo, que envolve o estudante, a família, a instituição e a comunidade. Desse modo, a separação aqui efetuada ocorre apenas para fins didáticos.

3. FATORES DE PERMANÊNCIA NA VOZ DOS ESTUDANTES

A Pesquisa PPGEPI/IFRN (2018) foi realizada entre os anos de 2015 e 2017 no estado do Rio Grande do Norte, com aplicação de

questionários em 14 escolas públicas, sendo 10 estaduais e quatro federais, todos *campi* do IFRN. O recorte da parte empírica a ser utilizado nesta análise é constituído por 18 estudantes do último ano do curso Proeja em Agroecologia, no *Campus* Ipanguaçu, e 19 no Curso de Comércio, no *Campus* Zona Norte, totalizando 37 participantes, com idade entre 18 e 24 anos, e renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos, com predominância de até um salário mínimo.

A parte empírica da pesquisa de Marques (2020) foi realizada no ano de 2019 nos quatro *campi* do IFRN que, na época, ofertavam cursos PROEJA (Santa Cruz, Ipanguaçu, Mossoró e Zona Norte), com 31 (trinta e um) dos 50 (cinquenta) discentes matriculados em 2019, no quarto e último ano dos cursos de Manutenção e Suporte em Informática, Agroecologia, Edificações e Comércio. O universo da pesquisa atingiu 62% do total do número de alunos matriculados no último ano do PROEJA no IFRN no ano de 2019. Esses estudantes responderam a um questionário indicando o grau de importância (nada importante; pouco importante; importante e muito importante) de cada quesito para a sua permanência no PROEJA. Os participantes tinham renda familiar de até três salários mínimos, com predominância de até um salário mínimo, e 50% deles tinham entre 20 e 25 anos.

Portanto, os grupos de ambas as pesquisas apresentam características semelhantes, conforme pode ser notado no Quadro 2.

Quadro 2 – Discriminação dos participantes das pesquisas, por renda, faixa etária, curso e *campus*

PESQUISA	CAMPUS	CURSO PROEJA	TOTAL DE ESTUDANTES	IDADE	RENDA
PPGEP/IFRN (2018)	Ipanguaçu	Agroecologia	18	Entre 18 e 24	Até 3 salários mínimos
	Zona Norte	Comércio	19		
MARQUES (2020)	Santa Cruz	Manutenção e Suporte em Informática,	08	Entre 20 e 25 anos	
	Ipanguaçu	Agroecologia	07		
	Mossoró	Edificações	07		

	Zona Norte	Comércio	09		
--	------------	----------	----	--	--

Fonte: Elaboração do autor

Conforme já explicitamos, utilizaremos o quadro de fatores de permanência e as categorias analisadas nos dados da pesquisa de Marques (2020). No seu instrumento de coleta de dados, os fatores intrínsecos, com 13 itens, abordam características subjetivas do estudante e suas razões internas e pessoais, a saber:

- a) Realização pessoal;
- b) Busca de novos conhecimentos;
- c) Retomada da trajetória escolar;
- d) Obtenção do diploma de Ensino Médio;
- e) Travessia para o Ensino Superior;
- f) Afinidade com a área do curso;
- g) Aumento das chances de conseguir emprego;
- h) Amizades no IFRN;
- i) Possibilidade de mudança de nível no emprego;
- j) Interesse em fazer um curso profissionalizante;
- k) Incentivo de meus pais, amigos e ou familiares;
- l) Melhor qualificação por exigência do meu trabalho;
- m) Meus familiares me obrigaram a permanecer.

Os fatores extrínsecos possuem quatorze itens e abordam questões relativas a aspectos como apoio institucional, envolvimento na comunidade, formação docente e infraestrutura do IFRN.

- a) Material didático oferecido (livros, apostilas, cadernos etc.);
- b) Apoio do reforço de aprendizagem;
- c) Apoio da equipe pedagógica;
- d) Qualificação dos professores;
- e) Participação em atividades esportivas;
- f) Participação em atividades culturais;
- g) Participação em pesquisas;
- h) Prestígio do IFRN;
- i) Estrutura do IFRN;

- j) Auxílio financeiro da Instituição ou do Governo;
- k) Localização da Instituição;
- l) Alimentação no IFRN;
- m) Transporte escolar;
- n) O horário do curso não atrapalha o horário do meu trabalho.

Para este trabalho, fizemos um recorte e trouxemos a discussão dos fatores mais valorizados pelos estudantes como determinantes para sua permanência no Proeja no IFRN, conforme resumido na Tabela 1, para, em seguida, discuti-los relacionando-os com os resultados da pesquisa PPGEP/IFRN (2018).

Tabela 1 – Percentual dos fatores intrínsecos e dos fatores extrínsecos considerados mais importantes pelos estudantes para a permanência no PROEJA

FATORES INTRÍNSECOS	PERCENTUAL	FATORES EXTRÍNSECOS	PERCENTUAL
Busca de Novos Conhecimentos	81%	Qualificação dos Professores	81%
Realização Pessoal	74%	Apoio e Reforço Escolar	65%
Travessia para o Ensino Superior	58%	Estrutura do IFRN	65%
Interesse em fazer Curso Profissionalizante	58%	Prestígio do IFRN	61%

Fonte: Marques (2020, p. 113)

O fator intrínseco considerado mais importante foi a busca por novos conhecimentos, com 81% dos estudantes assinalando como “muito importante”. Os participantes da pesquisa, conforme já expresso, em sua maioria, são jovens entre 20 e 25 anos, que consideram fundamental a aquisição de conhecimentos novos, o que os leva a permanecer no PROEJA e, assim, concluírem seus estudos.

Essa busca pelo aprendizado pode ser observada, também, na pesquisa de Faria e Moura (2015), quando eles afirmam que

a perspectiva de aprendizagem tornou-se preponderante para que [P3] não desistisse do curso, “[...] a outra coisa que me fez continuar foi a tecnologia que está levando para todos os campos, todas as áreas, quem não tiver estudo hoje independente de idade, não consegue trabalhar. (FARIA; MOURA, 2015, p. 162).

Uma hipótese para a valorização do aprendizado por parte desses jovens pode estar tanto no desejo de verticalizar os estudos para o Ensino Superior como no desejo de ingressar no mundo do trabalho com qualificação, uma vez que 58% foi o percentual dado tanto no que diz respeito ao interesse em fazer um curso profissionalizante quanto em relação ao fato de considerar o Proeja como uma travessia para o Ensino Superior.

Lembra Marques (2020) que, para esses estudantes,

[o] ensino superior é visto como uma forma de ascensão social, na qual os que possuem grau superior de ensino serão bem-sucedidos, enquanto os que não possuem permanecerão à margem da sociedade. Ao responder o porquê de permanecer no PROEJA, dois dos alunos que responderam de forma subjetiva escreveram, “para ser alguém na vida”, o outro discente relatou que “só a educação pode mudar a vida de um ser humano” (MARQUES, 2020, p.105).

Para esses discentes, que possuem um histórico de exclusão educacional e de serem alvo de políticas públicas compensatórias, o ensino superior é a possibilidade de mudança, capaz de transformá-los em trabalhadores bem-sucedidos e pertencentes a uma classe socioeconômica mais elevada.

No que se refere à inserção no mundo do trabalho, esse foi um desejo que motivou os discentes, não só a permanecer, mas também a ingressar nos cursos Proeja do IFRN. Quando perguntados sobre os motivos que os levaram a procurar cursos no Instituto, obteve-se como resposta:

Eu não trabalho e tenho o sonho de ter uma profissão e o curso técnico vai me ajudar a conseguir e também o IF é uma boa escola, conhecida na nossa região (aluno (a) do *Campus* Santa Cruz).

Sempre quis trabalhar e um curso técnico vai me ajudar a conseguir um. (aluno (a) do *Campus* Mossoró).

Quero terminar meus estudos e aprender a ter uma profissão. O PROEJA ensina uma profissão para a gente e isso ajuda na hora de conseguir trabalhar. Por isso quis estudar aqui. (aluno (a) do *Campus* Ipangaçu). (MARQUES, 2020, p. 98).

As três respostas indicam que esses estudantes não estavam trabalhando. O primeiro deles afirma explicitamente que não trabalha, o segundo que sempre quis trabalhar e que o curso vai ajudar a conseguir um emprego. O terceiro afirma que o Proeja ensina uma profissão e isso ajuda na hora de conseguir um trabalho. O fato de não estarem trabalhando não foi anunciado pelos sujeitos como um fator de permanência na escola, mas é um ponto que merece atenção, uma vez que a vinculação ao trabalho e a necessidade de prover materialmente a sua existência e a de familiares sempre foram considerados fatores de evasão nas pesquisas relativas à EJA.

Entre os 37 estudantes de cursos PROEJA que participaram da pesquisa PPGEPI/IFRN (2018), 70%, ou seja, 24, não trabalhavam e, entre os 13 que trabalhavam, apenas 04 tinham carteira assinada e 09 recebiam até 01 salário mínimo. Sobre as atividades que desenvolviam, as respostas mostram que 07 estavam na área de Serviços, predominantemente como vendedores, 01 declarou-se autônomo, 01 era músico profissional, 02 eram bolsistas de iniciação profissional no IFRN e 02 eram estagiários na área do curso. Como essas ocupações não rendem aos estudantes, na maioria dos casos sequer um salário mínimo, cumpre perguntar:

[...] o que é mais adequado para um sujeito em processo de formação, trabalhar com carteira assinada em uma atividade não diretamente

relacionada com seu processo formativo ou receber uma bolsa (que não implica em carteira assinada) para exercer atividade que contribui de maneira significativa para a qualidade de sua formação, como é caso da iniciação científica e do estágio na área do curso? (PPGEP/IFRN, 2018, p.84).

É importante ressaltar que as atividades da bolsa de iniciação científica são vinculadas à produção de conhecimento e desenvolvidas no IFRN, de modo que o estudante não se submeta a deslocamentos cansativos e onerosos. No caso do estágio que, em geral, ocorre fora da Instituição, a atividade está diretamente vinculada aos processos formativos, contribuindo para a qualidade da formação do estudante. Pode-se afirmar, portanto, que “essas atividades contribuem significativamente para viabilizar uma trajetória acadêmica que aproxima os estudantes da dimensão intelectual e complexa do trabalho” (PPGEP/IFRN, 2018, p. 84).

A título de informação: ainda existe, no IFRN, a possibilidade de bolsa de iniciação profissional, em que o bolsista, em geral, desenvolve atividades administrativas não necessariamente relacionadas a seu processo formativo. No entanto, embora o estudante desenvolva um trabalho mais simples, ele permanece no seu local de estudo, recebendo, inclusive, a alimentação.

O Relatório da pesquisa “Ensino médio: políticas, trabalho docente e práticas educativas nas múltiplas formas da etapa final da educação básica” (PPGEP/IFRN, 2018) confirma também o desejo que têm os estudantes de seguir para um curso em nível superior ou de se inserir no mercado de trabalho. Quando perguntados sobre o que pretendiam fazer após a conclusão do EM, 30%⁵ dos sujeitos estudantes do Proeja diurno, os sujeitos afirmaram que pretendiam trabalhar, enquanto 84% pretendiam fazer um curso no Ensino Superior. Esse mesmo estudo apontou que os estudantes do Proeja do turno noturno tinham expectativas menores em relação ao acesso ao ensino superior (63%). Esses percentuais sinalizam que os

⁵ Os estudantes podiam registrar mais de uma opção. Por isso, o percentual de respostas está acima de 100%.

estudantes do diurno se sentem mais motivados e preparados para prosseguir os estudos em nível superior.

Da mesma forma, Faria e Moura (2015), em estudo realizado sobre evasão e permanência no curso técnico de Eletrotécnica Proeja, ofertado no *Campus Caicó* do IFRN – com os 15 estudantes, que ainda permaneciam nas turmas no último ano do curso⁶ –, concluíram que a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio se torna muito atrativa a esses sujeitos, por conjugar a possibilidade de continuidade de estudos com a formação profissional para os sujeitos que são trabalhadores.

Essas respostas refletem duas características marcantes dos grupos investigados: o fato de serem jovens e o fato de muitos não possuírem uma profissão e estarem desempregados. Talvez por isso a qualificação parece ser um imperativo para esses jovens e adultos, que esperam da escola a garantia de trabalho e a ascensão econômica. Esse desejo vai ao encontro das palavras de Carmo (2010), para quem o sonho da escola é muito maior do que os dados objetivos da realidade que conspiram contra as classes populares, cujas trajetórias escolares descontínuas persistem ao tempo, aos espaços, às críticas sociais promotoras do pensamento de que sujeitos jovens e adultos são desinteressados e que nada esperam da escola.

Para esses sujeitos, a escolarização, a qualificação, o ingresso no ensino superior e/ou a inserção no mundo do trabalho passam a ser formas de garantir o reconhecimento social e sua ascensão econômica. Trata-se, portanto, de uma forma de prover a sua sobrevivência material, que é também preservação.

Ainda discutindo sobre os fatores intrínsecos discriminados na Tabela 1, em Marques (2020) a realização pessoal teve 74% de indicação dos estudantes como “muito importante”. Esse foi o segundo fator mais relevante apontado pelos discentes. Para os

⁶ Dos 77 estudantes que iniciaram o curso em 2009.1, divididos em duas turmas, apenas 15 continuavam matriculados em 2013.1, último período do curso, o que representa uma desistência de 80,5%.

estudantes do Proeja, que não concluíram seus estudos na idade dita “regular”, terminar o ensino médio com uma formação profissional em uma instituição de prestígio, como eles próprios consideram, é uma forma de se sentirem inseridos na sociedade, dá-lhes um sentimento de pertencimento. Se relacionarmos esse dado ao fato de que 84% dos estudantes pretendem verticalizar os estudos para o nível superior, essa realização pessoal se reveste de um sentido de resgate do “tempo perdido”, de equiparação com as outras pessoas que completaram sua escolaridade no “tempo certo”.

No que se refere aos fatores extrínsecos, ou institucionais, 81% dos estudantes, segundo Marques (2020), consideram como “muito importante” a qualificação dos professores, que também foi um motivo levantado pelos estudantes como argumento para o interesse em ingressar na Instituição. Em PPGEP/IFRN (2018), 20% dos discentes do Proeja indicaram a qualidade do ensino como um fator para sua permanência. Faria e Moura (2015, p. 161), sem indicar percentuais, afirmam que os estudantes “ênfatisam a qualificação da equipe técnica e dos professores envolvidos no processo educativo.” e que P1 acentuou “a preparação dos professores e o comprometimento de alguns que os incentivavam a seguir em frente e a estudar para passar de semestre letivo” como um fator de permanência.

É importante ressaltar que na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) todos os docentes têm graduação (diferentemente das redes municipal e estadual) e há incentivo para a formação continuada em cursos *lato e stricto sensu*. Há que se considerar que a remuneração auferida pelos professores da Rede permite que trabalhem apenas na RFEPT, o que lhes facilita a participação em cursos de formação. Vale destacar que, além disso, no IFRN, para os docentes do ensino médio há, na carga horária docente semanal, espaços destinados para reuniões de grupo, por disciplina, para planejamento coletivo de atividades pedagógicas, há também reuniões pedagógicas semanais, que reúnem todos os professores da Diretoria. Esses são diferenciais que contribuem para a formação e a qualificação docente.

Seguindo com a análise dos fatores extrínsecos (ou institucionais), em Marques (2020), tanto a estrutura do IFRN como o apoio e o reforço escolar receberam 65% de incidências de “muito importante”.

Na pesquisa PPGEP/IFRN (2018), o percentual referente à adequação da infraestrutura às atividades de ensino e de aprendizagem foi ainda maior: chegou a 70% entre os estudantes do PROEJA. Isso não significa, entretanto, a satisfação com a infraestrutura, pois foram revelados problemas relativos à necessidade de ampliação de alguns espaços e de um melhor planejamento na construção dos espaços, posto que as reformas eram (e são) frequentes.

Na pesquisa de Faria e Moura (2015, p, 162), um dos entrevistados afirmou que “a escola em si” (P1) foi um fator de permanência. P11 verbalizou a satisfação em estudar no IFRN, pelo fato de ser bem equipado e que, como já trabalha na área, pretende continuar se qualificando depois que terminar o curso. Outro participante da pesquisa disse que estudar no IFRN é motivo de orgulho, pois “faz gosto a gente estudar aqui, a limpeza das salas, das cadeiras, do prédio, quando outras escolas públicas estaduais não prezam por isso” (P12).

No que se refere ao reforço escolar, convém assinalar que para os estudantes do ensino médio, há, no IFRN, os Centros de Aprendizagem, com horários incluídos na carga horária docente, para que ele atenda aos estudantes que apresentem problemas de aprendizagem. Essa é uma possibilidade fundamental para os discentes do PROEJA que, com o histórico de saídas e reentradas na escola, trazem problemas de conteúdo e dificuldade de aprendizagem. Assim, esses espaços de reforço da aprendizagem se revestem do significado da equidade: atender a cada um com base em suas características e necessidades individuais.

Outro fator assinalado pelos estudantes foi o prestígio que o IFRN goza na sociedade que, em Marques (2020), teve 61% de incidência de “muito importante”. O reconhecimento social do IFRN também é apontado em outros estudos. Faria e Moura (2015),

por exemplo, apontaram que, para seus entrevistados, como P12 e P11, o apoio e o incentivo recebido dos professores e colegas foram motivos para permanecerem no curso.

Se relacionarmos a busca por novos conhecimentos e a realização pessoal (os fatores intrínsecos) à qualificação dos professores e ao apoio e reforço escolar (fatores extrínsecos), podemos afirmar com Marques (2020) que esses fatores

[...] estão interligados, à medida que formam a perfeita intersecção capaz de influenciar a decisão dos alunos de permanecer no Programa. Através da busca de novos conhecimentos se chega também à realização pessoal, ao passo que a qualificação dos professores do IFRN contribui diretamente na obtenção de conhecimentos e também para que o docente seja capaz de identificar e ajudar aqueles alunos que precisam de apoio e reforço escolar, efetivando assim a permanência do aluno para o sucesso (MARQUES, 2020, p. 114).

Diante disso, concluímos que as duas pesquisas que vertebraram nossa discussão mostram que a permanência escolar para os estudantes do Proeja no IFRN tem sentido também de resistência, de sobrevivência e de subsistência. Além disso, a permanência é necessidade tanto para o sujeito da EJA quanto para o Governo, que tem a obrigação de garantir o direito constitucional à educação.

4, CONSIDERAÇÕES (NADA) FINAIS

Neste texto, discutimos que os fatores intrínsecos ou individuais estavam categorizados em três classes (característica pessoal, vontade e comportamento) e que os fatores extrínsecos ou institucionais são divididos em duas classes (instituição de ensino e família e comunidade).

Em nossa análise, percebe-se que, para o grupo pesquisado, os fatores intrínsecos relativos à vontade e os fatores extrínsecos relativos à instituição de ensino foram preponderantes para a

permanência dos estudantes nos quatro cursos do Proeja, espaços da pesquisa de Marques (2020). Esses mesmos fatores estavam presentes também na referida pesquisa, vinculada ao PPGEP/IFRN (2018). De um lado, a vontade de aprender, de ingressar no ensino superior e/ou no mundo do trabalho, de fazer um curso profissionalizante conformam a possibilidade de realização pessoal que motivou os estudantes a permanecerem no IFRN. Conformam, também, os sentidos de persistência, de sobrevivência e de subsistência.

De outro lado, a estrutura da instituição, seu prestígio social, a qualificação de seus docentes e o apoio que recebem –, inclusive no reforço de aprendizagem – fazem com que os estudantes considerem que é possível materializar suas “vontades”. É a conformação do sentimento de pertença, de insistência e de persistência.

De certa forma, essa constatação indica tanto o inter-relacionamento desses fatores para a permanência do estudante na escola como a complexidade do fenômeno *permanência*, que não pode ser analisado sem seu “par”, a *evasão*, já que, em que pese as positivities encontradas pelos estudantes do IFRN, que fizeram com que eles seguissem estudando, contraditoriamente, a evasão foi grande: dos 153 alunos que ingressaram, em 2016 nos quatro cursos (Manutenção e Suporte em Informática, Agroecologia, Edificações e Comércio), apenas 50 estavam matriculados em 2019, no quarto e último ano. Uma pergunta pode ser feita: por que esses fatores que foram preponderantes para a permanência de 50 estudantes não tiveram esse mesmo efeito nos outros 103? Restam estas e outras questões para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

CARMO, Gerson Tavares do. **O enigma da educação de jovens e adultos**: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. 339f. 2010. Tese

(Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos de Goytacazes, 2010.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cíntia Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 63, 2014.

CARMO, Gerson Tavares do (Org.). **Sentidos da Permanência na Educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

FARIA, Débora Suzane de Araújo; MOURA, Dante Henrique. Desistência e permanência de estudantes de Ensino Médio do Proeja. **Holos**, v. 4, 2015.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

MARQUES. Waleska Barroso dos Santos Kramer. **A permanência no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na perspectiva dos estudantes**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). **Relatório de Pesquisa Ensino Médio**: políticas, trabalho docente e práticas educativas nas múltiplas formas da etapa final da educação básica. 2018. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/relatorios/ensino-medio-politicas-trabalho-docente-e-praticas-educativas-nas-multiplas-formas-da-etapa-final-da-educacao-basica>. Acesso em: 01 mai. 2022.

RUMBERGER, Russel.; LIM, Sum. **Why students drop out of school**: A review of 25 years of research, Santa Barbara: University of California, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate>.

net/publication/268424401_Why_Students_Drop_Out_of_School_A_Review_of_25_Years_of_Research. Acesso em: 6 jul. 2019.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira. Métodos de pesquisa para a identificação de fatores de evasão e permanência na educação profissional. **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 94, p. 403-408, set./dez.2014.

SOUZA, Juarina Ana da Silveira. Permanência e evasão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 6, p. 19–29, 2016.

A PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA INSTITUINTE

*Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes
Marinaide Freitas
Paulo Marinho*

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é o recorte de um estudo¹ realizado no período de 2018 a 2020, no âmbito do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (CNPq/Cedu/Ufal/Ifal), denominado “Permanência Escolar na Educação de Jovens e Adultos: in(re)sistência pelo direito à educação”, fundamentado na abordagem metodológica de “história de vida” e que teve como *locus* o Curso Técnico Integrado de nível Médio em Artesanato (CTA), ofertado por uma Instituição de Ensino da Rede Federal (IERF) brasileira. A investigação envolveu cinco estudantes, sendo um homem e quatro mulheres, os quais concordaram em participar por livre e espontânea vontade, por tratar-se de um processo educativo, que provocaria reflexões na prática pedagógica implementada, com vistas à permanência escolar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional Técnica (EJA/EPT).

Buscou-se, durante os últimos seis meses do referido curso – de junho a dezembro de 2020 –, investigar, junto aos cinco interlocutores/as, suas percepções quanto as motivações que os/as fizeram permanecer chegando à sua conclusão. Neste intento,

¹ Essa pesquisa gerou uma tese de doutorado, com a mesma denominação, defendida em agosto de 2021, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Cedu/Ufal)

foram realizadas sessões-conversa² com um grupo maior e entrevistas individuais, com perguntas semiestruturadas, com aqueles/as que aceitaram participar da pesquisa.

É importante ressaltar que a permanência escolar não é um termo novo usado na educação. No entanto, esteve articulado ao desempenho dos/as estudantes em sala de aula ao longo da história da educação e, devido ao fato de apresentar historicamente dados insatisfatórios, persistiu o caráter excludente e seletivo do sistema educacional brasileiro. Nessa direção, a sua conceptualização esteve atrelada a uma oposição a evasão e repetência, com o sentido de o/a estudante apenas “ficar” e não repetir o ano/série, mas ainda distante de uma concepção que permita a transformação de sujeitos-estudantes.

Destacamos que as iniciativas realizadas em busca da permanência escolar, conforme descrito na literatura especializada, deixaram a compreensão de que foram tentativas significativas, mas não avançaram do campo do instituído. Diante disso, concordamos com Carmo G. e Carmo C. (2014, p. 21), ao afirmarem que:

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

É dentro desse quadro de ideias que outros/as pesquisadores/as, tais como Linhares (2007), Santos (2009), Mileto (2009), Noro (2011), Carmo G. e Carmo (2014), Machado e Fiss (2014), Carmo e Silva (2016), tematizaram sobre a permanência

² Trata-se de uma conversa preliminar e informal, com os participantes do estudo, em que o/a pesquisador/a possibilita a liberdade de falas, facilitando o recordatório da memória dos fatos relacionados ao objeto de estudo.

escolar. Dessa forma os/as traremos para um diálogo nestes escritos, sem termos a intenção de esgotarmos os sentidos e as dimensões relativos a essa temática, que serão destacados didaticamente, mas com o entendimento de que se vinculam e estão diretamente relacionados.

Desse modo, compreendemos, com Linhares (2007), que a permanência escolar tem como “pano de fundo” as **experiências instituintes**, considerando onde e como acontecem/aconteceram e se realizam/realizaram essas experiências nos *espaçotempos* das escolas, contrapondo-se às experiências “pontuais e fragmentadas, ficando os sujeitos estudantes isolados de seus pares” (CARMO G; CARMO C, 2014), porque são criadoras e inovadoras ao que é instituído, como destacam também outros/as estudiosos/as que serão aqui mencionados.

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

Nesse interim, temos Santos (2009, p. 68), que afirma que a “permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um”. Com base na sua tese intitulada “Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa”, Santos (2009) destaca a articulação entre **a permanência material e a permanência simbólica**. No que diz respeito à primeira, o estudo da autora mostrou que a permanência material está relacionada com as condições de subsistência (compra de livros, almoçar, lanchar, pagar transporte) e a segunda – a permanência simbólica –, com a valorização da autoestima, o apoio pedagógico, as relações de amizade.

Continuando o diálogo, situamos a pesquisa de Machado e Fiss (2014), que relatam outra experiência instituinte que se desenvolveu em uma escola pública de Porto Alegre-RS, onde os/as estudantes matricularam-se pela necessidade de mobilidade social, de conhecimento e de certificação e tomaram esses pontos como motivos de permanência escolar. Nessa experiência, estiveram envolvidos 90 estudantes da EJA e o que permaneceu foi o processo de **encantamento** pela escola, na medida em que tais sujeitos estavam sendo reconhecidos socialmente.

Mileto (2009), no seu estudo intitulado “No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir”, focou nas relações **de cooperação e de solidariedade**, como incentivo à trajetória acadêmica – relações estas marcadas por de idas e vindas –, salientando que essas relações influenciaram diretamente nos

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

Concordamos com o autor que essas idas e vindas não são fatos recentes ou que tenham acontecido apenas em uma fase da vida, pois foram predominantes e fazem parte das suas memórias traumáticas. Isso porque essas condições perduram desde a infância e/ou adolescência, justificadas por diversos motivos como: falta de escola no local de moradia, transferência do trabalho dos pais, casamento, filhos e o trabalho, entre outras causas.

Trazemos Noro (2011) para este diálogo, pois afirma para a importância da “[...] compreensão do encontro da cultura considerada como ‘legítima’, que é a **cultura escolar**, com a **cultura não escolar**, considerada ‘não legítima’ pela escola, àquela que os estudantes trazem [...]” (NORO, 2011, p. 18, grifo nosso). Para o reconhecimento e a interação dessas culturas em sala de aula, “[...] uma saída possível [é] à compreensão de suas lógicas, a

possibilidade de ambas as culturas se manifestarem [...]” (NORO, 2011, p. 18-19).

Nesse contexto, concordamos com Noro (2011), que afirma que a manifestação de ambas as culturas no ambiente escolar traz ganhos imensuráveis, no diálogo *dentrofora* do ambiente escolar. Por conseguinte, é preciso escutar o/a estudante, fazendo-o/a enxergar-se nas decisões da gestão e nas escolhas metodológicas, valorizando-o/a diante de si e dos/das discentes, para contribuir, dessa forma, com a sua permanência.

2. OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCURSOS DA DESORDEM NA ORDEM

Os sujeitos da EJA sempre tiveram seus percursos divulgados e relacionados a aspectos negativos, por meio das pesquisas sobre a evasão escolar (CARMO G. E CARMO C., 2014). Esses estudos sempre apresentaram o fracasso escolar associado ao/à estudante, que não tem interesse, não tem tempo ou não prioriza o estudo, e isenta a instituição de ensino, a gestão, os/as professores/as e a sociedade de qualquer culpabilidade. Dessa forma, evidenciam-se a publicização da negatividade da EJA, nesse contexto dos cursos do Proeja, que por si só geraram/geram comentários e olhares preconceituosos.

O Proeja, ao ser criado pelo Decreto 5.840, em 2006, foi oficialmente liberado para ser implantado pela Rede Federal Brasileira e pelo Sistema “S”. Consequentemente, a chegada desses/as estudantes a EJA na referida Rede desencadeou a necessidade de entendermos o campo conceitual da “desordem” (BALANDIER, 1997). De acordo com Balandier (1997), a desordem não se caracteriza no sentido de bagunça, mas pela heterogeneidade do seu público e devido ao fato de que sua estrutura não segue o formato canônico do ensino dito regular, o que produz estranhamentos para a Instituição.

Consideramos este contexto coerente com o que afirma o Documento Base do referido Programa (2007), ao destacar que

essas pessoas são portadoras de saberes advindos dos seus cotidianos e das suas práticas laborais. Outro aspecto relevante é que tais sujeitos fazem parte de um grupo heterogêneo, entre outros aspectos, o que provocou uma “Nova Ordem” (BALANDIER, 1997) nos Institutos Federais, como experiências instituintes que inovam e provocam a transformação.

Nesse sentido, ao pesquisar sobre a permanência escolar de estudantes da EJA/EPT, um dos pontos fundamentais deste estudo foi buscar conhecê-los, considerando essa heterogeneidade por meio das narrativas das suas histórias de vida/da valorização a partir da memória presente, para reconstruir o passado.

Ao embrenharmos nas suas trajetórias, então, observamos que as situações familiares se entrelaçam, e que as histórias dos seus membros guardam similaridades desde a mais tenra idade, partindo da infância e passando pela adolescência, chegando à juventude, à fase adulta e à velhice.

As histórias de vida e de escolarização dos sujeitos dessa modalidade nos permitem compreendê-los, reconhecendo seus percursos escolares alongados com a chegada tardia à escola. Não é à toa que etariamente são considerados fora da faixa de “idade certa” para continuarem estudando, devido ao fato de que, nessas circunstâncias, muitas vezes se nega o princípio da educação ser um processo continuado. Essa educação continuada, no âmbito da EJA, representa múltiplos espaços sociais, que respondem ao mundo contemporâneo para além da escola e descortinam um modo de fazer educação diferente do modelo dito regular, caracterizando-se como um rompimento com a ordem estabelecida.

Esse romper com a “ordem” escolar e com seu modo de ser em relação à EJA está articulado ao movimento de uma “desordem” criadora, diante do que é instituído como uma “ordem” escolar, que gera

[...] uma perda de ordem acompanhada de um ganho de ordem, ou seja, quando gera **uma ordem nova** [...] (grifo nosso). De um lado, a realidade

é amputada de ordens; de outro, enriquecida por novas formas de ordem. A criação da ordem procede da desordem por desorganizações e reorganizações sucessivas (BALANDIER, 1997, p. 49).

Com base na citação acima, compreendemos que, nos Institutos Federais, especificamente no que diz respeito à EJA/EPT, esta se insere em “[...] uma ordem nova [...]”, que desafiou professores/as e gestores/as, para um olhar diferenciado para os sujeitos, no contexto das suas diversidades, nos anos de 2005-2006, e que ainda permanece. Isso em razão de que o Proeja, na nossa compreensão, propôs a esses Institutos “[...] uma nova compreensão do imprevisível [que provocou] uma descrição do mundo onde a consideração dos dinamismos, do movimento, dos processos toma a dianteira sobre as permanências, as estruturas e as organizações (BALANDIER, 1997, p. 235).

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

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

Reforçamos que a desordem diz respeito ao que foge ao “normal” ou aos rituais “canônicos”, aquilo que está posto e que deve ser seguido, exemplificando-se, para maior clareza, no currículo *pensadopracicado* do Curso de Artesanto CTA – *locus* de nosso estudo, já que, no final de cada semestre, eram planejadas coletivamente visitas técnicas. Esse currículo tem “[...] um percurso formativo interdisciplinar [...] no/do/com o cotidiano que trabalha

prácticateoriaprática de forma complementar, indissociável e com circularidade do *fazerpensar* [...]” (LIRA, 2019, p. 91, grifo nosso).

Entendemos que “[...] o aluno do Proeja busca uma formação de qualidade e gratuita, possibilitando inserção no mercado de trabalho e continuidade nos estudos [...]” (BIANCHINI; GONÇALVES; SILVA, 2013, p. 20); portanto, devemos considerar as particularidades desses sujeitos e buscarmos alternativas em práticas pedagógicas que os beneficiem no cotidiano de suas aprendizagens.

Complementamos que, conforme as histórias de vida/escolarização contadas pelos/as estudantes do CTA, que participaram da sessão conversa que realizamos, isso desafiou-nos ainda mais a não olhá-los apenas sob o ponto de vista etário, que poderia gerar discriminações, em função da chamada “idade própria”, como já mencionamos.

3. O CONTEXTO E O *LOCUS* DA PESQUISA

O contexto da pesquisa se situou em uma IERF brasileira, tendo como *locus*, especificamente, o Curso Técnico Integrado de nível médio em Artesanato que, ao longo do tempo, passou por várias denominações, mudanças estruturais e de ensino. Cada mudança significou mais autonomia e maior diversificação das atividades.

A IERF implantou o referido curso em 2008, dois anos após o governo federal ter publicado o Decreto no 5.840/2006, com a criação do Proeja.

3.1 O CURSO TÉCNICO DE ARTESANATO

De acordo com Lira (2019), o CTA teve como base duas vivências na instituição. A primeira foi a escola de Aprendizes Artífices de Alagoas, em 1911, onde eram formados aprendizes de marceneiro, serralheiro, carpinteiro e funileiro (BONAN, 2010) e a segunda vivência se deu no âmbito do Curso Superior Tecnológico em *Designs*

de Interiores, em 2001, sendo os dois cursos articulados com artesanato e *design*. A autora chama a atenção para o fato de que para alcançar o “[...] formato [no CTA] o curso passou por três versões: capacitação, extensão e técnico, resultantes da reflexão crítica às oportunidades, enredamento de conhecimentos, contextualizados pela relação artesanato e design [...]” (LIRA, 2019, p. 33).

Com base no Projeto Pedagógico (PP), o curso foi desenvolvido em:

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

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

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

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

4. PERMANÊNCIA ESCOLAR: O QUE DIZEM AS VOZES DAS/DOS ESTUDANTES

Nesta seção, analisaremos três dimensões emergentes, organizadas a partir da recorrência das falas dos/as interlocutores/as participantes deste estudo, conforme segue: (i) como se desenvolveu o estudo durante a infância e adolescência; (ii) ações desenvolvidas durante o curso e a Política de Assistência Estudantil e (iii) táticas: razões/fatores de permanência.

4.1 COMO SE DESENVOLVEU O ESTUDO DURANTE A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA

Conhecer os sujeitos da EJA e seus percursos acadêmicos, desde a infância passando pela adolescência e chegando à fase adulta, foi de grande importância para a realização desta investigação, porque isso possibilitou que compreendêssemos os movimentos pendulares que fizeram parte das suas trajetórias.

Sobre as idas e vindas no percurso escolar, podemos afirmar que não se caracterizam mais como “evasão”. Trata-se, portanto, de um equívoco considerar o/a estudante que está exercendo o seu direito de formação continuada ao longo da vida como evadido. Evadido é considerado o/a estudante que não volta mais à escola. Nesse caso, o aluno está vivenciando o seu direito da prática dos movimentos pendulares, intercalando ausências com frequências, que podem durar meses ou anos, até que consiga concluir os seus estudos.

Neste contexto, uma artesã participante do estudo em questão declarou:

[...] iniciei os estudos aos 7 anos e terminei com 12. Aos 15 anos engravidei e parei de estudar, só concluí a oitava série com 17 anos. Era muito tímida, não era fácil de fazer amizade, ficava sempre no meu canto, era muito difícil para apresentar trabalho [...] (Artesã A).

Percebemos que a estudante permaneceu na escola por 5 anos, até concluir o ensino primário (terminologia da época que correspondia às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental). Outro aspecto observado, de acordo com o período escolar apresentado, é que a estudante passou por algumas retenções escolares, fato que também ocorreu durante o percurso da quinta à oitava série.

Esses fatos, porém, não foram suficientes para afastar definitivamente a “Artesã A” do ambiente acadêmico, mesmo não tendo conseguido se apropriar da escola como seu *espaçotempo* (DE CERTEAU, 1998). Inferimos, nesse contexto, que, provavelmente, não ocorreu o acolhimento inicial por parte da direção, coordenação de curso e professores para que a estudante se sentisse pertencente ao ambiente escolar (MACHADO; FISS, 2014), ou seja, sobressaiu-se o instituído e não houve a valorização da solidariedade e da cooperação entre os estudantes da turma, que já se revelaram aspectos de grande importância para a permanência escolar.

4.2 AÇÕES DESENVOLVIDAS DURANTE O CURSO E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Nesta dimensão, discutiremos as ações desenvolvidas durante o CTA que contribuíram – ou não – para a permanência escolar dos educandos deste estudo, bem como analisaremos a relevância da Política de Assistência Estudantil, a partir das vozes dos interlocutores que participaram desta investigação.

É notório que os Institutos Federais possuem, nas suas dinâmicas, com vistas à permanência escolar, a retenção dos/das discentes e o ato de coibir a evasão dos discentes. Esses caminhos estão interrelacionados com a Política de Assistência Estudantil de grande importância no atendimento das necessidades materiais e simbólicas (SANTOS, 2019) dos/das estudantes.

Essa política da IERF em tela assegura, portanto,

[...] ações que proporcionem condições de saúde, acesso ao material didático necessário à formação profissional e acompanhamento de necessidades educacionais específicas, oferecendo recursos materiais, humanos, informacionais e financeiros para a permanência do aluno na Instituição [...] (PDI/IFAL, 2014-2018, p. 131).

As ações possibilitadas pela política da IERF expressas acima apontam para a constatação da IE do micro mundo em que se insere a escola, ou seja, abrange uma diversidade de condições dos estudantes, considerando os âmbitos financeiros, sociais e culturais, provenientes das comunidades onde residem e a partir das quais adentram no ambiente acadêmico, fazendo deste uma extensão do cotidiano. Conforme Linhares (2007), é o *dentrofora* da instituição que, ao chegarem, precisa ser minimizado, no âmbito da busca da redução das diferenças sociais.

Outro aspecto de grande importância para à permanência escolar foi a criação do Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), que tem como objetivo o atendimento a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades (PDI/IFAL, 2014-2018 atualizado pelo PDI/IFAL 2019-2023).

Nesse âmbito, a “Artesã B” relatou que teve acesso aos benefícios da Política de Assistência Estudantil devido a sua condição financeira e de saúde: “[...] fui para médica [do Campus], aí como eu tinha problema de pressão alta, ela mandou um bilhete [para nutricionista] dizendo que eu teria que ter direito ao almoço [...]”.

Pela diversidade dos programas assistenciais, percebemos o quanto essas ações a que os/as estudantes podem ter acesso são importantes para a permanência material e simbólica, pois não é exagero afirmar que talvez a “Artesã A” não tivesse condições de continuar frequentando as aulas, caso não fosse diagnosticada pela nutricionista como hipertensa, por exemplo.

4.3 TÁTICAS: RAZÕES/FATORES DE PERMANÊNCIA

Nesta terceira dimensão, trataremos das **táticas** utilizadas pelos respondentes para **insistirem/resistirem** no exercício da cidadania pelo direito à educação como princípio da permanência escolar. Por conseguinte, as narrativas envolveram a família, a convivência com os colegas do curso e as vivências acadêmicas do cotidiano.

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

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

Para não faltar às aulas, o “Artesão E” adotou a decisão de só tomar o remédio ao chegar na IERF:

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

Acreditamos que o interlocutor usou uma tática que deu certo (DE CERTEAU, 1998) e, na visão de Balandier (1997), o artesão-

trabalhador-estudante ocupou o seu espaço para permanecer em um lugar que teoricamente/historicamente não lhe pertencia, visto que a citada situação de saúde não faz parte do dia a dia dos adolescentes e jovens que ali estudavam. Conceitualmente, De Certeau (1998, p. 99) revela-nos as relações de poder distinguindo estratégias e táticas. O autor considera

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

O conceito de tática, então, é pensado da seguinte maneira:

a tática é movimento [...] 'dentro do campo de visão do inimigo' (grifo do autor) [...] ela opera por golpe, lance por lance. Aproveita as 'ocasiões' e dela depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ele ganha não se conserva. [...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria as surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia [...] (DE CERTEAU, 1998, p. 99).

De Certeau (1998) possibilitou uma reflexão relativa às falas dos nossos sujeitos de pesquisa, que conseguem "burlar", com suas táticas, situações que provavelmente os retirariam do convívio escolar, caso não as utilizassem. Nesse sentido, uma das nossas entrevistadas (ARTESA D), por motivos religiosos, estaria impossibilitada de realizar uma das atividades solicitadas pelos professores após uma visita técnica ao município de Quebrangulo e narrou:

Eu lembro que a primeira vez que a gente foi pra Quebrangulo³ e a gente tinha que fazer uma peça inspirada no ‘Negra da Costa’⁴. Ah meu Deus o que é que eu vou fazer? Eu sou evangélica, eu comprei unhas coisinha de barro, bem pequenininho que era pra fazer lembrança em uma festividade. Aí peguei aquele vasinho para fazer a minha peça né? Eu fiz fuxico [um tipo de artesanato feito com retalhos de tecidos], pintei os vasilhos, cobri tudinho de fuxico, ficou muito bonitinho, até que tirei um nove, para um dez fiquei bem perto né? Então é tudo de bom, é muito bom, toda experiência hoje é válida né? E não pretendo parar mais, vou continuar (ARTESÃ D, 2020).

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

É com esse olhar que temos a clareza de que essas táticas se configuram, nos mais fracos [os/as estudantes do Proeja], como defesa, frente aos que têm o poder de decisão nas IE (CARDOSO, 2016, p. 41).

Em alguns casos, percebemos que a tática de permanência inicia nos lares, com a conquista dos familiares para aprovação do retorno à escola. Nesse sentido, a “Artesã C” revelou:

³ Quebrangulo é um município do Estado de Alagoas, distante 125,1 km da capital.

⁴ Negras da Costa é uma dança-cortejo, sem enredo ou drama composta por homens vestidos como baianas que tocam bombo, caixa, ganzás e reco-reco e dançam. As músicas geralmente são formadas por interessantes quadrinhas e cantadas repetidas vezes por todo o grupo. Pai Velho, Mãe Velha, o Dirigente e as Baianas ou Negras são personagens deste folguedo. Em Quebrangulo, o grupo Nega da Costa tem origem por volta do ano de 1910, fundado pelo mestre Basílio, descendente de escravos e é o único grupo remanescente deste folguedo (SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA DE ALAGOAS, 2020). Disponível em: <<http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-aco-es/mapeamento-cultural/cultura-popular/folguedos-dancas-e-tores/folguedos-carnavalescos/negras-da-costa/nega-da-costa>>. Acesso em: 25. fev.2020.

[...] então eu falei para minha mãe e minha filha mais velha que não iria mais voltar a estudar, aí elas perguntaram por que essa decisão? Aí eu expliquei que não ia dar conta por causa das encomendas, da casa e que tinha que ir pegar meu filho mais novo na escola e ainda fazer almoço, meu marido não ia aceitar, ele é muito ignorante comigo. Então ela falou para ele: pai ela vai. Ela vai receber dinheiro da escola e vai poder ajudar em casa [...]

Embora estejamos falando de um público adulto, que muitas vezes já constituiu as suas próprias famílias, notamos a importância que essas pessoas dão ao apoio da família para retornarem e permanecerem na escola. Trata-se de um apoio de cunho emocional e, ao mesmo tempo, de colaboração no cuidado com os filhos, que precisam permanecer em casa enquanto a mãe vai à escola, por exemplo. Nesse interim, caso a tática usada para o convencimento do companheiro foi a ajuda financeira, a interlocutora poderia levar para casa um valor referente à bolsa que recebia mensalmente.

Esse entendimento da força que a estudante obteve por meio do apoio recebido da família rompeu com a realidade de opressão em que a respondente vivia, submissa ao seu opressor, fato que nos remete ao que Freire (1994, s/p) afirmava quando mencionou que “a verdade do opressor reside na consciência do oprimido”. Ao romper com essa realidade, a estudante conseguiu voltar a estudar e a permanecer até a conclusão do curso, o que provocou uma mudança de vida, devido a possibilidade de conseguir um emprego e uma renda fixa.

Essa e outras táticas foram utilizadas pelas artesãs, seja em seus lares ou no cotidiano da IERF, por precisarem conciliar as obrigações familiares, escolares e do trabalho. Nesse sentido, De Certeau (1998, p. 100) nos esclarece que a “tática é a arte do fraco”, que ocorre frente a frente com o inimigo, nos momentos de falhas na vigilância do opressor. Trata-se, portanto, de uma “astúcia”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das narrativas, identificamos vários pontos em comum no perfil dos sujeitos entrevistados, ou seja: todos são de origem humilde; a maioria relatou histórias de abandono pelos pais; foram criados pelas mães, avós, madrinhas e pelos irmãos mais velhos; houve a necessidade de trabalhar desde muito cedo para ajudar no sustento familiar e também as interrupções da vida escolar.

Tais sujeitos demonstraram a alegria da superação em relação às ameaças e à violência doméstica; no caso das mulheres, narraram como um feito e chegaram à conquista da liberdade, também deixando claro que existia uma vida antes e depois do Ifal. Isso os/as torna verdadeiros heróis/heroínas comuns, sujeitos ordinários, em suas famílias e comunidades e que, para tanto, usaram as suas táticas de forma silenciosa.

As táticas e as astúcias possibilitaram a mobilidade dos sujeitos da EJA, que só é possível pela sua condição de não possuir um lugar próprio, por estar sempre tendo que provar que é possível lutar e resistir pela conquista dos seus sonhos. Consequentemente, conhecer esses sujeitos astutos contribuiu para aguçar a nossa curiosidade epistemológica para uma continuidade deste estudo no futuro.

Ao andarilhar durante quatro anos, em busca de concluir este estudo, nos sentimos como os nossos cinco interlocutores, que concluíram o Curso Técnico em Artesanato da IERF, no alcance do inédito-viável, após superar as situações-limite encontradas. Sobre estes escritos, que se deram num processo de aprendizagem mútua entre orientando e orientadores, podemos dizer que se trata de escritos inacabados, uma vez que concordamos com Freire (1994) quando afirma que somos seres insatisfeitos com o que já conquistamos e, desse modo, vivemos nos refazendo.

REFERÊNCIAS

BALANDIER, Georges. **A desordem**: elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BIANCHINI, Ilka Maria Escalionte; GONÇALVES, Luiz Carlos; SILVA, Queila Pahin da Silva. As contribuições do Proeja em Hospedagem do Instituto Federal de Sergipe para o Desenvolvimento Profissional dos Concluintes 2010/2011. **Caminhando com o Proeja**: reflexões, desafios e atitudes, v. 1, n. 1, p. 19-28, jan./jul. 2013.

BONAN, Irene. **Da Escola de Aprendizes artífices ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias de Alagoas (1909/2009)**: cem anos de história do ensino profissionalizante em Alagoas. Maceió: Edufal, 2010.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Memórias e práticas instituintes na escola. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/inesferreirabraganca.rtf>>. Acesso em: 25 abr. 2022

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto de n. 5.478 de 24 de junho de 2005**. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto de n. 5.478 de 24 de junho de 2005**. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto de n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Brasília: Senado Federal, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **LDBEN**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2014.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cíntia Tavares do. 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. jun. 2014.

CARMO, Gerson Tavares do; SILVA, Cristiana Barcelos da. Da evasão/fracasso escolar como objeto “sociomediático” a permanência como objeto de pesquisa. In: CARMO, Gerson do (Org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

CARDOSO, Vanda Figueredo. **Permanência escolar no Proeja: olhares dos estudantes do curso técnico em cozinha**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DOMINICK, Rejany dos Santos. Considerações acerca da conservação e da transformação para o Aleph: uma análise do instituinte na educação. **Aleph**, ano VIII, n. 20, p. 1-16, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GOMES, Maria de Fátima Feitosa Amorim. Permanência Escolar na Educação de Jovens e Adultos: in(re)sistência pelo direito à educação. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

IFAL. INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Político-Pedagógico-Institucional**. Maceió: IFAL, 2013.

IFAL. INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Maceió: IFAL, 2014.

IFAL. INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2019-2023. Maceió: IFAL, 2019.

- IFAL. INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito**. 016. PEIPE. Maceió: IFAL, 2006.
- LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, v. 6, n. 31, p. 139-160, 2007.
- LIRA, Iolita Marques; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Currículo pensado praticado: trajetórias e desafios. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 500-514, jan./abr. 2020.
- MACHADO, Jeferson Ventura; FISS, Dóris Maria Luzzardi. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola: Dossiê Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem no século 21: diversidade de sujeitos que aprendem; aprender como prática social. **Education Policy Analysis Archives – Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 61, p. 1-34, 2014.
- MILETO, Luis Fernando Monteiro. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir** – estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- SANTOS, Dayane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

PERMANÊNCIA ESCOLAR NO PROEJA/FIC: NARRATIVAS DOS ESTUDANTES-EGRESSOS

Manoel Santos da Silva
Andresso Marques Torres
Marinaide Freitas

1. INTRODUÇÃO

Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente.

Nada é gratuito. Tudo é construído.

A formação do espírito científico

Gaston Bachelard

Partimos da compreensão do que nos diz Bachelard, na epígrafe acima, de que o conhecimento científico é construído por meio de um enleio de perguntas, de modo que *nada é gratuito*, e trazemos a reflexão sobre a permanência na educação de jovens e adultos, particularmente no Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Formação Inicial e Continuada (Proeja-FIC), tendo como contexto o Instituto Federal de Alagoas (Ifal – Campus Satuba⁵) e como *locus* o Curso de Qualificação em Informática da referida instituição. Sobre o referido curso, podemos mencionar que este tem sido ofertado desde o ano de 2007, o que torna a instituição um lugar pioneiro no âmbito da oferta da educação profissional integrada à modalidade de EJA no Estado de Alagoas.

⁵ Atua no Estado de Alagoas desde 1911, e passou por diferentes denominações ao longo da história, e atualmente é Câmpus do Instituto Federal de Alagoas.

A curiosidade de pesquisarmos sobre a temática em pauta foi motivada pela nossa participação no Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Ufal/CNPq) e devido às nossas inquietações em relação aos sujeitos da EJA, que fazem parte dos nossos cotidianos acadêmicos.

Nessa direção, nos envolvemos na investigação denominada *Narrativas dos sujeitos egressos do Proeja-FIC: vida pessoal e profissional*⁶, que teve como objetivo compreender, a partir das narrativas dos/as trabalhadores/as-estudantes-egressos/as, como o curso de Qualificação em Informática (Proeja – FIC), ofertado pelo Ifal – Campus Satuba, enquanto formação profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, possibilitou, ou não, a permanência escolar a esses sujeitos. Partimos da seguinte problematização: *Que proposições formativas⁷ foram propulsoras da permanência dos/as egressos/as do curso em Qualificação em Informática EJA/EPT, na modalidade FIC?*

No sentido de “responder” à problematização e ao objetivo do estudo em foco, optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa (MINAYO, 2016), que se coadunou com a nossa expectativa de compreender as vozes dos/as trabalhadores/as-estudantes-egressos/as do curso de Nível Médio com Qualificação em Informática. 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 –, foi a técnica de entrevistas em história de vida (QUEIROZ, 1988) que captou, por meio da oralidade, os sentidos que os sujeitos atribuíram, principalmente, ao seu processo formativo.

⁶ Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, e que se constituiu na tese de doutorado do autor principal.

⁷ Compreendemos como proposição formativa, o conjunto de operações pedagógicas sistematizadas no âmbito do curso investigado, que contribuíram para o fortalecimento das trajetórias dos/as trabalhadores-estudantes no continuum nos estudos; e permanência uma ação coletiva, gerada no bojo das relações intersubjetivas, que resulta em processos educacionais dialógicos, ou seja, de diferentes matizes e características, ora lineares, ora pendulares (FREITAS; CAVALCANTE, 2021).

A referida autora nos mostrou que as experiências dos sujeitos estão enraizadas com os modos que se relacionam com os acontecimentos cotidianos, e que vão construindo suas identidades. Nesse interim, a oralidade é o meio pelo qual se “fiam” suas representações da forma de estar sendo, no mundo, e com ele. Nessa perspectiva, consideramos as mediações com os outros (VYGOTSKY, 1989), que foram tecendo formas próprias de se enlaçar com as experiências, e que, por sua vez, passaram a figurar como elementos de uma grande experiência coletiva. Por isso, ao falarem sobre suas vidas, os sujeitos–narradores envolveram-se em outras histórias e memórias, que são de outros/as com os/as quais mantiveram articulações ao longo de suas próprias existências.

Os/As interlocutores/as foram os/as trabalhadores/as – estudantes egressos/as do Curso de Qualificação em informática, do Instituto Federal de Alagoas, criado em 2007, no âmbito do Proeja – FIC. Diante de tal premissa, localizá-los não foi uma tarefa fácil, considerando o tempo em que terminaram o curso em foco e as migrações que, por vezes, acontecem/aconteceram. Desse modo, foi necessário andarilharmos, apoiados no mapeamento na Coordenação de Registros Acadêmicos do próprio Ifal – Campus Satuba, no qual foi possível ter um panorama de estudantes e seus movimentos dentro do curso (de saídas e retornos, ou de linearidade).

Nesse trabalho minucioso, localizamos 20 egressos/as, sendo que 12 não aceitaram participar da pesquisa, posicionamento que respeitamos. Nessa direção, entrevistamos 8 indivíduos, sendo 5 mulheres (3 casadas e 2 solteiras) e 3 homens (2 casados e 1 separado). Em síntese, essas pessoas foram homens e mulheres, trabalhadores/as formais e informais, desempregados, pais e mães “[...] jovens-adultos/as trabalhadores/as, [com] esperanças de que os percursos escolares retomados lhes garantam o seu direito a uma vida justa, menos injusta. Humana” (ARROYO, 2017, p. 7).

Para efeito deste artigo, trazemos, mais adiante, as narrativas apenas de dois estudantes, cuja escolha deu-se por residirem na cidade de Satuba, entre os que moravam predominantemente em municípios circunvizinhos, entre eles Maceió. Essas pessoas

participaram das turmas dos anos 2010.1, 2013.2. Nesse contexto, compreendemos que o grau de subjetividade presente nas narrativas foi imprescindível para que entendêssemos, sobretudo, as análises que os/as entrevistados/as fazem dos seus próprios percursos, considerando o que foi sendo relembrado.

Dessa forma, este artigo tem o objetivo de apresentar o resultado da pesquisa já mencionada e está composto de quatro partes. Na primeira, discorremos, como já explicitado, sobre os aspectos que mobilizaram nossa curiosidade em torno da temática, assim como os procedimentos metodológicos e os sujeitos. Na segunda, comentamos sobre o Proeja-FIC no Ifal, abordando os principais marcos legais e as faces pedagógicas do Curso de Qualificação em Informática.

Na terceira, discorremos sobre a permanência escolar, temática emergente no campo dos estudos da educação de jovens e adultos, especificamente no âmbito da Educação Profissional. Na quarta, analisamos as narrativas dos sujeitos e destacamos as categorias construídas durante o trabalho de sistematização, que nos orientaram em sua exposição. Por fim, apresentamos as considerações finas e as referências utilizadas no estudo.

2. PROEJA-FIC NO IFAL

A Educação Profissional no Brasil, com ênfase nos/nas jovens e adultos/as, passou a ser reconhecida por meio do Decreto nº 5.478, em 2005, substituído por outro de nº 5.840 de 2006, na ocasião da instituição do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). É importante ressaltar que os movimentos de defesa da modalidade de ensino continuaram/continuam insistindo para a ampliação dessa oferta na Rede Federal de Educação.

Desse modo, a partir do Decreto nº 5.840/2006, a abrangência do programa foi ampliada e passou a incluir o ensino fundamental. Além disso, autorizou a sua adoção aos sistemas de ensino

estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional (MOURA, 2008).

A trajetória de inclusão do Proeja no Ifal, no âmbito dos cursos técnicos e de qualificação (FIC), acompanhou o movimento nacional que criou o respectivo Programa em pauta, cabendo a responsabilidade aos então Cefet e às Escolas Técnicas e Agrotécnicas a sua implantação/implementação. Na sequência, com o processo de reestruturação da Rede Federal de Educação, que resultou na criação dos Institutos Federais, em 2008, prosseguem assumindo tal responsabilidade.

O Campus Satuba, contexto da pesquisa referenciada, foi o único que optou pelo Proeja-FIC nos cursos de Qualificação em Informática e Processamento de Alimentos que, em tese, representou um diferencial em relação aos outros, que maciçamente realizaram/realizam o Proeja voltado ao ensino técnico. Inferimos que o referido Campus não tinha indicadores sobre o município onde se encontra instalado, para balizar a sua opção pela qualificação profissional – indagação sobre a qual não obtivemos resposta –, para aqueles sujeitos que não concluíram o ensino fundamental, o que foi importante, por tratar-se de uma cidade de opção educacional limitada. O Documento Base do Programa (2007) destaca como objetivo do Proeja-FIC:

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 (BRASIL, 2007b, p. 8).

O objetivo expresso na citação acima ressalta que o Proeja-FIC abre espaço para/na consolidação de uma política pública que assegure o direito constitucional, historicamente negado para jovens e adultos/as. Então, o desafio para o Ifal é assumir a EJA enquanto um campo específico de conhecimento, que tem nos seus

sujeitos as marcas de uma sociedade excludente e opressora. Tal fato anula qualquer tentativa de negar o direito de todos/as à escolarização e, nesse caso, também a qualificação para o trabalho, considerando as dimensões da ciência e da tecnologia.

O Curso de Nível Médio Integrado na Modalidade Jovens e Adultos com Qualificação em Informática (Proeja-FIC), do Instituto Federal de Alagoas, Campus Satuba, é ofertado em quatro fases, com duração de dois anos, tendo sido destinado legalmente e, conseqüentemente, por direito, de acordo com o Documento Base do Proeja-FIC (2007b), àquelas pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental. No ano de 2010, tal curso passou a ser ofertado no turno noturno, uma vez que se iniciou no período vespertino.

A formação em questão possui, de acordo com o seu Projeto Pedagógico, “[...] 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, 2013, 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 de Sociologia, ofertada na quarta fase, com duas horas semanais cada uma.

Vale destacar, ainda, que o citado curso vem trazendo contribuições significativas para os sujeitos de direito cursarem a formação de nível médio, que é a proposta do Plano de Curso para Qualificação em Informática (Proeja-FIC), do Instituto Federal de Alagoas, Campus Satuba. Trata-se, portanto, de uma qualificação, processo importante para os/as jovens e adultos/as que estão inseridos/as no mercado de trabalho em ocupações diversas. Tal instância, muitas vezes, requer formação para que continuem atuando, ou mesmo para conseguirem avançar em suas carreiras profissionais, como observamos nas narrativas que analisamos mais adiante.

3. OLHARES E DIZERES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO NO CURSO DE QUALIFICAÇÃO EM INFORMÁTICA – PROEJA-FIC: FOCOS DA PERMANÊNCIA ESCOLAR

Nesta parte, discutimos, à luz dos estudos da permanência, as narrativas dos sujeitos egressos do curso de Qualificação em Informática, do Instituto Federal de Alagoas. Para tal finalidade, nos valem dos estudos de Carmo G. e Carmo C. (2014), Machado e Fiss (2014), Cardoso (2016), Lira (2019), Silva e Freitas (2020) Silva, Freitas e Silva (2021) e Gomes (2021), entre outros, são autores/as que anunciam algumas perspectivas de análise que têm evidenciado os acontecimentos e as experiências positivas na escola, destacadamente os fatores que vêm permitindo uma nova urdidura de experiências propositivas que tem dado visibilidade aos sujeitos antes invisibilizados.

Os estudiosos mencionados anteriormente focalizam, também, nos estudos referidos, especificamente, os aspectos materiais e dialógicos, que buscam reescrever as práticas no chão da escola pública, em busca de compreensões sobre o que ocorre nas salas de aula, bem como acerca das práticas que potencializam o permanecer, considerando os olhares que sinalizam para a insurgência pedagógica, no sentido de redizer o direito à educação, presente na Constituição de 1988.

Reis (2016) afirma que permanecer é um *continuum*, que envolve questões temporais, e simbólicas, ou seja, tem relação com a duração (ficar) na escola por determinado período, sendo o correspondente desejável à conclusão da educação básica e sua pós-permanência em outros níveis de ensino. Essa dimensão está assentada no fato de que, para que o sujeito se implique com as pessoas – e com o saber – é preciso uma sucessão de etapas na sua trajetória escolar, para que se afirme a identidade com o grupo ao qual ele faz parte.

Acerca dessa construção identitária que mencionamos, vale salientar, que não se dá apenas com a presença física, mas, também, com um mergulho com todos os sentidos no *espaçotempo* escolar, reconhecendo o outro *como legítimo outro* (MATURANA; VARELA,

2001). Compreendemos, então, que esse processo envolveu uma implicação, como mencionamos anteriormente que, em síntese, tem relação com o fazer parte do grupo, e não necessariamente com o estar com este.

Parece-nos haver uma unanimidade teórica quanto aos aspectos que permitem a permanência, comprovada pelos estudos de Cardoso (2016) e Gomes (2021) acerca das experiências educativas na Educação Profissional no Ifal, que apontou condições internas da instituição que prolongam, ou não, a estadia, sendo a materialidade um fator preponderante, como sinaliza Reis (2009). Paralela a essas questões, há também a ideia muito fortemente desenvolvida a respeito do significado da permanência no interior da escola pública: é que, segundo Carmo, G. e Carmo, C. (2014), isso tem provocado contravenções na própria estrutura simbólica da escola, uma vez que se configura como uma *experiência instituinte*, que tenta mostrar a escola pelo avesso. Em outras palavras, trata-se do que acontece em suas brechas e na contramão do *instituído*.

Com base nessas proposições teórico-empíricas, situando-as na pesquisa mencionada na introdução *Narrativas dos sujeitos egressos do Proeja-FIC: vida pessoal e profissional*, é importante ressaltar que os dados que analisamos, neste artigo, são oriundos de um bloco analítico mais amplo, que abrangeu três dimensões: *Os fios e os rastros das experiências escolares anteriores e os sonhos de acesso a uma escola de qualidade*⁸; *Olhares e dizeres sobre o processo formativo no curso de qualificação em informática - PROEJA-FIC*⁹; *A pós- formação: contribuições do curso de Qualificação em Informática*.¹⁰

⁸ **Categorias abarcadas:** 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;

⁹ **Categorias presentes na dimensão:** Condições internas: entrecruzando saberes prévios e saberes escolares; Relações intersubjetivas; Condições externas: dizeres sobre os contextos familiares.

¹⁰ Esta dimensão deu origem a seguinte **categoria:** Contribuições na vida pessoal e profissional: entre a representação simbólica de uma escola de qualidade e melhorar as posições e condições de vida.

Considerando o limite de páginas determinado para estes escritos, optamos por socializar, de forma comentada, apenas a segunda dimensão no contexto da sua primeira categoria, que discorre sobre as *Condições internas: entrecruzando saberes prévios e saberes escolares*, por tratar especificamente dos aspectos que envolveram a permanência dos sujeitos.

3.1 OLHARES E DIZERES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO NO CURSO DE QUALIFICAÇÃO EM INFORMÁTICA - PROEJA-FIC

3.1.1 Condições internas: entrecruzando saberes prévios e saberes escolares

Essa categoria focaliza as narrativas dos sujeitos sobre a relação entre as condições internas ao curso de Qualificação em Informática, dando ênfase às percepções dos/das estudantes sobre os diferentes componentes curriculares do curso, e de como enfrentaram as dificuldades surgidas no transcorrer do processo formativo, tendo em vista seus saberes prévios. Enfatizamos, também, as relações intersubjetivas com os pares e docentes e o trabalho como fator externo, o que trouxe implicações diretas para o percurso escolar dos sujeitos trabalhadores-estudantes-egressos. Assim, no âmbito geral, trata-se de frisar os contextos familiares que, na maioria das vezes, têm grande peso nas decisões de permanecer estudando (MILETO, 2009).

É importante mencionar que a aprendizagem é um fator que influencia fortemente as decisões dos sujeitos em continuarem seus percursos estudantis, como assegura Tinto (2006) quando afirma que os estudantes percebem que estão conseguindo aprender e fazer relações com seus contextos de vida. Nesse interim, o processo educacional ocorre de maneira mais satisfatória, pois existe a possibilidade da construção de uma identidade epistêmica com o saber (CHARLOT, 2000). Mesmo não sendo nosso foco do estudo, o

aprender se configura como motivo maior, por meio do qual as pessoas frequentam determinado curso, ou outro processo formativo.

Aprendemos com Freire (1987) que todos os sujeitos, homens e mulheres, possuem saberes da vida construídos na relação com o mundo e com as outras pessoas. Desse modo, por intermédio das interações, Vygotsky (1989) afirma que isso se dá com as diversas práticas sociais em que se encontram inseridos, ou seja, é preciso investigar se os sujeitos em questão possuem a “leitura de mundo” articulada ou não à proposta do Curso. Para Freire (1996), essa leitura de mundo é essencial para lermos a palavra.

Essa postura do educador pernambucano é importante, porque requer que se tenha consciência de que ensinar exige diversos saberes, a exemplo dos saberes envolvidos nas práticas educativas que respeitam os saberes prévios dos/das educandos/as e que os/as envolvem com os conteúdos curriculares socialmente aceitos, buscando a construção da consciência crítica (FREIRE, 1996), que se traduz no processo de mediação¹¹ da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica – sem a perspectiva de um saber menor. Ou seja, trata-se de tomar distância dos objetos para compreendê-los, o que é bem vivenciado em um currículo *pensadopracicado* (LIRA; FREITAS, 2020).

No Documento Base (2007a) do Proeja-FIC, a discussão acerca dessa questão nos faz interpretar que é preciso reconhecer e dialogar com os saberes advindos dos cotidianos, com aqueles que precisam ser conhecidos e apropriados pelos sujeitos. Nesse contexto, completamos que o/a professor/a assume um papel importante, que é a mediação entre os saberes do senso comum e o que socialmente é aceito. Essa nossa interpretação está explícita no referido Documento e destaca que “[...] saberes [prévios] devem ser considerados no processo educativo, articulados com os novos conhecimentos que se

¹¹ 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”.

produzem tanto no âmbito escolar, quanto no meio social, na perspectiva de aplicação prática” (BRASIL, 2007a, p. 29).

Comentamos, a seguir, as narrativas, didaticamente, ao personificarmos os sujeitos e nominarmos as predominâncias de recorrências de suas falas em subtítulos – que envolvem os sentidos de permanecer – de forma coerente com a categoria em pauta.

3.1.1.1 Jonas - O diálogo entre os saberes prévios e os socialmente aceitos

Jonas narrou que seus maiores desafios para permanecer estiveram relacionados às disciplinas que considerava “meio complicadas”, a exemplo de Filosofia e Sociologia, que lhe exigiam mais do que os saberes que dominava e iam além da experiência na área de informática. É que os componentes citados requerem reflexões sobre a experiência humana no social, considerando a exigência de outros conhecimentos. O interlocutor respirou profundamente e disse que “nunca tinha passado por elas” [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, trabalhador-estudante-egresso, 46 anos, da turma 2013.2).

O estranhamento do nosso interlocutor ocorreu devido ao fato de o currículo do Curso de Qualificação em Informática envolver, por um lado, disciplinas importantes, como as citadas, mas, por outro lado, o mesmo currículo negligencia outros componentes de extrema necessidade, que deveriam ser aprofundados no curso de informática. No curso em pauta, houve a associação com os currículos de outros cursos técnicos de nível médio do Ifal, sem considerar as especificidades desse especificamente e dos seus

sujeitos, conforme a pesquisa mencionada demonstrou. Inferimos que isso aconteceu devido ao fato de o FIC ser uma experiência nova e desconhecida na época da sua implantação para os/as professores/as do Campus Satuba.

Essa inferência abre espaço para outro estudo, que provoque a escuta dos/as professores/as e dos/as do Proeja-FIC, para que essas situações-limite (FREIRE, 1987) apresentadas por Jonas sejam desmistificadas. É importante dizer que o nosso interlocutor narrou que as suas dificuldades foram superadas pelas mediações que tiveram com base o diálogo entre os/as professores/as –estudantes e estudantes –estudantes.

Ao continuar a interlocução, animadamente, Jonas enfatizou sobre as aulas de Informática, e destacou que, nesse campo, não teve dificuldades, uma vez que possuía experiência na área. Ele também revelou que tinha o desejo do seu saber, ser socialmente reconhecido, como muitas vezes aconteceu na sala de aula, em que o “[professor...] até [pediu]: ‘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, trabalhador-estudante, 46 anos, da turma 2013.2). Acreditamos que, mesmo sem ter clareza, o professor estava sendo vigotskiano e permitia a Jonas um espaço de mediador, ao provocar a interação com os colegas – que o aceitavam.

O trabalhador–estudante narrou, de forma enfática e com muito entusiasmo, e demonstrou o seu saber prévio:

[...] eu nunca estudei, mas eu tenho uma experiência de formatar computador e tudo chegava até o ponto que ensinava, já tinha aula que eu ficava esperando as pessoas [os/as colegas], porque [estavam] bem atrasados né e tudo eu já fazia, fazia (Jonas, trabalhador-estudante, 46 anos, da turma 2013.2).

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, o que totalizou 280h. 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 o fazia um mediador. Segundo Vygotsky (1989), tal perspectiva se dá em diálogo com o outro, constituindo-se a linguagem como um meio pelo qual passamos a nos comunicarmos e a tecer uma relação entre pensamento e palavra. Ainda, segundo o 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 algo 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 as pessoas, uma vez que esta se forma ao longo da interação, desenvolvendo e modificando-se conforme a aprendizagem consolidada, ou seja, a situação que o trabalhador-estudante narrou é ilustrativa dessa questão. Tal abordagem reforça as contribuições que o Proeja pode e vem trazendo para/na vida de pessoas que estão, há muito tempo, fora dos bancos escolares –, inclusive por meio do reconhecimento social –, e que, por vezes, sentem-se “incapazes” quando retornam à escola.

Trata-se, também, de um tipo de contribuições acerca das quais Reis (2016), de forma coerente, destaca a importância da experiência coletiva que os sujeitos em sala de aula têm a oportunidade de dialogarem, e de estabelecerem relações simbólicas que denotam a presença de um forte sentimento de coexistencialidade, avançando de um estado pragmático para outro estado, que contempla diversas dimensões e vocábulos formativos.

Jonas explicou com clareza que o sentimento – de incapacidade – não fez parte dos momentos que viveu como estudante, nem mesmo nas disciplinas em que encontrou dificuldades. Ele percebia as possibilidades de superação e estava compreendendo os conteúdos, sobretudo aqueles relacionados à informática, área que dominava. Isso o instigava mais pelos estudos, devido ao fato de dominar os conhecimentos técnicos, o que fazia sentir-se *pari passu* com o professor da disciplina, especificamente quando este pedia que dialogasse com os colegas.

O narrador relatou que essas interações criadas, sobretudo simbolicamente, foram decisivas para continuar os estudos, de modo que os colegas se tornaram amigos, atuando no sentido de o fazer com que tivesse mais vontade e paixão pelo curso, ao ponto de ele afirmar 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 [...]’** (Jonas, trabalhador-estudante, 46 anos, da turma 2013.2, grifo nosso).

O interlocutor, ao destacar *“Puxa eu estou admirado comigo mesmo, isso aí me senti tentado a mais né”*, revela que o aprender na escola tem um significado especial, e quando os sujeitos se percebem nesse movimento sentem-se mais mobilizados para continuarem. No processo formativo, essa é atitude positiva, uma vez que desencadeia maiores possibilidades de interações. Inclusive, houve a ressignificação do próprio sentido de estudar numa escola federal, considerada 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.

Essa questão nos faz concordar com Arroyo (2001, p. 122), quando o autor afirma 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 que existem por trás de cada estudante. Ou seja, trata-se de sujeitos reais, que pertencem a configurações socioculturais bastante específicas e que, portanto, necessitam de apoios diversos e respeito em relação a seus tempos de aprender.

3.1.1.2 Joaquim - o encantamento pelo saber escolar

Joaquim nos disse: “[...] eu não mexia no teclado, o negócio é só coisa bruta mesmo, [mexer] com o teclado era sensível demais”. Ou seja, ele demonstra 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. Nesse sentido, a busca por aprender a usá-lo se deu pelo desejo de galgar outras possibilidades no trabalho, tendo em vista que este foi o fator determinante para seu retorno.

Enfatizou o narrador: “Eu tinha uma dificuldade terrível de informática” devido ao fato de que, acerca da época em questão, complementou “[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, trabalhador-estudante, 41 anos, da turma 2014.1). Argumentou, ainda, que “[...] hoje [2020] eu já sei mandar um *e-mail*, mandar uma planilha [...] para mim tudo ganha” (Joaquim, trabalhador-estudante, 41 anos, da turma 2014.1). Percebemos que ocorreu uma grande mudança na vida do egresso, tanto que chegou a pontuar o antes e o depois do curso como um divisor de águas para a sua situação de chefe dos terceirizados do Ifal.

Em determinado momento da entrevista, Joaquim afirmou, de forma espontânea e com brilho nos olhos, que o curso “[d]eixou [-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 marcaram sua passagem, inspirando outros rumos. Compreendemos que isso só foi possível porque houve diálogo, respeito aos saberes prévios e mobilização para o aprender (CHARLOT, 2000).

Os cursos FIC têm como premissa a formação e a qualificação dos/as jovens e adultos/as, tanto para os/as que já possuem vínculos empregatícios quanto para os/as que não possuem. 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. No caso de Joaquim – carpinteiro –, ele utiliza os vários equipamentos, a exemplo do *notebook* ou de celulares, ao elaborar os planejamentos e nas medições que realiza, se abrindo para uma perspectiva de inserção no mercado de trabalho.

Vale destacar que 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 referimos. Assim, as práticas desenvolvidas caminharam na direção 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 oferta educação de qualidade, ao permitir que os sujeitos sempre fossem cada vez mais em busca de realizar seus projetos pessoais e profissionais.

O fato de os/as egressos/as sentirem-se aceitos/as e compreendidos/as parece sinalizar o uso de ética profissional envolvendo os/as estudantes, fator decisivo para vencer as dificuldades e as demandas do cotidiano. O relato de Joaquim apontou, ainda, para a existência de muitas pistas sobre o trabalho docente, a exemplo de o professor como mediador considerar os

saberes prévios e romper com o autoritarismo, sem perder a autoridade (FREIRE, 1987), fatores que contribuíram/contribuem, sobremaneira, para a permanência escolar.

Joaquim foi envolvido no encantamento pelas possibilidades do que vivenciou, o que o fez enlear-se com os fatores subjetivos, por ser um sujeito que passou muito tempo fora da escola, e se sentiu num lugar que não pudera usufruir no passado, por diversas razões (MACHADO; FISS, 2014). Além disso, considera-se o fato de que a escola, muitas vezes, é vista ingenuamente a partir da perspectiva redentora, ou seja, como potencializadora da ascensão imediata, ou como condição primeira para a melhoria das condições de vida.

Nas narrativas dos sujeitos – Jonas, Joaquim –, observamos o 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, uma vez que muitos dizem que saem dos trabalhos tarde, e que não tinham mais tempo para descanso. Tais sujeitos dirigem-se diretamente para as aulas, ensejando, inevitavelmente, o cansaço. Constatamos que, em determinadas ocasiões, não frequentaram outros espaços, como visitas, viagens técnicas e eventos, devido à empregabilidade.

Com base no que foi exposto neste item, constatamos que o processo, desde a entrada no curso, se deu considerando muitos problemas, tanto internos como externos, que foram sendo superados mediante esforços individuais e coletivos, destacando-se ao grupo um papel preponderante no enfrentamento dos desafios cotidianos. Isso nos permite a compreensão de que a permanência se deu por meio de entrelaçamentos de múltiplos fatores, ou seja, uma noção plurifatorial, em que os sujeitos usaram diversas táticas, no sentido de conseguirem concluir o curso. Enquanto exemplo disso, podemos mencionar o fato de ajudarem-se uns aos outros, numa tentativa de amenizar os períodos considerados mais críticos e se unirem com o objetivo de criar laços de amizades, os quais chamam de elã familiares.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas palavras finais, delineadas a partir do percurso construído durante a tessitura textual, que teve como questão: *Que proposições formativas foram propulsoras da permanência dos/as egressos/as do curso em Qualificação em Informática EJA/EPT, na modalidade FIC? ofertado pelo Ifal – Campus Satuba*, evidenciamos a síntese possível após as reflexões, com o objetivo de apresentar os resultados de uma pesquisa realizada no contexto no Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Ufal/CNPq). Diante disso, cabe assinalar que a presente pesquisa teve como objetivo compreender, a partir das narrativas dos trabalhadores-estudante-egressos, como o curso de Qualificação em Informática (Proeja – FIC), ofertado pelo Ifal – Campus Satuba, enquanto formação profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, possibilitou, ou não, a permanência escolar a esses sujeitos egressos.

Nesse sentido, compreendemos que os/as trabalhadores/as-estudantes do curso de Qualificação em Informática – Campus Satuba, ao acessarem-no, o fizeram emaranhados a diferentes itinerários formativos, que passaram por percalços em suas histórias de vida que, de certo modo, interditaram tais sujeitos do direito à educação. Ou seja, trata-se de interdições que impediram a conclusão da educação básica e, conseqüentemente, a continuidade dos estudos em outros graus acadêmicos.

Considerando suas trajetórias escolares anteriores, conforme narraram, podemos mencionar que estas apresentaram fragilidades em termos de conhecimento, chegando a fazer com que afirmassem que não aprenderam os conteúdos necessários para serem aprovados em outros graus de ensino e ou concursos públicos. Ressaltamos, assim, 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. Vale destacar, além

disso, que os/as trabalhadores/as –estudantes mencionaram que o Proeja-FIC atuou como potencializador de sonhos, estimulando-os à não passividade e a enfrentarem as suas situações-limite.

É afirmativa a tese de que os cursos do Proeja vêm criando possibilidades de trajetórias significativas para que os/as jovens, adultos/as e idosos/as mudem suas vidas, tanto no âmbito pessoal quanto coletivo, extrapolando para o familiar. É importante dizer, então, 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 enxergue, também, os sujeitos, muito mais que alunos.

Ficou evidente, nesta pesquisa, que as condições internas e as relações intersubjetivas entre os pares e os professores potencializaram o desejo de “ir adiante”, como propriamente sublinha o sentido etimológico da palavra “processo”, ao passo que esse período de formação foi vivenciado e extrapolado por todos/as egressos/as, independente da turma e do período que cursaram e que resistiram para concluírem e decidirem-se por outros projetos de vida.

Finalmente, podemos mencionar que as relações intersubjetivas –, ou seja, o encontro das consciências individuais – permitiram-lhes partilhar angústias e alegrias, impulsionando, assim, outros rumos. Explicitamos, dessa forma, que o Curso de Qualificação em Informática apresentou contribuições simbólicas para a vida dos sujeitos egressos que, em 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 área de informática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Escola como espaço público: exigências humanas. **Revista de Educação AEC**, v. 30, p. 118-125, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

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. Ministério da Educação. **Decreto de nº. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Brasília: MEC/SETEC, 2006.

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. Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. **Documento Base – Versão Online**. Brasília: MEC/SETEC, 2007b.

CARDOSO, Vanda Figueredo. **Permanência escolar no Proeja**: olhares dos estudantes do curso técnico de cozinha. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

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, jun. 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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.

DE CERTEAU, Michel; GIARD Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2013.

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.

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)*, v. 46, n. 1, p. 1-25, 2021.

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) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

IFAL. **Projeto do Curso de Nível Médio Integrado na Modalidade Jovens e Adultos com Qualificação em Informática**. Ifal – Campus Satuba. Maceió: Ifal, 2013.

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.

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) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

LIRA, Iolita Marques de; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Currículo *pensadopracicado*: trajetória e desafios. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 500-514, jan. abr. 2020.

MACHADO, Jeferson Ventura; FISS, Dóris Maria Luzzardi. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 61, p. 1-34, 2014.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A Árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Pala Athenas, 2001.

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.

MILETO, 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. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

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.

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.

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, Salvador, 2009.

REIS, Dyane Brito. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, G. T. (Org.). **Sentidos da permanência na educação:** o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

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**, v. 15, n. 2, p. 451–468, 2020.

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**, v. 22, n. 64, p. 41-54, mar. 2021.

TINTO, Vicente. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, may. 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W?journalCode=csra> Acesso em 16 ago. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ENFIM, A COLAÇÃO DE GRAU: “MAIS UMA ETAPA”

Iolita Marques de Lira

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre uma pesquisa que acompanhou o percurso de formação de uma egressa no curso Técnico de Nível Médio Integrado em Artesanato do Ifal – Campus Maceió, *locus* da pesquisa. Mesmo não sendo o objeto-fim da pesquisa de mestrado¹, a *permanência escolar* permeou as inúmeras reflexões, inclusive na escolha do estudo de caso. Desse modo, o percurso e as transformações pelas quais passou nesse processo de formação serão objetos deste artigo e acreditamos ser um registro de uma experiência instituinte, que pode ser constituída.

Note-se que a egressa concluiu o ensino médio em um curso oportunizado pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)², que articula os conhecimentos do ensino médio e técnico para jovens e adultos no âmbito da prática profissional do artesanato. Verticalizou, assim, os estudos na graduação em um curso Tecnológico em Design de Interiores na mesma instituição, e agora se prepara para ingressar em uma nova etapa, o mestrado.

¹ Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), intitulada “Da cópia à criação no curso técnico em artesanato do Ifal: experiência na educação de jovens e adultos”, no Câmpus Maceió – Alagoas, defendido em 2019, sob a orientação da profa. Dra. Marinaide Freitas (PPGE/Cedu/Ufal).

² O Proeja foi instituído por meio do Decreto nº. 5.478/2005 e reformulado pelo Decreto nº. 5.840/2006 com o objetivo de elevar os índices de escolarização e a profissionalização da educação de jovens e adultos (POUBEL; PINHO; CARMO, 2017).

O êxito na *permanência escolar* deu-se com as idas e vindas dos movimentos pendulares, característicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois foram 14 anos em um percurso que poderia ter sido feito em 6 anos, sendo 4 na primeira etapa e 10 na segunda. Diante disso, os dois últimos anos ficam com sua contabilização comprometida na medida em que as atividades acadêmicas presenciais no Instituto Federal de Alagoas foram suspensas. Some-se a isso o fato de que a quarentena da pandemia do Covid-19³ significou um período difícil para toda a humanidade.

O acompanhamento do percurso durante o mestrado utilizou como corpora os documentos oficiais institucionais, o Portfólio e o TCC da egressa, uma sessão de conversa⁴ com ela e com seus professores, diálogos com a orientadora e mobilização de diversos teóricos, entre eles, Benjamim (2012), De Certeau (2012, 2016, 2017), Fayga Ostrower (1999) e Freire (1983, 2006), que nos ajudaram a caracterizar a egressa, refletir e compreender o processo formativo em questão.

Esse processo se deu de forma exitosa, dentro da perspectiva de *permanência escolar*, indicando a necessidade de cumplicidade entre a instituição, o modelo de curso, os professores e a egressa. Em meio a isso, para que se constitua a qualidade de formação, é necessário mudança de todos os envolvidos.

.2 MUDANÇA DE PARADIGMA

Entre 2013 e 2014, durante uma pesquisa do Programa de Bolsas Institucionais de Iniciação Científica (PIBIC), do Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió, intitulada *A evasão no curso*

³ A Reitoria do Ifal suspende as atividades presenciais em todos os campi através da Portaria Nº 1303, de 13 de março de 2020, devido aos casos de COVID-19 no estado de Alagoas (IFAL, 2020), ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV2) (WHO, 2020) e que a instituição se manteve em trabalho remoto de março de 2020 a março de 2022.

⁴ Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Ufal com o número 99304818.1.0000.5013.

superior de tecnologia em Design de Interiores do IFAL, foi efetuado um levantamento sobre os alunos evadidos do curso de Tecnologia em Design de Interiores, cujo objetivo era identificar e analisar os fatores da evasão dos alunos na primeira década do curso (2001-2011), na segunda metade de seu desenvolvimento, notando-se que houve uma mudança de paradigma.

No princípio, a pesquisa estava centrada no “ponto de vista dos alunos que abandonaram o curso” e “aparentemente ignoravam a relevância da certificação no final do curso” (LIRA et al., 2016, p. 45). Considerando a evasão como evidência do “abandono aos estudos”, incluindo suas razões, que podem estar “no aluno, no professor, na escola, no método ou na política educacional”, como apresenta Cohen (2006, p. 105). Ou seja, há uma complexidade nessas variáveis, particular a cada sujeito ou organização envolvidos.

Inicialmente, os sujeitos foram separados em quatro grupos de evadidos: não buscaram o diploma; não pagaram as horas de estágio e TCC; abandonaram a partir do segundo período; e aqueles que abandonaram no primeiro período. Até onde se conseguiu levantar os dados, os motivos da evasão foram diversos, com maior ou menor complexidade de resolução, sendo mais factível institucionalmente agir sobre os dois primeiros grupos (LIRA et al., 2016).

Em 2014, foi inserido um quinto grupo, daqueles que permaneceram, e foi identificado que, em algum momento, também cogitaram abandonar o curso por diversas razões. A permanência para esses foi pautada em três questões: amam o curso; continuam pela família; e não desistiriam de um curso que tem uma boa inserção no mundo do trabalho (LIRA et al., 2016, p. 48). Além disso, foram considerados: a qualidade dos professores, como profissionais e como pessoas que estimulam seus alunos a continuar; a introdução à cultura regional; e a posição do curso no ranque estadual.

A mudança para uma nova perspectiva deu-se a partir da leitura e da discussão do texto de Carmo, G e Carmo, C (2014) no

grupo de pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja) do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. O texto, intitulado *A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil* (CARMO; CARMO, 2014), traz à discussão pesquisas que definem e delimitam “os aspectos implicados no *permanecer na escola* anuncia mudanças no modo de refletir sobre evasão e o fracasso escolar”. Direcionada para a educação de jovens e adultos, apresenta a situação como sendo de responsabilidade coletiva, ao mesmo tempo em que amplia o olhar sobre a *permanência escolar*.

Como dito na introdução dessa comunicação, a pesquisa da dissertação acompanhou o estudo de caso uma egressa da Educação de Jovens e Adultos do Ifal, que permaneceu e deu continuidade a seus estudos na graduação, também na instituição. Como tema paralelo à pesquisa, foi possível ver uma experiência instituinte da *permanência escolar*.

3. CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

Caracterizar esse sujeito nos permite compreender sua posição no processo educativo, orientando-nos na relação *ensinoaprendizagem*⁵ e estabelecendo a compreensão sociocultural em que se encontra.

O quadro abaixo faz um resumo da caracterização da egressa, a partir de uma descrição pautada nos diálogos com teóricos, presentes na dissertação de Lira (2019, p. 51), aqui montadas de forma correlata às memórias dos professores (LIRA, 2019, p. 46), em uma proposta de adjetivá-las. Tal adjetivação é seguida de uma imagem lúdica, que faz referência à egressa e é desenvolvida a partir de ilustrações de mulheres em multitarefas, em situações comuns às narradas pela Egressa (CAMPELO, 2022).

⁵ Neste texto, usamos alguns termos juntos, no sentido de demonstrar a não dicotomia entre eles.

Quadro 1 – Resumo caracterização

mulher;	“sujeito diferenciado”	
origem humilde;	“ansiosa para crescer”	
nordestina;	“aberta a experiências”	
artesã;	“perfil de pesquisadora”	
mãe;	“antenada”	
heroína comum;	“curiosa”	
(extra) ordinária;	“ousada”	
ser consciente-sensível-cultural;	“obstinada”	
faz bricolagens;	“interessada”	
resiste;	“madura”	

Fonte: Elaborado por Lira (2022).

O quadro permite caracterizá-la como uma mulher diferenciada, que é mãe atenta e concentrada. Como muitos nordestinos, é fruto de uma bricolagem de culturas (DE CERTEAU, 2016), interessa-se em conhecer o mundo e representá-lo através do seu artesanato consciente, sensível (FAYGA OSTROWER, 1999) e, de forma obstinada, participa e faz cultura (DE CERTEAU, 2012). De origem humilde, anseia em crescer, “ser mais” (FREIRE, 1983). Resiste, salva a si e aos seus na medida em que amadurece. Como uma heroína comum (DE CERTEAU, 2017) e curiosa que é, continua, de forma extraordinária e ousada, fazendo e narrando, de maneira orgulhosa, seus feitos e conquistas (BENJAMIN, 2012).

A descrição a seguir é resultado da pesquisa em documentos utilizados durante a dissertação, como o Portfólio e o TCC da egressa, somados a narrativa da sessão-conversa (LIRA, 2019, p. 51-54), que nos ajudam a compreender como esse sujeito permaneceu no curso, mesmo diante de tantos percalços na vida.

Nascida em uma casa de taipa no agreste de Pernambuco, entre sete irmãos, bisneta de quilombola e indígena, esbanja conhecimento popular e uma “educação de princípios e valores”.

O pai, sua grande referência como “empreendedor” e como ser humano, não completou o ensino fundamental, mas ensinou o artesanato, o respeito à natureza, incentivando a leitura. Deixou como legado a criatividade e a persistência na realização dos sonhos.

Já a mãe, uma mulher de pouca estatura, mas uma guerreira, “gigante”, com nenhuma instrução formal, foi sua grande incentivadora nos estudos. Ensinou-a costurar e a fazer crochê.

Em seus escritos, a condição financeira da família na infância e na adolescência a fez mudar várias vezes, não só de moradia, mas, também, de cidade. A consequência: entradas e saídas da escola, local de oportunidades, mas também de “castigos e humilhações”, onde experimentou os “primeiros preconceitos”.

Ela narra dois episódios, um ocorrido em um momento de melhora financeira, quando o pai optou em oportunizar aos filhos a matrícula em uma escola particular da cidade. Na ocasião, as diferenças evidentes lhe custaram momentos difíceis, mas descobriu na biblioteca um espaço de refúgio, nos livros o acolhimento e lazer necessários para uma criança no recreio. O outro incidente, de dificuldade financeira, por causa da mudança não só de cidade, mas de estado e, conseqüentemente, de cultura. Saiu, então, da escola e entrou no mundo do trabalho para ajudar no sustento da família aos nove anos.

A sua inserção na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocorreu no retorno a seu Estado, já com 13 anos de idade, em meio a uma reprovação que a deixa “fora de faixa”. Então, aos 15 anos, passou a dividir a sala de aula no período noturno com o pai e, antes de concluírem o ensino médio, ele faleceu. O retorno ao trabalho, ainda jovem, afasta-a da escola e da conclusão dos estudos formais.

Após várias tentativas frustradas de retomar os estudos, só alcançou êxito aos 35 anos, já residindo em Maceió, quando “descobre” o curso Técnico de Nível Médio Integrado em Artesanato do Ifal, em 2008. Casada e com filhos, precisou do apoio familiar para fazer e concluir o curso. Problemas de saúde permearam todo o percurso, causando idas e vindas até a sua conclusão em 2012, quatro anos após seu início com média 8,23, segundo seu histórico escolar (IFAL, 2022). Esse movimento pendular característico dos alunos da EJA acontece sempre diante das “necessidades imediatas em diferentes momentos da vida” (FREITAS et al., 2022, p. 3).

O desejo de ir mais longe em sua formação, de alcançar um reconhecimento profissional que não obteve como artesã (LIRA, 2019, p. 70) fez com que ingressasse, em 2013, na graduação, no mesmo Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió, ainda no eixo tecnológico de Produção Cultural e Design. A graduação no curso Tecnológico em Design de Interiores foi trancada em 2016 e retomada em 2017, com conclusão em 2021 e colação em 27 de abril de 2022. Foram oito anos até a colação, sendo que, em um deles, o curso foi trancado. Algumas reprovações diminuíram seu Coeficiente de Rendimento Acadêmico para 6.0552 (IFAL, 2022), o que em nada apagou o brilho e o orgulho pela conclusão.

Como apresenta-se no título desse artigo “Enfim, a colação de grau: ‘mais uma etapa’”, trata-se do prenúncio de uma etapa próxima, o mestrado. Então, a egressa preparou-se para a próxima formação, com a publicação de artigos da pesquisa realizada no TCC, dedicando-se a novas leituras para a seleção, ainda na mesma instituição, valorizando a verticalização que o Ifal permite. Durante a colação, dá o spoiler⁶ onde pretende chegar: pretende voltar à instituição como professora e contribuir com outros sujeitos.

4. PERCURSO FORMATIVO

Diante disso, cabe acentuar que suas características e o apoio familiar fizeram diferença para que a egressa concluísse sua formação, mas,

[e]videnciou o sonho como fator mais preponderante, sendo perseguido por um esforço individual, e paralelo a discursos que intentam conformar os sujeitos a determinados lugares, que, por sua vez, são recusados, ganhando cada vez mais a persistência na busca por um futuro diferente do presente vivido (FREITAS et al., 2021, p. 1).

⁶“revelação de fatos importantes ou do desfecho da trama de um filme, de conteúdos televisivos, de livros, *video games* etc., que pode ser prejudicial à apreciação de quem os vê, lê ou joga pela primeira vez” (UOL - HOUAISS, online, 2022).

Esta afirmação coloca o sujeito como referência, como centro, e não o acaso, já que ele constrói vínculos e atitudes para a realização do sonho. As ações descritas no item anterior demonstram essa força interior, no objetivo de “ser mais”, de querer a mudança de vida. Nesse processo, a educação é desafiada a contribuir, como instituição, como curso e a partir da ação dos professores, para fazer com que esse “sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido” (FREIRE, 2006, p. 119).

A princípio, a instituição não foi sua melhor motivação, afinal morava a “duas horas e meia” de deslocamento, mas o curso na área de aptidão era a “oportunidade para a finalização do ensino médio” e a figura do professor só iria surgir durante o processo formativo. Quando este surge, ele a desafia para que percebesse nela e por ela “o sujeito capaz de saber” (FREIRE, 2006, p. 124). Vale destacar que seis de seus professores têm registro no TCC e um sétimo aparece durante a sessão de conversa, sendo todos reconhecidos pela contribuição relevante na sua formação (LIRA, 2019, p. 25).

Some-se a isso o fato de que o curso em questão articula ensino médio e técnico, artesanato com *design*, em três anos, está dividido em 06 semestres, com uma matriz curricular caracterizada pela “interdisciplinaridade, estudo das humanidades [filosofia, sociologia, psicologia e antropologia], a concepção metodológica e avaliação por banca”. Sendo assim, trata-se de uma formação que busca propiciar “ao artesão enquanto aluno refletir a respeito da sua profissão de forma assistida” (LIRA, 2022, p. 382).

As descrições dos momentos formativos relevantes a sua permanência estão na íntegra na dissertação de Lira (2019, p. 56-57), cuja comunicação resume as articulações nesse processo de *ensinoaprendizagem*.

Além disso, dos três professores da área técnica, dois a receberam no primeiro semestre do curso. O primeiro a conduziu para uma visita técnica em uma galeria de arte, local até o momento nunca visitado e que descortinou um horizonte desconhecido. Em exposição, lado a lado, estava a arte contemporânea e a produção de artistas populares, que lhe encheram os “olhos e a alma”. Foi o

despertar para a produção autoral, já que ela não foi a mesma após aquela visita.

O segundo apresentou o Portfólio, como local de registro de suas ideias, que a acompanha até os dias atuais, também como ferramenta de reflexão da sua produção. O terceiro, não menos importante, propôs um exercício *dentrofora* da instituição, apresentando, em duas visitas técnicas, uma rede de conhecimentos tecidos e enredados (OLIVEIRA, 2012). Há, então, outros elementos a ser destacados: um ateliê de arte, cuja artista desenvolvia trabalhos com materiais reciclados e em uma loja que expunha produtos artesanais. Diante disso, a mudança de perspectiva foi imediata, passou a olhar com mais cuidado para as coisas e para o espaço. Um a liberta e o outro desperta-a para a necessidade de conhecer outra formação, que viria a ser a graduação em Design de Interiores.

Os três, que desenvolveram suas atividades com os componentes curriculares do ensino médio, oportunizaram: a ampliação do gosto pela leitura, através dos exercícios de interpretação e de escrita; a compreensão da matemática para composição do orçamento de suas peças, articulando cálculo e raciocínio no levantamento de quantitativos e na construção das formas; e a biologia, a reflexão sobre a “finitude humana”, do cuidado consigo e com a natureza.

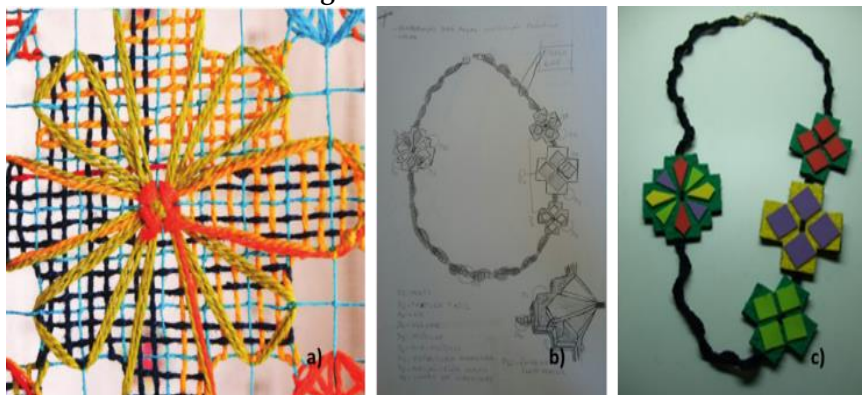
O professor de português, já aposentado, foi substituído pelo professor de física, lembrado carinhosamente pelo acolhimento dado no seu retorno aos estudos, após um período de afastamento. Sua postura foi importante para seu engajamento na nova turma. Um outro professor, lembrado posteriormente, foi o de sociologia, que trabalhou no Ateliê, em parceria com um professor da área técnica, cuja fascinação ocorreu não só pelo assunto abordado, mas pela composição dos *saberes-fazer*s de ambos.

Vale destacar que o papel do professor foi fundamental para que a egressa saísse da condição de “não sou capaz de algo grandioso” (*in* LIRA, 2019, p. 126), para reescrever sua autonomia.

O meu conhecimento foi sendo construído de forma enriquecedora tanto em qualidade, como em informação, houve uma assimilação, no que se refere à aplicação dos conteúdos, no meu trabalho artesanal. Cresci como pessoa, e profissionalmente, ao colocar nas peças criadas o que foi ensinado nas disciplinas aplicadas. (EGRESSA, *in* LIRA, 2019, p.135)

Seu empoderamento acontece em escala progressiva, ao desenvolver seus produtos durante o curso com carga simbólica, por meio da aplicação de referências culturais e históricas, com identidade.

Figura 01 – Colar 2008.1



Fonte: Lira (2019, p. 134)

O primeiro produto realizado, ainda no primeiro semestre, rompe com o hábito da cópia e a leva a fazer “algo grandioso”, autoral. Inspirado na cultura local, o bordado filé desconstrói sua geometria e a reconstrói no emborrachado, material com o qual está acostumada, e agrega a linha na união das formas.

Em um segundo momento, reafirma sua capacidade de interpretação e de síntese, representando o folgado natalino alagoano Guerreiro com espelhos e fitilhos, em uma composição de kit natalino para os enfeites de uma árvore de Natal “regional”, mesmo que o modelo da árvore não seja local.

Figura 02 – kit natalino 2009.2



Fonte: Lira (2019, p. 147)

Nesse período, está afastada da sala de aula por questões de saúde, mas isso não a impediu de querer participar da atividade, mesmo sem ter o caráter de avaliação, de nota.

A inserção de novos materiais em suas criações e a liberdade de expressão ficaram evidentes e mais perceptíveis no momento em que trouxe sua origem sertaneja/nordestina. Empodera-se, portanto, dentro de suas referências pessoais, iluminando-se por dentro, como a figura que constrói, e a lê como “[...] sujeito lutador em um meio adverso, habilidoso e criativo” (Egressa *in* LIRA, 2019, p. 149).

Figura 03 – Colagem e almofada 2011.1



Fonte: Lira (2019, p. 149)

Utilizando tecidos em algodão, borda a figura de um calango em vermelho, como se assinasse a peça, o que, segundo a egressa, representa seu momento de espontaneidade e de liberdade criativa. Tal Liberdade foi conquistada durante o curso técnico, a fez seguir por novas etapas, na graduação, na vida profissional e pessoal, permitindo-lhe fazer determinadas escolhas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a sessão, é preciso considerar que houve uma conversa com os professores e com a egressa, posteriormente alinhando-se à caracterização e à formação. Mediante tal atividade, sabemos que não é possível generalizar a transformação alcançada, mas é preciso caracterizá-la com sua história de vida, acompanhando o processo que vai da entrada ao término até a pós-formação.

Não menos importante, para êxito, torna-se necessária uma mudança organizacional e profissional no Ifal, que acolha e incentive, que acredite e desafie, que *aprendaensineaprenda*, que registre e permita reflexões sobre o processo, seja referência e que estenda o apoio aos demais sujeitos aí inseridos. Tem-se por objetivo, então, fazer dessa experiência algo instituinte, constituída

em permanências que superem o conhecimento e a opressão, fazendo com que o sujeito possa “ser mais” dentro das suas perspectivas e que transponha a condição de sujeito excluído, para que venha a se tornar um sujeito crítico.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas v. 1. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CAMPELO, Hermes Teixeira. **Desenho multifunções**. Maceió: edufal, 2022.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cintia Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-42, 2014.

COHEN, Ruth Helena Pinto. **A lógica do fracasso escolar**: psicanálise & educação. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006.

DE CERTEAU, Michel. **A cultura do plural**. Campinas: Papyrus, 2016.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2017.

DE CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, M.; REIS, R.; TORRES, A. Permanência escolar na EJA: narrativas de estudantes do ensino fundamental no Sertão Alagoano. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e24963, 2021.

IFAL. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS. **Histórico Escolar**. Maceió: Ifal, 2022.

LIRA, Iolita Marques de. Currículo com componentes híbridos: um estudo de caso no Proeja. In: FREITAS, Marinaide; SILVA, Manoel Santos da; SILVA, Lucas Pereira da; CAVALCANTE, Valéria Campos (Orgs.). **Redes rizomáticas de pesquisas em EJA: diálogos interdisciplinares**. Goiânia: Phillos Academy, 2022.

LIRA, Iolita Marques de. **Da cópia à criação no curso técnico em artesanato do Ifal: experiência na educação de jovens e adultos**. Maceió: Ufal, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

LIRA, Iolita Marques; CLEMENTE, C.R.; GAIA, R. V.; SILVA, L. A. C. A evasão na educação profissional: um estudo sobre o abandono no curso superior de tecnologia em Design de Interiores do IFAL. In: MENDES, J. de S.; SILVA, C. N. N. da; MACHADO, V. R.; ARAÚJO, A. C. de; SANTOS, A. P. dos; RAMOS, P. A. B.; SANTOS, Y. B. da S. (Orgs.). **Anais do II Workshop Nacional sobre evasão na educação profissional técnica e tecnológica: da compreensão ao enfrentamento**. Brasília: IFB (Instituto Federal de Brasília), 2016, p. 45-49.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

UOL. HOUAISS. **Grande Dicionário Houaiss**. Definição de spoiler. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#1. Acesso em: 10 mai. 2022.

WHO, WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Report 51 of 11.03.2020**. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10. Acesso em: 20 mai. 2021.

UM CASO DE ÊXITO ESCOLAR DE UMA ESTUDANTE TRABALHADORA DO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DA TEORIA DISPOSICIONISTA

José Carlos Rocha Junior

1 INTRODUÇÃO

Poderia o indivíduo ser objeto de análise sociológica? Em resposta a essa questão, Lahire (2003, p. 7) argumenta que “é o ponto de vista que cria o objeto e não o objeto esperaria calmamente no real o ponto de vista científico que viria revelá-lo”. O ponto determinante é, portanto, a abordagem, e não o objeto a ser analisado. Em outras palavras, é possível um tratamento sociológico para a individualidade.

As microanálises são conhecidas dos historiadores há certo tempo. Ao propor a redução da escala de observação, sustentam ser possível compreender fenômenos e processos não compreensíveis no âmbito de uma escala de observação mais ampla. Pesavento (2000, p. 223) enfatiza que, dessa forma, um fenômeno social é sempre reconstruído a partir de interrogações e de novas questões, pelo resgate dos “[...] traços secundários, num entrecruzamento máximo de relações”. Revel (1998, p. 20) argumenta que “variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama”.

Diante disso, analisar sociologicamente um indivíduo não significa, como alerta Lahire (2003, p. 21), ceder, em vão, ao intuito de pretender apre(ender a totalidade de uma determinada “unidade sociológica”, ou seja, em uma “ilusão positivista”. É necessário, pois, atentar para a heterogeneidade e para

contradições individuais, quando determinado indivíduo é analisado a partir dos diversos contextos sociais em que está inserido, mesmo dentro de determinada categoria social, como classe, grupo ou outra categorização.

Este texto traz o retrato sociológico de Cássia Garcia, uma jovem de classe popular que logrou êxito no ensino médio, ao mesmo tempo em que conciliava os estudos com o trabalho. Vale ressaltar que o retrato sociológico é um dispositivo metodológico que, por meio de entrevistas em profundidade, busca reconstruir a biografia de determinado sujeito, respeitando sua singularidade e, ao mesmo tempo, dando ênfase aos seus patrimônios individuais de disposições. Analisa-se, assim, a maneira pela qual tais disposições interferem na trajetória de vida do sujeito retratado.

As disposições individuais são patrimônios simbólicos, incorporados aos indivíduos no processo de socialização; em outras palavras, considera-se o aspecto social incorporado ao indivíduo. Significa que os indivíduos, imersos em experiências de socialização mais ou menos precoces, intensas, regulares e diversificadas, incorporariam um conjunto de disposições, mais ou menos fortes, duradouras, transferíveis e coerentes entre si (dependendo do contexto), que, supostamente, passariam a influenciar em seus modos de agir, crer e sentir.

2. DISPOSIÇÕES A CRER, AGIR E SENTIR

As disposições socialmente incorporadas, tal como apresentadas por Bernard Lahire, são um desdobramento do que, no esquema explicativo de Pierre Bourdieu, é denominado *habitus*. Usando a expressão utilizada pelo próprio Lahire (2002b), trata-se de um “prolongamento crítico”. Em suma, o conceito de disposições objetiva preencher lacunas existentes no conceito de *habitus*.

No modelo explicativo de Pierre Bourdieu, o *habitus* é apresentado como um aglomerado de estruturas formadas por disposições interiorizadas e duráveis de práticas, estruturadas e estruturantes, ou seja, geradoras de práticas e representações.

Segundo Bourdieu (2009, p. 91), “[...] o *habitus* torna possível a produção livre de todos os pensamentos, de todas as percepções e de todas as ações inscritas nos limites inerentes às condições particulares de produção”. Já no modelo explicativo de Lahire (2002, 2002a; 2002b; 2003 e 2004), as disposições sociais incorporadas ao indivíduo são mais heterogêneas, menos estáveis e menos transferíveis de um contexto ao outro.

Lahire (2004), insere as disposições em três categorias: disposição para agir, para crer e para sentir. Assim, elas interferem não apenas nas práticas, mas, também, nas maneiras de pensar, de sentir, de perceber o mundo e as situações. Elas são variadas e heterogêneas, embora se apresentem de forma recorrente no cotidiano dos indivíduos. Some-se a isso o fato de que elas são incorporadas pela socialização e acionadas nos diversos contextos das relações sociais.

As disposições são caracterizadas por alguns princípios enumerados por Lahire (2004, p. 27-31), da seguinte maneira sintetizados:

1. Toda disposição tem uma gênese que podemos nos esforçar para situar ou reconstruir. Elas são adquiridas em um contexto social específico e em determinado momento da história do indivíduo.

2. A noção de disposição supõe uma série de comportamentos coerentes e recorrentes, nunca uma dedução com base em apenas um comportamento.

3. A disposição é um produto incorporado, só se constituindo com o passar do tempo. Não se realiza de uma só vez, de forma abrupta. Por outro lado, a disposição pode enfraquecer ou diluir-se, caso deixe de ser atualizada com o passar do tempo.

4. As disposições não são obrigatoriamente gerais, transcontextuais, ou seja, não necessariamente transitam em vários contextos diferentes. A transferência de uma disposição de um contexto a outro é possibilitada quando o contexto em que a disposição é acionada é compatível ao contexto em que foi adquirida.

5. A disposição não é uma resposta mecânica a um estímulo ou a uma situação, mas uma maneira de ver, de sentir e de agir, que se ajusta com flexibilidade às diversas situações. Entretanto, nem sempre a disposição se ajusta a uma determinada situação, podendo ser inibida, transformada ou, até mesmo, geradora de crises.

6. Não se pode reduzir todo o comportamento a uma noção de disposição, porque isso esvazia seu sentido. Portanto, é importante distinguir disposição de competência e de apetências.

7. Os patrimônios de disposições devem ser estudados por meio de trabalho empírico. Não se deve supor a existência de um patrimônio de disposições pelo fato de o indivíduo pertencer a um grupo ou estar alinhado a determinada classe social.

A incorporação das disposições pode ocorrer por coerção ou por obrigação; por paixão, por desejo ou por cobiça; ou através de rotinas não conscientes, em que não há nem paixão, nem coerção. Para tal finalidade, a incorporação dependerá de como as disposições foram adquiridas, do momento da trajetória de vida do indivíduo em que foram adquiridas e dos contextos atuais em que são atualizadas.

Uma questão fundamental é aprender como se formam os esquemas de ação e a construção social das estruturas de comportamento e de pensamento. Isso porque os indivíduos não interiorizam estruturas sociais, mas as maneiras de agir em situações específicas. Segundo Lahire (2002a, p. 173), os indivíduos incorporam “hábitos corporais, cognitivos, avaliadores, apreciativos, etc., isto é, esquemas de ação, maneiras de fazer, de sentir e de dizer adaptadas (e às vezes limitadas) a contextos sociais específicos”.

Assim, o indivíduo que incorpora disposições sociais o faz se apropriando dos gestos, dos raciocínios práticos ou teóricos, das maneiras de agir e reagir ou de sentir, mas em função do que já vinha se formando, ou seja, do estoque de hábitos já absorvidos por circunstâncias decorridas de suas experiências anteriores.

Nesse interim, para que haja transferência das disposições incorporadas, é necessário que elas se atualizem. Para que se atualizem, é necessário que o contexto de mobilização de determinada

disposição seja semelhante, no que diz respeito ao conteúdo e ao significado, ao contexto em que a disposição foi formada. Ou seja, as disposições se atualizam e se transferem sob determinadas condições no interior dos imprecisos limites de cada contexto social.

Não é possível listar todos os tipos de disposições que, porventura, possam ser identificadas nos patrimônios próprios dos indivíduos, como observam Massi, Lima Junior e Barolli (2008, p. 38). Segundo os autores, “[...] o fundamental é deixar claro que estamos operando uma síntese sobre uma classe de comportamentos, pensamentos e percepções que o entrevistado apresenta em um contexto da sua vida”.

A referência primeira do objeto de pesquisa ora apresentado é a obra *Retratos Sociológicos: Disposições e variações individuais* (2004), de Bernard Lahire. Nela, o autor apresenta uma pesquisa de caráter experimental, que se utiliza do dispositivo metodológico Retrato Sociológico. Na obra, são apresentados oito retratos sociológicos de sujeitos sociais sem ligação aparente.

Costa e Lopes (2008) e Lopes (2012) sugerem a possibilidade da utilização de retratos sociológicos em uma perspectiva que denominam de sociologia da complexidade disposicional e contextual. Sem deixar de reconhecer a importância das contribuições de Bernard Lahire – quando este apresenta uma teoria do ator plural, capaz de fazer jus a pluralidade e complexidades contemporâneas –, os autores argumentam que os dispositivos metodológicos devem ser elaborados para serem capazes de captar a subjetividade plural em situação. Para tal finalidade, se utilizam do dispositivo metodológico retratos sociológicos de forma aplicada, ou seja, subordinando tal dispositivo a um problema de pesquisa específico ou direcionado.

Assim, foi possível e necessária a construção de um dispositivo metodológico experimental próprio, subordinado aos objetivos específicos de um estudo que apreendesse o patrimônio de disposições de jovens trabalhadores do ensino médio. Nesse contexto, o guia de entrevistas a seguir foi elaborado para atender a esse objetivo.

Quadro 1 – Guia de entrevistas

Guia de Entrevistas	
Sessões de entrevistas	Princípios para explicitar as disposições
<p>Sessão 1: Vivência em diversos domínios sociais</p> <p>S1A: Cenários dos amplos ambientes de pertencimento</p> <p>S1B: Relações com o saber nos diversos domínios sociais</p> <p>S1C: Relações do entrevistado com os demais domínios sociais</p> <p>S1D: Sociabilidades nos diversos domínios sociais</p> <p>S1E: Sentimentos e perspectivas nos diversos domínios sociais</p> <p>Sessão 2: Trabalho e sociabilidade</p> <p>S2A: Cenários dos ambientes de trabalho</p> <p>S2B: Relações com o saber no trabalho</p> <p>S2C: Relações do entrevistado com o trabalho</p> <p>S2D: Sociabilidades no trabalho</p> <p>S2E: Sentimentos e perspectivas no trabalho</p> <p>Sessão 3: Percurso escolar e sociabilidade</p> <p>S3A: Cenários dos ambientes escolares</p> <p>S3B: Relação com o saber na escola</p> <p>S3C: Relação do entrevistado com a escola</p> <p>S3D: Sociabilidade na escola</p> <p>S3E: Sentimentos e perspectivas na escola</p> <p>Sessão 4: Vida familiar (doméstica) e sociabilidade</p> <p>S4A: Cenários dos locais de vivência</p> <p>S4B: Relações com o saber na vida doméstica</p> <p>S4C: Relações do entrevistado com a vida doméstica</p> <p>S4D: Sociabilidade na vida doméstica</p> <p>S4E: Sentimentos e perspectivas na vida doméstica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição ou reconstrução das práticas; • Descrição ou reconstrução das situações nas quais as práticas se desenvolvem; • Reconstrução de itinerários, biografias, trajetórias e outros elementos considerados importantes para construção das narrativas dos entrevistados (Lahire, 2002, p. 54).

Fonte: Pesquisa “Êxito escolar de estudantes trabalhadores do ensino médio...” – PPGSP-UENF. Elaborado pelos autores.

No quadro 1, é possível observar a intenção de se buscar comportamentos semelhantes em cada tema ou contexto. Entendemos que, assim, teremos mais condições de apreender as disposições recorrentes nos diversos contextos vividos pelo sujeito social. Conseqüentemente, em cada tema, as entrevistas buscarão construir os cenários de vivência; também buscarão identificar as relações que o sujeito entrevistado construiu no ambiente social abordado; as relações com o saber que ali se estabeleceram; as sociabilidades, os sentimentos e as perspectivas construídos no ambiente de socialização.

3. ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE: UM EXCEDENTE DE VISÃO SOBRE O ENTREVISTADO

As entrevistas em profundidade configuram o principal recurso para a construção de retratos sociológicos, embora não seja o único. No que se refere às entrevistas, elas são realizadas de forma repetitiva com um mesmo sujeito social. Dessa forma, o pesquisador obtém um excedente de visão a respeito do retratado em questão.

As entrevistas devem possibilitar, ao pesquisador, realizar inferências sobre as práticas narradas pelo entrevistado. Isso porque as interpretações são fundamentais no trabalho de construção dos retratos sociológicos, pois, conforme aponta Lahire (2004, p. 22), “o indivíduo é demasiado multissocializado e multideterminado demais para estar consciente de seus determinismos”. Ou seja, o sujeito é consciente para descrever o que faz, mas não é consciente em relação às determinações que o levaram a agir como agiu, pensar como pensou ou sentir como sentiu.

Kaufmann (2013) chama a atenção do pesquisador para a necessidade da quebra de hierarquia, durante o processo de entrevistas. Defende um formato parecido como o de uma conversa entre dois iguais, onde quem pergunta aproxima-se do estilo do informante. Conforme argumenta o autor mencionado, o informante precisa sentir-se como detentor de “um saber precioso

que o entrevistador não tem” (KAUFMANN, 2013, p. 80). Assim, o informante é estimulado a narrar com mais prolixidade.

Para Kaufmann (2013), o pesquisador precisa aproveitar da melhor maneira possível o tempo que lhe é disponibilizado pelo informante, com uma escuta atenta e elaborando questões outras, enquanto o entrevistado relata, pois, “a melhor pergunta não está na grade: ela deve ser encontrada a partir do que acaba de ser dito pelo informante” (KAUFMANN, 2013, p. 81).

4. RETRATO SOCIOLÓGICO DE CÁSSIA GARCIA: “SEMPRE FUI A LOUCA DAS HUMANAS”¹

Os avós de Cássia eram trabalhadores rurais, bem como seus pais. Estes se mudaram para a cidade de Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo, em busca de possibilidades mais diversificadas de trabalho. Chegando à cidade, sua mãe, Sônia, começou a trabalhar como doméstica e, assim, continua há quase trinta anos. Luiz, o pai, é um homem muito inventivo com trabalhos manuais, experimentou diversos empregos, como em supermercado e fábrica de pré-moldados, mas ficou desempregado há quase três anos. A mãe não terminou o Ensino Fundamental e o pai terminou o Ensino Médio depois que se mudou da zona rural. A família sempre foi muito controlada com os gastos e, por isso, a situação de desemprego do pai, embora tenha causado certo impacto, não representou uma crise. A entrada de Cássia no mercado de trabalho contribuiu para que a situação financeira da família não se tornasse mais preocupante. Os pais e a tia, Leila, possuem um papel importante na vida de Cássia, como referências de persistência e de determinação.

Durante a infância, Cássia não foi uma garotinha de brincar na rua. Lembra-se que assistia muitos desenhos na TV; que foleava muitos gibis que sua mãe comprava; que brincava muito no quintal de sua casa, com seu pai, fazendo “comidinha de lama”. Nas

¹ Em virtude do espaço destinado ao artigo, o Retrato sociológico de Cássia Garcia é apresentado de forma resumida.

festinhas infantis costumava ficar mais perto de sua mãe, enquanto outras crianças corriam de um lado ao outro. Mesmo hoje em dia não costuma conversar muito com a vizinhança, mas possui um grupo de amizade muito próximo, desde criança.

Há uma dificuldade em Cássia para definir seu próprio comportamento, quando comparado aos de suas amigas. “Eu sou muito falante, mas, ao mesmo tempo, sou muito na minha”. Essa contradição é apenas aparente. A descrição do comportamento de Cássia nos possibilita inferir que ela é muito comunicativa e expansiva com as pessoas de sua intimidade, principalmente aquelas que compartilham de gostos culturais semelhantes.

Cássia possui forte inclinação em organizar minuciosamente seus livros na estante de seu quarto. Sua estante de livros é o exemplo mais significativo da forte inclinação à organização dos espaços, como acontece com Sônia, sua mãe, em relação à casa como um todo. Sua relação com os livros é incentivada desde criança pelos pais e pela tia. Ganhava livros e gibis e, logo depois que começou a trabalhar, passou a comprar os seus próprios.

O final do ensino fundamental representou um período intenso de amizades, que foram se formando desde o sexto ano. “Nosso grupinho se formou mesmo no fundamental, desde o sexto ano, com os mesmos amigos”. Já no Ensino Médio, começou a se dar conta de que não tardaria a chegar o momento em que precisaria tomar decisões importantes sobre a escolha profissional e a continuação dos estudos. Tratando-se do perfil de Cássia, com sua forte inclinação ao planejamento e para a organização, essas questões lhe traziam muitas inquietações. “Porque eu sou uma pessoa de ir planejando as coisas antes, muito antes de acontecerem”.

O perfil estudantil de Cássia é de uma aluna que, desde o ensino fundamental, preferiu estudar e realizar as tarefas de escola individualmente, até mesmo porque suas amigas mais próximas não estavam tão focadas nos estudos. “Tipo... vamos fazer trabalho na casa de alguém, mas o que menos se faz é o trabalho”. Na sala de aula, trabalhar em grupo só quando obrigada pelo professor. É possível inferir que dois fatores contribuíram para esse tipo

comportamento: o primeiro se refere ao fato de ela ser meticulosa na maneira de estudar e fazer suas tarefas. O segundo é sua aversão a possíveis conflitos que o trabalho em grupo pode ocasionar, por isso evitava, inclusive, emitir opinião, quando participava de grupos de trabalho.

É possível inferir, por meio dos relatos de Cássia, que, pelo menos, três fatores possibilitaram que ela desenvolvesse e mantivesse uma rotina constante de estudos. Em primeiro lugar, devido à sua prática de leitura, que foi estimulada desde muito criança. O segundo diz respeito à sua forte tendência a organização e práticas metódicas. O terceiro é o fato de ser filha única e possuir um quarto só seu, onde conseguia atualizar sua rigorosa forma de organização, transformando o quarto em espaço propício aos estudos: “Aqui no meu quarto eu tenho uma mesa, cadeira, canetas coloridas”.

Os contextos familiares e escolares favoráveis de experiência de leituras foram desenvolvendo em Cássia a paixão pela leitura. Os livros tornaram-se mais que um instrumento de leitura. Representam, também, experiências sensoriais e afetivas. As leituras ampliaram o seu repertório cultural, como fica bem demonstrado na amplitude do vocabulário que utiliza e na formação de seu gosto musical. Foi através dos livros que começou a explorar e tomar gosto por estilos musicais fora do circuito da massificação comercial muito acessível à juventude.

Em relação à crença, Cássia a vive de forma particular. Se considera cristã, mas, para ela, fazer parte de uma instituição religiosa não é tão importante quanto as formas particulares de relacionar com Deus. Sua família é de formação Católica, embora nunca tenham sido muito praticantes. Em relação à política, é uma moça atenta ao contexto, identificando-se com a luta contra o machismo e os preconceitos.

O juízo que Cássia faz de seu local de trabalho diz muito sobre ela própria: um local harmonioso, sem brigas, onde os colegas respeitam os espaços, embora haja ocasiões em que o trabalho fique quase que frenético. Para ela, os colegas de trabalho são como “uma segunda família. Uma equipe ao mesmo tempo divertida, mas que

leva a sério o trabalho”. Cássia trabalha na secretaria de uma faculdade privada da cidade. Seu objetivo, porém, é tornar-se professora de História. História é o curso que ingressou.

No trabalho, encontra condições de atualização de sua inclinação à organização. “Minha mesa segue meu critério de organização: o porta-canetas ao lado, pastas com pedidos mais urgentes do outro lado, um outro lugar os pedidos menos urgentes. Cada zona da mesa representa uma coisa”. Até mesmo a maneira como prepara determinado documento segue critérios rígidos. Além de agendas, também faz muito uso de papéis adesivos de lembretes, fixados em seu computador. “Sou meio que a doida dos *post-its*² coloridos (risos)”. Utiliza-se, também, de listas, quando precisa preparar uma série de documentos agendados. As listas possuem funções em diversas modalidades de práticas no cotidiano de Cássia, como na vida doméstica e na escola.

Cássia se considera uma pessoa responsável. Irresponsabilidade é algo que Cássia repudia. Ela se diz uma pessoa que “odeia irresponsabilidade, odeia atraso, porque, aí, a pessoa chega atrasada, não entrega o trabalho, aí atrapalha todo mundo”. Entretanto, mesmo com seu repúdio em relação à irresponsabilidade, Cássia normalmente prefere não se envolver, quando ocorrem problemas dessa natureza no trabalho. Assim, é possível inferir que o comportamento de Cássia, ao evitar problemas no trabalho, contribui para que seja uma pessoa quieta naquele ambiente. Tal qual seu pai nos empregos por que passou. Segundo Cássia, seu pai é “super tranquilo (risos)”. Ela não se recorda de presenciar o pai reclamando de trabalho, ao contrário “ele falava coisas boas, tipo... de ter encontrado com alguma pessoa, ou que aconteceu isso ou aquilo”. Para Cássia, seu pai é uma pessoa que constrói bons relacionamentos, “tipo aquela pessoa que sai falando oi para todo mundo, sabe!”.

² Post-It é uma marca da empresa 3M Company. É comum a utilização do nome da marca para se referir às pequenas folhas de papel adesivo pegadas entre si, de várias dimensões, formas e cores, vendidas em blocos.

5. ANÁLISE DO PATRIMÔNIO DE DISPOSIÇÕES DE CÁSSIA GARCIA

A reconstrução e a interpretação de práticas, trajetórias e contextos de vida de Cássia Garcia conduzem a identificação das seguintes disposições que, por inferência, relacionamos à sua persistência e ao êxito escolar logrado no ensino médio: **disposição à meticulosidade, à organização, ao planejamento e disposição para a ampliação do repertório cultural.**

A disposição, no que diz respeito à meticulosidade, à organização e ao planejamento, será apresentada no quadro a seguir:

Quadro 2 - Disposição no que diz respeito à meticulosidade, à organização e ao planejamento

Categoria	Disposição a agir
Descrição	Embora cada um dos substantivos que fazem parte da disposição, isoladamente, tenham suas próprias características, entendemos que, no caso de Cássia, formam um conjunto complementar, que caracteriza a disposição em questão. Isso porque Cássia, ao mesmo tempo em que organiza e sistematiza ações, instrumentos de estudo ou trabalho, ou mesmo objetos, realiza tal empreendimento com meticulosidade.
Gênese	É possível que essa disposição tenha sua origem na rotina doméstica. A mãe de Cássia é uma mulher que mantém sua casa impecavelmente limpa e organizada. Embora não goste muito dos afazeres domésticos, Cássia os incorporou, manifestando tal hábito de forma zelosa, transferindo-o para outros domínios sociais. A maneira como a família organiza suas despesas e controla os gastos também contribui para a formação dessa disposição.
Comportamentos condizentes e transferibilidade de contextos	Em seu quarto, Cássia organiza, de forma minuciosa e criteriosa, os seus livros na estante, bem como sua mesa de estudos e os respectivos materiais de estudo. A autocobrança e a preparação para o Enem constituem uma forma manifestação dessa

	<p>disposição, quando aproveitava os horários possíveis para intensificar os estudos, como na hora do almoço, ou quando acontecia de estar em aula vaga, ou mesmo durante a Educação Física, que quase nunca fazia. Ainda, durante a preparação para o Enem, organizava seus materiais de estudo até mesmo no celular, e também organizava, em sua casa, situações que simulavam o dia do exame, resolvendo provas de edições passadas, inclusive cronometrando o tempo utilizado para a realização da prova. No trabalho, encontra condições de atualizar essa disposição, na forma como organiza sua mesa de trabalho e despacha seus afazeres. Nesse local, ainda conta com sua supervisora, que é uma mulher exigente com os compromissos do setor de trabalho, com a organização do local e que cobra dos funcionários o uso de agendas, para que não se esqueçam de seus compromissos.</p>
Inibição	<p>A forma descriteriosa como Cássia decora as paredes de seu quarto com fotos e pôsteres de bandas de rock destoa de sua meticulosidade na organização de seus livros na estante, de sua mesa de estudos e mesa de trabalho. Possivelmente, esse comportamento está ligado a uma forte necessidade de afirmação de identidade cultural própria.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

A disposição à ampliação do repertório cultural segue apresentada no quadro a seguir:

Quadro 3 – Disposição à ampliação do repertório cultural

Categoria	Disposição a agir
Descrição	<p>No caso da retratada, esta disposição diz respeito à busca por conhecimentos e experiências que ampliem e enriqueçam sua relação com a literatura, com a música, com línguas e lugares diferentes, o que amplia seu repertório cultural.</p>
Gênese	<p>Possivelmente na escola, quando se iniciou o processo de incorporação do hábito da leitura de gibis e livrinhos infantis. Também a ação dos pais foi paralelamente complementar ao trabalho da</p>

	escola, desde o início da escolarização de Cássia, estimulando-a para a prática da leitura.
Comportamentos condizentes e transferibilidade de contextos	As leituras configuram uma prática importante para a disposição de Cássia para a ampliação de seu repertório cultural. Através delas, foi possível a aquisição de um amplo vocabulário e a competência em utilizá-lo, bem como foi possível diversificar seu gosto musical e interessar-se pelo conteúdo das letras das canções que aprecia. O interesse e o gosto por outras línguas são importantes para Cássia por dois motivos principais: para tentar entender as músicas que gosta de escutar e para, no futuro, poder viajar e conhecer outros lugares e culturas. Tal comportamento se atualiza com seu grupo mais íntimo de amizades, que manifestavam comportamentos e gostos semelhantes.
Inibição	Não foram localizadas situações de inibição dessa disposição.

Fonte: Elaborado pelos autores

Foi possível identificar certas propensões e competências que podem ser interpretadas como complementares no âmbito do imbricamento das disposições identificadas com a persistência e o êxito escolar:

1ª) *Propensão à responsabilidade*: essa propensão é explicitada em diversas ocasiões, como quando utiliza de seu salário para contribuir com as despesas da casa, visto que o pai já estava desempregado há algum tempo e a mãe recebe salário de doméstica. Quando percebe que Jhenifer, sua amiga, começou a se relacionar com pessoas que considera de má influência. Quando critica alguns colegas de trabalho que chegam atrasados ou que não levam muito a sério os serviços prestados. Quando preza pela conservação do patrimônio da escola, mesmo no período em que reproduzia o que considerava um comportamento revoltado. Quando, no ensino médio, toma para si a necessidade de tomadas de decisão em relação ao futuro profissional e para a continuação

dos estudos. Quando se penitenciava por dormir até mais tarde nos finais de semana, quando, segundo ela, poderia aproveitar mais o tempo para estudar. Quando não se sentia confortável nas situações em que precisava copiar atividades de outros colegas de sala, em matérias que tinha dificuldade em realizar tarefas. Quando criticava o fato de suas amigas de escola não levarem tão a sério os estudos.

2ª) *Propensão pacificadora*: possui suas opiniões, mas prefere não entrar em conflito nas diversas situações em que possa se envolver.

3ª) *Competência no uso de vocabulários*: durante as entrevistas, Cássia se utilizou, de forma competente, de uma gama de vocabulário pouco utilizado na comunicação dos jovens. Exemplos: “monocromática”, ao se referir à casa onde mora; “cíclico”, ao se referir ao trabalho doméstico; “colapso”, ao se referir, ironicamente, ao que pode acontecer com pessoas que levam muito a sério suas manias; “utopia”, quando reforça a necessidade desse sentimento para os planos de vida; “distopia”, quando se refere às preferências atuais de literatura; “tradicional”, quando se refere à formação religiosa que teve desde à infância, da qual se afastou com o tempo; “romantizado”, quando admite a sua visão em relação à profissão docente; “estereótipos”, quando se refere às lutas cotidianas que deve travar com seus próprios pensamentos para evitar reproduzir preconceitos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociologia, em escala individual, possibilita observar e analisar fenômenos sociais que não são possíveis por meio de escalas de análise mais generalizantes. Conseqüentemente, também é possível entender que, por meio da apreensão dos patrimônios individuais de disposições, o indivíduo pode ser objeto de estudo das análises sociais. É o caso da retratada: uma jovem trabalhadora que logrou êxito no ensino médio, mesmo tendo conciliado os estudos com o trabalho.

Desse modo, este trabalho buscou demonstrar que os retratos sociológicos se configuraram em um importante dispositivo metodológico, capaz de compreender como as disposições individuais se incorporam aos indivíduos e como se manifestam nas diversas circunstâncias de ação.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- COSTA, António Firmino da; LOPES, João Teixeira. **Os estudantes e os seus trajectos no Ensino Superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas**. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2008.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: uma guia para a pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.
- LAHIRE, Bernard. Do habitus ao patrimônio individual de disposições: rumo a sociologia em escala individual. **Revista de Ciências Sociais**, v. 34, n. 2, p. 7-29, 2003.
- LAHIRE, Bernard. **Homem Plural: Os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LAHIRE, Bernard. O Homem Plural ao Mundo Plural. Entrevista concedida a Sofia Amâncio. **Análise Social**, v. XLVII, p. 195-208, 2002b.
- LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril/2002b.
- LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LOPES, João Teixeira. Subjetividade plural no mundo contemporâneo. **Cronos: Revista da Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, Natal, v. 13, n. 1, p. 81-88, jan./jun., 2012.

MASSI, Luciana; LIMA JUNIOR, Paulo; BAROLLI, Elisabeth (Orgs). **Retratos da docência:** contextos, saberes e trajetórias. Araraquara: Letraria, 2018.

PESAVENTO, Sandra Jathay. Esta história que chamam micro. In: GUAZZELLI, Cesar Barcellos e outros (Org.). **Questões de teoria e metodologia da história.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000, p. 209-234.

REVEL, Jacques. **Jogos de escalas:** a experiência da micro-análise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

A PERMANÊNCIA NA POLÍTICA ESTUDANTIL DA UFAL: OLHARES SOBRE AS AÇÕES DE MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Ana Karla Loureiro da Silva

Andresso Marques Torres

Marinaide Freitas

1. INTRODUÇÃO

[...] quando eu morder a palavra, por favor, não me apressem, quero mascar, rasgar entre os dentes, a pele, os ossos, o tutano do verbo, para assim versejar o âmago das coisas.

Conceição Evaristo – Poemas da Recordação

Este artigo resulta de uma pesquisa realizada no Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos – Multieja/CNPq/Ufal, entre os anos de 2019-2021, que teve como objetivo compreender a política estudantil da Ufal, no que se refere à sua concepção de permanência no ensino superior. No percurso, partimos de “fundamentos teórico-poéticos” (MACHADO, 2015), inspirados pela epígrafe da escritora Conceição Evaristo que, em vários momentos, nos provocou a pensar o objeto de pesquisa por outros olhares, para dar conta de responder a nossa problematização – *Que ações materiais perfazem a Política Estudantil da Ufal?* – e alcançar o objetivo proposto.

Entendemos que *morder as palavras* tem a ver com a possibilidade de conseguirmos criar outras convenções analíticas, que nos façam transfigurar a ação fenomênica dos objetos de pesquisa. Nossa finalidade, portanto, é tentar *mascar, rasgar entre os dentes, a pele, os ossos* do objeto **permanência estudantil**, versejando

seu âmago e seus sentidos no âmbito da política de assistência da maior universidade pública do estado de Alagoas, a Ufal.

Nesta perspectiva, entendemos a permanência estudantil enquanto um ato concreto que materializa o acesso, tem como fundamento a ideia de duração que se inicia com a entrada do estudante na universidade, e que se expande em processos educativos diversos, ao longo do curso, desembocando em sua possível transformação. Ressalta-se que esse itinerário, muitas vezes, não é construído de forma linear, envolve interrupções e fases delicadas – movimentos pendulares – considerando as complexidades da vida acadêmica. É necessário, portanto, haver fatores internos que consigam, intersetorialmente, tornar as experiências acadêmicas possíveis e, para tanto, é importante que haja recursos e ações endógenas às instituições, no sentido permitir a construção de uma vida universitária (REIS, 2016).

Metodologicamente, optamos pela pesquisa qualitativa, “[...] porque [admite ser] a realidade [...] fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2014, p. 26). Desse modo, esta pesquisa respalda-se na “pesquisa bibliográfica que implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38), tendo em vista que privilegia fenômenos em diversos contextos, estabelecendo um caráter ordenado e delimitando os critérios na coleta de dados, favorecendo o aprofundamento das inquietações que moveram a investigação que teve como *locus* a Pró-Reitoria Estudantil da Ufal, e como objeto as ações para a permanência na Política Estudantil.

Diante disso, vale destacar que este artigo está organizado, além da introdução – que nos situa quanto à delimitação do objeto e apresentação da metodologia –, em outras duas partes. Na primeira, comentamos sobre os estudos da permanência no ensino superior, situando os principais elementos teóricos que nos ajudaram na compreensão dos resultados. Na sequência, analisamos as fontes selecionadas, abordando, especificamente, as

Instruções Normativas nº 02/2018a e 03/2018b. Finalmente, teceremos as considerações finais.

2. A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

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).

Considerando a perspectiva dos direitos, situada por Bobbio (1992) na epígrafe acima, e tendo em vista ainda que estes não são nascidos “[...] de uma só vez, e nem de uma vez por todas”, temos consciência da necessidade premente de manter-nos sempre vigilantes, uma vez que tais direitos serão sempre ameaçados por aqueles que não os consideram. Impulsionados/as por essas questões, que apontam para o fantasma da meritocracia, que a todo o momento nos ronda – em meio às clivagens sociais, que são ainda gritantes em nossa sociedade –, articulamos, nesta seção, o tema da materialidade como condição fundante dos percursos estudantis de sucesso, especialmente no ensino superior.

É importante mencionar que a pandemia do Coronavírus (iniciada em 2020), esgarçou ainda mais as desigualdades, e fez com que a situação acadêmica de muitos estudantes no ensino superior fosse impactada severamente. Isso porque as reais condições de vida não permitiram que os alunos pudessem adquirir os bens materiais que lhes oportunizariam o trânsito por esse tempo de forma tranquila, sobretudo quando os membros das suas casas, em sua maioria, estudavam (FREITAS, A.; FREITAS, M.; SANTOS; TORRES, 2021).

É possível, então, observar a centralidade das questões sociais no prolongamento dos percursos escolares. Com isso, não estamos dizendo que tais elementos são determinantes, pelo contrário, temos consciência de que são condicionantes, pois trazem sérias

implicações nas vidas dos sujeitos, mas também podem ser ultrapassadas mediante a construção dos inéditos-viáveis (FREIRE, 1987), especialmente a partir do sentimento de solidariedade que são construídos em tempos de difícil sobrevivência.

Percebemos que, para permanecer, é preciso um *continuum* de ações concretas dentro das instituições, no sentido de criar *espaçotempos* promotores de interações amplas, fazendo com que se produza uma qualificação da permanência. Então, para qualificá-la, é possível apontar para o papel das políticas estudantis, que podem permitir uma vivência integral dos estudantes na universidade e o acesso aos diversos lugares socializadores e de aprendizagens, o que não se constitui somente a sala de aula.

Ao trazermos essa perspectiva, temos a intenção de mostrar que as condições materiais proporcionam a existência de um e de todos ao mesmo tempo, numa espécie de materialidade compartilhada (REIS, 2016, p. 85). Consequentemente, temos a questão da sobrevivência em um determinado lugar. Considerando nosso foco de estudo – o contexto universitário –, acreditamos que essa questão, dos recursos que possibilitam a existência, pode também proporcionar a “coexistência”. De outro modo, a autora citada afirma, citando Marx e Engels (2007), que “[o] ato de permanecer estudando precisa de um complemento material – que pode ser definido nas condições de subsistência [–]” e, portanto, é uma condição histórica e ontológica, mediada por múltiplos fatores que atravessam a existência humana por séculos, especificamente quando se trata de meios que levam à sobrevivência.

Ao focarmos nesse fenômeno, o fizemos pensando em suas dobras, ou seja, retrazando suas rotas ao longo do tempo, no sentido de perceber suas manifestações e os ressoamentos na contemporaneidade. O pesquisador Jailson de Souza e Silva (2018), em sua obra *Por que uns e não outros – caminhada de jovens pobres para a universidade*, destaca que a ideia não é olhar para os cenários de onde esses sujeitos vêm e atribuir um conjunto de déficits, como foi feito no passado, e ainda no presente, ao tratar-se sobre o “fracasso escolar”.

Desse modo, o referido autor nos faz concordar que a "[...] permanência escolar decorre da dinâmica estabelecida entre as características singulares do agente e as redes sociais nas quais ele se insere" (SOUZA E SILVA, 2018, p. 25). Isso quer dizer que pode haver um *modus individualis* em operância com os fatores de ordem social do grupo cultural ao qual pertence.

Na continuidade do diálogo e concordando, ainda, com o autor, quando este afirma que é preciso considerar a "perspectiva plurifatorial", ao se propor investigar as dimensões objetivas e subjetivas que levam "uns" e não "outros" a terem sucesso no ensino superior –, sobretudo quando se é oriundo de contextos sociais marcados pela negação das condições objetivas –, entendemos que a tarefa é pensar a partir da perspectiva do olhar entrecruzado e sinalizar as questões materiais e simbólicas que implicam diretamente nas trajetórias dos sujeitos no chão da universidade. Compreendemos, dessa forma, que não podemos dissociar essas duas dimensões, uma vez que fazem parte de uma mesma lógica fatorial, que cinge os percursos estudantis, da educação básica ao ensino superior.

Essa tese do autor corrobora com o pensamento de Reis (2016), sobretudo quando este discute as intercambiações entre a dimensão da vida privada, e as questões sociais, denotando que existem fronteiras específicas, que demarcam os sentidos, que os sujeitos atribuem às suas caminhadas rumo à universidade. Trata-se, portanto, de pensar especificamente em relação às "minorias sociológicas" que trouxeram repercussões antes não vistas, em especial para as suas comunidades de origem.

No caso universitário, inferimos que a Política Estudantil representa uma importante conquista para as universidades, uma vez que vem possibilitando a construção de percursos de permanência duradouros e qualificados. Diante disso, entendemos que nosso olhar sobre a permanência se entrecruzará constantemente, pois as dimensões simbólicas e material se complementam no caminhar dos estudantes que prolongam seus percursos.

Na Ufal, por exemplo, ao analisarmos a estrutura da política de assistência estudantil, fica explícito que há uma organização no que diz respeito ao aporte de recurso financeiro, que se caracteriza como a materialidade. Nesse contexto de inferência, mencionamos outros dois importantes Programas que estão em ação e que se configuram como a materialidade de forma indireta – Residência Universitária (RUA) e o Restaurante Universitário (RU) –, o que tem permitido aos estudantes – e, nessa última, sobretudo os migrantes – terem acesso a um amplo e variado leque de ações dentro da instituição.

É inegável os impactos que tais políticas têm no contexto universitário, sobretudo para o suprimento de demandas emergenciais dos estudantes, que não têm como dispor de outros meios. No entanto, cabe ressaltar que nem todos conseguem tais benefícios, e quando isso ocorre, “[...] na busca por condições de permanecer materialmente na universidade, alguns estudantes, podem também, abrir mão de vivenciar a universidade em sua plenitude para poder trabalhar”. Desse modo, “[...] essa escolha tem impactos na permanência simbólica, já que repercute de forma distinta sobre o desempenho e sobre a vida acadêmica” (REIS, 2016, p. 86). Some-se a isso o fato de que, em razão da ausência de outras mediações – apoio familiar, por exemplo –, os estudantes podem não ter outras perspectivas para viver de outras formas a universidade.

Isso significa dizer que a permanência no ensino superior está margeada por questões amplas, que dizem respeito às condições materiais ofertadas pela própria instituição, no que diz respeito ao apoio e a mediação do próprio conjunto familiar. Entretanto, também há que se pensar nos liames que se originam das relações, ou seja, acerca do que ocorre dentro da instituição, uma vez que os condicionantes internos têm um papel importante nas decisões de continuar estudando, como nos alerta Mileto (2009), ao citar fatores sociais e institucionais. É notório que o acesso aos programas de assistência estudantil tem um papel imprescindível, uma vez que pode favorecer a vivência mais ampla de estar em uma universidade, com acesso a atividades acadêmicas diversificadas.

3. AÇÕES PARA A PERMANÊNICA NA POLÍTICA ESTUDANTIL DA UFAL

Considerando os procedimentos metodológicos realizados – leitura exploratória, seletiva e interpretativa –, optamos para realizar a análise documental das Instruções Normativas nº 02/2018a, 03/2018b, que tratam das ações de materialização do direito à educação superior, e que implicam em acesso e permanência como o RU e a RUA. Esses aparatos legais dão corpo à Política Estudantil da Ufal e demonstram um lastro democrático educacional, que se entrelaça com a finalidade das políticas estudantis nos âmbitos nacional e local.

Baseado nas recorrências que identificamos nas referidas Instruções Normativas, surgiram as seguintes linhas de análise: ações materiais focadas em compreender as lógicas de oferta de moradia no campus – a Residência Universitária – e práticas de alimentação, situadas no Restaurante Universitário.

5.1 AÇÕES DE MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

5.1.1 Restaurante Universitário

O espaço em questão abrange praticamente todas as regiões em que a Ufal expandiu seus Campus, de modo que, em 2022, somavam-se cinco unidades, das quais duas atendem os estudantes do Campus Aristóteles Calazans Simões – sendo um na cidade universitária e outro no Centro de Ciências Agrárias (Ceca). Os RUs se constituem enquanto:

[...] órgãos de apoio acadêmico, vinculados à Proest [Pró-Reitoria Estudantil], conforme Artigo 24 do Estatuto da Ufal, com objetivo de proporcionar à comunidade universitária espaço de convivência, integrando ações de alimentação, saúde, educação, lazer, e formação profissional (UFAL, 2018a, p. 1).

Esses RUs têm a finalidade de:

- I. Garantir direito à alimentação de qualidade nutricional e higiênico-sanitária, que atenda às necessidades nutricionais básicas da comunidade universitária.
- II. Atuar, prioritariamente, como um dos instrumentos básicos de política de permanência estudantil.
- III. Desenvolver projetos e ações educativas (UFAL, 2018a, p. 1).

Entendemos que a existência desses espaços se configura como atrativa para que os estudantes – sobretudo aqueles de baixo poder aquisitivo –, para que consigam ficar na instituição, especificamente na perspectiva cronológica, ou seja, de tempo e de duração (REIS, 2009), sendo esta é uma condição importante para que os sujeitos mantenham interações que ultrapassem a mera convivência com o grupo do qual fazem parte.

Essa possibilidade, isto é, estar por mais tempo na universidade durante o período de estudos, permite que os graduandos se dediquem de forma integral às atividades relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão, o que pode contribuir para a transformação por meio desse *continuum* acadêmico (REIS, 2009), considerando que a formação universitária não se dá apenas com aulas, ou seja, do ensino pelo ensino, mas, também, a partir de uma inserção em atividades que outorgam outros conhecimentos, experiências e que permitem a continuidade dos estudos no âmbito do mestrado, dando outro sentido ao “ficar”, diferentemente daqueles estudantes que não conseguem estar por mais que o período de aulas nos Campus.

Esse ponto de vista, portanto, é dado na própria ideia de universidade que se tem na contemporaneidade, enquanto instituição reconhecida como celeiro de produção científica e tecnológica. Trata-se, portanto, de um campo propício para a formação intelectual, e profissional de alto impacto social (DINIZ; GOERGEN, 2019). Compreendemos que a possibilidade de ter acesso a uma instituição e ter a chance de realizar todas as refeições

sem dúvidas tem um grande diferencial, quando se trata de frequentar e viver integralmente uma universidade.

O papel dos Restaurantes Universitários, mesmo ainda não atendendo a toda demanda de sujeitos matriculados, contribui para minimizar os custos com alimentação, que são elevados, sobretudo no contexto inflacionário que se agrava no Brasil, e se intensifica com a pandemia da Covid-19, desde 2020, o que comprometeria/compromete a permanência.

Ao mesmo tempo em que os RUs se configuram como “espaços de convivência”, nos respaldamos no que Cunha (2017, p. 68) definiu como permanência “imaterial”. Segundo o autor, “tal perspectiva diz respeito diretamente aos aspectos da convivência e da apropriação do ambiente universitário pelos estudantes”. O autor ainda complementa mencionando que ações como essas

[...] além de proporcionarem atendimento prioritário, com oferta de serviços/auxílios de moradia, alimentação e saúde, podem e devem envolver estratégias que têm o propósito de promover a reflexão e conscientização das relações interpessoais na universidade (CUNHA, 2017, p. 68).

As relações interpessoais que se formam nesse espaço podem favorecer a construção de relações empáticas que deem conta de estabelecer elos de humanidade que destoam da lógica contemporânea e capitalista, que prega, de forma central, a individualidade, no qual o outro (*tu*) passa a ser um inimigo, que precisa, de qualquer forma, ser eliminado, porque ameaça a existência do *eu* e a conquista de seus objetivos, uma vez que existe forte concorrência entre os pares. Para Míleto (2009), a dimensão de formação de vínculos – e acrescentamos que o RU pode desencadear – é muito importante para a experiência dos estudantes nas instituições educacionais.

Considerando que os sujeitos, juntos, nesses *espaçostempos* têm a oportunidade de vivenciarem experiências coletivas e de construir elos e vínculos de amizade que ultrapassam a mera

aproximação, fato constatado por Mileto (2009) ao estudar as “estratégias” de permanência no Programa de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro. Mileto constatou que tais estratégias fizeram os estudantes irem construindo, entre si, um forte sentimento de vínculo, que os mantém “no mesmo barco”, complementando que a dimensão relacional permite a identificação das trajetórias que se entrelaçam e posturas éticas, solidárias e cooperativas.

Retomando o documento base de análise Instrução Normativa nº 02/2018a, destacamos que, ao tratar dos/as residentes universitários/as, a amplitude do RU se estabelece quando o seu funcionamento é “[...] de segunda a domingo, exceto dia 25 de dezembro e 01 de janeiro, incluindo também, os horários de 6:30 às 9:00, garantindo assim, quatro refeições diárias: café da manhã, almoço, jantar e ceia” (UFAL, 2018a, p. 3). Esse atendimento ampliado tem implicações no permanecer, uma vez que atende diretamente uma das necessidades básicas dos/as estudantes.

Constatamos, por meio da Instrução referida, que os/as estudantes residentes têm o direito, além da moradia, à alimentação gratuita, que são linhas de atuação importantes no processo de democratização no ensino superior. Esse fato nos chama atenção para a conquista de uma permanência situada em atender diversas demandas – no caso a que está sendo atendida – dos/das estudantes, uma vez que esse espaço tem como possibilidade a dedicação exclusiva aos estudos.

Isso significa dizer que as possibilidades de dedicação à universidade se ampliam, dando diversas oportunidades – na perspectiva do direito – para que os estudantes consigam viver seus cursos de maneira a permitir a construção de processos autônomos e referenciados por meio de alternativas que deem conta de estender o leque de ações. A exemplo, podemos mencionar que as iniciativas ofertadas no campo da extensão universitária – muitas vezes sem a devida valorização –, a que os/as estudantes podem ter acesso, podem fazer com que o crescimento subjetivo e simbólico se estabeleça. Dessa forma, iniciativas dessa

natureza conseguem dinamizar a experiência universitária, ao mesmo tempo em que cria situações de ordem prática e focalizada.

Para Heringer e Honorato (2015), a grande lacuna é o não atendimento a todos/as estudantes que necessitam, considerando as agruras que esses sujeitos enfrentam quando conseguem acessar uma vaga na tão sonhada universidade. Dessa forma, as políticas estudantis, segundo as autoras, com quem concordamos:

[...] parecem ser os principais desafios do processo de democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior no Brasil. Uma vez admitidos às instituições de ensino, como fazer com que um amplo contingente de alunos tenha condições de permanecer ‘efetivamente’ (grifo das autoras) em seus cursos de graduação? (HERINGER; HONORATO, 2015, p. 11).

Esse “permanecer efetivamente” assevera que “existe todo um aparato legal que justifica os direitos do homem [e da mulher] (SILVEIRA, 2012, p. 16). Continuando, a pesquisadora enfatiza que “[a]o [realizar] uma leitura da Constituição Federal e de todos os documentos que regularizam os direitos civis, políticos, sociais e humanos, conclui-se que os mesmos estão regulamentados e que são ‘DIREITOS’”. (SILVEIRA, 2012, p. 16, grifos originais). Esse sentido nos parece ser a tônica que acompanha o nascimento de uma nova República com a Carta Magna que, no seu art. 3º, expõe o objetivo de “construir uma sociedade livre, justa e solidária”.

No que se refere ao acesso e à permanência na universidade e no que diz respeito ao papel das políticas estudantis, Souza e Silva (2018), ao estudar as “caminhadas” de jovens de favelas do Rio de Janeiro rumo à Universidade identificou, por meio das narrativas dos entrevistados, encontrou aspectos que confirmam a análise acerca das contribuições das políticas estudantis nos trajetos dos beneficiários. Vale destacar que o estudo do referido autor apontou que aqueles sujeitos que recorreram à Política Estudantil da instituição que pertenciam relataram que, sem os recursos, seria

inviável a continuidade dos estudos, o que demonstra a centralidade das questões financeiras.

Consideramos a frequente necessidade de prover meios para que os estudantes consigam realizar seus percursos na universidade e, nesse sentido, que os sujeitos possam, também, usufruir de uma boa alimentação a um valor proporcional, o que pode ter um impacto muito forte para a continuidade dos estudos e para o desenvolvimento integral dos mesmos. Por isso é tão urgente o debate e a materialização desse direito social.

5.1.2 Residência Universitária

No sentido de ampliação do direito à educação superior, a Ufal, no contexto da sua Política de Assistência Estudantil, oferece a possibilidade de uso da Residência Universitária, que se configura como:

[...] um órgão de apoio acadêmico, com a finalidade de favorecer as condições para a permanência e melhoria de desempenho acadêmico de estudante (grifo nosso) do curso de graduação presencial, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundo/a de outros municípios do Estado de Alagoas ou de outros Estados da Federação (o art. 1º da Instrução Normativa nº 03/2018-UFAL, 2018b, p. 1).

Essa é uma ação que poderá contribuir sensivelmente para a diminuição do fluxo de desistências. Para Reis (2016), há um processo de construção da permanência, sendo que uma das condições precípuas é a materialidade. Sabemos que, quando o estudante migra de outro município ou estado –, sendo por vezes, o primeiro do meio familiar que acessa esse espaço –, há um conjunto de responsabilidades que precisa cumprir/assumir, em função da mudança que realiza para dar conta de todas as demandas que surgem na vida que terá, de universitário. Este passa, então a ser um problema de pesquisa, que precisa ser

desdobrado por outros investigadores, em busca de respostas para a questão: o que é ser universitário/a migrante?

Em relação ao migrante, temos, também, no Campus A. C. Simões, aqueles/as universitários/as que todas as noites se transportam de suas cidades no interior do estado para a Ufal, em ônibus cedido pela gestão municipal. Denominamos esses migrantes de “passageiros da noite”, ao tomarmos o termo emprestado a Arroyo (2017), quando o utiliza para caracterizar o/a trabalhador/a estudante dos cursos noturnos de EJA.

Entendemos que o atendimento da RUA – que só existe no Campus Maceió – aos estudantes (homens e mulheres) ainda não dá conta de atender às pessoas que necessitam, em termos de estrutura física. Desse modo, inferimos que a mesma possui uma visibilidade muito salutar na universidade, considerando a função desse espaço que, em tese, pode contribuir para um desempenho acadêmico satisfatório. É que sua capacidade é limitada, e abriga 135 estudantes no todo (UFAL, 2018, p. 1).

Trata-se de uma capacidade limitada, porque quando um/a estudante ingressa, sua permanência é, no mínimo, de quatro anos – estamos nos atendo àquele/a que não passou pelos movimentos pendulares –, mas há uma demanda crescente de entrada, mais do que de saída, que ainda está sujeita à retenção, o que denota uma problemática no que se refere ao atendimento para os/as estudantes.

Ao tratar das “moradias estudantis”, Garrido e Mercuri (2013) nos ajudam a compreender melhor a importância desses espaços para a formação dos diversos grupos de residentes, sobretudo no que se refere às subjetividades e aos tempos e às condições de permanência. Estudos como esses permitem um olhar crítico em relação às condições de moradias, e de que modo, efetivamente, estas contribuem, ou não, para a permanência.

Fior e Mercuri (2003) evidenciaram que o nível de desempenho acadêmico dos/as estudantes que residem nas moradias – não generalizando – é mais elevado se comparado com estudantes que moram fora do Campus universitário, *locus* de sua

pesquisa. Sobre essa questão, na década de 1990, Pascarella e Terenzini (1991) afirmavam que “residir no Campus aumentava significativamente a probabilidade de os/as estudantes persistirem nos estudos, assim como de concluí-los” (p. 88).

Desse modo, a Residência Universitária se situa enquanto uma importante ação material e, ao mesmo tempo, é indutora de duração e provoca a transformação, haja vista que os processos interacionais a que os sujeitos estudantes estão submetidos possibilitam a troca de experiências uns com os outros (REIS, 2016).

Vale a pena ressaltar que vivenciar a universidade é diferente de “ficar” num determinado período, pois os/as estudantes que moram fora do Campus estão inseridos em outros circuitos de distrações, que acabam desviando sua atenção para outros focos. Existem aqueles/as para os/as quais o trabalho faz parte das suas coexistências, por exemplo. Isso não significa dizer que todos/as estudantes tenham que residir na universidade, mas, em relação aos que têm essa condição, a possibilidade de permanecer se traduz no sentido lato que o termo outorga.

Outro fator muito importante, e que deve ser analisado pela universidade, é a saúde física e mental dos residentes. Nesse sentido, os estudos de Laranjo e Soares (2006) buscaram entender os processos simbólicos que envolveram um grupo de residentes de uma universidade paulista, especialmente no que diz respeito ao processo de socialização, relacionado à solidão e ao isolamento. Na mesma direção, podemos mencionar a investigação em outro âmbito, realizada por Freitas A., Freitas, M., Santos e Torres (2022) com estudantes da Ufal dos cursos de Jornalismo e de Pedagogia, em tempos da Covid-19, em relação ao isolamento e ao distanciamento social daí adjacentes.

A atuação no âmbito da intersetorialidade está expressa na Instrução Normativa 03/2018b (art. 13), mencionada anteriormente, ao destacar que é direito do residente e diríamos de todo e qualquer estudante “[...] ter acesso aos serviços e programas vinculados à Proest como assistência médica, odontológica e psicológica, dentro das disponibilidades da instituição” (UFAL, 2018, p. 03, grifo nosso).

É pertinente o que afirmam Laranjo e Soares (2006, p. 1032), quando enfatizam que “a moradia universitária ajuda a democratizar a universidade, facilitando a vida daqueles que contornaram o esquema capitalista neoliberal e, mesmo sendo pobres, conseguiram entrar em uma universidade pública de boa qualidade”.

Essa questão é muito polêmica no âmbito do debate das Ciências Sociais de forma geral, pois traz, como elemento central, as desiguais condições de vida dos sujeitos que tentam acessar a universidade. Desse modo, o sistema de educação, desde os primeiros anos de escolarização, tenta, a todo custo, oferecer uma educação básica para os filhos das classes trabalhadoras, com o nítido objetivo de salvaguardar o lugar dos aquinhoados e da elite nos bancos da universidade pública. É mais uma vez o que a combatida Reforma do Ensino Médio¹ em vigor preconiza o convencimento da camada mais pobre, investindo em uma propaganda atraente, sobretudo na mídia televisiva.

Isso porque, com a referida Reforma, os estudantes terão a possibilidade de “escolher” entre a formação média-profissional e propedêutica – baseada na superação do tecnicismo, e preocupada com a continuidade dos estudos. Entretanto, essa aparente “livre escolha” a que os sujeitos estão sendo submetidos funcionará como uma espécie de maquiagem. Faz-se premente que os jovens mais pobres serão seduzidos pela possibilidade de se formarem e conseguirem, de imediato, uma vaga no “mercado de trabalho”, enquanto que os que têm a chance de viver integralmente a vida escolar optarão pelos estudos de aprofundamento e de continuidade.

Vale salientar que a oferta das condições de sobrevivência e coexistência (REIS, 2009) existentes nas instituições, sobretudo para os que chegam com dificuldades para “ficar”, pode trazer contribuições inumeráveis, particularmente quando entendemos o

¹ Conjunto de novas diretrizes para alteração da atual estrutura do ensino médio, sancionada em 2017.

condicionamento imposto para as pessoas que não pertencem ao grupo dos abastados economicamente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao socializarmos, neste artigo, os achados da pesquisa “Permanência estudantil na Ufal”, que buscou “responder” à questão: *Que ações materiais perfazem a Política Estudantil da Ufal?*, visando “alcançar” o objetivo de compreender como se caracterizam as ações de permanência material na política estudantil da Ufal, o que, para tanto, considerou as trilhas da pesquisa qualitativa, por meio de uma Pesquisa Bibliográfica, com o foco na Análise Documental que nos requereu *Leitura de reconhecimento; Leitura exploratória, Leitura seletiva* e, por fim, *Leitura interpretativa* (LIMA; MIOTO, 2007).

Esses procedimentos analíticos nos possibilitaram um aprofundamento das concepções e de conceitos abordados e enredados no bojo da política que assiste aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, fator material que implica na construção da permanência no ensino superior, uma vez que esta construção ocorreu por meio de um processo complexo e multifacetado. Tal abordagem permitiu-nos ousar elencarmos considerações “conclusivas”, que não devem ser interpretadas como “respostas estanques e definitivas”.

Quanto à política estudantil da Ufal, percebemos que esta se constitui com base em diferentes dispositivos, materializados em Instruções Normativas, que asseguram princípios e critérios de acesso aos Programas e Recursos oferecidos pela Pró-Reitoria Estudantil – órgão vinculado à Reitoria –, e que mantêm uma função específica, diretiva, de planejamento e de execução das ações – que denominamos em materiais. Tais ações têm como objetivo contribuir para a redução da “evasão” – sem atentar para os movimentos pendulares –, e construção da permanência, entendida como um conjunto de meios que chegam a um fim – a conclusão do curso superior e a formação profissional.

No que se refere aos dispositivos que servem de rede de apoio, identificamos que a existência das Instruções Normativas atua no sentido de definir e de colaborar para uma tentativa correta e igualitária de distribuição dos recursos, pois permite uma seleção baseada em critérios democráticos, referenciados pela legislação nacional, a exemplo da própria Constituição Federal e do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Dessa maneira, percebemos que o local – Ufal –, dialoga com o nacional por meio de Decretos e Portarias implementados pelo Governo Federal.

Tal perspectiva é importante porque situa uma correspondência sobre o que é de direito dos sujeitos, que é a construção de condições para que estes consigam acessar e concluir com sucesso a formação universitária, onde as ações criadas – RU, RUA – atuam como catalisadoras dos percursos dos sujeitos atendidos, que necessitam de tais recursos para continuar estudando.

Sabemos, de antemão, que viver a universidade é um processo que demanda uma série de recursos materiais, mas não somente. É importante situar que as estratégias criadas pela Ufal possuem um caráter democrático e inclusivo, pois veem a permanência como um ciclo em espiral, que se conota por modos e formatos próprios da realidade da instituição. Isso demonstra uma preocupação acentuada com as questões simbólicas, o que é de extrema relevância, uma vez que uma não existe dissociada da outra –, mas a seguir didaticamente a enfatizamos separadas –, o que interpretamos como avançado, porque há uma recorrência muito forte de termos e indícios que denotam que a universidade está pensando a experiência dos sujeitos para além do “ficar”.

O *Restaurante Universitário* – que atende a diversos sujeitos da comunidade acadêmica da Ufal a um preço acessível, atua – além de sua função operacional: oferecer refeições – como um espaço de convivência, em que os estudantes têm a oportunidade de socialização e de construção de elos e de vínculos de amizade. Nesse *locus*, há o que podemos chamar de interações socioacadêmicas, que se constituem em diálogos marcados por

afinidades comuns – ser estudante de uma mesma instituição e frequentar os mesmos espaços interativos –, fato que pode provocar o sentimento de pertencimento ao grupo. Além disso, o RU tem um papel importante na construção da permanência, por ser um atrativo que permite a permanência prolongada na universidade. Isso porque os graduandos têm a possibilidade de ficar por mais tempo, em razão do oferecimento de condições para tal, podendo, dessa forma, dedicar-se a outras atividades além do ensino, como extensão e pesquisa.

Nesse interim, a *Residência Universitária* – que tem como finalidade o atendimento a sujeitos que residem fora do Estado, ou em municípios muito distantes – possui uma função primordial no contexto universitário. É o que morar no Campus pode significar, para os estudantes, a vivência a *espaçostempos* condizentes com o processo de formação, diferente dos que não têm essa possibilidade. O estudante residente tem um amplo acesso a Programas de assistência, como atendimento de psicológicos, acesso livre ao RU, apoio cultural e participação em eventos. Desse modo, é importante minorar a demanda por vagas, o que requer a ampliação da RUA, no sentido de atender um público maior.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto 7.234 de 2010** – Plano Nacional de Assistência Estudantil. Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL, Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10,172, 2001**. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL, Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005, 2010**. Brasília: Senado Federal, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

CUNHA, Eudes Oliveira. **Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia**. 2017. 214 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In: MERCURI, Elizabeth (Org.), **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marinaide; REIS, Rosemeire; TORRES, Andresso. Permanência escolar na EJA: narrativa de estudantes do ensino fundamental no sertão de Alagoas. **Roteiro**, v. 46, p. 1-24, jan./dez. 2021.

GARRIDO, Edleusa Nery; MERCURI, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva. A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 87-95, jan./jun. 2013.

HERINGER, Rosana Rodrigues; HONORATO, Gabriela. Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ. **Cadernos CRH**, v. 28, n. 74, p. 341-348, mai./ago. 2015.

LARANJO, Thais Helena Mourão; SOARES, Cássia Baldini. Moradia universitária: processos de socialização e consumo de drogas. **Revista de Saúde Pública**, v. 40, n. 6, p. 1027-1034, 2006.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál**, v. 10, n. spe., p. 37-45, 2007.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

MILETO, Luís Fernando. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir**: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. 2009. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

PASCARELLA, Ernest T.; TERENCEZINI, Patrick T. **How college affects students**: findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ações afirmativas. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

REIS, Dyane. 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.

SILVEIRA, Míriam Moreira. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SOUZA E SILVA, Jailson de. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.

UFAL, Universidade Federal de Alagoas. **Instrução Normativa 02/2018**. Dispõe sobre o Restaurante Universitário no âmbito do Programa de Assistência Estudantil da Proest. Maceió: UFAL, 2018a.

UFAL, Universidade Federal de Alagoas. **Instrução Normativa 03/2018**. Dispõe sobre o Residência Universitária no âmbito do Programa de Assistência Estudantil da Proest. Maceió: UFAL, 2018b.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-370, mai./ago. 2006.

DISCURSOS DOCENTES, VIDA DE PROFESSOR E PERMANÊNCIA: A PARTIR DE QUE FORMA DE AMOR O MAGISTÉRIO É FALADO?

Valéria da Silva Silveira
Dóris Maria Luzzardi Fiss

1. EFEITO DE INÍCIO

Neste estudo, filiadas à Análise do Discurso (doravante AD), de orientação materialista, buscamos compreender a memória¹ discursiva do magistério e as relações estabelecidas entre a vida de professor e os modos de permanência na escola a partir do reconhecimento de sentidos em movimento nos dizeres docentes. Dessa forma, baseamo-nos em Michel Pêcheux (1990; 1994; 1995; 1999; 2010) no que se refere à AD. Especificamente sobre a permanência, buscamos respaldo teórico em estudos desenvolvidos desde 2014 pelo Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação/NUCLEAPE (CNPq/UENF), coordenado por professores da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) Darcy Ribeiro. Vale destacar que pesquisadores integrantes deste Grupo têm desenvolvido pesquisas que permitem discorrer sobre a permanência desde a sua definição, suas dimensões, sua relação contraditória com a evasão e sua presença na escola². Cabe destacar, também, o lugar central ocupado por uma investigação

¹ A memória discursiva transforma todo o conhecimento/saber discursivo em uma prática discursiva, retomado sob a figura do pré-construído, do já-dito que fica no apoio do que se diz, usando como alicerce cada palavra.

² Importante referir as pesquisas sobre permanência realizadas por Dóris Maria Luzzardi Fiss, Gerson Tavares do Carmo e Dyane Britto Reis.

realizada por Marcos Salmo Silva de Lima (2017; 2018), membro do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso/GPEAD (CNPq/UFRGS). Em seu estudo, o objetivo nuclear envolveu “[...] encontrar, nas práticas, nas experiências, nos rituais, no cotidiano e nas interações dos agentes da instituição escolar, vestígios de permanência” (LIMA, 2017, p. 93).

Em nossa pesquisa qualitativa (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2012; BOGDAN; BIKLEN, 1994), do tipo estudo de caso, a produção de dados se deu com a utilização de grupos focais (CARLINI-COTRIM, 1996), ocorridos nos anos de 2015 e 2018, por meio da participação de quatro educadoras atuantes em uma escola pública municipal localizada no litoral norte do Rio Grande do Sul. Desse modo, o arquivo foi construído conforme os objetivos da pesquisa e os depoimentos docentes compuseram um *corpus* experimental e a delimitação do *corpus* seguiu critérios teóricos.

Mediante tal perspectiva teórico-analítica, decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir as propriedades discursivas da análise. Isso porque há processos diferentes que visam à construção do *corpus* ou de um sistema de *corpus* que possa ser submetido à análise – a via “experimental” e a via “arquivista” (COURTINE, 2014). Nos dois casos, os princípios teóricos e as considerações práticas estão atravessados por uma leitura não subjetiva. Ressalvamos, igualmente, que, se considerado o mesmo *corpus* em mais de uma prática analítica, uma análise nunca vai ser igual à outra, porque todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo e as condições de produção sempre vão diferir, assim como os interesses do analista. O *corpus* é, de certa maneira, uma construção do próprio analista que, diante do texto (unidade que ele analisa), o remete imediatamente a um discurso, explicitando regularidades.

2. SOBRE OS COMPROMISSOS DO ANALISTA DE DISCURSO³

Na perspectiva que adotamos para esta investigação, o trabalho do analista se enlaça a gestos que dependem de entendimentos a respeito do funcionamento da ideologia, da opacidade da linguagem, do descentramento do sujeito, do efeito metafórico, da falha –, o que resulta na alteração da posição do leitor para o lugar construído pelo analista. Nesse lugar, irrompe tanto a alteridade do sujeito quanto a leitura (outra) produzida por ele, que trabalha nos limites da interpretação e, em uma posição deslocada, desafia a compreender o processo de formulação e de circulação de sentidos.

Nas marcas linguísticas em análise, evidenciam-se os efeitos de sentidos que têm, na língua e na história, sua materialidade – o que é próprio ao trabalho empreendido pelo analista uma vez que “[...] o tipo de análise que condiz à análise de discurso mostra a relação entre as marcas linguísticas, indicadas no intradiscurso pelo analista, e os sentidos interdiscursivos que são imateriais, da ordem da memória” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 819). A análise do *corpus* não se preocupa com a exaustão, pois não existe discurso que baste a si mesmo, mas interessam os processos discursivos que se recortam e que são determinados pelo gesto de interpretação do analista.

Toda essa abordagem teórico-analítica é orientada por um “itinerário”, apresentado por Pêcheux e Fuchs (2010), no qual os referidos autores consideram o processo de análise a partir de gestos que se constituem desde um batimento entre descrição e interpretação (Figura 1):

³ Esta seção foi escrita com base nas considerações apresentadas por Lima (2017) em sua Dissertação, reiterando seus argumentos.

Figura 1 – Domínio do linguístico e domínio do discursivo na análise

	LÍNGUA		DISCURSO	
	Análise dos mecanismos sintáticos e dos funcionamentos enunciativos.		Análise de um <i>corpus</i> de objetos discursivos que funcionam como autodiscurso	
Superfície linguística		Objeto discursivo		Processo discursivo
de um discurso que pertence ao <i>corpus</i>		(grafoconexo)		
	=dessuperficialização linguística, visando anular o efeito do “esquecimento nº 2” (pré-consciente no nível do imaginário)		= dessintagmatização discursiva, que rompe a conexão própria a cada objeto discursivo e que começa a anular o efeito do “esquecimento nº 1”	

Fonte: Pêcheux e Fuchs, 2010.

A superfície linguística, segundo Pêcheux e Fuchs (2010, p. 181), corresponde à

[...] sequência oral ou escrita de dimensão variável, em geral superior a frase, [...] um “discurso” concreto, isto é, objeto empírico afetado pelo esquecimento 1 e 2, na medida mesmo em que é o lugar de sua realização, sob a forma, coerente e subjetivamente vivida como necessária, de uma ilusão dupla.

Em contato com o material empírico, ou seja, com o texto, o analista vai dessuperficializar a relação semântica significante/significado. De modo mais claro, se desfaz a ilusão de que o que está sendo dito só poderia ter sido dito daquela maneira, referindo-se ao esquecimento nº 2. Nesse momento, trabalha-se com as paráfrases, as sinonímias, com a relação entre o dito e o não-dito. Assim, o analista já começa a observar a constituição das FDs que dominam a prática discursiva em questão.

Na extensão desses primeiros gestos, o analista se depara com o objeto discursivo, que é “[...] entendido como o resultado da transformação da superfície linguística de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, em um objeto linguisticamente

dessuperficializado, produzido por uma análise linguística que visa anular a ilusão nº 2” (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 181). Desse modo, ele tenta relacionar as FDs diferentes com a FI que ordena essas relações. É nessa instância que se atinge a configuração dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico. Os enunciados remetem a discursos, derivando seus sentidos das FDs que representam, no discurso, as FIs.

Quando considerado o processo discursivo, o analista vai tratar de “uma dessintagmatização que incide na zona de ilusão-esquecimento nº 1” (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 181), isto é, da relação de regulação da primeira instância com a segunda. Nesse interim, todo o processo da produção de sentidos está necessariamente sujeito ao devir, existindo sempre a possibilidade de o sentido ser outro. Por conseguinte, o devir torna-se o espaço da interpretação, da ideologia, da historicidade. Então, como corrobora Orlandi (2012), a historicidade deve ser compreendida, na AD, como aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e, também, se transformem.

Sendo a AD um referencial teórico-metodológico que, para além de apenas oferecer um dispositivo analítico, demanda a compreensão de noções (sujeito, história, ideologia, língua) sem as quais a análise não será produzida, as tarefas do analista podem ser compreendidas como estando associadas a: mostrar, na materialidade da linguagem, de natureza verbal ou não verbal, o funcionamento do discurso; e, também, evidenciar na análise o modo como as materialidades registram as imbricações do social na linguagem (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011). A análise, portanto, nem corresponde a um tratado de orientação hegemonicamente linguística nem a um instrumento de confirmação de conceitos próprios às áreas com as quais conversa, se fazendo desde um movimento pendular que traça um trajeto entre análise e teoria.

3. SOBRE A PERMANÊNCIA

Em sua pesquisa, Lima (2017) objetivou relacionar a evasão e a permanência docente. Para melhor compreender tais processos, o autor buscou subsídios em estudiosos que têm se ocupado do assunto, incluindo as produções do NUCLEAPE entre suas leituras principais, mas não exclusivas. Carmo (2016), pesquisador que integra tal Grupo de Pesquisa, aponta que entre 2005 e 2015 houve poucos estudos sobre a permanência escolar, enquanto que sobre o tema evasão escolar foi possível encontrar mais de mil trabalhos publicados.

Sobre a permanência, Carmo (2016) afirma que é preciso estudá-la a partir de sua etimologia, não tocando no sentido de evasão desde um prisma que institui uma relação de contraposição entre ambas, haja visto que a evasão não corresponde necessariamente a um abandono definitivo da escola, mas aponta para movimentos de flutuação que se materializam em afastamentos da escola e retornos a ela. Sendo assim, desde Carmo se pode entender a evasão como um certo modo de permanecer na escola com cortes temporais. Segundo os estudos do NUCLEAPE, duas tarefas aparecem como importantíssimas: descrever e compreender o conceito de permanência e, após, relacionar o conceito de permanência ao de pertencimento e apropriação de si⁴ mais do que ao de evasão.

Mylene Teixeira (2016) não concorda totalmente com o argumento de Carmo, pois, segundo ela, sob a ótica da sociologia, para pensar permanência, é importante tocar na evasão: se o objetivo é a compreensão e a evidência de um sentido de permanência, é necessário estudar o processo e o sentido que se constrói na evasão, porque a contingência de ficar, permanecer está

⁴ Cf. LIMA, Carlos Márcio Viana. Roteiro para ensaio filosófico sobre a permanência na educação: perspectivas de uma construção coletiva com base no exercício da paciência do conceito. In: CARMO, Gerson Tavares do (Org.). Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016, p. 69-81.

atada a de sair, evadir. Então, é importante destacar, também, a contribuição de Bueno e Lapo (2003), que apontam para fatores externos, assim como para disposições internas individuais determinantes do processo de abandono do professor. Ao buscar entender os modos e os mecanismos de abandono da carreira docente, as autoras esclarecem que isso não ocorre de um dia para o outro, mas gradualmente. Além disso, trata-se de processo atravessado por inúmeros aspectos que abrangem desde a vida pessoal, profissional, a cultura, os valores, interesses, as experiências e opiniões sócio-políticas, enfim, tudo que faz parte da constituição do sujeito.

Pelo exposto, é lícito aventar que, diante de formas distintas de abandono e de motivos diversos os quais podem conduzir o docente a ele, está o permanecer, o resistir. Assim, sob certo aspecto, a insistência em ficar pode ser compreendida em função do que a evasão docente representa: a ruptura de um sentido de pertencimento a um lugar, o esgarçamento da constituição do sujeito, que é atravessada por elementos afetivos e sociais que balizam a formação das identidades docentes. Não se trata somente de uma decisão entre sair ou ficar, há muitos outros elementos colocados em jogo. Segundo Lima (2017), a permanência do/da docente pode ser compreendida a partir dos laços que ele/ela cria com seus colegas e seus alunos/suas alunas, laços que estão atravessados por afeto e compromisso epistemológico e social. Como destaca o pesquisador, “[...] desde o prisma da permanência do professor, pressupomos que as estratégias para evitar o abandono podem e devem ser interpretadas a partir de sentidos de pertença, de pertencimento, de ser/estar/continuar educador(a), de não desistência do exercício da profissão docente que delas ecoam” (LIMA, 2017, p. 56-57). O autor reitera, respaldado pelo trabalho analítico-discursivo por ele engendrado, a tensão existente entre movimentos de permanência e evasão docente, especulando sobre a possibilidade de articular, por um lado, sentidos de permanência do professor à docência vivida como compromisso,

adesão e prazer e, por outro lado, sentidos de não permanência às “dificuldades” experimentadas e a uma atitude de receio, talvez de inquietação e dúvida.

Para Dyane Brito Reis (2016, p. 38), também integrante do NUCLEAPE, a permanência se ata ao tempo e à transformação: “Permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras”. Isso porque permanência é pertencimento, apropriação de si, reconhecimento do outro. A autora ainda destaca duas dimensões da permanência, a simbólica e a material: a simbólica tem a ver com a necessidade dos indivíduos de se filiarem a um grupo, serem reconhecidos e pertencerem a ele; já a material é ligada à produção de vida material, cumprida no cotidiano, como forma de existência. Ao aproximar tais conceitos da escola, reconhecemos o sentido de permanência material, de forma mais clara, na busca por uma estrutura escolar qualificada, dos meios de locomoção até o ambiente em sala de aula. Já a permanência simbólica envolve a valorização salarial, social, cultural, moral, fatores os quais têm significado grandes dificuldades enfrentadas pelos docentes.

Deslizando para o sentido de permanência como pertencimento, encontramos, na pesquisa de Fiss (2016), também membro do Grupo de Pesquisa anteriormente referido, uma contribuição significativa sobre o ser/estar professor, na medida em que compreende o pertencimento como fator de identificação docente. A autora apresenta uma análise discursiva e leva a refletir sobre o sujeito docente em conflito. Ao estudarmos o sentido de permanência, apoiadas nas dimensões material e simbólica, cruzamos com a relação de pertencimento exposta por Fiss (2016), pois, apesar das várias vivências desgastantes e frustrantes sofridas pelo docente, ele ainda permanece, persiste, pois cria e recria a cada momento a sua docência.

4. POR QUE PERMANECER?

O recurso à produção de uma nuvem com as palavras mais frequentes no momento da conversa em que as professoras discorrem sobre a educação como desafio permite melhor perceber com que elementos este desafio é relacionado: **escola, coragem, gente, sala, acúmulo, hoje, mãe, pai, tio, tia, conselheiro, psicólogo, crianças, alunos** (Figura 2). Trata-se, portanto, de um desafio que remete tanto ao enfrentamento de discursos que outorgam ao educador funções que não lhe caberia assumir – funções de pai e mãe, funções de tia e tio, funções de conselheiro (emocional) e psicólogo – quanto a um desafio diante das condições de trabalho e da situação da educação no Brasil com acúmulo de responsabilidades, inversão de valores, salas lotadas.

Figura 2 – Nuvem de palavras – desafio e suas relações



Fonte: Material elaborado pelas pesquisadoras

As professoras interlocutoras na pesquisa anunciam – e enunciam – como desafios as competições com o mundo tecnológico, a inflação de tarefas, as crises na carreira, as expectativas quebradas em relação à escola e ao aluno e até mesmo

a necessária afirmação, diante da sociedade, pela escolha da carreira docente. Toda essa carga permeia a ação docente e percorre o dizer da professora. A análise do discurso, então, se constitui como uma rede na qual os fios se tocam, enlaçando alguns sentidos, estilhaçando outros. Sendo assim, podemos especular que escoos dos dizeres docentes um **efeito de sentido de desafio e luta** que disputa espaço com o **efeito de sentido de culpa** uma vez que, nos depoimentos, também reverbera, pelo não-dito, uma afirmação de culpa que é tida como própria da docência.

A combinação de ditos que remetem tanto à afirmação da expectativa quebrada quanto à negação da culpa indicam o que é um desafio, talvez o grande desafio que compõe a docência: o sofrimento sem culpa que pode, quiçá, se tornar docência sem sofrimento e sem culpa em função da potência que tem a reflexão a respeito dos modos como os professores permanecem na escola. Essa reflexão pode se materializar em um grupo focal ou em outros momentos em que o professorado se reúne para discutir a respeito de sua profissão professor.

Mediante tais reflexões, vale destacar que a culpabilização pode emergir por fatores externos, pela maneira como o professor é falado numa sociedade na qual a carreira docente é feminizada e, por vezes, confundida com maternagem, tem seus saberes minorizados e sofre, ano após ano, com a desvalorização por parte das políticas públicas de educação em uma formação social capitalista cujo traço principal é a divisão de classes. Além disso, o fato de a escola estar fora da rede de relações de outras instituições sociais faz do trabalho docente uma atividade construída desde uma condição de isolamento em relação à sociedade. Assim, a ação docente fica inflacionada de outras tarefas como, por exemplo, as que se espera sejam assumidas pela família, pelo Conselho Tutelar, pelo Posto de Saúde e, no tentar agir sozinho – dar conta da parte desses segmentos sociais e da sua parte –, o professor silencia aquilo que considera inerente ao seu ofício: o ensino.

Nesse interim, a escola é uma parte da grande rede que é a sociedade, cabendo também ao professor (re) conhecer os fios de

que ela é tecida, mas é necessário que outros elementos dessa rede participem de sua tessitura junto com o docente, para que possa haver laços e encontros necessários à educação. Isso porque o professor é feito de afetos e apreensões: vai da culpa ao amor, do mal-estar ao gostar. Isso é reflexo de uma carreira que, antes de tudo, exige uma postura humana, pois implica envolvimento com sujeitos que são estáveis e instáveis, abertos e resistentes ao conhecimento, se deslocando de uma posição para outra.

Diante de variadas situações, que amalgamam tanto razões para resistir quanto para desistir, conversar sobre **modos e estratégias de permanência docente** é urgente e necessário – o que ocorreu em mais de um grupo focal realizado em diferentes momentos dos anos de 2015 e 2018, respectivamente. Em um desses encontros, quando perguntadas sobre **o que motiva sua permanência na escola**, a manutenção do vínculo com o magistério, elas declaram:

SD33: [...] eu **amo a minha carreira**, tanto é que eu já podia ter saído e ainda estou aqui, já tenho tempo sobrando e não saí, exatamente pelo fato que **eu gosto**, a **única coisa que eu sei fazer** é ser professora. (P1)

SD34: Mas eu também! [...] quando me perguntam, se tu não fosse professora, o que tu ia ser? Não sei, não sei mesmo, porque eu não consigo, eu **não consigo perder o vínculo**... assim com a escola, eu... eu **adoro isso aqui**. Ah, tem problema, né, tem aluno que incomoda, que não funciona direito ali a sala, tudo, mas eu **não consigo viver sem isso**. (P2)

SD35: Eu **gosto disso!** (P1)

SD36: Se a gente não amasse a profissão a gente não tava aqui, então o que faz... de certa forma, é o **amor pela profissão**. (P3)

SD37: É eu também, eu **gosto de escola**. E aí, gente, tava conversando antes, ali, que eu to participando do conselho da alimentação escolar né, e aí 10 h eu to lá, e aí foi falado em, de repente, [...] mudar o regimento pra ficar só em conselho, eu não aceito isso, porque **eu sou escola**... eu **não consigo me ver sem esse vínculo** aqui, sem esse ambiente. (P2)

SD38: E tanto é que a gente ta aqui, eu... eu... e a gente não reclama. A gente reclama dos alunos... mas [da] indisciplina, **a gente gosta**, mas tem colega que ta sempre de mal humor. (P4)

SD39: É como P4 falou a gente até reclama, reclama dos alunos, mas nunca, né, que: ah, o que eu tô fazendo aqui, que eu podia estar lá, isso não. (P3)

Nas sequências acima, ressoa um **efeito de sentido de amor pela profissão**. Nelas, a profissão é enunciada como objeto de querer de diferentes modos: “eu amo”, “eu gosto”, “eu adoro”, “a gente gosta”. Mas a partir de que forma de amor o magistério é falado? Ao mesmo tempo em que surpreendemos uma relação de amor por doação e vocação quando **P2** afirma não conseguir perder o vínculo com a escola e **P3** menciona o amor pela profissão como elemento que faz o laço entre ela e seu ofício, especulamos que esta não é uma relação de liberdade – pelas palavras de **P1** escapa um **efeito de sentido de aprisionamento** por não saber realizar outra atividade: “a **única coisa que eu sei fazer** é ser professora”; e nas palavras de **P2** se derrama esse mesmo sentido quando esclarece sobre a sua impossibilidade de romper com o vínculo instituído: “[...] eu **não consigo perder o vínculo**”, “[...] eu **não consigo viver sem isso**” e “[...] eu **não consigo me ver sem esse vínculo**”.

Então, tem-se uma contradição, pois o sujeito docente sente amor pela escola enquanto seu lugar de identificação – “eu sou escola” (**P2**) –, mas, ao mesmo tempo, considera que não consegue se sustentar em um lugar diferente ou distante da docência: é como se as professoras, simultânea e contraditoriamente, revelassem amor pela docência e submissão/assujeitamento a ela pela ausência de competências outras, conforme enunciado por **P1** e **P2** pouco depois:

SD40: Bah, pior eu, não sei pregar um botão, não sei fazer um projeto, o que que eu vou fazer? (P1) SD41: Eu também, não sei cozinhar, não sei fazer bolo, não sei bordar. (P2)
--

Em tais sequências discursivas, considerando a marca linguística **não**, se forem tomadas suas características enquanto advérbio, ela tanto pode indicar uma circunstância de negação quanto um esvaziamento do valor negativo para traduzir dúvida. No entanto, conquanto relevante, esta informação se restringe aos limites das relações entre frases, orações, períodos. Pensando sobre as relações de poder/saber com que a linguagem joga e que também se articulam em um jogo na linguagem, será possível descobrir

indícios para leituras outras. Desse modo, a negação implícita (às vezes, explícita) na partícula **não** tem uma consequência particular, que permite considerar tal fato enquanto funcionamento de singularização dos sentidos. O sintagma **não** implica uma inserção do sujeito, um lugar que se constitui nas relações de sentidos e no movimento de posições-sujeito.

P1 e **P2**, ao se manifestarem acerca do modo como o fizeram a respeito de si mesmas, reiteram discursos que se fazem ouvir em suas falas: discursos que dicotomizam o mundo da escola e o mundo da vida e, assim, investem na afirmação da incompetência do sujeito em algum desses campos. Nas falas de **P1** e **P2**, ouvimos rumores de enunciados, ditos em outros tempos, segundo os quais o mundo da vida e o mundo da escola ficam apartados em nome de certa pretensão neutra do fazer científico, resultando, daí, tensões entre a competência das professoras no mundo da escola e sua incompetência no mundo da vida – o mundo no qual as mulheres pregam botões, cozinham, fazem bolos e bordam, por exemplo. Interessante, todavia, é que uma tal inscrição do sujeito não se faz de forma homogeneizante: ao mesmo tempo em que ressoa nos dizeres um **efeito de sentido de dicotomia entre mundo da vida e mundo da escola/do trabalho**, um outro efeito perturba – o **efeito de sentido de quebra da articulação entre docência e trabalho doméstico**. É como se as docentes, ao afirmarem sua identificação com o magistério, negassem o mesmo como extensão de práticas de cuidado com as quais ele foi associado no passado, constituindo-se, pois, uma **família parafrástica**⁵ cuja temática envolve a **associação entre docência e atividades ditas próprias do universo feminino**.

Ao modo de retomada, em **P1** e **P2** chama atenção a repetição e o excesso da marca discursiva “não sei”, que reverbera para o

⁵ Família parafrástica (FP) remete à matriz do sentido, inerente à FD – o que é discutido por Pasinato (2014) desde Michel Pêcheux. Ela é constituída a partir da aproximação de SDs relacionadas a uma mesma temática, implicando na identificação de repetições afins nos recortes submetidos à análise.

efeito de sentido de competência no trabalho: é como se elas dissessem “nós sabemos ser professoras e é isso”, mas elas não sabem o que irão fazer quando não mais estiverem realizando este trabalho, porque não conseguem fazer outra atividade diferente de ministrar aulas, ou melhor, ensinar. Como destacado antes, é forte também o **efeito de sentido de dicotomia entre o mundo da escola/do trabalho e o mundo da vida:** é como se cada uma delas afirmasse que “eu só sei ser professora, além disso, não sei nada”, escapando certo sentido de incompetência na vida acompanhado de distanciamento entre mundos considerados como disjuntos – trabalho e vida.

Talvez isso conte um pouco sobre como essas professoras veem a educação: algo que se reduz a ensinar, algo de que as coisas da vida ficam fora. Ao mesmo tempo, podemos especular a respeito das **possibilidades de pertencimento dessas professoras à escola: a escola para elas é vida.** Portanto, pela via da contradição constitutiva, suspeitamos que educar, considerando o funcionamento do sujeito no discurso, aponte tanto para o ato de ministrar aula de maneira asséptica quanto para o acolhimento das diferentes matrizes culturais dos estudantes, tanto para a exclusão do outro (interlocutor)/Outro (cultura) quanto para o diálogo com ele como modo de pertencimento à escola que é enunciada como vida. Aliás, isso é evidenciado na repetição da sequência discursiva “o que que eu vou fazer?”, enunciada por ambas as professoras, **P1** e **P2**, que, depois, seguem relatando exemplos de atividades outras para as quais não possuem aptidão.

É como se a docência fosse um porto seguro, uma garantia. Assim, a escola não é uma casa apenas para o aluno, mas também para o professor. **A docência em si, tomada como motivo de permanência, corresponde a um modo de vida potente** e, para elas, importante, porque, nesse modo de percepção da docência, mais do que corresponder a uma forma de trabalho, é o espaço no qual a professora garante a si e a sua autoridade sobre o que faz, irrompendo um outro sentido que compete com a dicotomia entre mundo da vida e mundo do trabalho: **o efeito de sentido de**

docência como trabalho e vida. É estabelecida, pois, uma relação de pertencimento, construída por um sentimento maiúsculo de comprometimento da docente, contudo esse sentimento nem sempre se faz como dispositivo de autonomia – o que escapa do sintagma **preso**, quando **P1** declara que o professor fica “preso” à escola conforme seu tempo de trabalho nela aumenta, indicando seu condicionamento e dependência das rotinas nela vividas.

PESQ: E tu acha que quanto mais tempo na escola, mais o professor se sente pertencendo a escola? **SD42: Ah sim. (P2)**

SD43: Muito. (P4)

SD44: Preso a ela. (P1)

SD45: Bastante, eu acredito que sim. (P2)

SD46: Tem gente que diz: “Ah, se fosse eu, já estaria fora”. Eu acho que essas pessoas que dizem isso tão na carreira errada, eu não consigo me ver. Pô, já podia ter saído há 4 anos, eu tô com 4 anos sobrando, e tô aqui, e cada vez que eu penso “vou ter que sair”, eu entro em pânico, eu não vou poder vir aqui, falar, conversar, encher o saco, eu não vou fazer isso. (risos) (P1) **SD47: Sim, aí tu fica pensando: eu vou sair e eu vou fazer o quê? (P2)**

SD48: Fazer o quê? O que eu vou fazer? (P1)

Nessas sequências, ao mesmo tempo e contraditoriamente, reverbera um **efeito de sentido de emparedamento**, de corpo impedido de agir, se considerarmos o sentido do sintagma **preso** – amarrado, dentro de um lugar fechado –, e um outro **efeito de sentido de opção** que é referido por elas em momentos anteriores do grupo focal:

SD49: [...] apesar de tudo não me imagino em outra profissão. Ah, num escritório, numa loja, eu não me imagino. Eu gosto de ser professora. (P4)

SD50: [...] eu quero estar aqui, eu gosto do que eu faço, senão estaria fazendo outra coisa. (P3) **SD51: Quando me dizem “por que tu não faz outra coisa” eu tenho que afirmar que eu gosto. A gente tem que se posicionar, estou ali porque quero. (P4)**

Quando **P1**, **P2** e **P4** falam sobre a docência, elas enunciam que é uma carreira e se constitui na única coisa que sabem fazer, estabelecendo uma relação de dependência com a docência: é um

gostar de que não deriva autonomia, mas se sustenta e se mantém na dependência. É como se o sujeito, para se reconhecer sujeito, precisasse estar assujeitado à profissão docente, sendo que ele se mantém na ilusão de que esse assujeitamento ocorre livremente. Ao enunciarem a profissão, elas fazem referência à carreira, à competência única que elas têm, qualificando a docência como objeto de querer e lugar de identificação.

Todo o conjunto de SDs analisadas pode ser reunido na **FP Mundo do trabalho/Mundo da escola, mundo da vida e afeto** que está representada no Quadro 1:

Quadro 1 - Família Parafrástica: Mundo do trabalho/da escola, mundo da vida e afeto

Temática: associação entre docência, mundo da vida e afeto

Sequência Discursivas (SDs)	Posições-sujeito (PS)	Efeitos de sentido
<p>SD33 – [...] eu amo a minha carreira. Tanto é que eu já podia ter saído e ainda estou aqui. Já tenho tempo sobrando e não saí exatamente pelo fato que eu gosto. A única coisa que eu sei fazer é ser professora. (P1)</p> <p>SD34 – Mas eu também! Se quando me perguntam, se tu não fosse professora, o que tu ia ser? Não sei, não sei mesmo, porque eu não consigo, eu não consigo perder o vínculo... assim, com a escola... eu... eu adoro isso aqui. Ah, tem problema, né, tem aluno que incomoda, que não funciona direito ali a sala, tudo, mas eu não consigo viver sem isso. (P2)</p> <p>SD35 – Eu gosto disso! (P1)</p> <p>SD36 – Se a gente não amasse a profissão, a gente não [es]tava aqui. Então, o que faz... de certa forma, é o amor pela profissão. (P3)</p>	<p>PS de professora “enamorada” (PSPE)</p>	<p>Efeito de sentido de aprisionamento</p> <p>Efeito de sentido de docência como trabalho e vida</p> <p>Efeito de sentido de competência no mundo do trabalho</p>

<p>SD37 – É, eu também, eu gosto de escola. E, aí, a gente tava conversando antes, ali, que eu tô participando do conselho da alimentação escolar, né. E, aí, 10 horas eu tô lá. E, aí, foi falado e, de repente [eu] ficar, mudar o regimento pra ficar só em conselho.</p> <p>Eu não aceito isso, porque eu sou escola... eu não consigo me ver sem esse vínculo aqui, sem esse ambiente. (P2)</p> <p>SD38 – E tanto é que a gente tá aqui. Eu... eu... a gente não reclama.</p> <p>A gente reclama dos alunos... mas indisciplina. A gente gosta, mas tem colega que tá sempre de mau humor. (P4)</p> <p>SD39 – É como P4 falou: a gente até reclama, reclama dos alunos, mas nunca, né, que, ah, o que eu tô fazendo aqui, que eu podia estar lá, isso não. (P3)</p>		
<p>SD40 – Bah, pior, não sei pregar um botão, não sei fazer um projeto. O que que eu vou fazer? (P1)</p> <p>SD41 – Eu também, não sei cozinhar, não sei fazer bolo, não sei bordar. (P4)</p> <p>[PESQ: E tu acha que quanto mais tempo na escola, mais o professor se sente pertencendo a ela?]</p>	<p>PS de professora incompetente no mundo da vida (PSPIMV)</p>	<p>Efeito de sentido de dicotomia entre mundo da vida e mundo do trabalho/da escola</p> <p>Efeito de sentido de incompetência no mundo da vida</p> <p>Efeito de sentido de competência no mundo do trabalho/da escola</p>

<p>SD42 – Ah, sim. (P2)</p> <p>SD43 – Muito. (P4)</p> <p>SD44 – Preso a ela. (P1)</p> <p>SD45 – Bastante. Eu acredito que sim. (P2)</p> <p>SD46 – Tem gente que diz: “Ah, se fosse eu, já estaria fora”. Eu acho que essas pessoas que dizem isso estão na carreira errada, eu não consigo me ver. Pô, já podia ter saído há quatro anos, eu tô com quatro anos sobrando, e tô aqui. E cada vez que eu penso “Vou ter que sair”, eu entro em pânico, [porque] eu não vou poder vir aqui, falar, conversar, encher o saco, eu não vou poder fazer isso. (Risos). (P1)</p> <p>SD47 – Sim, aí tu fica pensando: “Eu vou sair e eu vou fazer o quê?”. (P2)</p> <p>SD48 – Fazer o quê? O que eu vou fazer? (P1)</p> <p>SD49 – [...] apesar de tudo, não me imagino em outra profissão. Ah, num escritório, numa loja, eu não me imagino. Eu gosto de ser professora. (P4)</p> <p>SD50 – Eu... acho que aluno, com a carga que ele traz de casa, não é mais como era há dez anos. Então, cada vez eles estão aprendendo menos, cada vez estão se interessando menos. Mas eu quero estar aqui, eu gosto do que eu faço, senão estaria fazendo outra coisa. (P3)</p> <p>SD51 – Quando me dizem: “Por que tu não faz outra coisa?”, eu tenho que afirmar que eu gosto. A gente tem que se posicionar: estou ali porque quero. (P4)</p>	<p>PS de professora “emparedada” convicta (PSPEC)</p>	<p>Efeito de sentido de emparedamento</p> <p>Efeito de sentido de opção</p>
---	---	---

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora

A partir do seu lugar de fala, **P1** é um sujeito constituído na divisão por diferentes posições discursivo-enunciativas, um sujeito dividido. Se move de uma posição-sujeito que envolve

pertencimento, feito de dependência epistemológico-afetiva no tocante ao magistério, se dizendo “com pânico” quando pensa em se afastar da escola, por isso representa um vazio e uma ausência de rotinas que lhe são importantes, deslocando-se para uma outra posição-sujeito de aprisionamento, que irrompe acompanhada de um efeito de sentido de emparedamento da visão que faz de si por uma opção que se imagina livre para tomar – a docente se diz “presa” e também, aqui, se faz um enlace com a permanência.

A divisão do sujeito do discurso reivindica que se chame a atenção para a contradição constitutiva do dizer de que ressoam, estilhaçados, diferentes sentidos. Tal contradição se revela na dependência enunciada: uma dependência que, mesmo apontando para um **efeito de sentido de reclusão consentida do docente no magistério**, se constitui também por fios de afeto, fios de reconhecimento do outro, uma dependência-reclusão que se desmancha na medida que acolhe o outro e com ele estabelece laços: os alunos a veem como professora e amiga, ela se percebe como parte do grupo e exercita uma escuta sensível em que o outro pode se constituir como legítimo produtor de conhecimento.

Ela estar “presa” à escola refere-se a uma memória do dizer em que o sujeito tem a visão de si como emparedado, só que, ao mesmo tempo, ocorre um desarranjo na medida em que um **efeito de sentido de pertencimento por afeto** funda um sentido outro no lugar onde o sentido de “presa” está estabilizado. Ao ocorrer essa perturbação nos sentidos, uma outra **família parafrástica** se constitui – a **de docência autônomo-afetiva** (Quadro 2):

Quadro 2 - Família Parafrástica: Docência autônomo-afetiva

Sequências Discursivas (SDs)	Posições-sujeito (PS)	Efeitos de sentido
<p>SD52 – [...] Eu acho que eu tenho um bom relacionamento com os alunos, apesar que a minha matéria é matemática. Olha a relação deles comigo... olha o 8º A... terceiro ano de conselheira deles. E passam por mim, e coração, e beijam e tem que abraçar. (P1)</p> <p>SD53 – Professora de matemática era para ser odiada, né... [...] Eu acho que a idade, né, o tempo, ti fica tarimbada, então, quer dizer, tu tem mais tolerância, tu tem mais paciência, tu sabe, tu tem mais jogo de cintura com eles. (P1)</p> <p>SD54 – Sensibilidade com eles. Tu já olha assim, tu já sabe [que] tem algum problema. Eles têm mais... eles têm mais liberdade de falar contigo, de expor problemas, porque é que nem eles dizem: eles já não te veem mais como professora, eles já te enxergam mais como uma amiga, como uma amiga, então, eles têm mais liberdade de falar contigo. (P1)</p> <p>SD55 – No início, a gente dá murro em ponta de faca, até [a gente] aprender, depois fica tudo mais fácil. E, aí, a gente pensa: “Bah, quanto tempo eu perdi”. No andar da carruagem que a gente vai aprendendo. (P1)</p> <p>SD56 – Aí a gente aprende. (P1)</p>	<p>PS de professora cúmplice (PSPC)</p>	<p>Efeito de sentido de escuta sensível e cumplicidade</p> <p>Efeito de sentido de pertencimento por afeto</p> <p>Efeito de sentido de idade como fator que aproxima</p>

Fonte: material elaborado pela pesquisadora

Desde esse lugar de sujeito dividido, **P1** foi a professora que durante o grupo focal mais relatou a inflação de tarefas docentes. Talvez por ser a professora que está há mais tempo no exercício do magistério. Aliás, ao contrário do que Hubermam (2000) argumenta, ela não entrou no estágio do afastamento afetivo, nem experimentou conflito com os alunos, mesmo estando nos anos finais da carreira e com grande diferença na faixa etária. Ressoa, do discurso de **P1**, um **efeito de sentido de idade como elemento que aproxima**; não, que afasta ou cria barreiras:

SD53: Eu acho que a idade né, o tempo, tu fica tarimbada, então quer dizer, **tu tem mais tolerância, tu tem mais paciência**, tu sabe, tu tem mais jogo de cintura com eles. (P1)

Como afirma Tardif (2012), nesse aspecto divergindo de Huberman (2000), o tempo de trabalho da professora, por se relacionar a saberes experienciais fundamentais à docência, é que pode tê-la constituído dessa forma. Tal tipo de saber docente contempla fatores pessoais, sociais e políticos, considerando a exterioridade como elemento que influencia o profissional e, por isso, a profissão professor se faz no encontro entre uma prática realizada e a exterioridade que nela se manifesta e que a toca e influencia, entre uma gramática da escola apreendida pelo docente e os contextos pessoais, históricos, ideológicos, políticos, que se inscrevem em tal gramática – inscrição essa de que deriva a docência e nela opera. O autor canadense, em igual medida, aponta para a valorização de experiências feitas, contemplando todos os saberes disponíveis para o fazer docente.

PESQ: Há percursos diferentes em função de cada momento histórico da carreira?

SD55: No início a gente dá murro em ponta de faca, **até aprender**, depois fica tudo mais fácil, e aí a gente pensa, bah quanto tempo eu perdi, **no andar da carruagem que a gente vai aprendendo**. (P1) **SD56:** **Aí a gente aprende**. (P1)

P1 é um sujeito dividido e se faz na movência, assim como os sentidos. Este sujeito não está numa posição única e fixa, pois, como a Análise do Discurso insta a compreender, esse sujeito é uma posição discursivo-enunciativa. As posições-sujeito se constituem na movência tal qual os sentidos; portanto a movência é entendida aqui como processo fundamental em que sujeitos e sentidos se constituem e a memória dos sentidos se atualiza conforme tal movimento implique em desarranjos ou perturbações.

Embora tenhamos escolhido, neste momento, lançar holofotes sobre alguns enunciados produzidos por **P1** a fim de ilustrar a divisão do sujeito, isso não significa que **P2, P3 e P4**, se considerado

o funcionamento discursivo, sejam sujeitos menos divididos. Tal condição é inerente ao sujeito do discurso em função mesmo de ele significar não um sujeito empírico, mas uma posição que tanto envolve inscrição em dada formação discursiva quanto assujeitamento ideológico sem o qual a inscrição não se faz. Em função disso, retornamos a enunciados proferidos por **P2**, **P3** e **P4**, destacando a divisão inerente a elas a partir da análise de uma marca linguística que provoca perturbação – **mas**:

SD34: [...] Ah tem problema, né tem aluno que incomoda, que não funciona direito ali a sala, tudo, **mas** eu não consigo viver sem isso. (**P2**)

SD38: E tanto é que a gente ta aqui, eu...eu ...e a gente não reclama. A gente reclama dos alunos... **mas** indisciplina [...]. (**P4**)

SD39: É como P4 falou: a gente até reclama, reclama dos alunos, **mas** nunca né, que, ah, o que eu tô fazendo aqui, que eu podia estar lá, isso não. (**P3**)

O discurso surge, sempre, como um espaço cheio de ecos e de reverberações de muitos outros discursos, com os quais ele se relaciona pela articulação na esfera dialógica – o que se vincula à ideologia e à heterogeneidade. Assim, cada enunciado refuta, confirma, complementa e depende de outros enunciados, pressupõe que já são conhecidos e, de alguma forma, os leva em conta – o que termina por questionar o lugar central do sujeito enunciator haja vista outras vozes “falarem” no enunciado.

Nas SDs **34**, **38** e **39**, é possível perceber que outras palavras são ditas sob as palavras. Segundo Neves (2000), a conjunção coordenativa **mas** estabelece uma relação de desigualdade entre os segmentos coordenados: “Como coordenador, o **mas** evidencia exterioridade entre os dois segmentos coordenados e, a partir daí, coloca o segundo segmento como de algum modo diferente do primeiro, especificando-se essa desigualdade conforme as condições contextuais” (NEVES, 2000, p. 756). Por serem etimologicamente advérbios, as conjunções coordenativas são menos gramaticalizadas, menos despojadas de teor semântico. Sua função de conjunção é datada de um período posterior ao século XVIII. Ainda que a função de conjunção exercida por **mas** não seja

ignorada ou negada, alguns dicionários e gramáticas das últimas décadas registram também sua função adverbial.

Vale destacar, ainda, que as orações tomadas como exemplo aqui, se consideradas no que concerne à estrutura sintática, são classificadas como coordenadas – orações consideradas como sintaticamente independentes umas das outras. Contudo, estudiosos como Garcia (1986), Barros (1985) e Santos e Motta (1987) têm feito ressalvas sobre esta questão. Para além da independência sintática enfatizada pela ortodoxia gramatical, eles percebem uma dependência semântica entre tais frases, que deriva de um fato em particular: quando se fala em independência, se fala também em autonomia de função e de sentido, mas essa autonomia de sentido não está presente em tais enunciados.

A comunicação do sentido de um enunciado só se fará com o auxílio de um outro enunciado. Ocorre, pois, uma subordinação psicológica a que se liga a subordinação limítrofe da conjunção coordenativa **mas**. Desse modo, a relação entre as duas orações de cada período é de dependência, nitidamente colocada pela conjunção. Nesse interim, a ideia expressa é de contraste ou de oposição, sendo mais fortemente indicada na oração em que o **mas** está presente. Consideremos, então, os seguintes períodos em análise:

SD34: [...] Ah tem problema, né tem aluno que incomoda, que não funciona direito ali a sala, tudo, **mas** eu não consigo viver sem isso. (P2) – **mal-estar** (aluno como incômodo) X **opção** (docência como escolha maior)
SD38: E tanto é que a gente ta aqui, eu...eu ...e a gente não reclama. A gente reclama dos alunos... **mas** indisciplina [...]. (P4) – **mal-estar** (aluno como incômodo) X **mal-estar** (condições de produção da docência)
SD39: É como P4 falou: a gente até reclama, reclama dos alunos, **mas** nunca né, que, ah, o que eu tô fazendo aqui, que eu podia estar lá, isso não. (P3) – **mal-estar** (aluno como incômodo) X **opção** (docência como escolha maior).

Nestes enunciados, a dependência semântica e a subordinação psicológica podem ser destacadas, prevalecendo, no que diz

respeito às ideias, a vinculada pela última oração – mal-estar derivado das condições de produção da docência e docência como escolha maior. Da mesma forma, podem ser identificados um contraste ou uma oposição entre uma ideia primeira, relacionada ao aluno como origem de incômodo e, por extensão, de mal-estar, e uma outra ideia que se lhe opõe ao apontar para aspectos considerados como de maior relevância: **mas** eu não consigo viver sem isso [a docência]; **mas** indisciplina; **mas** nunca [reclama] né, que, ah, o que eu tô fazendo aqui, que eu podia estar lá, isso não.

Mais do que opor dois enunciados ou ideias por ele vinculados, portanto, o **mas** opõe duas posições de sujeito assumidas. Portanto, mais de um sujeito fala nestes enunciados. Trata-se de um sujeito dividido, que assume diferentes posições discursivo-enunciativas, ocorrendo um desarranjo tal que o efeito de sentido de escolha pela docência prepondera sobre o efeito de sentido de professor incomodado com o aluno. **A posição-sujeito de professor identificado com a docência, apesar das dificuldades que ela apresenta e das condições em que ela é realizada, coexiste com a posição-sujeito de professor incomodado com os alunos, estando relacionada à permanência docente na escola, à manutenção de seu vínculo com a educação.**

5. EFEITO DE FECHAMENTO

A pesquisa aqui apresentada derivou de um estudo que teve como objetivo compreender modos de permanência docente na escola e analisar efeitos de sentidos sobre o ser professor e a docência que ressoam no discurso pedagógico. Para tal finalidade, debruçamo-nos sobre materialidades que permitiram, durante o período de desenvolvimento desta investigação (e continuam permitindo para além dele), compreender o sujeito como uma posição discursivo-enunciativa intercambiante que se constitui na movência. O professor, sujeito discursivamente heterogêneo, não fica estabilizado em um lugar único. A carreira docente se faz,

igualmente, na movência, no tempo de existir da própria carreira, tempo que pode ser até anterior a ela.

Interessante observar que, mesmo com as várias dificuldades acerca do ser/estar docente, identificadas no cenário das escolas e das políticas públicas em nosso país (desvalorização profissional e financeira, pouco prestígio da carreira, ausência dos responsáveis dos/as alunos/as na escola e junto de seus/suas filhos/filhas, acúmulo de funções, indisciplina dos/das discentes, problemas de saúde do/da docente), mesmo tendo todos esses fatores geradores de mal-estar docente, estas profissionais permanecem (e querem permanecer), as docentes constituem potentes relações de pertencimento com a escola, com a sala de aula.

Em meio a tal impasse, diferentes marcas discursivas estilham traços de permanência, indicando que tanto a docência quanto as professoras se constituem na movência de sentidos, afetadas por condições temporais e marcadores afetivos – o que foi também apreendido por Lima (2017; 2018) em sua pesquisa. Das condições temporais, verificamos que a docência surge antes mesmo da primeira vez que o professor pisa em uma sala de aula para lecionar, fato esse que pode ocorrer através de um exemplo adulto, de uma brincadeira, de um estímulo. Então, os marcadores afetivos que escapam do discurso docente (d)enunciam o sujeito dividido entre sentidos de mal-estar e desejo de permanência. **Esta permanência, forjada na relação com alunos, colegas e consigo próprio, é construída na temporalidade docente e se manifesta, nos dizeres, por sentidos de trabalho docente como vida e única possibilidade de realização profissional.**

As professoras afirmam que permanecem porque gostam, mas elas não gostam do modo como permanecem. Elas não se satisfazem com aquilo que são, mas tudo o que elas são e tudo o que vivem têm a ver com demanda por satisfação. Elas não se contentam com sua condição, mas, ainda assim, estando nessa condição, que não lhes contenta, contentam-se, e nela permanecem. Isso aponta para a contradição do sujeito professor que constitui esse dizer e nele se constitui, indicando o conflito do sujeito entre

ver (a maneira como concebe a si mesmo desde uma tradução particular da ação pedagógica) e ser visto (pela voz de uma sociedade que precisaria estar mais envolvida na formação de crianças e jovens). O sujeito, nessa contradição, é um sujeito dividido entre o estar porque gosta e o não gostar de estar. Desse modo, ele estabelece relações de pertencimento com a instituição por se sentir escola, parte integrante e importante dela, mesmo com a presença do mal-estar, da culpa e do desafio em seu dizer/fazer. Ele permanece, por pertencer, e tal pertencimento irrompe, no discurso, sob a forma de efeitos de sentidos enlaçados na constituição afetiva, temporal e movente da docência.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 17-36.

BARROS, E. M. **Nova gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Atlas, 1985.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BUENO, Belmira; LAPO, Flavinês Rebolo. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Caderno de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, março/2003.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Rev. Saúde Pública*, v. 30, n. 3, p. 285-293, jun. 1996.

CARMO, Gerson Tavares do (Org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo: EdUFSCar, 2014.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educ. Real.**, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. O ser/estar professor na escola: permanência e negociações. In: CARMO, Gerson Tavares do (Org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016, p. 119-141.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 13. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

LIMA, Carlos Márcio Viana. Roteiro para ensaio filosófico sobre a permanência na educação: perspectivas de uma construção coletiva com base no exercício da paciência do conceito. In: CARMO, Gerson Tavares do (Org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016, p. 69-81.

LIMA, Marcos Salmo Silva de. **Discurso e Docência**: efeitos de sentidos da permanência docente em uma escola pública. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LIMA, Marcos Salmo Silva de.; FISS, Dóris Maria Luzzardi. Permanência, pertencimento e desejo de docência: efeitos de

sentidos de ser professor. **Revista Conexão Letras**, v. 13, n. 19, p. 69-87, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática dos usos do português**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2012.

PASINATTO, Rubiamara. **O poder simbólico do lixo: a (re)-emergência do sujeito excluído pelo urbano**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso (AAD69)**. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010, p. 61-162.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994, p. 55-66.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. (Orgs.). **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010, p. 163-252.

REIS, Dyane Brito. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, Gerson Tavares do (org.).

Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016, p. 73-82.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E PERMANÊNCIA DISCENTE: UM TERRITÓRIO COABITADO DE BUSCAS E (RE) ENCONTROS

*Elane Kreile Manhães
Gerson Tavares do Carmo*

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, o território no qual se pretende não só caminhar, mas, mais do que isso, perscrutá-lo em suas ramificações, é o das comunidades de aprendizagem. Nesse interim, o movimento de coabitar tem fundamento nas palavras de Breviglieri (2007, p. 102), cujas palavras enfocam os espaços situados entre o habitar, dizendo que “os espaçadores estão localizados nos limites, nas juntas, no dividir linhas, onde quer que movimentos oscilantes sejam facilitados. Basicamente, geram e mantêm relações de vizinhança ou contiguidade”.

Assim, serão observadas as comunidades de aprendizagem a partir do autor que nos provocou curiosidades sobre o tema, numa imersão em tal território, buscando, também, tal como relata Breviglieri (2007, p. 102), “uma abertura para o horizonte de um domínio público tornado observável e manipulável”. Sendo assim, como terrenos temporariamente habitáveis, essas comunidades nos são caras na medida em que as relações que lá se constroem tendem a transbordar para um domínio público que, eventualmente, poderá apresentar seus entrelaces, suas características, traçando-nos pistas sobre o estar, o permanecer.

Ainda apoiada em Breviglieri (2007), a busca pelas comunidades de aprendizagem será uma “procura e afeição por esconderijos: cantos, recantos, fendas, saliências, brechas para onde

se pode recuar sem perder de vista os mundos comuns e recuar sem anular a possibilidade de encontro” (BREVIGLIERI, 2007, p. 102). Levando em consideração, portanto, o espaço intercalar entre as comunidades de aprendizagem – esse território coabitado –, entraremos no mundo da descoberta, com curiosidade para essa co-presença que permeia o sentido de comunidade.

Nesse contexto, por fazer parte do Nucleape, tive a oportunidade, durante reuniões do grupo, de conhecer o autor Vincent Tinto¹, que despertou, em mim, uma curiosidade sobre o que seriam comunidades de aprendizagem. Em seus textos, é recorrente a associação entre tais comunidades e a permanência do aluno na instituição escolar, devido ao engajamento, ao envolvimento e ao sentimento de pertencimento, proporcionados e propagados entre alunos matriculados em comunidades de aprendizagem.

As comunidades de aprendizagem não poderiam, portanto, deixar de despertar meu interesse, uma vez que a permanência escolar se constitui no tema central desta obra e, mais do que isso, é o tema em que, conforme nosso ponto-de-vista, se aninham objetivos maiores da educação, tais como uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Nesse sentido, foi realizado um levantamento a partir dos textos do Professor Vincent Tinto sobre o tema e, ao perceber que tal temática, seria provavelmente algo consolidado no contexto em que o autor escreve –o estadunidense –, algumas dúvidas e questionamentos emergiram. De um lado, para o autor e para o público para o qual ele escreve, não seriam necessárias explicitações sobre o conceito, funcionamento ou operacionalização das comunidades de aprendizagem; já de outro lado, no contexto brasileiro, havia muitas lacunas ainda a serem

¹ Vincent Tinto é Ph.D. em Educação e Sociologia pela Universidade de Chicago e professor aposentado da Universidade de Syracuse, E.U.A. Ele possui vasta publicação no campo da Educação Superior, especialmente no que concerne à permanência discente e ao impacto das comunidades de aprendizagem no crescimento e realização do aluno.

desvendadas no caminhar para uma compreensão mais abrangente do que são as comunidades de aprendizagem.

Sendo assim, este capítulo tratará de relatos e observações empíricas acerca das comunidades de aprendizagem a partir de entrevistas com docentes de dois *community colleges*² estadunidenses: *LaGuardia Community College* (LaGCC) e *Kingsborough Community College* (KBCC), ambos localizados na cidade de Nova York. O LaGCC foi eleito como *locus* de investigação devido à sua recorrente citação em textos do Professor Tinto. Já o KBCC foi escolhido como campo de pesquisa devido a uma indicação feita pela coordenadora das comunidades de aprendizagem na LaGCC, que não só sugeriu o KBCC como um abrangente território de investigação sobre o tema, mas, também, nos ajudou a estabelecer importantes contatos com docentes e gestores daquele *college*.

2. DE LEITORA À PARTICIPANTE: OBSERVANDO, POR DENTRO, AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

A partir da vasta contribuição do Professor Vincent Tinto, por meio de suas intervenções e pesquisas, notei que as comunidades de aprendizagem constituíam um tema de enorme importância para compreender não só a espinha dorsal das investigações do autor, mas, também, fatores que, para ele, estariam ligados diretamente à permanência escolar. No entanto, ao ler os textos, ficavam lacunas a respeito de como se davam a implementação e a operacionalização de tal política nos *community colleges* observados durante a pesquisa daquele estudioso.

² Optei por não traduzir *community colleges* aqui por não haver, no contexto brasileiro, uma tradução literal do termo ou instituições que sejam idênticas a elas em sua concepção, formato e objetivos. Além disso, tratarei mais especificamente do assunto e procurarei diferenciar as *community colleges* das universidades na seção em que descrevo minhas visitas às instituições que desenvolvem trabalhos com as comunidades de aprendizagem.

Para pesquisadores brasileiros, é natural que haja lacunas e curiosidades sobre o funcionamento das comunidades de aprendizagem, uma vez que estes não participam do mesmo contexto educacional em que os textos sobre o tema são produzidos. Em outras palavras, Tinto, ao escrever sobre as comunidades de aprendizagem, não se preocupava em citar o processo de sua constituição ou o arranjo institucional necessário para sua implantação, porque tal política era provavelmente do conhecimento comum da comunidade acadêmica a partir de onde redigia seus textos.

Sendo assim, em reuniões do Nucleape, foi considerada a possibilidade de algum de seus membros visitar *community colleges* que eram citados por Tinto. Como tenho domínio da Língua Inglesa e esse era um tema que muito despertava meu interesse, aceitei o desafio de encontrar, em algum dos *locus* de pesquisa do autor, alguém que não só aceitasse me receber, mas que, também, me permitisse visitar comunidades de aprendizagem em funcionamento e conversar com os atores nelas envolvidos.

Ao fazer um levantamento sobre os locais de pesquisa de Tinto, observei que, mais comumente, ele realizava seus estudos na *Seattle Central Community College*, localizada no estado de Washington, no noroeste dos Estados Unidos. No entanto, não obtive o aval daquela instituição para visitá-la. Então, pensando no princípio da resiliência, decidi recalcular a rota e pensar sobre outras possibilidades de conhecer, mais de perto, as comunidades de aprendizagem. Dessa forma, fiz um novo levantamento nos textos de Tinto e verifiquei que o segundo *locus* de pesquisa mais citado em seus textos era a *LaGuardia Community College*.

Ao observar o *site* desta instituição, consegui encontrar o endereço de *e-mail* da coordenadora das comunidades de aprendizagem, a Professora N.S., e logo escrevi a ela, relatando meus interesses e enviando também um resumo do meu projeto de pesquisa. Para minha surpresa, ela respondeu-me no mesmo dia, não somente concedendo-me a permissão para realizar minhas pesquisas, como me convidando para visitar a Mostra das

Comunidades de Aprendizagem que eles realizam sempre no final de cada semestre e para participar da reunião geral dos docentes que compuseram e que tinham intenção de compor comunidades de aprendizagem na *LaGuardia Community College*.

Além do planejamento e do agendamento das ações, ela sugeriu que eu entrasse em contato com outras *community colleges* de Nova York, de modo que eu aproveitasse o tempo em que ficaria na cidade para conhecer realidades de outras instituições. Como a Professora N.S. era também membro da ACLC (*Atlantic Center for Learning Communities*), uma associação de representantes das comunidades de aprendizagem que se estabelecem e desenvolvem trabalhos ao longo da costa leste dos Estados Unidos, ela pôde me passar o endereço de *e-mail* de representantes de comunidades de aprendizagem de outras instituições na cidade de Nova York.

Dessa forma, enviei *e-mails* a cinco outras instituições de Nova York e recebi retorno de duas delas: da *Baruch College*, tendo como representante o Professor G.H., e da *Kingsborough Community College*, com a Professora T.T. como representante das comunidades de aprendizagem no departamento de ESL (*English as a Second Language*) da instituição.

No que concerne à *Baruch College*, apesar de ter conseguido trocar algumas informações por *e-mail* com o Professor G.H., não pude visitar as comunidades de aprendizagem em funcionamento, pois, naquela instituição, eles só realizam tal trabalho com os alunos calouros no primeiro semestre letivo, compreendido entre os meses de agosto e dezembro, sendo, portanto, diferente do período em que eu estaria em Nova York.

Apesar de eu não ter conseguido visitar a instituição, duas questões, durante a troca de mensagens, por *e-mail*, com o Professor G.H., corroboraram aquilo que tínhamos lido nos textos do Professor Tinto e ampliaram minha visão sobre o tema: a preocupação com o aluno do primeiro ano ou semestre, descrito por Tinto como o primeiro ano crítico; e a importância da adesão dos professores para que as comunidades de aprendizagem

funcionem. Segue, abaixo, um excerto da entrevista ao Professor, que corrobora tais questões:

Elane: *Caso uma CA (comunidade de aprendizagem) não seja obrigatória, sua instituição já correu o risco de não ter alunos suficientes matriculados numa comunidade de aprendizagem ou de ter mais de 20 alunos interessados em frequentar uma comunidade? O que você faz se isso acontecer?*

G.H.: *As comunidades de aprendizagem estão sempre entre as primeiras a lotarem. O desafio nunca foi achar alunos suficientes que querem as comunidades de aprendizagem; o desafio é achar professores que querem fazê-las acontecer. Esse é o único fator que impede o programa de ser maior do que ele é. [...]*

Elane: *Em termos numéricos, você tem algum registro recente de quantos alunos foram beneficiados pelas comunidades de aprendizagem na WSAS (Weissman School of Arts and Sciences)? Você tem algum registro da taxa de permanência entre os alunos que frequentaram as comunidades de aprendizagem?*

G.H.: *Nós temos mais de uma década de dados, mostrando que os calouros que tiveram o benefício das comunidades de aprendizagem detêm maiores CR no final do seu primeiro ano (em média, uma diferença de 0,2), permanecem em maiores taxas e eventualmente terminam seu curso mais cedo do que seus pares que não tiveram o benefício do programa. Eu não tenho o número total de estudantes que passaram pelo programa desde 2003, mas esse número está na casa dos milhares. [...] (e-mail respondido em 01 mar 2018).³*

Na primeira resposta, o professor relata que o programa constituído de comunidades de aprendizagem já é grande. No entanto, uma vez que ele não é mandatório para os docentes, a instituição precisa contar com a adesão desses profissionais para que ele se torne ainda maior. Usando a concepção de que “o que não é dito, o que é silenciado constitui igualmente o sentido do que

³ Essa e todas as outras entrevistas citadas nesta pesquisa foram realizadas em Língua Inglesa (língua materna da maioria dos entrevistados) e traduzidas, de forma livre, pela entrevistadora e autora deste trabalho para facilitação da compreensão do leitor.

é dito. As palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio” (ORLANDI, 2012, p. 84-85), pode-se afirmar que o discurso submerso nessa fala é que, de um lado, a instituição tem alunos que demandam o crescimento do programa, pois se beneficiam dele e, de outro lado, o trabalho do professor que adere ao programa não é pequeno e, portanto, a instituição precisa propiciar iniciativas de motivação e incentivo (inclusive financeiro) para que docentes se interessem em constituir novas comunidades de aprendizagem.

Já a segunda resposta mostra a preocupação da instituição não só com a permanência discente, mas, também, com a sua aprendizagem, ao observarmos que o professor não se limita a responder sobre a taxa de permanência e opta por incluir também o GPA⁴ em sua resposta. É preciso lembrar que essa instituição trabalha com comunidades de aprendizagem somente no primeiro semestre. É possível, portanto, perceber o quanto eles se preocupam com tal corte e acabam por corroborar ainda as palavras de Tinto (2001, p. 3), quando ele nos relata que “os alunos que aprendem e encontram valor em seu aprendizado são os alunos que permanecem”.

Dando sequência aos relatos a respeito dos *e-mails* enviados às instituições e das respostas recebidas, no que concerne à *Kingsborough Community College*, recebi, da coordenadora das comunidades de aprendizagem, de forma semelhante ao que ocorreu com a *LaGuardia*, permissão para que fosse visitar tais lugares e para conversar com docentes que concordassem em me receber e um relato de que ela se sentia lisonjeada ao saber do meu interesse pelo trabalho desenvolvido por eles.

Sendo assim, no período compreendido entre dezembro de 2017 e maio de 2018, a troca de *e-mails* entre mim e ambas as instituições foi intensa, de modo que agendássemos as datas das minhas visitas, observações e entrevistas. Em seguida, as três

⁴ GPA – *Grade Point Average*. É uma medida aproximadamente semelhante ao Coeficiente de Rendimento (CR) no Brasil.

semanas passadas na cidade de Nova York foram intensas, na medida em que, inicialmente, já me fora possibilitado realizar atividades diversas e conhecer diferentes pessoas envolvidas nas comunidades de aprendizagem.

A seguir, serão apontadas as observações acerca das comunidades de aprendizagem e foram analisadas as entrevistas com os docentes a partir de uma categorização em torno da ocorrência de termos e do campo semântico em que se colocam os ditos, por vezes não expressos, em cada lugar de fala.

3. UMA OBSERVAÇÃO EMPÍRICA DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Para introduzir esta seção, quero deixar aqui traduzido um trecho em que uma professora da *Kingsborough* dá seu depoimento sobre como foi seu início de trabalho com as comunidades de aprendizagem e sobre as mudanças percebidas nesse grupo atualmente:

Professora M.C.: *Eu trabalho aqui desde 2006... e no dia que eu cheguei... fui informada de que eu ia trabalhar com comunidades de aprendizagem ((risos))... você sabe... eu não tinha ideia do que era aquilo... nós não fazemos mais essas coisas... ah:: nova liderança... mas aquilo foi realmente inusitado... porque...sabe... eu costumava... sabe... eu sou professora há anos... e minha sala de aula é minha... e eu não tenho que lidar com ninguém mais se eu não quiser... mas agora de repente... eu tinha esses quatro outros professores com quem eu tinha que me encontrar... a cada duas semanas... ah:: eu estava ligada com a disciplina Psicologia... que... sabe... a conexão acabou durando dez anos... e por esses dez ou mais anos em que nós estamos ligados... na verdade aprendi a disciplina [Psicologia]... eu poderia até ensinar Psicologia I... porque... eu TIVE que aprender a disciplina para integrá-la à minha disciplina... sabe... ao currículo de Desenvolvimento Estudantil... ao currículo de Discurso... de modo que eu pudesse ensinar Discurso... mas... ah:: acho que pra mim... como uma iniciante... lá naquela época... em comunidades de aprendizagem... o tempo de dedicação era muito desafiador... sabe... porque eu levava muito tempo só para entender o que*

estava acontecendo e como eu poderia integrar minha disciplina com as outras... e depois... sabe... as reuniões físicas para discutir o mais variado tipo de assuntos práticos... sobre o que estava acontecendo na sala de aula... mas... sabe... as vantagens são simplesmente extraordinárias... não sei se TT já disse ou vai dizer a você... estatisticamente falando... a taxa de permanência dos alunos mudou dramaticamente... as taxas de aprovação... a aceleração dos alunos mudou dramaticamente... e:: ah:: eles se tornam amigos de uma maneira totalmente diferente... e eu... você os encontra anos depois e eles dizem... nós fizemos Biologia juntos... nós fizemos isso juntos... e agora nós saímos para jantar juntos mesmo depois da graduação... e é assim... essas histórias de sucesso estão aí... e definitivamente vale a pena o tempo e o esforço... e todas as coisas... sucessos como esse... e eu vejo o valor disso... porque primeiro eu não alcançava... eu não entendia por que era tão importante ter esse aprendizado integrado... mas eu entendo agora... depois de trabalhar com outras pessoas para decidir projetos e tarefas que poderiam ser avaliados em diversas aulas... de diversas formas... e depois lógico... das respostas dos alunos de que eles estão boquiabertos com a ideia de que dois ou mais professores falam deles... e de que nós nos importamos com eles... nós estamos falando deles e dizendo... ok... essa pessoa precisa de alguma ajuda extra ou qualquer outra coisa (Entrevista concedida em 17 maio 2018, New York, NY).

Antes de iniciar a análise desse trecho, é preciso descrever o contexto em que me foi concedida a entrevista. De acordo com dados apontados no *website* da instituição, a metodologia com comunidades de aprendizagem foi iniciada na *Kingsborough* em 1995. No entanto, a coordenadora atual me relatou que só uma professora trabalha na instituição com as comunidades desde então e que a professora do relato acima seria a segunda mais experiente no âmbito do trabalho com comunidades de aprendizagem na instituição. Portanto, ao observarmos suas palavras, há que se levar em conta todo o processo de aprendizagem pelo qual ela mesma passou ao iniciar e desenvolver o trabalho com as comunidades e o fato de que ela só continua a desenvolvê-lo por realmente acreditar em suas vantagens, pois me foi confirmado, por diversos docentes, que nenhum professor é obrigado a trabalhar com essa metodologia, sendo-lhe facultado ir para outros departamentos,

caso ele não se interesse ou não se adapte a trabalhar em conjunto com outros professores.

Assim, por meio dessa entrevista, é possível perceber, inicialmente, que trabalhar com as comunidades de aprendizagem demanda tempo e esforço e que, quando as comunidades são criadas, o foco inicial se dá no tipo de estrutura curricular que elas terão, ou seja, inicialmente é preciso pensar como construir um conteúdo programático que estabeleça vínculos e integração entre disciplinas diversas.

Outro ponto importante relatado pela professora é o fato de ter havido uma virada de olhar significativa em sua atuação como docente no início do trabalho com comunidades de aprendizagem para o que ela sente agora após alguns anos de experiência com essa metodologia.

Tal como dito por ela – e, talvez, como sentido pela maioria dos professores –, a sala de aula parece ser um espaço onde o docente impera na tomada de decisões e onde ele pensa “*minha sala de aula é minha*”. Em outras palavras, o trabalho do docente é solitário e, se por um lado, soa autoritário pensar que ele é o imperador das decisões, por outro, trata-se de uma carga muito pesada de responsabilidades, pois tanto o modo como a disciplina será ensinada quanto a avaliação final dependerão da caneta do professor. Dessa forma, fica o questionamento acerca da validade de tal avaliação, uma vez que, como expõe Fiorin (2016, p. 167), ao analisar os conceitos de interdiscursividade e intertextualidade, “os homens não têm acesso direto à realidade, pois nossa relação com ela é sempre mediada pela linguagem”. Somando-se a isso, o autor vai além, citando Bakhtin (1998, p. 86, apud FIORIN, 2016, p. 167), que nos diz que:

[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos

de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico.

A esta altura, cabe-nos mencionar que todo discurso individual é subjetivo e está impregnado de outros discursos que o constituem, sendo, portanto, arriscada a admissão, por parte do docente, de uma postura de “imperador”. Sendo assim, no relato da professora, ao mudar sua posição de trabalho solitário e, conseqüentemente, de olhar ao *“trabalhar com outras pessoas para decidir projetos e tarefas que poderiam ser avaliados em diversas aulas”*, é muito mais provável que o ganho final no trabalho com o discente e na tarefa de realmente se *“importar com ele e observar se ele precisa de ajuda extra ou de qualquer outra coisa”* tenha efeitos mais positivos no resultado final no que concerne não só à sua formação acadêmica, mas também à sua formação como um indivíduo integrado ao meio escolar, pois ele não é apenas mais um a ocupar aquele espaço, e sim alguém que atrai atenções diversas no desenrolar de seu aprendizado e que realmente *importa*.

Indo além do relato da professora e observando o que estaria nas entrelinhas do que é por ela dito acerca da necessidade de tempo e de esforço extras para a constituição das comunidades de aprendizagem e das vantagens de tal constituição, é igualmente importante que se considere o ambiente de aprendizagem em que elas serão geradas, pois o desafio a ser enfrentado é o de tirar vantagens criativas da estrutura das comunidades de aprendizagem para capturar e intensificar as possibilidades sinérgicas que podem se constituir com duas ou mais forças trabalhando juntas em prol de um mesmo objetivo: a aprendizagem do aluno.

Assim, em geral, nas respostas às entrevistas com os docentes, foi possível ressaltar algumas categorias intercomplementares necessárias à implantação e ao funcionamento das comunidades de aprendizagem. Devido à limitação de espaço, serão analisadas e ressaltadas duas dessas categorias neste trabalho: senso de comunidade e diversidade.

3.1 SENSO DE COMUNIDADE

Nas comunidades de aprendizagem identificadas como de sucesso pelos professores, o senso de comunidade estimula o envolvimento do aluno e a aprendizagem, o que resulta numa compreensão mais ampla sobre o que é comunidade. Em relatos docentes, apesar de a sala de aula ser o lugar crucial para construir o tipo de comunidade social e acadêmica que fortalece o sucesso e a permanência do aluno, tal como relata Tinto (2012; 2000; 1997), observou-se que o conceito de comunidade ainda precisa ser ramificado na sala de aula, uma vez que, paradoxalmente, a individualidade e competitividade ainda são nela estimuladas, diferentemente do que acontece em outros cenários, tais como times esportivos ou grupos de dança, por exemplo, nos quais a colaboração e a interdependência são comumente incentivadas.

Nesse contexto, ao inserir no *software* Atlas TI as falas dos docentes das *community colleges* que visitei, depreendi a análise demonstrada no Quadro 1, que traz destaques acerca do senso de comunidade, um dos quesitos que, além de necessário para a formação das comunidades de aprendizagem, se fortalece ao longo de sua execução.

Quadro 1 – Destaques, nas entrevistas aos docentes, acerca do quesito senso de comunidade

REF.	TRANSCRIÇÕES DAS FALAS
1:8	NS: <i>achar modos de fazer as conexões entre docentes e diferentes departamentos e diferentes disciplinas</i>
3:9	KBCC: <i>é como se nós três ((apontando para três professores na reunião)) fôssemos um tipo de nossa própria comunidade também</i>
3:11	KBCC: <i>as ideias em pares... de uma maneira que você pudesse integrar na sua disciplina... continuam a se desenvolver... e isso ajuda o docente a ficar mais comprometido</i>
3:12	KBCC: <i>honestamente eu não gosto de ensinar mais em disciplinas separadas</i>
3:22	KBCC: <i>quando você está ensinando disciplinas separadas... você é meio que o rei do seu castelo... você toma decisões... mas quando você está numa CA... você tem que ser adaptável e flexível</i>
3:25	KBCC: <i>you can really see some of them [alunos] decoupling... you don't know if it would be like if they were... just individual disciplines</i>
4:1	MC: [ACLC] <i>é como uma comunidade de práticas... apenas para compartilhar</i>
4:2	MC: <i>o time vai se encontrar no inverno para planejar o núcleo para o próximo ano</i>
6:1	GH: <i>há uma atividade unificada... ah... entre as duas aulas... ou as três aulas... coisas que você aprende numa aula se relacionam com coisas da outra</i>
6:8	GH: <i>eles se perguntam uns aos outros... eles ajudam uns aos outros... sabe... esse é um dos benefícios das CA</i>
6:13	GH: <i>muitas vezes temos alunos que realmente... gostam de aprender assim... [...] de ver as conexões interdisciplinares... e eles [alunos] querem fazer um segundo semestre assim</i>
8:10	JST: <i>reuniões mensais... para termos certeza de que nossos calendários estavam na mesma página... sim... porque essa é uma das coisas que nos dá um pouco mais... mais trabalho... eu diria que o trabalho de preparação é mais... um pouco mais difícil</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Para melhor compreensão do esquema representado no Quadro 1, ressalta-se que os números expostos na coluna esquerda representam, respectivamente, a ordem cronológica das entrevistas e a ordem em que fiz os destaques em cada documento na ocasião da análise no Atlas TI. Para efeitos de exemplificação, o primeiro quadrículo, iniciado pela numeração 1:8, representa a primeira entrevista, efetuada durante meu período de pesquisas nas *community colleges* (número 1) e o oitavo (número 8) trecho

ressaltado para análise dentro do documento de transcrição dessa primeira entrevista. Igualmente, a título de explicação, as letras inseridas no início de cada transcrição exposta representam as iniciais dos nomes dos docentes entrevistados, com exceção da sigla KBCC, que representa a *Kingsborough Community College*, pois, nessa instituição, não consegui falar com os docentes de forma individual, mas numa reunião marcada pela coordenadora com todos os que se dispuseram a falar sobre sua atuação nas comunidades de aprendizagem.

Ao observar as falas, nota-se, primeiramente, o quanto é importante que haja ligação contínua entre os professores, desde a idealização de uma comunidade de aprendizagem até sua conclusão. A fala 1:8 já traz a importância de que haja conexões entre os professores, desde a preparação de uma comunidade de aprendizagem, passando por sua execução e chegando ao seu fortalecimento por meio do compartilhamento de experiências e pela multiplicação de ideias. Tais ideais são corroborados pela fala 3:11, que destaca o quanto essa conexão ajuda os docentes a se tornarem mais comprometidos com as comunidades, e pela fala 4:1, que expõe a existência de uma associação de professores chamada *Atlantic Center for Learning Communities* (ACLC). Essa associação, descrita pela professora como uma comunidade de práticas, é uma organização sem fins lucrativos, formada pelos próprios professores de *community colleges* do nordeste dos Estados Unidos, com o objetivo de reunir anualmente docentes e profissionais do corpo administrativo que trabalham ou já trabalharam com comunidades de aprendizagem, para que eles tenham um espaço de estímulo para os elos interinstitucionais, de aprendizagens mútuas e de fortalecimento do trabalho com as comunidades.

A professora, em sua fala na entrevista, adjetiva o projeto como *fantástico*, uma vez que ela mesma diz ter adquirido muita experiência durante sua participação nele, a ponto de, atualmente, na *LaGCC*, ela estar coordenando comunidades de aprendizagem no departamento de STEM (*Science, Technology, Engineering and Math*) que, conforme também descrito por ela, se trata de um

projeto de alto impacto, uma vez que a instituição tem uma grande população de alunos inscritos nessas disciplinas, mas não tem um grande histórico de comunidades de aprendizagem nessa área.

Além disso, esse senso de integração e, conseqüentemente, de comunidade entre os professores se desenvolve e parece se fortalecer ao longo do tempo em que as comunidades se realizam ao ponto de, na fala 4:2, a professora chamar o grupo de professores que dela fazem parte de “time”, e não mais de grupo. Retomando o espírito de colaboração, e não de competição, que se requer para formar uma comunidade de aprendizagem, é interessante que a professora, em seu interdiscurso, de forma talvez inconsciente, incorporou a relevância dessa sinergia de trabalho, em que várias forças se somam em prol de um bem comum: o aprendizado do aluno. Sobre falar aqui de um discurso que possivelmente se dá de forma inconsciente, retomo as palavras de Orlandi (2012, p. 33-34):

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em minhas palavras.

Ainda falando sobre essa força colaborativa, é igualmente interessante que, nas falas 6:1 e 8:10, os professores evidenciem o fato de que, para funcionarem, as comunidades precisam ser interdependentes, uma vez que aquilo que se ensina em uma aula precisa estar relacionado ao que se ensina em outra aula e, para que isso ocorra, os professores precisam estar em constante contato, para terem certeza de que seus cronogramas estão sempre “na mesma página” (trecho 8:10).

Durante a execução do trabalho com comunidades de aprendizagem, os professores também se sentem beneficiados com o processo, pois, na fala 3:9, a professora relata que ela e os dois outros professores compartilham uma comunidade de

aprendizagem com ela, ou seja, eles três também são parte de uma comunidade. Ademais, a mesma professora, na fala 3:12, diz que não consegue mais trabalhar em disciplinas solitárias, trazendo, portanto, uma reflexão sobre quem ocuparia o lugar central numa comunidade: o aluno como aquele que colhe os frutos da implantação dessa iniciativa ou o professor como aquele que planta sua semente? Ou seriam, talvez, ambos dela beneficiários que, de modo análogo à natureza, estariam associados por uma relação de mutualismo?

Adentrando um pouco mais nessa questão sobre os beneficiários das comunidades, seria muito difícil estabelecer um muro onde, de um lado, se veriam as vantagens para o professor e, de outro, aquelas para o aluno. Afinal, o que seria mais vantajoso ao professor do que ver que seus alunos estão “decolando” (trecho 3:25) ou que eles “ajudam uns aos outros” (trecho 6:8) e que “muitas vezes há estudantes que gostam de aprender dessa forma [colaborativa]” (trecho 6:13)?

Finalizando esta seção, destaco a fala 3:22, onde é mencionado que “quando você está ensinando em cursos individuais, você é um tipo de rei”. Tal fala corrobora todo o senso de comunidade apresentado aqui e um dos grandes objetivos das comunidades de aprendizagem: o distanciamento de um trabalho solitário frequentemente vivenciado pelos docentes.

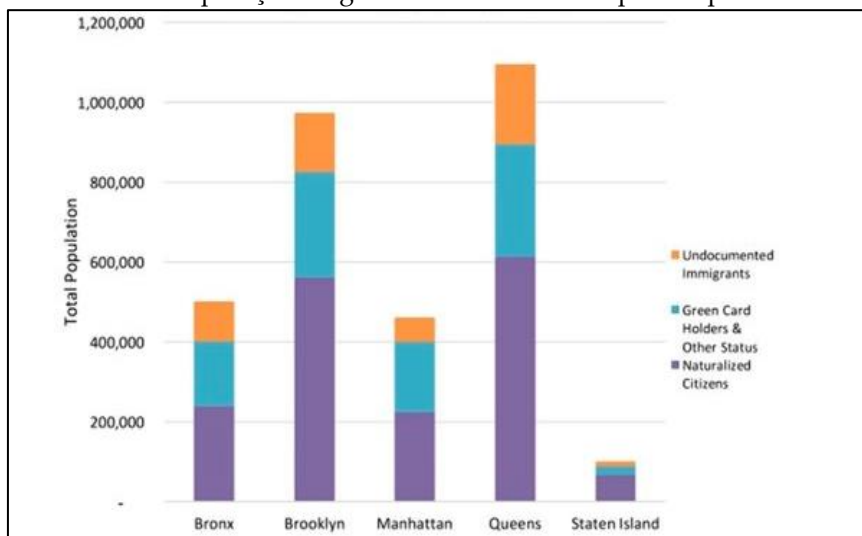
Igualmente, o trecho também traz, em sua história afetada pelo simbólico, o fato de que professor não deve tentar “ser rei” e tomar decisões solitárias. A conexão, os laços, a colaboração e, enfim, o senso de comunidade podem e devem pavimentar o caminho da docência, de modo a enriquecê-lo e a mostrar para o aluno que ele importa, que sua aprendizagem é o alvo e que sua permanência é, no final, causa e consequência de todo o processo educativo.

3.1.1 Diversidade

Quanto à diversidade, não é novidade que os alunos sejam diversos de inúmeras formas. A título de contextualização, o

Gráfico 1 mostra o quanto são cultural e etnicamente diversos os distritos onde se localizam respectivamente a *LaGuardia* e a *Kingsborough*: o *Queens* e o *Brooklyn*.

Gráfico 1 – População imigrante de Nova York separada por distrito



Fonte: https://www.timesledger.com/stories/2018/13/moiareport_2018_03_30_q.html Acesso em: 24 jan. 2019

Por meio do Gráfico 1, observa-se que o *Queens* e o *Brooklyn* ocupam as primeiras posições em Nova York, e quiçá nos Estados Unidos, no que concerne ao número de estrangeiros naturalizados – legalizados ou não – da cidade, tendo o *Queens* ultrapassado um milhão de indivíduos e o *Brooklyn* chegado bem perto desse número de pessoas nessa condição. Considerando a diversidade de culturas e etnias que podem ser inferidas desses números, não é difícil afirmar que ambos os *community colleges* visitados refletem, em suas realidades diárias, uma enorme diversidade de estudantes, desde a língua que falam até o contexto social e econômico em que vivem atualmente.

Desse modo, diferentes iniciativas têm sido desenvolvidas para atender a necessidades de grupos específicos, de modo que eles alcancem melhores desempenhos acadêmicos. Entre tais

iniciativas, durante as visitas aos *community colleges*, foram observadas comunidades criadas para falantes de outras línguas que não o inglês, comunidades de aplicação da matemática a áreas específicas, comunidades de práticas de redação integradas a componentes curriculares essenciais do curso, além de outras características integrantes de sua diversidade.

O Quadro 2, constituído após análise feita com auxílio do *software* Atlas TI, apresenta destaques, nas falas dos docentes entrevistados, que representam o quanto as comunidades podem ser diversas de várias formas.

Quadro 2 – Destaques, nas entrevistas aos docentes, acerca do quesito diversidade

REF.	TRANSCRIÇÕES DAS FALAS
1:6	NS: <i>é sempre inglês com alguma coisa... de outro departamento... sempre com outros departamentos</i>
1:9	NS: <i>um amigo meu do departamento de inglês ama ficção especulativa como ficção científica e tal... e há um novo professor de física que ensina sobre a vida no universo... e eu pensei... ele quer ensinar numa CA?... [...] então eu os apresentei</i>
2:6	TT: <i>somos extremamente diversos... em 25 alunos... temos 11 nacionalidades</i>
2:7	TT: <i>essas aulas são multisseriadas... mas funciona... não estou dizendo que funciona perfeitamente... mas funciona</i>
3:14	KBCC: <i>a aula é inglês... administração... e desenvolvimento estudantil... essas são as três disciplinas envolvidas</i>
6:5	GHi: <i>nós combinamos a aula de inglês para calouros... anatomia e fisiologia... e minha aula de seminários para calouros... e depois eles adicionam... duas ou três outras disciplinas obrigatórias... como psicologia e sociologia</i>
6:6	GHi: <i>realmente temos muitos alunos de primeira geração... temos muitos alunos imigrantes... você sabe... é um campus muito diverso... então nossa CA tende a refletir isso</i>
6:7	GHi: <i>um dos recursos que nossos parceiros da biologia fizeram foi ah:: eles criaram um... glossário bilingue... ah:: inglês e espanhol... acho que eles deveriam fazer em inglês e russo também ((risos)) porque temos muitos falantes de russo... e chinês</i>
6:15	GHi: <i>a CA era muito diversa em particular ah:: com a idade... o aluno mais jovem que tínhamos tinha 17... e o mais velho tinha quase 70</i>
6:18	GHi: <i>é na verdade mais comum do que não... eu acho... que os alunos não sejam nascidos nos EUA</i>

7:1	GHe: <i>ensinei um par entre história e estatística</i>
8:2	JST: <i>muitos alunos aqui na LaGuardia são profissionais trabalhadores... e eles não têm tempo para fazer coisas fora da sala</i>
8:4	JST: <i>também dei pelo menos uma leitura adicional sobre... ah:: hip hop... porque uma das minhas atividades era especificamente pedir que discutissem uma influência musical numa peça teatral</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Corroborando os dados supracitados, a fala 6:18 nos diz que é muito mais comum que os estudantes que participam das comunidades de aprendizagem não sejam nascidos nos Estados Unidos do que o contrário. Além disso, na fala 2:6, a professora relata que, em sua sala de aula, numa turma de 25 estudantes, há 11 nacionalidades diferentes. Tais informações revelam que a característica diversa do contexto em que os *colleges* se inserem é indubitavelmente refletida, também, nas comunidades de aprendizagem que lá são formadas.

Portanto, ao pensar em formar uma comunidade, professores e corpo administrativo já devem estar atentos para essa realidade e para o modo como para ela se pretende olhar. Sobre o olhar, Zanella (2013, p. 124) revela que:

[é] importante destacar sua condição social e histórica que, se por um lado depende do olho físico, por outro o transpõe na medida em que o olho se diferencia do olhar: este é produzido nas/pelas relações sociais em que pessoas concretas se inserem e das quais ativamente participam. Falo em olhar, portanto, em vez de olho, pois as relações que cada pessoa estabelece com os outros, com o contexto em que vive e consigo mesmas são necessariamente mediadas pelos modos de ver o mundo, modos estes culturalmente instituídos e que carregam as marcas históricas de sua produção e dos muitos outros, presentes e ausentes, que os forjam/forjaram.

Sendo assim, nada mais importante do que pensar em como e de que seu olhar está constituído para observar como você afetará o olhar do outro. As comunidades, representantes, em sua essência, de um trabalho colaborativo, funcionam a partir de uma soma de

forças trabalhando de forma conjunta, em prol de um resultado positivo e implicam considerar que o olhar do outro é produzido e que sua “apreensão não é de uma realidade dada, mas de uma realidade criada, ou seja, cultural” (REIS et al., 2004, p. 53).

Nesse contexto, perceber a diversidade que circunda o ambiente das comunidades de aprendizagem e considerar sua existência ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem são atividades que não podem prescindir de um olhar atento para o outro. Como esse olhar pode ser enganado por uma ilusão de que você conhece o outro, as comunidades de aprendizagem se tornam estratégicas, na medida em que professores, numa relação sinérgica, podem discutir, a partir do olhar que ocupam, que olhares ocupam os alunos e tentar descortinar conceitos e atitudes, muitas vezes pautados por uma cega familiaridade.

Além da questão cultural, as comunidades de aprendizagem são diversas também de outras formas. Na sua concepção, tal como indicada na fala 1:6 e corroborada nas falas 1:9, 6:5, 7:1 e 8:4, é exigido que as disciplinas que as compõem sejam diversas umas das outras, tanto que, em 1:6, a professora esclarece que, naquela instituição, elas só são formadas por disciplinas de departamentos diferentes. Nesse sentido, disciplinas do departamento de Inglês, como, por exemplo, Redação e Discurso, não poderiam se unir para formar uma comunidade de aprendizagem, pois estariam contrariando a diversidade que lhe deveria ser intrínseca.

Como exemplos dessa diversidade, presente na constituição das comunidades de aprendizagem, na fala 3:14, a professora expõe sua experiência numa comunidade formada por três disciplinas: Inglês, Negócios e Desenvolvimento Estudantil, que integravam a Graduação em Administração. Apesar de essa ser uma comunidade composta por alunos que já tinham passado pelas aulas de *ESL (English as a Second Language)*, os alunos, em sua maioria, são internacionais, falantes de múltiplas línguas (como já relatado) e, muitas vezes, são moradores dos mesmos bairros onde vivem seus conterrâneos, o que lhes permite utilizar sua língua

materna – e não o inglês – para a comunicação cotidiana nas proximidades de sua moradia. Sendo assim, os professores se uniram e decidiram formar essa comunidade, de modo que o aluno tivesse a oportunidade de estudar a Língua Inglesa num contexto mais voltado para sua área de interesse.

Além disso, com a disciplina Desenvolvimento Estudantil, que é ministrada por um docente com formação em Psicologia, eles teriam o que a professora chamou de uma situação de ganho duplo: ao mesmo tempo, uma oportunidade de expor seus problemas e se integrar com pessoas que estariam vivenciando experiências semelhantes e de praticar a língua oficial dos EUA, uma vez que essa disciplina era ministrada em inglês e a comunicação entre alunos também tinha que ser feita nesse idioma.

Semelhante a essa atenção, existe a necessidade de prática da língua. A fala 6:5 traz o exemplo de uma comunidade em que se integram as disciplinas Inglês, Anatomia e Fisiologia, de modo que o Inglês perpassasse o ensino das outras disciplinas. Nesse contexto da área de saúde integrado ao idioma, houve também o relato 6:7, que chamou atenção devido ao fato de que os professores, tendo identificado um grande número de alunos latinos, haverem criado um glossário com palavras e expressões mais usadas naquela área de estudos, para que os alunos recorressem a essa ferramenta, em sala de aula ou não, quando da necessidade de transpor conceitos mais abstratos do inglês para o espanhol.

Sobre comunidades criadas com disciplinas diversas, houve inúmeros outros relatos cuja descrição não caberia aqui, pela simples limitação que este espaço me impõe, mas gostaria de destacar ainda um último exemplo dessa junção: uma experiência descrita pelo professor de Matemática, que ofertou uma comunidade de aprendizagem juntamente com a professora de História (fala 7:1). Tal descrição se sobressai devido ao antagonismo, à primeira vista, dessas duas disciplinas. No entanto, foi muito interessante observar a leveza de como foram conduzidos os estudos dessa comunidade, tendo basicamente se concentrado em introduzir cálculos estatísticos nas informações históricas.

Como exemplo de trabalho desenvolvido durante essa comunidade, o professor citou registros de nomes de escravos transportados da África para as Américas em navios negreiros, que foram interceptados pelos britânicos. Como as listas eram muito extensas, chegando a 150000 nomes, o professor utilizou-as para abordar cálculos estatísticos e verificou, por exemplo, que o nome mais comum da lista de escravos era *Boy* (menino, em inglês).

Introduzindo valores humanos a esses cálculos, os alunos perceberam que até o direito a ter um nome foi negado aos escravos, pois mesmo tendo os navios sido interceptados e os escravos, aparentemente, sido libertos, no momento de registrar quem eram aquelas pessoas, não havia preocupação em lhes perguntar os nomes, mas um breve dispensar de tempo para ver aquela pessoa como apenas mais um Menino entre tantos outros.

Além dessa heterogeneidade de disciplinas e de culturas, as comunidades de aprendizagem são também diversas de outras formas entre os alunos que as integram, tais como a faixa etária (fala 6:15); o nível de proficiência linguística (fala 2:7); a posição social e econômica (fala 8:2⁵) e a quantidade de alunos de primeira geração⁶ (fala 6:6).

Observa-se, portanto, que alunos são cada vez mais diversos, no que concerne ao seu *status* cultural e socioeconômico, à sua etnia, ao seu gênero, ao seu estilo de aprendizagem, entre outras características, que diversificam os seres humanos. Por conseguinte, atender a essa diversidade deve ser uma prática fundamental entre as instituições educacionais. Fazê-lo significa não só um comprometimento com a educação, mas, também, um

⁵ Apesar de essa fala ressaltar que a maioria dos alunos pertence à classe trabalhadora, devemos nos lembrar que essa classe trabalhadora vai desde cidadãos americanos com seus direitos trabalhistas garantidos até refugiados que deixaram seus países em situações precárias e sobrevivem, nos Estados Unidos, a custo de muitos trabalhos informais.

⁶ São chamados de alunos de primeira geração aqueles que, em sua família, são os primeiros a terem a experiência no determinado nível de escolaridade a que se referem os dados da pesquisa.

testemunho de nossas aspirações por justiça social e por igualdade numa sociedade democrática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre os *Community colleges*, observei, inicialmente, que eles diferem das universidades estadunidenses, principalmente por características financeiras, englobando o valor que é cobrado aos alunos e o tipo de financiamento que podem conseguir, e por características sociais, sendo o público-alvo das universidades aqueles alunos que podem sair de suas cidades e morar no *campus* universitário e o dos *community colleges* aqueles que residem próximo à instituição e que desempenham funções outras além da função de estudante. Assim, os alunos dos *community colleges* tendem a ser aqueles que procuram continuar seus estudos no ensino superior, mas não podem pagar por tais estudos em uma universidade. Também podem ser alunos que precisam trabalhar para contribuir ou arcar totalmente com o sustento da casa e, por isso, não podem nem se deslocar para estudar em instituições distantes de sua residência, nem se dedicar aos estudos em instituições de período integral, característica de muitas das universidades estadunidenses.

Dentro dos *colleges*, é importante ressaltar que, apesar de as comunidades de aprendizagem representarem uma metodologia interessante e de relevante inclusão e colaboração no universo –, muitas vezes, solitário e competitivo da Academia –, elas são só uma das milhares de interações e variáveis que ocorrem na vida acadêmica do aluno e, conseqüentemente, não dão conta, por si só, de sanar todos os problemas que podem acarretar o abandono dos estudos pelo aluno.

Além disso, os *community colleges* consistem numa possível saída proposta pelos estadunidenses para abarcar aqueles alunos que não tinham condições financeiras e/ou logísticas para frequentar uma universidade, pois esta, além de possuir anuidades extremamente caras, muitas vezes requer que o aluno talvez tenha

que se deslocar da cidade onde vive para residir no *campus* universitário e disponha de tempo integral para se dedicar aos estudos, impossibilitando-o, portanto, de trabalhar e de prover ou ajudar nas despesas familiares.

No entanto, os *community colleges*, apesar de amenizarem o problema, não o dirimem por completo, pois também requerem o pagamento de anuidades que, apesar de menos caras que as das universidades, ainda deixam de fora milhares de jovens e adultos que teriam o interesse de frequentar uma instituição de ensino superior e que não o fazem por questões financeiras. Em outras palavras, paradoxalmente, o *College*, que deveria servir à inclusão daqueles que são excluídos das universidades, na prática os exclui, pois eles precisam pagar anuidades ou se encaixar em um perfil específico para receber ajuda de custo governamental, sendo um dos quesitos desse perfil a ausência de vínculo empregatício.

Ora, se o *college* seria a solução para aqueles alunos que trabalham, como podem esses trabalhadores frequentar esse espaço se, para receber auxílios, não podem ter vínculo empregatício? Assim, o que me resta a interpretar é que tal legislação, de um lado, privilegia o trabalho informal e, de outro, continua sendo exclusivo a alguns que podem pagar (um pouco menos, mas, de qualquer forma, pagar) por seus estudos.

Sendo assim, as comunidades de aprendizagem, sobretudo num contexto bem semelhante ao dos jovens e adultos brasileiros que almejam continuar seus estudos, qual seja o dos *colleges*, constituem um passo a mais para auxiliar os discentes a permanecerem na instituição, na medida em que intensificam seus olhares para características inerentes ao ser humano: a necessidade de colaboração mútua e a sua diversidade. Entretanto, a caminhada é longa e muitos passos ainda precisam ser dados.

REFERÊNCIAS

- BREVIGLIERI, Marc. L'arc expérientiel de l'adolescence: esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle. **Rencontres Avec D'Autres Champs de La Sociologie**, v. 1, n. 19, p. 99-113, jan. 2007.
- FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 161-193.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: Princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.
- REIS, Alice C. et al. Mediação pedagógica: Reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 1, n. 17, p. 51-60, mar. 2004.
- TINTO, Vincent. Enhancing student success: taking the classroom success seriously. **The International journal of the first year in higher education**, v. 3, n. 1, p.1-8, 2012.
- TINTO, Vincent. **Rethinking the first year of college**. Syracuse: Higher Education Monograph Series, 2001.
- TINTO, Vincent. Linking learning and leaving: exploring the role of the college classroom in student departure. In: BRAXTON, J. M. (Ed.). **Reworking the student departure puzzle**. Nashville: Vanderbilt University Press, 2000a, p. 81-94.
- TINTO, Vincent. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. **The journal of Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 599-623, nov. 1997.
- ZANELLA, Andréa Vieira. **Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2013.

ENTRE TANTOS E TANTAS, JOSÉ PERMANECEU ANALFABETO: RETRATOS DO ANALFABETISMO EM ALAGOAS

*Lucas Pereira da Silva
Marinaide Freitas*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O analfabetismo no Brasil é um fenômeno de longa data que se instala no Brasil desde a colonização, quando Sá (2012, p. 07) afirma que “[...] vai-se tornando, progressivamente, um problema histórico”, cultural, econômico e, sobretudo, político que afeta todas as esferas da vida, impedindo de diversas maneiras o desenvolvimento integral das pessoas. Nessa direção, buscando revisitar, problematizar e atualizar esta temática, o texto em pauta visa apresentar uma reflexão ontológica no âmbito do desenvolvimento dos primeiros passos de uma pesquisa de pós-doutorado¹.

Vale destacar que esta investigação encontra-se em andamento e tem como objetivo produzir conhecimentos sobre a vida humana no contexto do semiárido alagoano, focando em indagações que têm aguçado a nossa curiosidade epistemológica, tais como: de que modo as pessoas – vivendo na condição de analfabetos/as –, desenvolvem suas táticas de resistência diante das desigualdades sociais e enfrentam o analfabetismo nesse contexto? Quais as mediações, as condições e os sentidos atribuídos por essas pessoas, aos domínios da leitura e da escrita? Que outros tipos de alfabetizações possuem?

¹ A Pesquisa intitulada “Narrativas de sujeitos da EJA no Semiárido alagoano: mediações e táticas cotidianas de resistência ao analfabetismo” está sendo realizada no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE/MULTIEJA/CEDU/UFAL pelo primeiro autor com supervisão da segunda.

Para tentar alcançar o objetivo e “responder” as indagações acima descritas, nos apoiamos na abordagem qualitativa, com o foco na pesquisa-participante, uma vez que estamos mergulhando, também, nessa realidade, destacando a inventividade, as formas de sobreviver e a produção de elementos culturais dos seus residentes, aspectos característicos das riquezas produzidas nesta região de semiáridade, que continua a resistir e a influenciar sobremaneira a produção da vida de milhões de brasileiros/as e, entre esses, alagoanos/as. Tais elementos são característicos de uma lógica contraditória e excludente e se agregam a nossa questão principal nesta pesquisa.

Nessa “empreitada”, buscamos um contato mais sistemático com o movimento de escolarização de jovens e adultos em Alagoas enquanto processo/projeto de resistência, transformação subjetiva e das condições de vida na territorialidade mencionada, o que não identificamos, nos provocando a andarilhar, contactando as pessoas e encontramos aquelas que, durante a vida, permaneceram analfabetas.

Neste capítulo, trazemos um recorte da investigação referida, situando mediações cotidianas e táticas de resistência de três sujeitos sem escolarização e socialmente considerados analfabetos – leitura e escrita –, e, assim, permaneceram/permanecem numa sociedade grafocêntrica, que exige cada vez mais o desenvolvimento das duas modalidades/habilidades citadas, acompanhadas de transformações tecnológicas.

Inicialmente, o texto expõe um retrato contextual e constitutivo da problemática histórico-cultural relacionada ao analfabetismo em Alagoas. Reflete, então, sobre as condições que possibilitaram que um casal de alagoanos, por meio da arte como mediação, adquirisse visibilidade e reconhecimento durante a vida no cenário nacional e internacional, mesmo sem dominarem a leitura e a escrita. Em seguida, o foco recai sobre as condições e as táticas de resistências no cotidiano de José – nome fictício – que, invisibilizado entre tantos, permanece analfabeto.

2. ANALFABETISMO: UM PROBLEMA HISTÓRICO-CULTURAL QUE SE REPRODUZ EM ALAGOAS

O analfabetismo não só ameaça à ordem econômica de uma sociedade, como também constitui profunda injustiça. Essa injustiça tem graves consequências, como a incapacidade dos analfabetos de tomarem decisões por si mesmos, ou de participarem do processo político. Desse modo, o analfabetismo ameaça o caráter mesmo da democracia. Solapa os princípios democráticos de uma sociedade (FREIRE; MACEDO, 2011).

Historicamente, o Nordeste brasileiro, sobretudo a região delimitada geograficamente como Semiárido Brasileiro, apresenta baixas taxas nos indicadores sociais, econômicos e na participação ou no acesso dos sujeitos aos equipamentos sociais, aos bens públicos, tais como a Educação. Dados disponibilizados pelo Instituto Nacional do Semiárido (INSA, 2017) indicam que a região em referência – *locus* do nosso estudo –, em sua nova delimitação, definida pelo Conselho Deliberativo da Sudene, por meio das Resoluções 107, de 27.07.2017 e 115, de 23.11.2017 e aprovada pelo Ministério da Integração Nacional (2017), abrange uma área superior a 1,03 milhão de km² e compreende 1.262 municípios.

A maioria desses municípios se localiza nos nove estados nordestinos: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, além de cidades do norte de Minas Gerais (região Sudeste). Os dados indicam, ainda, que, nos últimos anos, a população da região vem crescendo de forma significativa e ultrapassa o número de 27 milhões de habitantes, equivalendo a 35% e 12% da população do nordeste e do país, respectivamente. Na delimitação atual (2022), o Estado de Alagoas possui 38 municípios pertencentes ao Semiárido e uma população em torno de um milhão de habitantes vivendo na territorialidade em questão.

No período de 2003 até a metade de 2016 foram observados movimentos de avanço no que se refere às políticas direcionadas para

a convivência com a semiaridez, que concorreram para uma melhoria importante nas condições de vida e de desenvolvimento. Mesmo assim, os desafios a serem enfrentados continuam imensos, no sentido de democratizar o acesso aos bens públicos e as mediações que, efetivamente, possam impulsionar o desenvolvimento das pessoas, gerando condições qualitativas de participação da população, no que se refere a educação, saúde, segurança alimentar, produção de tecnologias sociais para a convivência com a semiaridez, entre outros elementos daí adjacentes.

Faz-se importante salientar que, no âmbito do Semiárido Brasileiro, 60,09% dos seus municípios apresentaram Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)² variando de Muito Baixo a Baixo, envolvendo 9.230.056 habitantes. Nesse contexto, observa-se a necessidade de estudos e de pesquisas que possam intervir na redução das desigualdades sociais, econômicas e culturais. Isso só seria possível conhecendo melhor os sujeitos que produzem suas existências, e de que modo o fazem.

Retomando ao movimento que se avolumou no período histórico situado, observamos que, a partir da década de 1990, foi sendo construída uma mudança de paradigma no Nordeste brasileiro com relação a sua parte semiárida. Nessa direção,

[...] começou a ser operacionalizado um deslocamento do discurso do combate à seca para a ideia de convivência, instituindo um redimensionamento de concepções, enunciados e dizeres sobre o que é ser semiárido, como contraponto ao descaso histórico para com a ideia do ser sertão. Compreensão que ganhou projeção quando trabalhadores rurais e urbanos, através de suas organizações, começaram a contestar o modelo de intervenção governamental nas questões relacionadas ao “sertão” e às suas instabilidades climáticas, propondo soluções a partir de outra forma de compreensão da vivência no Semiárido (FORTUNATO e NETO, 2017, p. 193).

² IDHM é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

A ideia de combater a seca vem dando lugar a uma perspectiva de convivência com a semiáridade, impulsionando o desenvolvimento de tecnologias sociais, que não só possibilitam, mas também valorizam a permanência das pessoas naquela territorialidade. Nessa direção, o Semiárido passou a ser visto de outra forma, como lugar de riquezas naturais, culturais e históricas. Este movimento cria a necessidade de compreender melhor a produção da vida e das subjetividades, as “artes de fazer” (DE CERTEAU, 1994) dos sujeitos que habitam aquela territorialidade, tomando, como ponto de partida, a semiáridade enquanto identidade de lugar que reúne os sertões, os agrestes, os cariris, como processo, enquanto movimento político que busca transformar a realidade e os sujeitos.

Nesse interim, compreendemos que são necessárias, ainda, pesquisas que possam evidenciar não apenas as dificuldades que as pessoas enfrentam no cotidiano de suas existências, modos e formas de sobrevivência, mas que, sobretudo, valorizem essas “artes de fazer” (DE CERTEAU, 1994), as táticas de sobrevivência e a superação das adversidades, que valorizem o ser humano e deem relevo à produção de subjetividades, sabendo que estas também são resultantes das relações objetivas que se efetivam naquele espaço.

Refletindo de que maneira os sujeitos trabalham, conscientes ou não, para a “invenção” de outro cotidiano, buscaremos compreender como desenvolvem suas “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re) apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um (DURAN, 2007, p. 119).

É importante mencionar, no âmbito do esquadramento metodológico, em termos de recorte de pesquisa, que temos o indicativo de que os habitantes dessa territorialidade, apesar dos impedimentos e da violência simbólica criada por uma sociedade que a cada dia exige o envolvimento com as habilidades de leitura e de escrita, criam alternativas e mediações no mesmo âmbito e planejam saídas em suas práticas cotidianas.

Representando um estudo próximo daquele que estamos desenvolvendo, em sua tese de doutoramento, Sá (2012), também investigou aspectos da realidade educacional alagoana e constatou que, ao tratarem do analfabetismo, um grupo de professoras-alfabetizadoras entrevistadas sempre trazia o tema entrelaçado ao processo de alfabetização “sem que um tema se limitasse a ser o contrário do outro”. A referida autora recorre a Ferraro (2009) e ao pensamento de Paulo Freire (2001), para esclarecer que:

[...] nem o analfabetismo se reduz à simples ausência de alfabetização, ou a mero desconhecimento da técnica de ler, escrever e contar, nem a alfabetização se limita à aprendizagem e [ao] domínio da técnica de ler, escrever e contar (FERRARO, 2009, p. 21).

Concordando com a citação acima, entendemos que este posicionamento implica considerar a dimensão política do analfabetismo como um problema social e a alfabetização como um processo de construção de conhecimentos, que deve considerar, sobretudo, os aspectos histórico-culturais.

Para Ferraro (2009, p. 25) o Brasil findou o século XX e adentrou o século XXI com um número verdadeiramente preocupante de pessoas ainda não alfabetizadas. Dessa forma, fica evidente que o analfabetismo é uma história inacabada, além de ser um problema social e a negação de um direito constitucional, que deveria ser conferido a todos e todas da sociedade. Nesse entendimento, a condição de analfabeto reduz as possibilidades de ser, principalmente no mundo contemporâneo.

Em uma última pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), consta que Alagoas continua liderando, em números absolutos, o analfabetismo no país. De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD Contínua, 2019), apesar da redução desse índice ao longo dos anos, o problema ainda afeta 443 mil alagoanos. Dessa forma, apesar de ter havido uma sensível redução, os dados mostram que a taxa de

analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais em Alagoas é alta, passando de 19,4% em 2016 para 17,1% em 2019.

É importante entendermos que os índices se tornam mais críticos na medida em que as idades das pessoas avançam, tanto em Alagoas quanto no Brasil, o que revela, de um modo geral, que quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em Alagoas, entre as pessoas com 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo vem caindo desde 2016, saindo de 46,1% para 41% em 2019. Mesmo assim, a cidade ainda figura como a terceira maior do país, percentualmente, situando-se à frente do Piauí (41,3%) e do estado do Maranhão (45,9%).

No que diz respeito ao sexo, os índices, considerando a mesma fonte, revelam que a taxa de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais em Alagoas era maior entre os homens (18,1%) em relação às mulheres (16,3%) em 2019. O padrão se repete entre as pessoas com 60 anos ou mais, com uma taxa de 42,6% para os homens e 39,8% para as mulheres.

Outro aspecto a ser considerado nessa problemática diz respeito à diferença na taxa de analfabetismo na análise por cor ou raça. Nesse sentido, em 2019, a taxa para as pessoas brancas de 15 anos ou mais era de 12,3%, contra 18,6% para as pessoas pretas ou pardas. Observa-se, ainda, que a diferença se acentua entre as pessoas de 60 anos ou mais, cujas taxas, nesse mesmo período, eram de 27,5% para os brancos e de 45,7% para pretos ou pardos. Por sua vez, o enfrentamento dessa problemática do analfabetismo não representa uma tarefa fácil para o poder público e para a sociedade civil como um todo.

Superior ao analfabetismo absoluto, que atinge cerca de 7% da população brasileira (IBGE, 2018), o analfabetismo funcional, característica de quem não tem condições de compreender, utilizar e refletir sobre a informação escrita, atinge 29,4% dos brasileiros. Essa problemática se agrava quando observamos o estado de Alagoas, com 47,7%, as mesorregiões do Agreste Alagoano com 42,2% e o Sertão Alagoano com 45,4% de pessoas vivendo na condição de analfabetos funcionais (IBGE, 2018). Tais dados

constatam uma situação que se arrasta historicamente por muitas décadas no estado em questão.

Na sequência, trataremos uma reflexão sobre as condições de desenvolvimento de três sujeitos alagoanos – Nelson, Benedita e José³ –, que, de acordo com as condições e mediações as quais tiveram acesso, somadas as táticas que lançaram mão no cotidiano, suas trajetórias de vida foram transformadas, ou mesmo, marcadas por impedimentos. Por sua vez, as táticas de resistência nos cotidianos devem ser melhor observadas, para entendermos de que maneira as pessoas superaram as adversidades.

3. RECONHECIDOS/AS ENTRE OUTROS/AS, NELSON E BENEDITA PERMANECERAM ANALFABETOS

Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, “o analfabeto é o homem que não necessita ler, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler” (FREIRE, 2001, p. 16).

Nas condições objetivas em que se encontram milhares de pessoas no Brasil, infelizmente muitos Nelsons e Beneditas ainda permanecem durante toda a vida na condição de analfabetos. Entretanto, em Alagoas, esta realidade persiste de forma mais escancarada, de modo que sempre merece uma reflexão ou uma denúncia.

Nelson da Rabeca, figura pública alagoana, permaneceu analfabeto – não por escolha, mas por negação do direito à escola –

³ Os dados empíricos que fundamentam nossa reflexão sobre as condições objetivas e as mediações que possibilitaram o desenvolvimento subjetivo de Nelson e Benedita, nossos dois primeiros interlocutores do presente texto, emergem de uma prévia análise do videodocumentário “Nelson da Rabeca – Série +70” (2015), em conexão com as informações que já tínhamos recebido do próprio casal em uma visita a sua residência em 2005. José é o nome fictício de um dos nossos interlocutores da pesquisa atual supracitada, que concordou conversar conosco sobre sua condição de vida e sobre sua não-relação com o processo de escolarização, sobre suas dificuldades, táticas e resistências cotidianas.

, até seu falecimento aos 81 anos, em 22 de abril de 2022. A arte popular, enquanto atividade mediadora, e sua atitude inventiva, contando com a ajuda de amigos, tornaram-no uma figura pública alagoana, com reconhecimento em vida, nacional e internacional. Não é exagero afirmar, então, que a arte como mediação transformou sua trajetória de vida e de sua família.

Em 2005, estivemos na residência do Sr. Nelson com um grupo de estudantes da graduação em Psicologia do então Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes da Universidade Federal de Alagoas, buscando entender como, sendo analfabeto, de que maneira construía suas rabecas e produzia suas canções. Naquela oportunidade singular, nosso interlocutor apresentou-nos o seu atelier, lugar de fabricação de seus instrumentos, momento em que narrava com detalhes a história da sua produção, que se mesclou com a sua história de vida, conforme veremos a seguir.

Alagoano⁴, residente em Marechal Deodoro⁵, permaneceu analfabeto durante toda a vida. Trabalhador esforçado, durante muitos anos sobreviveu do corte da cana de açúcar e do trabalho braçal, pesado e exaustivo, Sr. Nelson também alcançou reconhecimento nacional e esteve em outros países mostrando suas “artes de fazer”, resultado de suas experiências e de suas inventividades nos cotidianos, uma vez que fabricava um

⁴ Nelson dos Santos, mais conhecido como Nelson da Rabeca, que alcançou reconhecimento nacional e esteve em outros países mostrando sua arte enquanto mestre rabequeiro (artesão e tocador de rabecas, um violino popular no Nordeste brasileiro), nasceu no município de Joaquim Gomes, na zona da mata alagoana em 12 de março de 1941, residia em Marechal Deodoro, cidade na qual mantinha seu atelier para confecção e comercialização de suas rabecas. Faleceu em Maceió aos 81 anos, em 22 de abril de 2022.

⁵ Marechal Deodoro é um município brasileiro do estado de Alagoas. Foi a primeira capital desse estado e a cidade onde nasceu Manuel Deodoro da Fonseca, o então Marechal do exército Brasileiro que proclamou a República do Brasil e foi o primeiro presidente do Brasil. O município faz parte da Região Metropolitana de Maceió. É conhecida pelas construções de valor histórico, como igrejas, casarões, entre outras edificações. Reconhecida também pela cultural musical de seu povo, contando com orquestras filarmônicas e escolas de músicas.

instrumento rústico denominado rabeça, e comercializava sua produção artesanal para todo o Brasil e para vários países; compunha suas músicas e se apresentava em eventos com sua esposa, Dona Benedita – sua companheira –, que também se descobriu cantora e compositora, impulsionada pelo trabalho e pelo reconhecimento da arte do Sr. Nelson.

Sr. Nelson e Dona Benedita, independente de terem escolarização, são exemplos singulares de tantos outros que vivenciam a ausência de uma escola que atenda a todos e a todas, que não seja excludente e que, democraticamente, cumpra com sua função principal de socializar os saberes que foram construídos por gerações anteriores.

Esse é um exemplo concreto de que o conhecimento nasce das relações objetivas, da maneira como as pessoas produzem a vida, de acordo com as condições dispostas e também criadas. Aos 54 anos de idade, Sr. Nelson teve contato com o som de um violino pela primeira vez, por meio de um canal de televisão na residência de uma pessoa muito próxima – que a tratava de comadre –, no contexto rural do município de Marechal Deodoro, em Alagoas. Narrou-nos que, naquele momento, ficou tão encantado ao ponto de decidir fabricar seu próprio instrumento para aprender a tocar.

Como o referido instrumento se assemelhava a uma rabeça, conhecida no meio popular nordestino, nas comunidades rurais da época, inspirou-se e decidiu construir sua primeira rabeça, utilizando madeira própria da região onde morava.

Em um videodocumentário sobre sua vida e sua arte (2015) podemos vislumbrar melhor, no fragmento que se segue, como se deu esse encontro de Sr. Nelson com a arte e de que forma esta passou a mediar sua trajetória de vida. Vejamos:

[...] comecei tocar assim, eu vivia no canavial, trabalhando no pesado, eu já estava com 54 anos de idade, vi uma pessoa tocando violino, achei aquilo muito bonito, já véio, então fui pra mata, cortei a madeira,

antes de secar fazia, fazia ela meio zarôia⁶ mesmo. Eu sei que acertei. Três músicas eu tocava: essa música assum preto do Gonzaga, essa música o mandacaru e essa música minha vida é andar por este país. Então, quatro dias cortava cana no canavial e sábado e domingo ia para a praia. O dinheiro que eu ganhava de meio dia até a faixa de quatro horas (na praia), dentro de um mês eu não ganhava cortando cana. Então eu achei aquela vida muito boa, aquela benção que Deus me deu, e já toquei o Brasil todo, Alagoas, não tive estudo pra tocar, não tive estudo pra fazer (as rabecas), toco mais professor [...] e muitos e muitos (Nelson da Rabeca – Série + 70, 2015).

Vale destacar que, nessa construção, enfrentou a ausência de ferramentas e de máquinas apropriadas. Então, para superar essa situação-limite (FREIRE, 1993), Nelson utilizou o conhecimento popular para conduzir o trabalho com as ferramentas simples e rudimentares que possuía em casa, a exemplo de uma enxó⁷, que ele mesmo construiu de uma enxada velha, utilizando-a para desbastar a madeira, insistindo para alcançar a forma de uma rabeca.

Esse momento foi um divisor de águas na sua vida, uma vez que deu início a sua atividade de artesão e, ao mesmo tempo, começou “a arranhar músicas de Luiz Gonzaga”, como gostava de dizer, para, na sequência, compor suas próprias canções, que passaram a ser cantadas por sua esposa, Dona Benedita. Abrimos um parêntese para ressaltar que, na sua infância, considerando a sua origem e vivência no campo, Sr. Nelson possuía um conhecimento amplo sobre os mais diversos tipos de madeira de sua região, acerca da época certa para adquiri-los e, no que diz respeito à construção da rabeca, soube escolher a matéria prima ideal para a construção do instrumento em foco.

Suas ações e palavras demonstravam um conhecimento adquirido na experiência cotidiana, já que não teve instruções

⁶ Madeira zarôia é aquela recém cortada e que ainda está úmida.

⁷ A Enxó é um dos instrumentos mais antigos da humanidade utilizado na carpintaria para desbastar a madeira no fabrico de utensílios rústicos. A que Sr. Nelson possuía ele fazia questão de dizer que foi ele mesmo que fez, aproveitando uma enxada velha.

científicas para isso. Seu saber foi constituído por meio das mediações a que teve acesso na relação com outras pessoas e, também, a partir do ambiente no qual estava inserido. Para Vigotski (1999), a mediação é um processo cultural pela aprendizagem. Seguindo o referencial marxiano e a crítica à naturalização do desenvolvimento na aquisição das funções superiores, Vigotski (1999, p. 53) mostra que a mediação estabelece uma ligação entre o signo, a atividade e a consciência numa relação social, possibilitando o desenvolvimento do ser social.

Nesse sentido, a concepção de Paulo Freire nos faz entender, sobre a condição de ser de uma pessoa analfabeta – como o Sr. Nelson – na interface entre a sociedade, a construção dos saberes populares e a educação. Trata-se de uma experiência de vida mediatizada pelo mundo, e por isso mesmo estamos tratando de sujeitos reais, que resistem às condições que lhe são impostas; sendo que, para tal finalidade, se utilizam de suas “artes de fazer” (DE CERTEAU, 1994). Às vezes reconhecidas e outras invisibilizadas, mas todas com muitas dificuldades.

Dona Benedita, sua companheira, e também uma mulher nordestina e analfabeta – em relação a apropriação dos domínios da leitura e da escrita –, oriunda do trabalho na pescaria e agricultura, desde que decidiu ser cantante das músicas de Nelson, acompanhava-o em suas apresentações, cantando e encantando a todos/as ao som da rabeca e, depois, com ajuda dos filhos e de amigos, incluíram outros instrumentos.

Para esclarecer como se deu o encontro de Dona Benedita com a arte e de que maneira esta passou a mediar e transformar sua vida, recorreremos a sua fala no mesmo videodocumentário (2015) quando afirma “[..] ele no corte de cana e eu no jereré⁸ pra pescar, meu serviço era esse”. No mesmo momento, Sr. Nelson explica como inspirou a esposa para a arte e disse: “[...] quando eu comecei

⁸ aparelho de pesca muito utilizado em Alagoas, cuja rede afunilada é de malha trançada e se prende a um aro provido de cabo, usado sobretudo para pesca em águas rasas e para apanhar crustáceos e peixes miúdos.

a tocar rabeca, ela não sabia de nada, hoje ela [Benedita] canta umas musiquinhas [...]”. Em seguida, Dona Benedita canta uma música acompanhada de Sr. Nelson e, ao término, enfatiza: “o arranjo é meu e a música é dela”.

Retomando a nossa visita na residência do casal – Sr. Nelson e Dona Benedita –, podemos afirmar que esta coincidiu com o momento em que lá se encontrava um estudante de música de uma universidade paulista, que os chamava de meus mestres e demonstrava um encantamento ao “beber” a sabedoria de ambos. O casal compartilhava os saberes construídos nos cotidianos com muitos estudantes, que vinham de outras cidades do Brasil, a exemplo do que citamos e, também, músicos, contribuindo para a formação desses artistas. É notório que Sr. Nelson e Dona Benedita são frutos da Educação Popular, que pensa com o povo a transformação da realidade. São sujeitos, inventivos e de uma existência singular, produtores/as de culturas e de saberes nas práticas sociais cotidianas (enquanto conhecimento da experiência feito).

Isso comprova o que Paulo Freire (1996, p. 15) enfatiza ao afirmar que, na Educação Popular, ou numa pedagogia da autonomia, todos os saberes devem ser considerados, independentemente do seu grau de cientificidade, pois são “saberes socialmente construídos na prática comunitária”. Por isso, um conhecimento não deve ser estimado, valorado, em detrimento de outro. Tal premissa insere Sr. Nelson e Dona Benedita como sujeitos da educação brasileira, uma vez que seus conhecimentos trazem contribuições importantes para a formação de outros sujeitos, bem como para a construção de uma educação inclusiva e mais justa, pela cultura, pela historicidade e devido ao exemplo de resistência na vida.

4. INVISIBILIZADO ENTRE TANTOS, JOSÉ PERMANECE ANALFABETO

Consideraremos, nesta seção, um sujeito chamado José, que tem 54 anos, é natural de Arapiraca⁹, casado, foi migrante várias vezes, está desempregado e morando em uma pequena cidade da Zona da Mata Alagoana, e permanece invisível ao poder público. Estatisticamente, trata-se de mais um número, no âmbito dos registros do analfabetismo alagoano, devido ao fato de que, no momento, ele vivia de bicos e doações.

Some-se a isso o fato de que ele necessita da ajuda de outras pessoas da comunidade onde mora para se alimentar e para alimentar sua família, tendo, assim, todos os direitos sociais negados. Prestava serviço na Prefeitura da cidade acima mencionada, limpando as ruas na sede do município numa atuação de gari, mas perdeu o emprego depois que mudou o grupo político eleito, na última eleição em 2020. Parece-nos que os tempos do coronelismo não passaram, somente houve uma mudança de denominação, já que essa é uma prática que se repete no estado de Alagoas.

No dia 15 de abril de 2022, tivemos uma conversa com José sobre a sua não relação com a escola e sobre o fato de ele permanecer analfabeto. O interlocutor aceitou participar do diálogo, mas, na sua condição de analfabeto, demonstrou uma

⁹ Arapiraca é um município localizado na Região Metropolitana do Agreste alagoano, situado a cerca de 130 km a oeste da capital do estado. Ocupa uma área de pouco mais de 345 km², sendo 59 km² em área urbana, e sua população em 2021 era de 234 309 habitantes, sendo o segundo município com maior população de Alagoas e o nono do interior do Nordeste. O desenvolvimento da cidade se deu principalmente nos anos de 1970, quando a cultura da produção de fumo, o antigamente conhecido "*Ouro Verde*", uma das principais atividades econômicas da época na região, o que elevou a cidade à categoria de município. Atualmente, a cidade conta com várias empresas de grande porte e inúmeras empresas de pequeno porte que dão grande impulso na economia local.

ausência da passividade. No entanto, inferimos que estava “carregado” de imobilismos que não conseguiu superar.

A seguir, apresentaremos uma síntese da gravação audiovisual¹⁰ do diálogo que conseguimos estabelecer entre pesquisadores e entrevistado, sobre a vida e as maneiras de viver em determinadas condições, além das táticas de superação das adversidades cotidianas. O referido diálogo está apresentado abaixo¹¹:

P: O senhor já foi à escola?

E: Nunca fui na vida!

P: Por que o senhor nunca foi a escola?

E: Porque no tempo que eu era pequeno eu trabalhava na roça né... eu trabalhava na roça, cavava canteiro, plantava fumo, feijão, batata... e nunca fui não à escola não.

P: E o seu pai e sua mãe nunca pensaram em lhe colocar na escola?

E: Não, que nesse tempo, nem eles estudaram, nem eles estudaram. E a gente era só trabalhando na roça direto.

P: O senhor tem filhos?

E: Tenho nove filhos. O mais velho tem 20 e o mais novo tem sete anos.

P: E os seus filhos estudam atualmente?

E: Estuda.

P: Durante a sua vida, o senhor sentiu falta da leitura e da escrita para alguma coisa?

E: **Nunca me interessei pra isso não.**

P: Por que nunca se interessou?

E: Porque..., no tempo, eu tinha doze anos, eu cai de um pé de coco, quebrei uma perna, quebrei um braço, entronchei o outro, quebrei o queixo, quebrei os dente, e não fiquei com cabeça de ir pra escola não.

P: O senhor acredita que não ficou com cabeça pra ir à escola?

E: Não, fiquei não.

P: Ficou internado em algum hospital?

¹⁰ A gravação foi transcrita, considerando e resguardando o dialeto do entrevistado.

¹¹ Nosso entrevistado (E) autorizou a gravação realizada pelo primeiro pesquisador (P) depois que esclarecemos os objetivos da entrevista para fins de uma pesquisa acadêmica.

E: Fiquei três mês, no hospital regional de Arapiraca.

P: O senhor morava lá?

E: Era.

P: Com quantos anos começou a trabalhar?

E: Comecei a trabalhar com oito ano. Com oito ano já tava na roça trabalhando.

P: Como era o seu trabalho?

E: ENXADA! Plantava fumo, batata, macaxeira, plantava milho... esses negócio assim. No município de Arapiraca.

P: Em sua vida quando necessitava fazer uso de escrever e ler, como era que fazia?

E: Eu nunca me interessei pra isso não! Eu já aprendi fazer meu nome em Camaçari, na Bahia.

P: Como foi isso?

E: A mulé... O meu tio vendia roupa, aí era as banca tudo pegada uma com a outra, que nem fosse um galpão. E ali era as banca, tudo de roupa. Aí a mulé disse, ou Zezinho! Você sabe fazer seu nome? Eu disse rapaz sei não. Ela disse oia, eu vou fazer seu nome aqui, nesse caderno aqui, e todo dia você vá fazendo seu nome, vá fazendo que você aprende fazer pelo menos seu nome. Eu disse tá certo, aí... fiquei fazendo direto meu nome. Aí fiquei fazendo o meu nome. Meus documento é tudo com a minha assinatura, **não tem nenhum analfabeto**.

P: Conseguiu assinar o nome?

E: Consegui.

P: E até hoje assina?

E: Assino.

P: Mas consegue saber as letras que estão ali no seu nome?

E: Eu... o jota, que é a primeira letra, o E, o P, o O... e assim vou fazendo.

P: O senhor mora na cidade. Me disse que já morou em Maceió, em Camaçari na Bahia. Mas, quando vai para uma cidade maior, como faz para se virar, para se localizar?

E: Eu peço informação. Peço informação... Se vim um ônibus e eu não souber eu pergunto ou moça que ônibus é aquele? Como é aquele nome ali? Se eu não suber ler eu peço informação.

P: Por que o senhor nunca foi à escola?

E: Nunca tive oportunidade né? Não tive oportunidade, trabalhando direto. Ajudando o meu pai. Ajudando o meu pai e aquilo ali, a gente... morava na rua, assim... na cidade, mas, a gente passava a semana na fazenda, trabalhando na roça, quando era no sábado era que a gente ia pra casa, na cidade.

P: Durante a sua vida o senhor sentiu a necessidade de ter a escrita e a leitura?

E: Não, de sentir a pessoa sente né, agora só que não tem oportunidade mais... tem nem influência mais pra isso não.

P: Mas o senhor não acredita que mesmo nessa idade pode aprender a ler e escrever?

E: Pode... pode, só que eu não tenho paciência..., tenho não.

P: Então o senhor acredita que para voltar a escola e estudar tem que ter paciência?

E: Tem que ter paciência, por que se não ninguém aprende nada né? Tem que ter paciência pra aprender ler e estudar.

P: Mas o senhor tem visto outras pessoas que voltaram, procuraram a escola mesmo de idade, conhece pessoas assim?

E: É tem gente que tem cabeça pra aquilo ali, conheço... tem gente que tem cabeça pra aquilo ali. Eu não tenho mais cabeça pra aquilo ali não.

P: Mas o senhor ver que a pessoa que não sabe ler nem escrever passa alguma dificuldade na vida?

E: Passa, passa. Assim, no meu ver, da pessoa ir pra uma cidade grande...não saber qual é o ônibus que vai pegar, pra se deslocar..., pra onde a pessoa quer chegar..., fica aquele negócio meio embaçado né?

P: No seu ver, para que mais a pessoa necessita da escrita e da leitura?

E: Oia vamos supor, a pessoa tem um celular, aí vai chegando aquelas mensage e a pessoa não sabe ler né? Vai chegando aquelas mensage, ninguém sabe se é ruim ninguém sabe se é bom. Pra pessoa ler pra saber o que é que tá passando ali.

P: O senhor assiste televisão?

E: **Assisto direto!**

P: E para assistir televisão e tentar entender o que está sendo mostrado, o senhor sente a necessidade da escrita e da leitura?

E: Não, eu não sinto por que eles já fala né?... o que tá se passando na televisão ali eles já tão dizendo, já tão lendo, a pessoa não carece nem ler, não é? O que vai passando eles já tão lendo aquilo ali.

P: Mas o senhor acredita que quando a pessoa aprende a ler e escrever transforma a vida?

E: Transforma e muito!! Em grande oportunidade, até pra um emprego. A pessoa vai procurar um emprego tem que ter o estudo. Se não tiver estudo não vai chegar em lugar nenhum.

No diálogo acima, ficaram explícitas as mediações que denunciam as condições objetivas limitantes dos sujeitos em um dado contexto, enquanto barreiras histórico-culturais que comprometem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com Vigotski (1999), mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário (instrumentos ou signos) numa relação. Isso porque a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Para Vigotski (1999), os processos mediacionais estão na base das interações histórico-culturais que, por sua vez, constituem as funções psicológicas superiores. Essas funções abarcam dois grupos de fenômenos:

[...] em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta [...] (VIGOTSKI, 1999, p. 29).

Nessa posição teórica, entende-se que a constituição de um ser social é um movimento dialético entre a aprendizagem e o desenvolvimento, como um processo que tem suas raízes na

sociedade e na cultura. Desse modo, as aprendizagens são indutoras, possibilitam o desenvolvimento do ser social e não o contrário. Consequentemente, todo processo de aprendizagem e de desenvolvimento implica em mediações através de instrumentos e signos, ou símbolos. Entretanto, Vigotski afirma que o uso de instrumentos e o uso de signos não esgotam “todas as dimensões do conceito de atividade mediadora” e que seria possível “enumerar muitas outras atividades mediadoras” (VIGOTSKI, 1995, p. 94).

Assim, para o estudo em desenvolvimento, interessa pensar as “atividades mediadoras” no cotidiano que, de alguma maneira, contribuíram para a construção das táticas de resistência dos sujeitos, frente às desigualdades sociais –, entre essas o analfabetismo –, tais como: a participação desses sujeitos nas experiências familiares, em grupos comunitários, em atividades artísticas, nas relações de trabalho, na participação política, em movimentos sociais, sindicais ou religiosos. Essas atividades mediadoras podem ter influenciado na elaboração e realização de suas táticas de resistência, no âmbito de suas alternativas de vida.

Nessas condições, continuamos perguntando, também, pelos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas cotidianas, às suas experiências educativas, na busca por uma leitura da realidade mais próxima de um processo de tomada de consciência. Afirmamos, assim, a importância do estudo proposto, no sentido de escutar os sujeitos e buscar compreender suas “artes de fazer”, na superação e no âmbito da resistência à reprodução das desigualdades sociais e culturais no contexto em evidência, o Semiárido alagoano. Para isso, desvelaremos, em suas práticas cotidianas, as “táticas de resistência” no âmbito do processo de desenvolvimento subjetivo.

5. (IN) CONCLUSÕES

A opção pelos sujeitos analfabetos e suas condições de produção também surge do compromisso com a transformação da realidade na qual trabalhamos. Fica evidente, dessa forma, que os

sujeitos, por meio de suas táticas de resistência e de superação das adversidades, demonstram as saídas, as suas linhas de fuga, as suas rebeldias, para não se assujeitarem às artimanhas das estratégias governamentais.

Enfatizamos, então, que os processos culturais, enquanto atividades mediadoras, presentes na história do casal Sr. Nelson e Dona Benedita, fazem-nos perceber de que forma a valorização das pessoas de localidades menos favorecidas e suas “artes de fazer” pode, além do reconhecimento, contribuir para a formação e para transformação de outros sujeitos, ampliando as possibilidades ontológicas. Enquanto representantes da cultura popular, o casal percorreu o Brasil e outros países, apresentando-se em palcos renomados, expondo sua arte, sua historicidade e mostrando sua realidade.

Por sua vez, José demonstra a necessidade de justificar porque permanece analfabeto. Primeiro, enfatiza que “nunca se interessou por isso” (a escola); em seguida recorre a um acidente da época de criança, quando caiu de um coqueiro e quebrou braços, pernas e dentes. Depois, atribui o fato de não ter frequentado a escola à necessidade de trabalhar, ajudando seu pai na roça desde criança, trabalho com a enxada. Entretanto, afirma que todos os documentos estão com sua assinatura, portanto, “não tem nenhum analfabeto”. Em sua narrativa, apresenta as alternativas, suas artes de fazer, suas astúcias sutis, inventando outras maneiras de se apropriar dos espaços e dos códigos no cotidiano. Constata-se que, mesmo apresentando uma leitura ingênua de mundo, tal sujeito consegue encontrar saídas, mesmo que limitadas. Por sua vez, sua narrativa também serve de denúncia das condições impeditivas impostas aos sujeitos historicamente na referida territorialidade.

Tomando a resistência à (re) produção das desigualdades sociais e culturais em contextos específicos, enquanto fenômeno a ser desvelado nas práticas institucionalizadas e cotidianas, também vamos trilhando, nesta pesquisa, nossas “artes de fazer” no cotidiano, por meio das narrativas de sujeitos reais, que não apenas se sujeitam às determinações sociais, mas resistem. Para tal

finalidade, focalizamos as táticas de enfrentamento às artimanhas da exclusão impostas pelo analfabetismo, que ainda se reproduz na territorialidade do Semiárido Alagoano, enquanto reprodução social e histórica.

REFERÊNCIAS

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL 2018 – Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2018/perfil/>> Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional do Semiárido – Notícias: Nova delimitação expande o semiárido até o Maranhão: 73 novos municípios foram incluídos. Campina Grande, 2017. Disponível em: <<https://portal.insa.gov.br/noticias/1070>> Acesso em: 15 dez. 2020.

CARVALHO, L. D. A emergência da lógica da “Convivência com o Semi-Árido” e a construção de uma nova territorialidade. In: REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMI-ÁRIDO BRASILEIRO (Org.). **Educação para a convivência com o semi-árido: Reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: Secretária Executiva da RESAB, 2004.

DE CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Vol. 1: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ.**, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

FORTUNATO, M. L. F.; NETO, M. M. Semiárido: uma perspectiva genealógica. **Revista Dialectus**, ano 4, n. 11, p. 192-204, ago./ dez. 2017.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**.

São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola. Volume 4).

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD)**. Brasília: Senado Federal, 2018.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD)**. Brasília: Senado Federal, 2019.

SÁ, M. R. de. **Analfabetismo e alfabetização: representações de professoras-alfabetizadoras de camponeses quilombolas jovens e adultos**. 2012. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____, L. S. **Obras Escogidas – III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1931/1995.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Andresso Marques Torres – Pedagogo (UNEAL) e doutorando em Educação (Ufal). Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos – Multieja - Ufal/CNPq.

Ana Karla Loureiro da Silva – Pedagoga, assistente social e mestra em educação pela Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos – Multieja - Ufal/CNPq

Ana Lúcia Sarmiento Henrique - Graduação em Letras e mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madri, especialista em Proeja. Lotada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Coordenadora do GT 18 EJA da ANPED (2021-2023) e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Editora da Revista Educação Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: ana.henrique@ifrn.edu.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1536-7986>

Carlos Artur Carvalho Arêas - Pró-reitor de Ensino do Instituto Federal Fluminense. Atuou na Secretaria de Educação Profissional e do Ministério da Educação Tecnológica (2012 e 2016). Mestrado em Administração pela Universidade de Santa Catarina (UFSC). Graduado em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro do Núcleo de Estudos sobre de Acesso e Permanência na Educação (IFF/UENF). Área de atuação Políticas e Gestão Institucional.

Dóris Maria Luzzardi Fiss - Doutora em Educação. Professora Associada III no Departamento de Ensino e Currículo (FACED/UFRGS) e Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso/GPEAD (CNPq/UFRGS) e Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação/NUCLEAPE (CNPq/UENF).

Elane Kreile Manhães - Mestre e Doutora em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Possui graduação em Letras e especialização em Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia de Campos (UNIFLU). Atualmente é professora do Instituto Federal Fluminense (IFF) - *campus* Campos Centro. Integra o Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape – IFF/UENF). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente com os seguintes temas: ensino de Língua Inglesa, metodologias de ensino, permanência na Educação, leitura e identidade social.

Heise Cristine Aires Arêas – Doutoranda no Programa de Pós – Graduação em Sociologia Política na Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF. Mestra em Educação (2004) e Pedagoga (2001) pela Universidade Federal de Pernambuco. Assessora Pedagógica da Pró- Reitoria de Ensino do Instituto Federal Fluminense e membro do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação.

Gerson Tavares do Carmo - Professor da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Credenciado nos Programas de Pós-Graduação de Cognição e Linguagem e de Sociologia Política na UENF. Possui Mestrado em Cognição. Doutorado em Sociologia Política (UENF) e Pós-Doutorado em Sociologia

Pragmática na Universidade Nova Lisboa, em Portugal. Vice-líder do Núcleo de Estudos sobre de Acesso e Permanência na Educação (IFF/UENF). Atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA/Proeja) e Ensino Superior Público.

Iolita Marques Lira - Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), intitulada “Da cópia à criação no curso técnico em artesanato do Ifal: experiência na educação de jovens e adultos”, no Campus Maceió – Alagoas, defendido em 2019, sob a orientação da profa. Dra. Marinaide Freitas (PPGE/Cedu/Ufal).

Jailson Costa da Silva - Professor do Instituto Federal de Alagoas (Ifal – Campus Piranhas). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, com período Sanduíche na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (GIPEJA/Ifal/CNPq) e Membro do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Ufal/CNPq).

Jupiter Martins de Abreu Júnior – Doutor em Educação (ProPEd/UERJ), Mestre em Música (UNIRIO), Especialista em História do Brasil (UFF), Bacharel e Licenciado em Música (UNIRIO). Concluiu o Estágio de Pós-Doutorado em Educação no ProPEd/UERJ, com uma parte realizada na Universidade de Sevilha (Espanha). Atuou como professor nas redes municipais do Rio de Janeiro e Mesquita. É membro do Grupo de Pesquisas "Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos", coordenado pela Prof.^a Dr.^a Jane Paiva. Desde 2008 é professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) – Campus Duque de Caxias, unidade em que foi Diretor de Ensino entre 2012 e 2014, e onde atua coordenando projetos de extensão e pesquisa com discentes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação.

José Carlos Rocha Júnior - É professor de História da rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo. Integra o grupo de pesquisa/CNPq "Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação - IFF/UENF". Graduiu-se em História pelo Centro Universitário São Camilo Espírito Santo, onde também especializou-se em História Moderna e Contemporânea. Cursou o mestrado em História Social das Relações Políticas pela Universidade Federal do Espírito Santo. Está cursando o doutorado em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF.

Lucas Pereira da Silva – Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas - Curso de Psicologia/Campus de Arapiraca/Unidade Educacional Palmeira dos Índios. Cursando Pós-Doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/CEDU/UFAL Doutorado em Ciências Sociais pelo PPGCS/UFAL. Mestre em Educação Brasileira pelo PPGE/CEDU/UFAL. Graduação em Psicologia/IP/UFAL, BRAZIL, E-mail: lucas.silva@palmeira.ufal.br. ID Lattes: 8588922829591936

Marinaide Freitas - Professora da Graduação em Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação Brasileira do Centro de Educação (CEDU); Universidade Federal de Alagoas (Ufal); Maceió, Alagoas. Atua nas Linhas de Pesquisa Educação e Linguagem e História e Política. Possui livros publicados e capítulos e artigos em periódicos. Líder do grupo de pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja). Membro do Núcleo de Acesso e Permanência na Educação (IFF/UENF). Colaboradora da Comunidade Prática de Investigação CAFTe (Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UPorto. Membro do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos e Curadora do Café com Paulo Freire em Alagoas. naide12@hotmail.com

Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes – Docente do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional Técnica (EJA/EPT). Mestre em Nutrição Humana (Ufal). Doutora em Educação (Ufal), Coordenadora Sistêmica de Educação de Jovens e Adultos (Ifal), membro do Grupo de pesquisa Multieja (Ufal). Coordenadora de Trabalho de Conclusão de Cursos (TCC) da Universidade Aberta do Brasil (UAB) vinculada à Diretoria de Educação a Distância (Ifal). Pesquisadora em Educação. Presidente da Comissão de Elaboração das Diretrizes Institucionais da EJA/EPT (Ifal), Membro da Comissão de Avaliação de Plano Pedagógico de Curso (Ifal).

Manoel Santos da Silva – Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Graduação em Letras (Uneal) e em Pedagogia (Ufal). Especialização em Projeja (Ifal) e em Mídias na Educação (Ufal). É professor de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Alagoas. Coordenador Pedagógico, no Ifal – Campus Satuba. Membro do Grupo de Pesquisa Multieja (Ufal/CNPq)

Paulo Marinho - Investigador no Centro de Investigação e Intervenção em Educação (CIIE), da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro da comunidade prática de investigação CAFTe (Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas) do CIIE. É Professor colaborador na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e no Programa de Pós-graduação em Educação no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Brasil, em contexto de coorientação de teses. É membro do Multieja.

Rhena Schuler da Silva Zacarias Paes - Psicóloga, terapeuta familiar sistêmica, especialista em saúde da família e mestre em sociologia política. Psicóloga do Instituto Federal Fluminense,

membro do Núcleo de Estudo sobre Acesso e Permanência na Educação e do Núcleo de Gênero, Diversidade e Sexualidade. Em constante aprendizado sobre as relações familiares e educacionais, em toda sua complexidade geracional, cultural e social.

Valéria da Silva Silveira - Mestre e Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso/GPEAD (UFRGS/CNPq).

Vanda Figueiredo Cardoso - Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira; Universidade Federal de Alagoas; Maceió, Alagoas (2016); Pedagoga do Instituto Federal de Alagoas, campus Marechal Deodoro. Membro do Grupo de Pesquisa Multieja, vfcardoso59@gmail.com

As interlocuções aqui produzidas, entre as autoras e autores, ao pautarem a gramática da permanência [...] Instigam a provocar as pessoas interessadas na temática, a conhecer e apropriar-se da riqueza das contribuições teóricas que cada texto reúne. Em suas opções teóricas e metodológicas, trazem para o campo da pesquisa em educação, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como o das Políticas Públicas, abordagens inéditas para pensar a questão da permanência como uma categoria analítica que mobiliza sentidos diversos, permitindo sua ressemantização nas experiências de pesquisa que evidenciam as múltiplas facetas na construção do conceito: “permanência como mudança”, “permanência material e simbólica”, em seus fatores “intrínsecos e extrínsecos”, “permanência como processo de relações mobilizadoras e desmobilizadoras”, “permanência como política afirmativa”, “permanência como direito”, “permanência na profissão docente”, permanência como interesse ideológico do capital quanto ao analfabetismo, permanência como fator de promoção, permanência como vínculo, permanência como ato político.

Edna Castro de Oliveira - NEJA/CE /UFES /PPGE

