
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 30 Número 158

25 de outubro 2022

ISSN 1068-2341

O *Continuum* das Pesquisas sobre Permanência Escolar: Movimentos para a Resistência

Jailson Costa da Silva



Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
Brasil

Citação: Silva, J. C. da, & Freitas, M. L. de Q. (2022). O *continuum* das pesquisas sobre permanência escolar: Movimentos para a resistência. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(158).

<https://doi.org/10.14507/epaa.30.7024>

Vídeo com link no Youtube: <https://youtu.be/oxgZxcKewUY>

Resumo: O artigo tem como objetivo narrar as pesquisas realizadas no âmbito do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), com o foco na permanência escolar dos trabalhadores-estudantes do Proeja. Utilizamos o método de História de vida como ponte entre o individual e o social conforme Cipriani (1988) e Paulilo (1999). O *continuum* das pesquisas em três *campi* se constituiu como resistência não só para que os cursos do Proeja permaneçam a partir dos seus resultados, mas também para possibilitar o aperfeiçoamento da política de permanência que o Ifal já defende, embora ainda seja necessária maior ênfase aos trabalhadores-estudantes no que tange aos aspectos materiais e simbólicos.

Palavras-chave: narrativa; resistência; permanência escolar; trabalhadores-estudantes

The continuum of research on school permanence: Movements for resistance

Abstract: This paper presents research carried out at the Federal Institute of Alagoas (Ifal) that focused on the school permanence of working students of Proeja. We used the life history

method as a bridge between the individual and the social, based on Cipriani (1988) and Paulilo (1999). The continuum of research across three campuses constitutes a resistance, in terms of ensuring Proeja's courses remain based on their results and opening space for the improvement of IFAL's existing permanence policy. Yet we conclude that IFAL needs to give more emphasis to working students in both material and symbolic aspects.

Keywords: narrative; resistance; school permanence; working students

El *continuum* de las investigaciones sobre la permanencia escolar: Movimientos para la resistencia

Resumen: El objetivo del presente artículo es narrar las investigaciones realizadas en el ámbito del Instituto Federal de Alagoas (Ifal), con enfoque en la permanencia escolar de los trabajadores-estudiantes de Proeja. Utilizamos el método de la Historia de vida como puente entre lo individual y lo social, siguiendo a Cipriani (1988) y Paulilo (1999). El *continuum* de las investigaciones en tres *campus* se constituye como resistencia, no solo para que los cursos de Proeja sigan a partir de los resultados, sino además para permitir el perfeccionamiento de la política de permanencia que el Ifal ya defiende, a pesar de que sea necesario enfatizar aún más en los trabajadores-estudiantes en lo relativo a los aspectos materiales y simbólicos.

Palabras-clave: narrativa; resistencia; permanencia escolar; trabajadores-estudiantes

Como Tudo Começou: Um Movimento de Mudança

Preteridos pela porta, todavia os indivíduos geralmente retornam pela janela, forçando os pesquisadores a adaptar suas ferramentas teóricas e metodológicas de modo a poderem pensar a especificidade de seu objeto e as relações entre o dobrado e o desdobrado. (Lahire, 2013)

Os estudos sobre a permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganharam espaço nas nossas pesquisas¹, considerando o que nos alertaram G. T. Carmo e C. T. Carmo (2014), quando destacaram que a temática em questão ainda é muito recente; uma vez que passou a ser evidenciada nas publicações acadêmicas somente a partir de 2007. Para os pesquisadores essa realidade provocou mudanças na forma de refletir sobre o fracasso escolar, o que vem permitindo romper com a visão que a causa desse fracasso está centrada no estudante, na perspectiva de se abordar outras questões relacionadas às condições de permanência, nessa modalidade de ensino.

G. T. Carmo e C. T. Carmo, (2014) não só categorizaram as abordagens do termo “permanência escolar” como, também, realizaram um levantamento de trabalhos de outros pesquisadores que discutem sobre o princípio do direito e da qualidade da educação, na perspectiva da “gênese” de um processo de “construção coletiva” sobre o fenômeno da permanência. Focalizaram uma quantidade significativa de pesquisas voltadas para evasão/fracasso escolar, quando encontraram um limitado número de estudos que se apropriou dos sentidos sobre o permanecer na escola dos sujeitos da EJA, no período estudado.

Por fim, G. T. Carmo e C. T. Carmo (2014, p. 33-34) mostraram que é possível contar na modalidade de EJA essa história de fracasso escolar “a contrapelo” (Benjamin, 2012) debruçando-se

¹ As pesquisas que deram origem ao artigo, passaram pelos procedimentos éticos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), cumprindo os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. As entrevistas ocorreram após a assinatura, de cada participante-voluntário, do Termo de consentimento livre e esclarecido (T.C.L.E.). Os nomes dos entrevistados não foram divulgados.

para o “[...] objeto permanência escolar pelo fato de o tornarem um lugar de experiência instituinte para agir, refletir e escrever sob o princípio do direito à qualidade da educação.” E, em particular, “[...] para jovens e adultos dos meios populares”.

Apropriando-nos dessa e de outras leituras, a exemplo de Tinto (1990), optamos por trilhar, também, um percurso em relação a essa temática nos cursos Proeja² realizados no Instituto Federal de Alagoas (Ifal), devido ao alto índice de desistência dos trabalhadores-estudantes³, pertencentes a um Estado com dados preocupantes, como os apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua 2019), divulgada em 15 julho de 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quando registra que, em cada cinco alagoanos acima de 25 anos ou mais, três não concluíram o Ensino Médio, o que coincide com a realidade do Nordeste. Registra, também, que 65% dos jovens não concluíram essa etapa da educação básica.

Por sua vez, Santos, B. (2020, p. 15), ao fazer crítica à conjuntura atual – gerada pela pandemia da Covid-19 –, enfatiza que esses sujeitos trabalhadores compõem grupos sociais reféns de um projeto de dominação, “[...] grupos [esses] que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade [...]” dos direitos antes da pandemia. O que os espera no chamado “novo normal⁴”, em todos os âmbitos das políticas públicas sociais? A situação ganha, na Rede Federal, muito mais complexidade.

A Rede Federal ao institucionalizar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), por meio de seus Institutos está respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, no capítulo – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, conforme expressa o Art. 4º, inciso VII, quando afirma: “A oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de *acesso e permanência* [grifo nosso] na escola” (Brasil, 2014, p. 11). O Programa assumiu:

[...] a EJA como um campo de conhecimento específico, [de investigação preocupando-se com] as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar [...]. (Brasil, 2007, pp. 35-36)

Ao assmir essa concepção, a EJA ultrapassa o fato de ser uma modalidade para constituir-se:

[...] una totalidad orgánica, un sistema en el vasto campo educativo, que comprende un conjunto de elementos que pueden interrelacionarse e interconectarse entre sí para lograr el propósito común que persiguen: una educación inclusiva y de calidad

² Portaria n. 2.080/2005 – MEC, em 13 de junho de 2005 (Brasil, 2005) potencializou a atuação dos Institutos Federais junto ao público da EJA. A partir desse documento oficial, o Governo Federal instituiu um percentual mínimo obrigatório de vagas que deveriam ser disponibilizadas a jovens e adultos, em oferta na modalidade EJA, na Rede Federal de Ensino.

³ Os tratamos assim, porque antes de tudo são trabalhadores que estudam “[...] sendo essa condição [...] determinante em suas vidas desde crianças e até nas tentativas de voltarem a estudar [...]”. (Arroyo, 2017, p. 44).

⁴ B. Santos, (2020, p. 30) levanta uma questão pertinente sobre o “novo normal”: “Pensar-se-á que esta normalidade foi a que conduziu à pandemia e conduzirá a outras no futuro?” Para o autor, os governantes agirão de forma repressiva como comumente fazem em contextos de crise, “[...] vão recorrer à repressão até onde for possível, e em qualquer caso procurarão que os cidadãos baixem ainda mais as expectativas e se habituem ao novo normal”. (id., p. 30).

para las personas jóvenes y adultas de todas las situaciones y condiciones. (Espinoza, 2020, p. 17)

Nesse sentido, sobressai a necessidade de o professor, nas suas práticas pedagógicas, reinventar, cotidianamente, a didática que permita relação horizontal educando-educador-educando.

Considerando esse cenário, contamos nas pesquisas com a adesão de orientandos, professores e a pedagoga do Instituto Federal (Ifal), bem como um pesquisador da própria Instituição, e que atuam no Proeja, e tinham em comum as inquietações sobre os sujeitos trabalhadores-estudantes do Programa em referência. Estudantes esses vistos na perspectiva do pesquisador de Certeau (2011) de heróis anônimos, *praticantespensantes*⁵, que sobrevivem nessa sociedade excludente que lhes negou o direito a estudar. Depois, outras iniciativas sobre a permanência apareceram e estão em andamento.

Tal qual expressa a epígrafe de Lahire (2013, p. 21), que abre este artigo, entendemos que cada trabalhador-estudante da Educação de Jovens e Adultos é uma unidade complexa que nos desafia, sobretudo, a desconstruir alguns dos nossos conceitos que, por vezes, nos levam a criar caricaturas culturais de determinados grupos, por meio de estereótipos reducionistas que ferem a essência dos sujeitos em suas multiplicidades de experiências sociais, geradoras de comportamentos variados. “Cada indivíduo porta em si competências e disposições a pensar, sentir e agir [...]” (Lahire, 2013, p. 20), e a realizar movimentos de resistência para permanecer estudando quando, muitas vezes, são preteridos nas instituições escolares.

As inquietações provocaram a curiosidade epistemológica sobre os trabalhadores-estudantes que permanecem estudando e por que permanecem, chegando ao último módulo dos cursos e à sua conclusão, desafiando suas situações-limite do chamado fracasso escolar, traduzidas pelos obstáculos encontrados, muitas vezes, advindos da criação humana. O que, na nossa compreensão, a evasão pouco explica.

Entendeu o grupo de pesquisadores que era uma decisão de resistência⁶, enquanto ato político e de esperar, que não se articula como verbo esperar e sim do agir, como nos disse Freire (2005), para que os cursos do Proeja não sejam extintos pela dedução de que se trata de desinteresse desses trabalhadores-estudantes, muitas vezes incompreendidos pelo número elevado de evasão. Nesse sentido, Tinto (1990, p. 23), com quem concordamos, nos diz que as ações de permanência apontam a necessidade de comprometimento das instituições com seus estudantes e nos alerta: “[...] deve-se notar que os ganhos referentes à permanência são, necessariamente, a função do que se fez em favor dos estudantes”.

Com esse sentimento, o grupo de pesquisadores escolheu o Ifal para os estudos em diferentes *campi* que se constituíram em *loci*, tendo como o foco os cursos do Proeja. As investigações concluídas ou em andamento tiveram/têm respectivamente como ponto comum indagações como: o que fazem esses sujeitos trabalhadores-estudantes para permanecerem estudando? E por que permanecem? Quem são eles? Em busca de “resposta” a opção foi pela abordagem qualitativa com foco no método de história de vida como ponte entre o individual e o social com base em Cipriani (1988) e Paulilo (1998).

⁵ Entendemos os trabalhadores-estudantes como praticantes que recriam e ressignificam as ações educacionais que recebem cotidianamente em seus contextos, dado que esses sujeitos são pensantes, o que nos autoriza a utilizar, assim como Oliveira (2012), o neologismo *praticantespensantes*.

⁶ Compreendemos como uma forma política de enfrentamento “[...] tecidos em redes nos cotidianos das escolas portam, portanto, as marcas de resistência, insubmissão, criação, articulação e invenção daqueles que de uma forma ou de outra, o protagonizam: professores, alunos, pedagogos, diretores, coordenadores, serventes, vigias, pais e familiares, entre outros.” (Ferraço et al., 2018, p. 99).

As narrativas foram construídas por meio da técnica da entrevista de História de vida conforme Queiroz (1988), tendo como base um conceito contemporâneo de permanência, no sentido de não ser “[...] apenas a presença do [estudante] em sala de aula” (M. A. Santos, 2007, p. 42), mas envolver a forma como os estudantes sentem-se inseridos no cotidiano da sala de aula.

Este artigo tem como objetivo narrar as pesquisas realizadas no âmbito do Ifal, com foco na permanência escolar e será composto de dois movimentos. O primeiro apresenta o resultado de duas pesquisas iniciais realizadas, que podemos caracterizá-las como pioneiras. No segundo movimento optamos por comentar a última, concluída em um dos sertões 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”, e a (in)conclusão aponta que estudos com a mesma temática estão sendo realizados. Compreendemos que não podemos generalizar realidades, mas já temos indícios⁷ para o avanço da política de permanência existente no Ifal.

1º Movimento: Pesquisas Iniciais Concluídas

As investigações iniciais sobre permanência escolar no Ifal, como movimento de resistência, foram marcadas pelos estudos de Cardoso (2016) e Lira (2019), os quais são apresentados a seguir.

Contribuições de Cardoso (2016): Permanências Simbólicas e Materiais

A investigação denominada: “Permanência escolar no Proeja: olhares dos estudantes do curso técnico em cozinha”, de Cardoso (2016)⁸, teve como objetivo compreender a permanência dos estudantes que resistiram até a conclusão no *espaçotempo* do citado Curso no Ifal, *Campus* Marechal Deodoro, da turma iniciada em 2011. A intenção de Cardoso (2016) foi entender a permanência escolar a partir das vozes daqueles que resistiram às dificuldades encontradas e, para tanto, recorreu a de Certeau (2011) sobre as *táticas* que esses sujeitos utilizavam, em função do prosseguimento dos estudos. E nessa perspectiva, abriu um diálogo institucional, no *campus* citado, no tocante às condições indispensáveis para que os jovens e adultos permanecessem nos próximos cursos do Proeja, estendendo esse diálogo a outros *campi*, para a sensibilização de outras pesquisas.

Para tanto, Cardoso (2016) optou por uma turma, a primeira implantada em 2011, no curso em referência, que apresentava um índice de interrupção de estudos dos trabalhadores-estudantes de aproximadamente 66%. O motivo maior da autora foi pesquisar o lado positivo daqueles que ficaram e, nessa direção, a permanência avançar do sentido de *ficar* e ampliar-se para a transformação dos sujeitos.

Tomada essa decisão, a autora enfrentou a escassez de literatura sobre o fenômeno da permanência e articulou-se com o Grupo de Pesquisa Interinstitucional do Instituto Federal Fluminense e Universidade Estadual do Norte Fluminense (IFF/UENF), denominado Núcleo de Pesquisa sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape), quando de sua permanência para estudos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), inserindo-se em suas ações e consolidando intercâmbios futuros.

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),

⁷ Nos inspiramos nos estudos de Ginzburg (1989, p. 177), ao dizer: “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. Assim, nas buscas de evidências sobre a permanência escolar, seguimos os indícios mínimos que surgiram/surgem nas pesquisas, “[...] assumidos como elementos reveladores de fenômenos mais gerais [...]” (p. 178).

⁸ Ver Cardoso (2016).

considerando que, na época do trabalho de campo, o Ifal estava em greve e a localização dos sujeitos não foi tarefa fácil.

Essas narrativas apontaram para que a autora se definisse na análise do *corpus* por duas categorias, que foram: as condições de permanência *material e simbólica*, que possibilitaram aos estudantes chegarem 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). Fenômeno que requer condições materiais e simbólicas.

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 voltadas para financiamento de auxílio financeiro que oportunize a manutenção do estudante durante o período de escolarização, a exemplo do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem garantido auxílio transporte, alimentação, bolsa estudantil, entre outros benefícios de apoio para a manutenção da classe popular na escola.

Complementa Cardoso (2016) que há necessidade de mais investimento do Ifal nos trabalhadores-estudantes do Proeja, tendo a consciência de que esses sujeitos precisam de outras políticas públicas sociais de acesso à saúde, moradia, emprego e renda, dentre outros bens de direito.

Na sequência, e referindo-se à permanência simbólica, Cardoso (2016) concluiu como demanda permanente o estabelecimento de diálogo com os estudantes como, 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.

Contribuições de Lira (2019): Experiências de Criação no Curso Técnico em Artesanato

A pesquisa chamada: “Da cópia à criação no Curso Técnico em Artesanato (CTA) - Ifal: experiências na educação profissional de jovens e adultos”⁹ (Lira, 2019), teve como objetivo central compreender no cotidiano do CTA, como se dá o processo de formação para a criação artesanal, por meio da experiência de uma egressa do referido curso, que na sequência deu prosseguimento aos estudos em nível superior no curso de *Design*¹⁰.

Egressa essa caracterizada como artesã-estudante, e que fez parte da primeira turma, em 2009, do referido curso. Lira (2019) tinha a curiosidade epistemológica de entender o percurso de resistência e permanência dessa egressa. E, nesse sentido, no seu estudo indagou: “Até que ponto o currículo praticado no Curso Técnico em Artesanato na modalidade Educação Profissional de Jovens e Adultos permitiu/permite o avanço ou não da cópia à criação, nos produtos artesanais desenvolvidos no processo de formação profissional destes artesãos-alunos” (p. 24).

Definiu Lira (2019, p. 20) cópia “[...] como forma de aprender um método, seja por tradição, revistas ou internet, de tornar-se habilidoso, mesmo que para muitos alunos seja vista como uma maneira de repetição para produzir e comercializar” e, para criação, quando o sujeito tem o “[...]”

⁹ Ver Lira (2019).

¹⁰ Faz parte do processo seletivo que todos os candidatos sejam artesãos e tenham possibilidade de refletirem sobre as suas práticas, ao adentrarem no Curso Técnico em Artesanato do Ifal.

poder de dar forma a algo novo”. E para esse “novo”, Lira (2019) busca fundamentação em Ostrower (1999), quando a pesquisadora diz que requer “[...] a capacidade de compreender, [...] de relacionar, ordenar, configurar, significar” Ostrower (1999, p. 79), e avançar substancialmente no entendimento da cópia.

Utilizamos da abordagem dos/nos/com o cotidiano e buscamos fundamentação em Alves (2008, 2010); de Certeau (2011, 2012); Oliveira (2004, 2012). Isso requereu segundo Lira (2019, p. 21) o acesso às, [...] fontes documentais [como] o Portfólio com escritas verbais e não-verbais; o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em *Design* de Interiores da egressa. [...] outras fontes como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), os Relatórios e Atas Institucionais, dentre outros; e complementado com falas advindas da sessão conversa que realizamos com a ex-aluna no seu atelier e contatos telefônicos por WhatsApp, além da sessão conversa com sete professores que participaram dos processos da *praticateoriaprática* e do *aprendizagemensinoaprendizagem* vivenciados, cotidianamente, por meio do currículo *pensadopracicado*.

Como resultado da pesquisa, Lira (2019, p. 162) apresentou:

[...] que a criação é algo possível a todos e a cópia, um processo de aprendizado e muitas vezes de inserção comercial. Ambos exigem uma ação responsável da instituição como um todo, já que o meio que envolve o artesanato é complexo e enredado nos contextos: econômicos, políticos e sociais. As diversas características inovadoras do curso, em suas *soluçõesações* são resultado do cotidiano e dependem de uma integração entre sujeitos, de saberes, poderes e querereres, inclusive para ultrapassar da cópia à criação.

Dessa forma, o currículo vivido no Curso Técnico em Artesanato realizado no Ifal Campus Maceió mostrou-se como uma prática cotidiana dos professores e dos estudantes, em um movimento que envolveu o *dentrofora* da Instituição com as práticas sociais de todos aqueles que vivenciaram o processo do curso em questão.

2º Movimento: O Continuum das Pesquisas nos Sertões¹¹

No *continuum* dos trabalhos sobre permanência escolar, a partir dos estudos iniciais de Cardoso (2016) e Lira (2019), 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”¹². Ela destaca 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 de Alagoas (Ifal) – *Campus Piranhas*¹³. 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.

E foi nosso desejo, por meio das entrevistas, registrar as narrativas de história de vida dos sertanejos-trabalhadores-estudantes do Proeja, a partir das seguintes indagações: diante das condições materiais vivenciadas na comunidade sertaneja, quais foram as razões da permanência dos

¹¹ Consideramos a perspectiva de Albuquerque Jr. (2009, p. 198) que esclarece, ao citar Guimarães Rosa, que o sertão “[...] é uma porção de lugares, uma infinidade de territórios, uma miríade de espaços, múltiplos caminhos, caminhadas, travessias, encruzilhadas, um rizoma de veredas e, ao mesmo tempo, todos os lugares e lugar nenhum”.

¹² A pesquisa fora financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal).

¹³ A cidade é tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e está situada na Microrregião Alagoana do Sertão do São Francisco.

sertanejos-trabalhadores-estudantes no Curso Técnico de nível médio integrado em Alimentos? Aqueles que permanecem, por que o fazem? Quem são eles?

Considerando a preocupação existente no *campus* Piranhas, sobre a continuidade do curso Projeja denominado Técnico de nível médio integrado em Alimentos, e tendo em vista o alto índice de evasão – como já evidenciou Cardoso (2016) na sua pesquisa – com a culpabilidade sempre focada nos sertanejos-trabalhadores-estudantes, aguçamos a nossa curiosidade epistemológica, para estudar a permanência escolar, por meio daqueles que concluíram o referido curso, no ano de 2019. Essa iniciativa teve a intenção de dialogar com os outros *campi* do Ifal, que também estudam essa problemática, e tendo como foco o Projeja, na busca de implantar uma política de permanência, na tentativa de superar as ações fragmentadas que o Instituto tenta realizar nesse âmbito.

Constituiu-se, como o estudo de Cardoso (2016), a abordagem qualitativa, e tendo por base o método de História de vida Cipriani (1988) e Paulilo (1998). Esse método nos permitiu fazer uma ponte entre o individual e o social, e utilizamos também, a técnica da entrevista que tem a mesma denominação (Queiroz, 1988), com o foco nas narrativas dos sertanejos-trabalhadores-estudantes do Curso Técnico em Alimentos, como fonte que envolveu a história de escolarização de mulheres e homens da EJA, de um dos sertões de Alagoas.

E, nesse contexto, a entrevista de história de vida ocupou um lugar fundamental uma vez que “[...] se define como relato de um narrador sobre a existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (Queiroz, 1988, p. 20) com narrativas que delineiam “[...] as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar”. E afirmamos que, enquanto entrevistadores, percebemos que, no papel de narradores ultrapassamos o caráter individual do que nos foi transmitido e nos inserimos na coletividade dos entrevistados.

O Curso Técnico de nível médio integrado em Alimentos do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), *campus* Piranhas teve início no ano de 2016. Tem por objetivo a formação profissional de trabalhadores-estudantes, compreendendo a importância social da modalidade EJA no sertão alagoano por permitir, além da preparação para o trabalho, o exercício da cidadania. Até o primeiro semestre de 2019, o curso contava com seis turmas, totalizando 120 alunos matriculados, sendo que a turma foco da pesquisa será a primeira a se formar desde a implantação do citado curso.

O Ifal constitui-se em um espaço privilegiado de formação dos jovens, adultos e idosos sertanejos que, no nosso entendimento, reafirma a educação profissional e tecnológica como direito público. Tem tido, como nos demais *campi*, grande importância no retorno do público de EJA à escola. No nosso caso específico, dava-se nova perspectiva de vida à comunidade sertaneja, cujos sujeitos outrora foram inviabilizados – embora não fossem invisíveis –, de concluírem a escolarização, por serem pessoas que têm “[...] saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação” (Brasil, 2007, p. 45).

O *campus* de Piranhas conta com estrutura física que pode ser utilizada por esses sujeitos não só nos horários das aulas, mas também em contraturno, a depender das suas disponibilidades e, aos poucos, mais espaços vão sendo abertos às turmas de EJA. Observamos que o sertanejo-trabalhador-estudante, na maioria das vezes, só dispõe do espaço do *campus* para a realização de trabalhos escolares, o que é compreensível, diante de suas ocupações, formais ou informais.

As entrevistas realizadas com os sujeitos sertanejos-trabalhadores-estudantes nos permitiram captar, por meio das peculiaridades de suas narrativas o que sucedeu nas encruzilhadas da vida pessoal e de escolarização. E, para isso, contamos com o apoio do teórico Benjamin (2012, p. 220), para quem, diferentemente da informação, que só tem valor enquanto novidade, a narrativa “[...] não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e, depois de muito tempo, ainda é capaz de desdobramentos”; bem como afirma Larrosa (2002, p. 21) “[...] 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”.

O uso da entrevista¹⁴ de história de vida deixou em nós um aprendizado, e proporcionou-nos traços da subjetividade nas reações dos entrevistados, diante das perguntas, ajudando-nos a compreender os significados dos acontecimentos vividos por esses sujeitos. Buscamos em todas as entrevistas interagir com os interlocutores, na intenção de permitir que narrassem suas experiências de maneira espontânea e com o sentimento de que essa técnica atuou como um instrumento privilegiado para análise e interpretação do que fizemos, “[...] na medida em que [incorporou] experiências subjetivas mescladas a contextos sociais. [Forneceu], portanto, base consistente para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais [...]” (Paulilo, 1998, pp. 142-143).

O primeiro momento das entrevistas deu-se de forma coletiva, com a participação dos trabalhadores-estudantes, no próprio *campus*, onde inicialmente explicamos o que pretendíamos com as entrevistas e a importância da participação de cada um para o avanço do desenvolvimento educacional. O segundo, de maneira individual, considerando as mesmas questões utilizadas na entrevista coletiva. Esses momentos foram muito significativos na construção dos dados do estudo em foco.

Consideramos esses sujeitos, como nas demais pesquisas, *praticantes pensantes*, comumente tidos como ingênuos pela condição de serem sertanejos – o que é uma estigmatização social – na perspectiva da escola; mas são considerados, no nosso estudo, como ativos, a partir do reconhecimento de seus saberes e de suas culturas. Reconhecê-los como produtores de culturas requer o que nos diz de Certeau (2012), sobre considerarmos e defendermos a necessidade da construção de uma política de valorização da cultura. Ou seja, no sentido de que essa construção só se consolida a partir do reconhecimento da existência de práticas culturais múltiplas e, sobretudo, autônomas, oriundas das classes populares. Concordamos com o autor quando aponta que, para tanto, é imprescindível o reconhecimento da cultura desses sujeitos ordinários – que fazem parte da nossa investigação –, a partir de suas características, que os revelam como: “Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, [...]” (de Certeau, 2011, p. 91).

No presente estudo, Lahire (2013, p. 21) nos ajudou a compreensão, a partir da metáfora que usa, ao nos dizer: [...] cada indivíduo será comparável a **uma folha amassada** (grifos nossos). Estas dimensões se dobram sempre de uma forma relativamente singular em cada ator e o pesquisador que se interessa pelos atores particulares encontra em cada um deles o produto de um conjunto de dobramentos do espaço social.

Nessa perspectiva, assumimos que os sertanejos-trabalhadores-estudantes são constituídos por experiências sociais heterogêneas. Assim, comungamos com Lahire (2013) a concepção dos comportamentos culturais à escala individual. Condutas indelevelmente marcadas pela singularidade dos processos vivenciados pelos *indivíduos*, artifícios propiciadores das funções e competências interiorizadas no decorrer da trajetória singular percorrida por cada um desses sujeitos.

Compreendemos que os sertanejos se subestimam e esse processo acentua-se naqueles que retornam à escola e já não se encontram na chamada “idade certa”, pois desconhecem que a educação continuada ultrapassa a faixa etária e, no caso específico desta investigação, muitos disseram que “[...] atrapalham-se ao responder as perguntas no ambiente escolar, de tanto ouvirem”. Isso por que ouvem muito “[...] que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem – em virtude de tudo isso terminam por se convencer de sua incapacidade [...]” (Freire, 2005, p. 28).

De Certeau (2011) apresenta esses sujeitos para além da submissão, e nos alerta que existe a sutileza do *sujeito ordinário* diante do conformismo e da passividade. “[...] ele enxergou nessas operações de praticantes mecanismos de resistência forjados com os usos que fazem do que lhes é

¹⁴ As entrevistas foram gravadas e transcritas em 2019.

imposto: uma produção secundária, clandestina e silenciosa que pode constituir microliberdades e, no limite, redes de antidisciplina” (Ferraço, et.al, 2018, p. 36).

Na tentativa de evitar mais uma seletividade na vida dos sertanejos não foram estabelecidos critérios para a seleção dos sertanejos-trabalhadores candidatos ao Curso Técnico de nível médio integrado em Alimentos, e que foram interlocutores da pesquisa, considerando que a turma, na época do estudo (2019), contava apenas com 10 alunos que permaneceram e chegaram ao final do curso, e que aceitaram, todos, fazer parte da pesquisa. Nossos narradores são jovens e adultos situados na faixa etária de 21 a 42 anos.

Eles realizam as mais diversas ocupações, sendo 4 homens — dentre eles, um declarou-se solteiro, sem filhos; e 6 mulheres, todas com filhos. Três mulheres disseram ser solteiras, fato que é realidade muito presente na Educação de Jovens e Adultos. Cada um desses interlocutores, ao narrar sua trajetória de vida, configurou-se em testemunha da própria história. Consideramos que não existe verdade ou mentira, uma vez que cada um tem olhar e sentimento diferenciados do lugar onde vive.

Com base em Lahire (2013), ficamos atentos às singularidades dos sujeitos sertanejos que contribuem com a construção dos dados desta pesquisa: com respeito às diferenças internas, ficou visível a heterogeneidade dos grupos de *indivíduos* que habitam a comunidade sertaneja. Outro alerta de Lahire (2013, p. 16), fundamental, diz respeito ao dever nosso de “[...] revelar a fabricação social dos indivíduos. Pois o social não se reduz ao coletivo ou ao geral porquanto se encontra nas *dobras as mais singulares de cada indivíduo*”. Compreendemos que todos têm ligação direta com a comunidade sertaneja, e nem assim podemos considerar que as experiências propiciadas no Proeja são vividas na mesma ordem e da mesma maneira.

Movimentos de Resistência dos Sertanejos-Trabalhadores-Estudantes

Retomamos o conceito de permanência já anunciado nas considerações iniciais, e relembremos que não é “[...] apenas a presença física do [estudante] em sala de aula” (M. A. Santos, 2007, p. 42), de modo que o permanecer implica a forma como os estudantes sentem-se inseridos no cotidiano da sala de aula. É que, independentemente da condição social, cabe a eles um lugar crítico na sociedade; para isso, é necessário haver durante as aulas relação entre o conteúdo abordado e o cotidiano dos estudantes, para que desenvolvam a percepção de seu papel enquanto cidadãos. É o *dentrofora* da escola, em diálogo com as práticas sociais.

Esta perspectiva de diálogo com as práticas sociais é considerada por Tinto (1990, p. 21) o segredo dos programas de permanência eficazes, e envolve o compromisso com a ascensão social e intelectual dos estudantes e, ainda “[...] vai além da preocupação com a permanência em si, [...] focam em objetivos mais abrangentes de educar os estudantes”.

Nesse estudo, ficaram explícitas as transformações na vida de nossos narradores, a partir de duas dimensões apresentadas nas análises de Reis (2016): “Simultaneidade na permanência” e “Sucessão ou pós-permanência”. A primeira foi uma característica muito marcante, considerando que representou o papel que tiveram os sujeitos que permaneceram, influenciando a vida de seus pares, uma vez que passaram a ser reconhecidos “[...] na sua comunidade familiar ou de moradia [vizinhos e amigos] como um ‘caminho possível’ e isso influencia positivamente [...]” (Reis, 2016, p. 75) os sujeitos jovens e adultos.

A segunda dimensão definida como “[...] as possibilidades de permanência em outros graus acadêmicos” (Reis, 2016, p. 76) revelou desejos que, também, apareceram com recorrência nas vozes dos narradores. No que se refere à comunidade familiar, algumas narradoras destacaram a importância de continuar estudando para ajudar os filhos nas tarefas escolares e no incentivo à permanência dos que também sofrem por não responderem às exigências escolares: “[...] Quando

voltam para casa trazem um (problema) escolar que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver; carregam, sozinhos, problemas insolúveis” (Lahire, 1997, p. 19).

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, conforme nos trechos abaixo, quando os narradores¹⁵ 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: “[...] 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). E mais:

[...] estou aqui com o objetivo de concluir esse curso como o pontapé inicial para uma carreira maior para o sucesso [...] fazer dessa conclusão do 2º Grau o início de muitas outras oportunidades, o início de uma vitória, o início de um desenvolvimento na minha vida [...], partir para um curso mais elevado, pra poder passar, não só para a minha família, também servir como exemplo [...]. (S. T. E. 01)

Os narradores demonstram que ambos têm metas e sonhos, no entanto o 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 continuar os estudos.

Outro fato de destaque, e presente nas vozes dos interlocutores, são os sentidos de duração e transformação, que sempre expressam como grupo em sala de aula e de maneira individual. 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. 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 G. T. Carmo e C. T. 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 [...]”. Estes aspectos estão relacionados, segundo o autor, à responsabilidade de outros operadores educacionais, que vão além dos estudantes.

A maioria dos interlocutores, ao tratar das razões da permanência no Projeja, 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 reprimir-[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)

¹⁵ Prezamos pelo sigilo dos entrevistados, logo os tratamos a partir da sigla S. T. E. (**sertanejos-trabalhadores-estudantes**).

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)

O Ifal proporciona, em primeiro lugar, o ensino de qualidade, oferece conforto, oferece facilidade no conhecimento, internet, tem biblioteca, na biblioteca tem internet, pode pesquisar, pode estudar, tem laboratório, tem várias facilidades, tem professores capacitados. (S.T.E. 08)

As narrativas realçam que o Instituto Federal não é qualquer escola pública, a exemplo das 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.

Observamos que a própria estrutura arquitetônica do Instituto o faz diferente e empodera quem nele estuda, levando-nos a inferir que é um atrativo para a permanência desses sujeitos da EJA que, durante seus percursos escolares, tinham como ambiente escolar apenas a sala de aula em outros espaços públicos; sem acesso à biblioteca, a laboratório de informática, restaurante, quadra, dentre outros ambientes. Nesse sentido, Pais (2018, p. 911), ao questionar a realidade escolar na visão do cotidiano, descreve a escola como espaço extremamente marcado pelas rotinas “[...] de horários, de programas de estudo, de práticas pedagógicas, de sistemas de avaliação. No entanto, a escola é também cotidianamente vivida como um espaço de sociabilidades criativas”.

Chamaram atenção as narrativas que tratam da busca de realização pessoal, pois muitos tinham o sonho de estudar e, por vários motivos, tiveram que adiar: “[...] um horizonte em que permanência escolar se apresenta como símbolo da materialidade de um lugar discente, um ‘estar’ na escola para aprender e não só para estar de corpo presente.” (C. T. Carmo & G. T. Carmo, 2014, p. 14).

Para S.T.E. 04, “[...] continuar estudando, é o melhor, porque sem o estudo a gente não é nada. Primeiramente o estudo né? Sem o estudo o que é que nós somos, nada né? Então, eu queria continuar estudando e vou em frente, vou até o final, e aqui estou.”

A interlocutora S.T.E. 09 narrou que, quando o curso começou, estava grávida, enfrentou a dificuldade de, muitas vezes, ter de levar o bebê para a escola, mas diz que por já trabalhar com alimentos, o curso sempre foi muito importante e reafirma: “[...] a questão do alimento, como eu já trabalho na área, tem possibilidade de aparecer uma engenharia, então a gente já fica nessa visão, e futuramente continuar, ser professora na área” (S.T.E. 09).

Há ainda explanação sobre a importância da compreensão dos professores. É que o horário de início das aulas, oficialmente, é 18h30min, e para os estudantes que utilizam o transporte escolar isso não é problema, pois conseguem chegar no horário. No entanto, a grande maioria costuma atrasar por conta do trabalho, pois o horário não coincide com o do transporte e, por esse motivo, chegam atrasados. Expressaram que contam com a solidariedade por parte dos professores e dos colegas, o que para Reis (2009) é caracterizado em torno da permanência simbólica, um conceito pelo qual o indivíduo se reconhece dentro do meio devido ao reconhecimento dos demais envolvidos naquele ambiente, pois há a sensação de pertencimento.

Vejamos as narrativas nesse sentido:

[...] Teve professor, assim, que deu a maior força, sabe? Eles diziam assim: - Vocês têm objetivos, vocês têm sonhos, então vocês não podem deixar [...] teve um professor muito maravilhoso! Esse professor! Ele colocou a gente bem lá em cima! A gente estava um pouco desmotivada, porque houve umas coisas aqui, aí a gente ficou um pouco desmotivada, esse professor pegou e deu uma força danada! (S.T.E. 05)

Um dos fatos principais foi exatamente o apoio de alguns professores, é [...], nos incentivando, entendeu? De forma direta, até porque alguns desistiram e alguns de nós também pensamos em desistir, que realmente alguns professores eram diferenciados dos outros, e tinha disciplinas que eram realmente muito pesadas, puxadas, muitas disciplinas. (S.T.E. 01)

Os relatos são significantes para nos mostrar que “[...] às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” lembra Freire (1996, p. 19), pois advém da interação com seus alunos e isso os transforma de uma maneira inimaginável, e faz sentirem-se com condições de realizarem coisas que julgavam inalcançáveis. Isso demonstra que “[...] pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora [...]” (Freire, 1996, p. 19), como impulso ou mesmo forma de transformar a insegurança em segurança, mas é necessário que “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um [seja] imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 25).

Nesse sentido, são oportunas as palavras de Tinto (1990, p. 20), referindo-se ao compromisso institucional com os estudantes, ao abordar que a permanência não é “[...] instância isolada de ações de um programa específico ou de alguns funcionários específicos do programa, mas sim a responsabilidade de todos os membros da instituição, corpo docente e funcionários igualmente.”

Alguns narradores afirmam que reconhecem suas dificuldades na sala de aula, mas observam que há colegas que as têm muito mais. Isso os faz ter perseverança para permanecerem, diante também do cotidiano em que vivem – na prática social e no espaço escolar. E assim se expressaram: “[...] Tem umas colegas que têm aquela força de vontade de aprender, querer mais, se torna mesmo que sem intenção [...] é, se torna, aí você olha assim, a pessoa tá fazendo de tudo pra estudar e eu vou relaxar?” (S.T.E. 10).

As relações que se formam no decorrer do tempo tornam-se relevantes, e as narrativas realçam que os laços e o apoio obtidos são mútuos, e dão fôlego extra em meio a toda a dificuldade que eles encontram na busca pela conciliação entre os afazeres diários e a retomada dos estudos. Diante de toda dificuldade cria-se um sentimento muitas vezes de irmandade, ou seja, de solidariedade e colaboração, em que a força e o impulso dos colegas é imprescindível para que continuem. Essa é também uma forma de permanência, no sentido de saberem que não estão sozinhos. Tinto (1990, p. 18) ressalta a importância desses laços de integração construídos na comunidade escolar. Para ele, “[...] a falta de integração e a falta de senso de pertencimento servem para minar os comprometimentos e, conseqüentemente, aumentam a probabilidade de evasão”.

Em contrapartida, durante as entrevistas percebemos que o auxílio oferecido pelo Instituto é um meio de garantir parcialmente que os estudantes continuem, pois embora o valor de R\$150,00 (cento e cinquenta reais) seja considerado irrisório, é um modo de garantir a existência individual, enquanto estudante. Para Reis (2009), esse valor constitui o que ela denomina de permanência material, entre outras contribuições como os recursos materiais mínimos para a manutenção escolar. Para S.T.E. 01 “[...] várias e várias pessoas que [têm] isso [auxílio] como objetivo principal [...]”. Outra colega defende, diante da possibilidade de corte de auxílio, especificamente a bolsa, “[...] tem

que continuar as bolsas né, por que as bolsas ajudam muito, e que todos continuem estudando e colaborando também, né?” (S.T.E. 04). Nessa direção, outro entrevistado justifica:

[...] Às vezes pode ser que alguém tenha o incentivo justamente para poder pagar o mototáxi, alguma coisa, até manter alguma coisa em casa, comprar seus materiais, eu acho que no geral é um incentivo, além do aprendizado tem essa questão do auxílio (S.T.E.10).

Embora seja corroborado pelos estudantes que o auxílio não é o motivo pelo qual permanecem, entendemos como uma garantia não só para transporte, mas para complemento da renda familiar. Defendemos o quanto é importante conservar essa assistência e outras, como possibilidade de permanecerem e fazerem uso na complementação das necessidades familiares.

(In)Conclusões

Esse texto, que teve como objetivo narrar pesquisas realizadas no âmbito do Ifal, com foco na permanência escolar, nos fez compreender dois aspectos fundamentais, entre outros. O primeiro, que os estudos realizados se constituíram como resistência para que esses cursos Proeja permaneçam, a partir dos seus resultados, abrindo espaço para o aperfeiçoamento da política de permanência que o Ifal já defende; embora precise de maior ênfase nos trabalhadores-estudantes do Proeja.

O segundo aspecto aponta que há necessidade de continuar com os estudos, ampliando a outros *loci*, e que permitam maior avanço no conhecimento da singularidade dos trabalhadores-estudantes dos diferentes *campi* e, conseqüentemente, diferentes cursos, para que se tenha evidências *prácticasteoriaspráticas*. Nessa direção, duas pesquisas estão sendo encaminhadas.

Uma, no *campus* Maceió, já em andamento, e denominada “Permanência escolar na educação de jovens e adultos: in(re)sistência pelo direito à educação”, que tem como objetivo compreender as razões que levaram os estudantes da turma 2015 a insistirem/resistirem para concluírem o Curso Técnico de Artesanato (CTA), e tem como questão problematizadora a indagação: quais os fatores que contribuíram para a permanência escolar dos artesãos-estudantes do CTA?

A outra, no âmbito do *campus* Piranhas a iniciar-se, e intitulada “Entre o material e o simbólico: as razões da permanência escolar dos trabalhadores-estudantes do Proeja”, e objetiva compreender o que tem garantido a permanência material e simbólica dos trabalhadores-estudantes do referido Curso Técnico em Alimentos. Essa investigação parte da seguinte problematização: diante das condições de subsistência vivenciadas na comunidade sertaneja, qual o valor do incentivo material e simbólico oportunizado aos trabalhadores-estudantes, no âmbito do Curso de Alimentos – Proeja/Ifal?

Ambas as pesquisas serão qualitativas e continuam com o foco na História de Vida, conforme Cipriani (1988) e Paulilo (1998). Entendemos que a persistência em pesquisas nessa área marcarão a resistência do Proeja e, com isso, os cursos ganharão novas reconfigurações na continuidade, em cada *campi*.

Referências

- Albuquerque Jr., D. M. (2009). Quando a gente não espera, o sertão vem: Grande sertão: Veredas, uma interpretação da história do Brasil e de outros espaços. *ArtCultura*, (18), 195-205, jan. /jun.
- Alves, N., & Garcia, R. L. (2008) Prefácio: Continuando a conversa - apresentando o livro. In: C. F. Ferrazo, C. L. V. Perez & I. B. Oliveira. (Orgs.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: Novas reflexões em pesquisa no/dos/com os cotidianos das escolas* (pp. 9-13). DP et Alii.

- Alves, N. A. (2010). Compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: Para além dos processos de regulação. *Revista Educação & Sociedade*, 31(113), 1195-1212, out.-dez. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400008>
- Arroyo, M. (2017). *Passageiros da noite – do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Vozes.
- Benjamin, W. (2012). *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Brasiliense.
- Brasil. (2005). *Portaria n. 2.080, de 13 de junho de 2005*. Estabelece diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional na forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA.
- Brasil, Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. (2014). *LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1969*. Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Brasil, Ministério da Educação. (2017). *Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. [Documento Base]. Brasília.
- Brasil, PNAD Contínua Educação. (2019). *IBGE*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>
- Cardoso, V. F. (2016). *Permanência escolar no Projea: Olhares dos estudantes do curso técnico em cozinha*. (Dissertação, Mestrado em Educação). Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Carmo, G. T. & Carmo, C. T. (2014). 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*, 22(63). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>
- Cipriani, R. (1988). Biografia e cultura – da religião à política. In: O. Von Simon (Org.). *Experimentos com histórias de vida*. (Brasil – Itália). Vértice.
- De Certeau, M. (2011). *A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer*. (17. ed.). Vozes.
- De Certeau, M. (2012). *A cultura no plural*. (7 ed.). Papirus.
- Espinoza, C. P. (2020). *Si las personas jóvenes y adultas aprenden nos beneficiamos todos: Movimiento Nacional de Educacion Jóvenes y Adultas*. Biblioteca Nacional del Peru. Industrial Gráfica de San Remo.
- Ferreço, C. E., Soares, M. da C. S. & Alves, N. (2018). *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação*. EdUERJ. <https://doi.org/10.7476/9788575115176>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. (17. ed.). Paz e Terra.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história*. Companhia da Letras.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. Ática.
- Lahire, B. (2013). *O singular plural*. Cadernos do Sociófilo. Quarto Caderno, IESP-UERJ.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad.: J. W. Gerald. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28, jan./abr. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Lira, I. M. (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.
- Oliveira, I. B. (2004). As artes do currículo. In: I. B. Oliveira (Org.). *Alternativas emancipatórias em currículo* (pp. 9-25). Cortez.
- Oliveira, I. B. (2012). *O currículo como criação cotidiana*. DP et Alii; Faperj.
- Ostrower, F. (1999). *Criatividade e processos de criação*. Vozes.
- Pais, J. M. (2018). A simbologia dos apelidos na vida cotidiana escolar. *Educação & Realidade*, 910(3), 909-928, jul./set. <https://doi.org/10.1590/2175-623674801>

- Paulilo, M. A. (1998). A pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serviço Social em Revista*, 1(1), jul-dez.
- Queiroz, M. I. P. (1988). Relatos orais: Do “indizível ao dizível”. In: O. M. Vonsimon (Org.). *Experimentos com história de vida: Itália-Brasil*. Vértice, Editora Revista dos Tribunais.
- Reis, D. B. (2009). *Para além das cotas: A permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. (Tese Doutorado e Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Reis, D. B. (2016). O significado de permanência: Explorando possibilidades a partir de Kant. In: G. T. Carmo (Org.). *Sentidos da permanência na educação: Anúncio de uma construção coletiva*. Tempo Brasiliense.
- Santos, B. de S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina.
- Santos, M. A. M. T. (2007). *A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: O caso de uma escola pública em Brazilândia-DF*. (Dissertação, Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF.
- Tinto, V. (2019). Principles of effective retention. In: G. T. Carmo (Org.). *Compilação de 18 artigos de Vincent Tinto (1982 a 2017)* (pp. 16-25). Campos dos Goytacazes.

Sobre os Autores

Jailson Costa da Silva

Instituto Federal de Alagoas (Ifal)

jailson.costa@ifal.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5078-3603>

Doutor em Educação. Professor da Instituto Federal de Alagoas (IFAL) do curso de licenciatura em Física. Integrante do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - GT-18. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GIPEJA/IFAL/CNPq).

Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Universidade Federal de Alagoas (Ufal)

naide12@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3659-4165>

Doutora em educação. Professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) e do curso de Pedagogia. Coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal), Cedu/Ufal. Membro do GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultos da Anped e também, membro do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA).

archivos analíticos de políticas educativas

Volume 30 Número 158

25 de octubre 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.