



INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS ARACAJU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

JULIANE DOS SANTOS

POR QUE FICAM OS QUE FICAM? Permanência e desistência de estudantes do
PROEJA do Instituto Federal de Sergipe *Campus Aracaju*

Aracaju/SE

2020

JULIANE DOS SANTOS

POR QUE FICAM OS QUE FICAM? Permanência e desistência de estudantes do
PROEJA do Instituto Federal de Sergipe *Campus* Aracaju

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe *Campus* Aracaju, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Silene da Silva

Aracaju/SE

2020

Santos, Juliane dos
S237p Por que ficam os que ficam? Permanência e desistência de estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Sergipe Campus Aracaju / Santos, Juliane dos. Aracaju: IFS, 2020.
188 p.: il.

Orientador: Profa. Dra. Maria Silene da Silva. Dissertação (Mestrado – Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Sergipe, 2020.

1. Permanência. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. Filme Documentário. 5. Produto Educacional.
I. Silva, Maria Silene da. II. Título.

CDU: 374.72

JULIANE DOS SANTOS

POR QUE FICAM OS QUE FICAM? Permanência e desistência de estudantes do
PROEJA do Instituto Federal de Sergipe *Campus Aracaju*

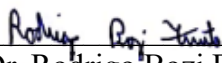
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo
Instituto Federal de Sergipe, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e
Tecnológica.

Aprovada em 17 de dezembro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



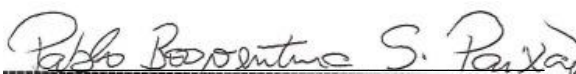
Profª. Dra. Maria Silene da Silva
Instituto Federal de Sergipe (IFS)
Orientadora



Prof. Dr. Rodrigo Bozi Ferrete
Instituto Federal de Sergipe (IFS)



Profª. Dra. Maria Beatriz Colucci
Universidade Federal de Sergipe (UFS)



Prof. Dr. Pablo Boaventura Sales Paixão
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

JULIANE DOS SANTOS

POR QUE FICAM OS QUE FICAM? Permanência e desistência de estudantes do
PROEJA do Instituto Federal de Sergipe *Campus Aracaju*

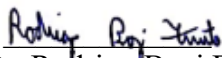
Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 17 de dezembro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



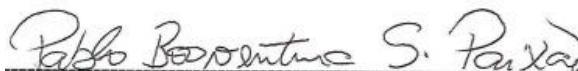
Profa. Dra. Maria Silene da Silva
Instituto Federal de Sergipe (IFS)
Orientadora



Prof. Dr. Rodrigo Bozi Ferrete
Instituto Federal de Sergipe (IFS)



Profa. Dra. Maria Beatriz Colucci
Universidade Federal de Sergipe (UFS)



Prof. Dr. Pablo Boaventura Sales Paixão
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Dedico este trabalho aos que lutam por um
projeto de sociedade includente e solidária.
À Professora Mestra Marlúcia White, por tudo
que representa para o PROEJA do IFS
Campus Aracaju.
À minha mãe Julia, ex-aluna da EJA, por ter
feito o possível e desafiado o impossível para
que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia (GUIMARÃES ROSA, 1956).

A Deus, que me amou primeiro e de quem provém todas as coisas. Glória e honra a Ti.

À minha família, uma das minhas razões de ser e existir. Especialmente à Julia dos Santos, minha mãe, por tudo que representa para mim.

Ao meu pai, Ivan Vieira, por, desde criança, ter tentado me mostrar que eu não precisava ter medo do escuro, pois sou bem mais forte que ele.

Às minhas irmãs, Iasmin Vieira e Emilly Vieira, simplesmente por serem do jeito que são e por serem minhas amigas-companheiras de uma vida inteira.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Silene da Silva, pelas orientações, parceria e disponibilidade neste processo de pesquisa.

Ao Prof. Dr. Rodrigo Bozi Ferrete, pelas contribuições e apoio desde antes da qualificação, além da disponibilidade em me auxiliar durante todo este processo.

À Profa. Dra. Maria Beatriz Colucci, pelas contribuições, disponibilidade e suporte para com este estudo.

Ao Prof. Dr. Pablo Boaventura Sales Paixão, pelas contribuições e disponibilidade sempre que precisei recorrer-te.

A Lucas Feitosa, por ter sido um companheiro durante este mestrado, pelo carinho e, sem dúvida, pelas partilhas.

À Débora Souza, pelos aprendizados e auxílio nesse processo de autoconhecimento.

Aos demais colegas de turma do ProfEPT/IFS, Adrine, Lucielma, Amanda, Paula, Antônio Márcio, Gustavo, Odailde, Lacerda, Emmanuelle, Carol, Milene, Alessandra, Juliane França, Wânia, Evaneyde, Cristiane, Rodolpho, Nara, Jaqueline e Danieli, pelo afeto, amizade e partilhas necessárias durante esta travessia – não as terei como mencionar aqui, mas sabemos de todas elas. Gratidão pelos momentos, turma *omnilateral*.

À Juliana Aguiar e Vanessa Braz (ProfEPT/IFS turma 2019), minhas colegas bolsistas.

À Raquel Mendes (ProfEPT/IFS turma 2017), pela pessoa que é e por ter me apresentado ao PROEJA.

Aos professores dos ProfEPT/IFS, pelas conversas e contribuições. De modo especial, à Elza Ferreira e Marco Arlindo, pelas inquietações necessárias. E a José Franco, pelas palavras de apoio e admiração a minha postura profissional.

A Diogo Teles, por ter abraçado comigo a “tríplice aventura” que é a construção de um filme documentário, pelas partilhas e por sua amizade.

À Vivian Oliveira, Rafael Beck e Raul Marx, pelas contribuições a esta pesquisa, principalmente em relação ao filme documentário.

Ao NICE/PPGCINE/UFS, pelo seu objetivo e belo trabalho em tão pouco tempo de existência.

Aos estudantes e professores do PROEJA no IFS *Campus* Aracaju, especialmente aos participantes (atores e coautores) desta pesquisa, uma vez que possibilitaram a sua realização.

À Marlúcia White, pelas contribuições, auxílio e suporte para com esta pesquisa.

À Graziela Gonçalves Moura, pelos ouvidos, dicas e contribuições nesta travessia.

A Thiago Medeiros, porque sempre esteve à disposição para colaborar com esta pesquisa.

A Vinicius Vieira (ProfEPT/IFC), porque em tão pouco tempo que chegou em minha vida já se fez tão presente. Gratidão pelas contribuições a este estudo.

A Nick Andrew (ProfEPT/IFAC), Elizabeth Amorim (ProfEPT/CPII), Vanessa Cauê (ProfEPT/IFPR), Fábio Silva (ProfEPT/CPII), Priscila Gomes (ProfEPT/IF-Goiano), Caroline Reis (ProfEPT/IFMS), Alexandre Barreto (ProfEPT/IFAC) e Cíntia Rezende (ProfEPT/IFRO), pelas trocas.

Aos idealizadores das ações afirmativas, aos movimentos sociais em prol de uma sociedade incluyente e menos desigual e ao ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que cedeu às pressões destes e possibilitou a criação, expansão e interiorização dos IFs.

Aos meus mais chegados amigos, familiares e agregados, pela paciência e cuidado para comigo durante o período que me fiz ausente. De modo especial, à Maria Grasielle, Priscilla Louiane, Ane Grace, Jussara Santos, Fabrícia Carmo, Monteiro Sobrinho e Liliane Lima, pelo apoio.

À FAPITEC/SE, pois, por meio do apoio financeiro possibilitou que esta travessia fosse menos árdua e difícil.

Aos anônimos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este momento fosse possível.

Muitos são os que estiveram comigo durante esta travessia. A eles, minha eterna gratidão.

Oi Juliane, boa noite. Aqui é o Nelson, tá?!

É... a tarde eu não respondi porque eu estava trabalhando aqui e aí eu não podia responder, mas está tudo bem sim, graças a Deus. Só não está melhor porque a gente não está frequentando aula e essa pandemia... aí a gente tem que andar com o maior cuidado do mundo para não ficar doente porque a coisa está feia, né?

E aí eu estou preocupado com a questão da escola, estou achando que o ano vai ficar perdido porque não me passaram nenhuma informação detalhada sobre a questão da escola. Disseram que estão mandando para o sistema só que este celular que eu estou usando aqui ele descarrega o tempo inteiro, eu não consigo nem fazer nada com ele. É por isso que está essa coisa, eu não sei nem como é que estão as aulas lá na escola, eu nunca mais tive contato com o pessoal porque o celular descarrega direto, eu não gosto nem de ligar para ele não ficar descarregando, pense na dor de cabeça que é este celular.

Aí não dá para eu ficar ligando porque este celular descarrega muito e ele não é nem meu é da minha mãe, pois eu não pude comprar um ainda, e para poder ter *WhatsApp* e tudo é preciso ter um celular melhorzinho... Pelo menos se a bateria estivesse boa. E é aquela coisa, este celular eu vou ter que devolver para minha mãe, ela me emprestou só por causa do trabalho mesmo, mas está tudo bem graças à Deus. E você, como é que está? Está bem? Fico feliz, estava com saudade do pessoal, que bom que você mandou um oi (Nelson Barbosa, estudante do PROEJA, áudio enviado pelo *WhatsApp* em 01 de junho de 2020).

Enquanto política pública eu a acho bastante importante e necessária [a EJA]. Principalmente porque nós temos um país de diferenças gigantescas do ponto de vista de acesso ao serviço público e, principalmente, à educação. Por conta disso, muitas pessoas não tiveram a oportunidade ou não tiveram as condições de permanência na escola [...]. Então, enquanto política pública ela é importante, ela deve continuar, deve ser fortalecida, inclusive. E enquanto prática e direito do cidadão ela é mais que necessária (Lício Vieira, professor do PROEJA, texto oriundo de entrevista, 2020).

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar os sentidos da permanência e as possíveis causas da desistência de estudantes no curso integrado de Desenho de Construção Civil (DCC) do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal de Sergipe (IFS) *Campus* Aracaju. Para este alcance foram elaboradas as estatísticas de aprovação, reprovação e desistência dos estudantes no curso e traçado o perfil socioeconômico e estudantil desses alunos. Além disso, buscou-se identificar se a prática docente contribui ou não no favorecimento da aprendizagem e permanência desse estudante-trabalhador no ambiente escolar. O percurso metodológico se construiu a partir do paradigma epistemológico do materialismo histórico-dialético. Utilizou-se da pesquisa qualitativa enquanto método de abordagem e da pesquisa-ação enquanto modalidade de pesquisa de natureza aplicada. Os dados de cunho quantitativo foram examinados a partir da análise estatística descritiva dos dados com base em Reis e Reis (2002) e para as questões de natureza qualitativa utilizou-se da análise de conteúdo de Bardin (2016). Além da pesquisa empírica, as pesquisas bibliográfica e documental também compuseram a viabilidade desta investigação. Como contributo à produção de conhecimentos na área específica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e ao exercício da atividade profissional de sujeitos inseridos neste campo, o produto educacional resultante deste estudo trata-se de um filme documentário de média-metragem com discentes e docentes envolvidos na investigação. Objetiva-se com o produto fornecer material educativo que estimule a permanência de estudantes do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju e dar visibilidade a eles mediante uma produção cinematográfica. Além disso, objetiva-se também fomentar reflexões para a promoção de práticas educacionais consentâneas à proposta formativa do Programa e com a realidade político-social dos sujeitos que dele fazem parte. Por fim, busca-se contribuir para fazer germinar estratégias para a permanência “exitosa” (dotada de sentido) do estudante da EJA na escola. Os resultados apontaram que os estudantes do curso de DCC do PROEJA do IFS deparam-se com dificuldades extra e intraescolares de permanência na escola, sejam elas de ordem material e/ou simbólica. Contudo, identificou-se que a sensação de pertencimento à instituição, o curso em si e a atuação docente são fatores que muito contribuem à essa permanência e ao processo de ensino-aprendizagem. Outrossim, a busca pelo crescimento pessoal e/ou profissional e a expectativa de melhoria nas condições de vida. Desse modo, são diversos os sentidos atribuídos à permanência entre os sujeitos pesquisados.

Palavras-chave: Permanência. Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional e Tecnológica. Filme Documentário. Produto Educacional.

ABSTRACT

The present research aimed to investigate the meanings of permanence and the possible causes of students dropping out of the Integrated Civil Construction Design course of the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality of the Federal Institute of Sergipe *Campus* Aracaju. To this objective, the students' approval, failure and dropout statistics were elaborated and the socioeconomic and scholar profile of these students was drawn up. In addition, we sought to identify whether the teaching practice contributes or not in favoring the learning and permanence of this student-worker in the school context. The methodological path was built based on epistemological paradigm of historical-dialectical materialism. Qualitative research was used as a method of approach and action research as an applied research modality. The quantitative data were examined with descriptive statistical analysis of the data based on Reis and Reis (2002) and, for qualitative questions, Bardin's content analysis (2016) was used. In addition to empirical research, bibliographic and documentary research also made up the feasibility of this investigation. As a contribution to the production of knowledge in the specific area of Youth and Adult Education integrated with Professional and Technological Education and the exercise of the professional activity of subjects in this field, the educational product resulting from this study is a medium-length documentary film with students and teachers involved in the investigation. The aim of the product is to provide educational material that encourages the permanence of students from this modality of formation at Federal Institute of Sergipe *Campus* Aracaju and to give them visibility through film production. In addition, to foster reflections for the promotion of educational practices consistent with the formative proposal of the Program and with the political and social reality of the subjects who are part of it. And yet, contribute to germinate strategies for the “successful” (endowed with meaning) permanence of these students-workers in the school. The results showed that the students researched face extra and intra-school difficulties in staying at school, whether they are material and / or symbolic. However, it was identified that the feeling of belonging to the institution, the course itself and the teaching performance are factors that greatly contribute to this permanence and to the teaching-learning process. Furthermore, the search for personal and / or professional growth and the expectation of improvement in living conditions. It is concluded, therefore, that the meanings attributed to permanence among the researched subjects are diverse.

Keywords: Permanence. Youth and Adult Education. Professional and Technological Education. Documentary film. Educational Product.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de distribuição das produções por Estado.....	30
Figura 2 - Campo de inserção do PROEJA (ensino médio) na Rede Federal	40
Figura 3 - Princípios norteadores da pesquisa	61
Figura 4 - Ciclo básico da pesquisa-ação	65
Figura 5 - Amostra da pesquisa	67
Figura 6 - Reunião com o NICE na UFS <i>Campus</i> São Cristóvão	74
Figura 7 - Reunião com a Equipe de Produção no Centro de Pós-Graduação do IFS	75
Figura 8 - Fases da análise de conteúdo utilizada na investigação.....	76
Figura 9 - Entrevista e gravação realizada via plataforma <i>Google Meet</i>	142
Figura 10 - Fotografia capturada após finalização de entrevista realizada presencialmente..	142
Figura 11 - Tela de entrada do filme documentário	143
Figura 12 - Aplicação e Avaliação do filme em 26 de novembro	144
Figura 13 - Aplicação e Avaliação do filme em 27 de novembro	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dissertações e Teses sobre o PROEJA (2007 a 2018)	25
Tabela 2 - Dados comparativos do fluxo dos alunos no curso de DCC do PROEJA	79
Tabela 3 - Perfil pessoal dos alunos do PROEJA partícipes da pesquisa	85
Tabela 4 - Etapa de escolarização dos pais dos estudantes do PROEJA.....	87
Tabela 5 - Motivos pelos quais os estudantes decidiram trabalhar	91
Tabela 6 - Perfil pessoal e profissional dos docentes do curso de DCC do PROEJA/IFS.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções sobre o PROEJA com termos correlatos ao objeto de estudo	26
Quadro 2 - Produções científicas semelhantes ao enfoque definido neste estudo.....	26
Quadro 3 - Ciclo da pesquisa-ação aplicada a este estudo	65
Quadro 4 - Tabulação do percurso escolar do alunado do curso com ingresso em 2016.....	68
Quadro 5 - Síntese dos procedimentos adotados para o desenvolvimento do filme	73
Quadro 6 - Síntese dos procedimentos metodológicos adotados para alcance dos objetivos ..	78
Quadro 7 - Ocupação dos estudantes do PROEJA	90
Quadro 8 - Auxílios ofertados pela assistência estudantil do IFS para o ano letivo de 2020 ..	92
Quadro 9 - Causas que conduziram os estudantes a interromper os estudos	95
Quadro 10 - Motivos pelos quais os alunos retornaram os estudos e/ou estão estudando	96
Quadro 11 - Melhor forma de aprendizado para os estudantes do PROEJA	96
Quadro 12 - Grupos que foram/são importantes para os estudantes permanecerem no curso ..	97
Quadro 13 - Continuidade aos estudos para quando terminar o curso	97
Quadro 14 - Categorias Temáticas	100
Quadro 15 - Categoria 1: Causas da Desistência.....	100
Quadro 16 - Categoria 2: Desafios da Prática Docente na EJA integrada à EPT	103
Quadro 17 - Categoria 3: Sugestões ao Gestores do IFS.....	109
Quadro 18 - Categoria 4: Motivos da Permanência	113
Quadro 19 - Categorias Temáticas	118
Quadro 20 - Categoria 1: A escola e o PROEJA.....	118
Quadro 21 - Categoria 2: Professores do Curso	121
Quadro 22 - Categoria 3: Causas da Desistência.....	125
Quadro 23 - Causas da desistência apontadas pelos estudantes	127
Quadro 24 - Categoria 4: Sentidos da Permanência.....	130
Quadro 25 - Sentidos da Permanência atribuídos pelos estudantes.....	133
Quadro 26 - Funções dos atores e autores participantes do filme	140
Quadro 27 - Respostas ao questionário de avaliação do filme	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de alunos que desistiram do PROEJA por série/ano (2006 a 2019) .	83
Gráfico 2 - Renda média dos estudantes do PROEJA.....	89
Gráfico 3 - Auxílio Estudantil para os estudantes do PROEJA	91
Gráfico 4 - Idade média que os discentes do PROEJA começaram a estudar.....	94
Gráfico 5 - Anos em que os discentes ficaram afastados da escola antes do PROEJA.....	95
Gráfico 6 - Total de participantes por categorias	145

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAE	Coordenadoria de Assistência Estudantil
CR	Cadastro Reserva
CRE	Coordenadoria de Registro Escolar
DCC	Desenho de Construção Civil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAPITEC/SE	Fundação de Apoio à Pesquisa e a Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe
GETEQ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Questão Social e Movimento Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEPTCi/IFS	Núcleo de Trabalho e Estudos em Educação Profissional e Tecnológica e Cinema
NICE	Programa Interdisciplinar de Cinema e Educação
PBF	Programa Bolsa Família
PE	Produto Educacional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGCINE	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema
PRAAE	Programa de Acompanhamento e Assistência ao Educando
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ROD	Regulamentação da Organização Didática
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura
SETEC	Secretaria Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 PERMANÊNCIA E DESISTÊNCIA DE ESTUDANTES DO PROEJA: ESTADO DO CONHECIMENTO	24
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EPT E A QUESTÃO DA PERMANÊNCIA ESCOLAR	31
3.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL.....	31
3.2 O PROEJA DO IFS E A QUESTÃO DA PERMANÊNCIA ESCOLAR.....	49
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	61
4.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PESQUISA.....	61
4.2 LOCUS E AMOSTRA DA PESQUISA	66
4.3 ETAPAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	68
4.3.1 Etapa 1: Elaboração das estatísticas de aprovação, reprovação e desistência..	68
4.3.2 Etapa 2: Elaboração/identificação do Perfil discente e Prática docente.....	69
4.3.3 Etapa 3: A construção do filme documentário.....	70
4.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	75
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	79
5.1 PANORAMA DO PERCURSO ESCOLAR DO ALUNADO DO CURSO INTEGRADO DE DCC DO PROEJA DO IFS	79
5.2 PERFIL SOCIOECONÔMICO E ESTUDANTIL DOS ALUNOS	84
5.2.1 Perfil Socioeconômico	84
5.2.2 Perfil Estudantil	94
5.3 A PRÁTICA DOCENTE COMO ALIADA DA APRENDIZAGEM E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DO PROEJA DO IFS CAMPUS ARACAJU.....	98
5.4 POR QUE FICAM OS QUE FICAM? COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES	116
6 PRODUTO EDUCACIONAL	136
6.1 DIRETRIZES ADOTADAS NA CONCEPÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL ..	138
6.2 O FILME DOCUMENTÁRIO: POR QUE FICAM OS QUE FICAM?	139
6.3 APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO FILME DOCUMENTÁRIO.....	143
7 (IN)CONCLUSÃO	151
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES	166
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DISCENTE	166
APÊNDICE B – TCLE	170
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DOCENTE	172
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL	174
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DISCENTE...179	
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTE....	180
APÊNDICE G – CARTILHA DE EXERCÍCIOS FÍLMICOS.....	181
APÊNDICE H – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO FILME DOCUMENTÁRIO.....	182
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	183
ANEXOS	185
ANEXO A – FOLHA DE APROVAÇÃO DO PROJETO NO CEP/IFS	185
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO ..	186
ANEXO C – MATÉRIA SOBRE O FILME DOCUMENTÁRIO NO SITE INSTITUCIONAL E REDES SOCIAIS DO IFS.....	187

1 INTRODUÇÃO

Costumo dizer que não sei se fui eu quem encontrou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) ou se foi ele quem me encontrou, mas uma coisa é certa: desse encontro resultou um profundo, sensível e também árduo processo de pesquisa. Sendo assim, convido o leitor a, também, participar desse encontro.

Enquanto assistente social inserida em um mestrado na área da educação, com foco no ensino, confesso ter ficado um pouco desorientada, inicialmente, sobre as possíveis contribuições que eu poderia trazer ao campo educacional e, que ao mesmo tempo, estivessem interligadas à minha área de formação profissional. Antes do contato com o PROEJA pensei em desenvolver uma pesquisa que envolvesse a temática da questão étnico-racial, dada a minha condição de pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Questão Social e Movimento Social (GETEQ) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde cursei a graduação.

Em conversa com a minha orientadora soube de uma colega de mestrado, pertencente à turma imediatamente anterior à minha, que estava desenvolvendo uma pesquisa na temática referida. Com objetivo de conhecer o que ela estava desenvolvendo enquanto estudo, entrei em contato e propus uma conversa, que aconteceu no setor de Serviço Social do Instituto Federal de Sergipe (IFS) *Campus Aracaju*. O meu contato se deu em virtude de saber sobre a pesquisa em desenvolvimento. Na oportunidade, conheci o PROEJA. Eu sabia muito pouco sobre o Programa e, na verdade, descobri cursando o mestrado, em uma aula da disciplina Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica, em que o assunto foi brevemente discutido.

A colega referida, Raquel Mendes, e uma assistente social do setor mencionado comentavam sobre os desafios e dificuldades pelos quais passava a modalidade de ensino no Instituto. Envolvida na conversa, chamou-me atenção quando uma delas pronunciou: “o PROEJA está se transformando em um fantasma na instituição”. Vários foram os questionamentos que me fiz para tentar entender o porquê dessa afirmação. Descobri que a assistente social estava se referindo à redução no número de cursos e, conseqüentemente, no quantitativo de estudantes do PROEJA naquele espaço educacional.

A partir disso – e considerando toda a conversa que tivemos naquele dia –, vi-me inquieta. Saindo dali, busquei elaborar um levantamento nos editais de seleção do PROEJA para constatar e melhor conhecer a situação ora apresentada. Após análise, percebi que

realmente houve uma redução no número de cursos e, conseqüentemente, no número de vagas ofertadas. Surgem daí outros questionamentos com o propósito de saber se o ocorrido se dava apenas no âmbito do IFS ou de outras instituições federais vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) de ensino. Ainda não estava decidida sobre o meu tema de pesquisa, mas, nesse movimento, já me via envolvida com a temática.

À época, entrei em contato com a coordenadora do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju em busca de detalhes sobre essa situação. Desta feita, parecia-me que a redução estava, também, associada ao alto índice de desistência dos estudantes nos cursos ofertados. Inquieta com esta constatação, propus-me a investigar a situação do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju com o propósito de identificar a causa do problema que ora se apresentava. Na conversa com a coordenadora, o que me pareceu ser evidente era o fato de o apagamento/silenciamento do PROEJA na instituição estar associado à desistência dos estudantes nos cursos. Cenário este que, a mim, provocava certo incômodo e suscitava alguns questionamentos, pois esta afirmação, em um primeiro momento, recairia aos estudantes a responsabilidade por esse processo de extinção dos cursos.

Nesse encontro que venho relatando, descobri que o PROEJA tem como diretriz central a formação de sujeitos trabalhadores mediante a oferta de cursos que integram formação geral e formação profissional. Seu surgimento na Rede Federal objetiva oferecer a jovens e adultos com mais de 18 anos de idade a oportunidade de cursar o ensino médio integrado a cursos técnicos profissionalizantes. Em outras palavras, o atendimento “[...] à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio” (BRASIL, 2007a, p. 12).

Este Programa tem como proposta formativa não só capacitar o estudante-trabalhador para o exercício efetivo da sua cidadania, mas possibilitar-lhe a integração dessa formação com uma formação profissional, elevando o seu nível de escolaridade. Além disso, tem como princípio norteador promover uma formação que integre trabalho, cultura, ciência e tecnologia como indissociáveis do processo de formação humana, possibilitando a este sujeito a compreensão de si e do mundo. Desse modo, a perspectiva é de uma formação na vida e para a vida, não somente para o mundo do trabalho (BRASIL, 2007a).

Constituído na confluência de ações complexas, muitos são os desafios políticos e pedagógicos para a materialização dessa modalidade de ensino enquanto política pública efetiva e inclusiva (BRASIL, 2007a). Contudo, o PROEJA representa um avanço significativo na

Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país, uma vez que oferece uma educação pública, gratuita e de qualidade para jovens e adultos que, em situação de descompasso escolar, buscam concluir a etapa básica da escolarização.

Muitas pesquisas evidenciam que um estudante da EJA, quando retorna ao espaço escolar, traz consigo expectativas de melhoria nas condições de vida mediante esse retorno. Ademais, carrega consigo um desejo de mudança pessoal e/ou profissional, acreditando que a escolarização, isto é, o retorno à escola, é o caminho a ser trilhado para essa transformação.

De antemão, reforço que não acredito que se possa culpabilizar o próprio estudante pelo seu sucesso e/ou fracasso escolar diante de um sistema societário desigual e excludente. Quando o aluno desiste não é, simplesmente, porque “não soube aproveitar a chance que lhe foi dada”, como reproduz o senso comum. Trata-se, todavia, como pontuam Moura e Silva (2007), de uma série de fatores interligados entre si que provoca e resulta na desistência escolar.

Por isso, nesta pesquisa, adotei o termo desistência em vez de “evasão” por considerar que este é mais adequado aos pressupostos teóricos desta, em seu sentido etimológico. Dada a minha formação profissional, reafirmo que o termo “evasão” remete a uma certa fuga/escape por parte do estudante, quando, na verdade, não se trata disso, mas de uma renúncia ao direito à educação devido a diversos fatores que coaduna a uma não permanência na escola.

Sendo assim, coloco-me, neste estudo, a partir de uma desconstrução do termo “evasão”, assumindo a expressão desistência como sendo mais adequada ao referir-se à interrupção nos estudos por uma parcela significativa de sujeitos que apresentam características semelhantes quanto aos aspectos sociais, culturais e econômicos. Além disso, compreendo que a expressão “evasão” isenta a sociedade capitalista da sua responsabilidade para com a desigualdade social e econômica, pois, é preciso analisar, na estrutura societária vigente, que a escola que mal garante o acesso tampouco proporciona a permanência, parafraseando Jane Paiva (2016).

Nesse processo que, ainda, estava me enamorando do PROEJA, percebo-me em um encontro com Paiva (2016), trazendo algumas **questões norteadoras** para reflexão e que ajudariam no desenrolar da pesquisa. Assim, questionava a autora: “[...] se a escolarização não promove a inclusão nem a permanência na escola, por que consegue promover o constante desejo de reiterado retorno à escola?” (PAIVA, 2016, p. 113). Em outro momento, indagava: “[...] o que faz com que jovens e adultos fiquem, permaneçam na escola, a despeito de tantos fatores que conspiram contrariamente?” (PAIVA, 2016, p. 100). Isto é, “por que ficam os que ficam na escola?” (PAIVA, 2016, p. 112). Esses e outros questionamentos que surgiram no

decorrer da pesquisa contribuíram para que fosse possível construir o que irei apresentar mais adiante nesta dissertação.

Ainda de acordo com a autora referida, as pesquisas em ciências humanas e sociais e as políticas públicas persistem na dita “evasão escolar” enquanto objeto de estudo sem ao menos apostar na sapiência do fenômeno da permanência. Nessa mesma direção e, considerando o arsenal de trabalhos com foco na “evasão” e não na permanência escolar, Carmo e Carmo (2014, p. 3) interrogam: “por que o excesso de trabalhos com foco na evasão, se a permanência escolar é o seu correspondente desejado?”.

Partindo disso, encontrei-me com os amigos do PROEJA, ou seja, fiz uma **revisão sistemática** sobre teses e dissertações que tratam da temática no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹, detalhada na seção seguinte. Constatei, mediante a busca, que das 505 pesquisas encontradas sobre o PROEJA, apenas 37 tratavam da permanência e/ou desistência dos estudantes da EJA integrada à EPT na escola. Sendo que 18 discutem a “evasão”, 14 a permanência e cinco a permanência e desistência. A meu ver, para tratar da permanência em uma perspectiva de totalidade é preciso compreender, também, as possíveis causas que conduzem os estudantes a desistência e vice-versa. Dessa maneira, esta pesquisa se insere no grupo das cinco que tratam claramente de ambos os objetos de estudo. Contudo, busquei dar ênfase ao fenômeno da permanência, apontando para uma leitura positiva da realidade, parafraseando Charlot (2013).

Em vista disso e levando em conta a escassez de pesquisas sobre a temática; a problemática da desistência dos estudantes do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju e a ausência de pesquisas que tratam, especificamente, da permanência de estudantes do PROEJA dessa instituição, de um modo geral, apresenta-se a **relevância e justificativa** de realização deste estudo. O estudo é também considerado relevante por trazer a permanência escolar em uma perspectiva de “experiência instituinte” (subseção 5.4). Por fim, a pesquisa é igualmente significativa considerando que, em Sergipe, na EJA da RFEPCT, esta é a primeira pesquisa *stricto sensu* a tratar sobre a permanência desses estudantes na escola, até 2019, conforme coleta de dados na base CAPES.

De posse dessas informações, questionamentos e da situação que, hipoteticamente, se apresentou a esta pesquisa, qual seja, a redução na oferta dos cursos do PROEJA do IFS está

¹A CAPES reúne, em seu banco de dados, os trabalhos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de todo o país, caracterizando-se, desse modo, como uma forma completa de acesso aos exemplares das pesquisas de mestrado e doutorado realizadas no Brasil.

também associada ao alto índice de desistência dos estudantes, deparei-me com a seguinte **questão de pesquisa**: quais os motivos que levam um aluno do curso integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju a permanecer ou desistir deste? De frente de diversos fatores que, possivelmente, dificultam a permanência na escola, buscou-se entender qual o sentido atribuído a ela diante da desistência de muitos.

A partir disso, esta pesquisa teve por **objetivo geral**: investigar os sentidos da permanência e as possíveis causas da desistência de estudantes no curso integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju. Como **objetivos específicos**, foram definidos: 1) Elaborar as estatísticas de aprovação, reprovação e desistência dos alunos no curso integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju; 2) Traçar o perfil socioeconômico e estudantil dos alunos do curso integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju; 3) Identificar se a prática docente pode ou não contribuir para a aprendizagem e a permanência do alunado no curso integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju; e 4) Produzir um filme documentário com estudantes e professores participantes da pesquisa.

Importa situar que quando decidi pesquisar a temática havia apenas três cursos do PROEJA em funcionamento no IFS, dois deles no IFS *Campus* Aracaju, Hospedagem e Desenho de Construção Civil (zona urbana), e um no IFS *Campus* São Cristóvão, Manutenção e Suporte em Informática (zona rural). A escolha pelo curso de DCC se deu em virtude da sua previsão de continuidade, diferente dos demais e, por isso, havia um quantitativo maior de estudantes matriculados e frequentantes, logo, de maior relevância amostral para o estudo.

Inicialmente, foi um encontro entre mim e o PROEJA (**Seção 1** – Introdução). Posteriormente, encontrei-me com os seus amigos, isto é, com os que já estavam lá quando eu cheguei (**Seção 2** – Estado do conhecimento). Após, encontrei-me com a família do PROEJA em seu local de trabalho. Em outras palavras, com a sua História e o objeto de estudo (**Seção 3**). Sem demora, tracei o caminho que me levou ao encontro, aos preparativos deste (**Seção 4** – Procedimentos metodológicos da pesquisa). Na sequência, o encontro em si (**Seção 5** – Resultados e discussões). Depois, o fruto gerado a partir deste encontro (**Seção 6** – Produto educacional). Por fim – mas sem finalizar –, o aprendizado colhido e as indicações a novos encontros (**Seção 7** – (In) Conclusão).

Logo, espera-se que este encontro de pesquisa e o fruto resultante dele, **o produto educacional**, na forma de **filme documentário** e intitulado *Por que ficam os que ficam?*, sirva ao IFS como instrumento de análise e construção de estratégias em seu trabalho com os

estudantes da EJA integrada à EPT. Também, enquanto ferramenta de mobilização pessoal e social entre discentes e docentes do Programa no que se refere à permanência material e simbólica dos estudantes (REIS, 2016)², uma vez que não foram encontrados estudos semelhantes ou que tratem do tema aqui discutido para com esses sujeitos na instituição pesquisada.

Vale situar que esta pesquisa se encontra estruturada na área de concentração da Educação Profissional e Tecnológica, dentro da linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT e inserida no macroprojeto intitulado Inclusão e Diversidade em Espaços Formais e não Formais de Ensino na EPT. Este, por sua vez, acomoda projetos que trabalham questões de ensino e aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica, das quais a Educação de Jovens e Adultos e sua relação com os processos educacionais na EPT e no mundo do trabalho é tomada como referência, dentre outras.

Escrever a introdução em primeira pessoa é me colocar diante de você, leitor, inicialmente, como assistente social em busca de algo que me conquistasse e me fosse significativo ao pesquisar. Agora, também como pesquisadora da EJA integrada à EPT posso afirmar que o PROEJA e eu nos encontramos. Assim, convido você a realizar este encontro e se envolver com o que seus estudantes e professores têm a dizer sobre essa experiência. Portanto, boa leitura!

² Material porque é fundamental ter dinheiro para se locomover até o ambiente escolar, almoçar, lanche, comprar livros, enfim, equipamentos necessários à efetivação do estudo no que se refere a condições materiais. Igualmente, é imprescindível a valorização da autoestima, a referência docente, o apoio pedagógico, psicossocial; aqui, portanto, se expressa o valor simbólico da permanência.

2 PERMANÊNCIA E DESISTÊNCIA DE ESTUDANTES DO PROEJA: ESTADO DO CONHECIMENTO

Com vista a conhecer e reconhecer os estudos que vêm sendo realizados no país acerca da permanência e desistência de estudantes do PROEJA, foi feito um mapeamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Ressalta-se que não se pretendeu, com esse mapeamento, esgotar a discussão sobre o estado do conhecimento do presente estudo, uma vez que existem diversos bancos de teses e dissertações onde é possível realizar tal busca.

Contudo, a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES se deu com o intuito de situar tanto o leitor como a própria pesquisadora sobre o que vem sendo produzido acerca da temática de estudo aqui referida, considerando-se, portanto, suficiente para tal. Ou seja, esse mapeamento se fez preciso para que fosse possível perceber quais abordagens estão sendo dadas a tal temática, como ela está sendo discutida/trabalhada e outras questões adjacentes a essas.

Na primeira busca foi inserido, praticamente, o subtítulo desta pesquisa “permanência e desistência de estudantes do PROEJA”, no período compreendido entre 2007 a 2018, filtrando as seguintes categorias: ciências humanas e sociais enquanto grande área de conhecimento; e educação enquanto área de conhecimento e concentração. A escolha do período levou em consideração os anos de criação e ampliação do Programa, quais sejam, 2005 e 2006.

A devolutiva do banco de dados para a definição totalizou um conjunto de 4.124 estudos, filtrados entre o período de 2013 e 2018. Analisando sistematicamente o resultado apresentado, percebeu-se que se fazia necessário redefinir os resultados da pesquisa, utilizando-se de uma expressão que melhor representasse o Estado do Conhecimento deste estudo.

Vale pontuar que a sistematização realizada se caracteriza, de acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 39-40), como Estado do Conhecimento, pois “[...] aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado”. Portanto, difere do que se entende por Estado da Arte, considerando que “[...] recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”. Assim, compreende-se que o Estado da Arte é muito mais abrangente e demanda mais tempo de realização.

Depois de inúmeras tentativas com as combinações de palavras optou-se por inserir o nome do Programa em forma de sigla “PROEJA”, entre aspas duplas, entendido que dessa maneira estaria restringindo o levantamento de modo a atender o solicitado. O termo “PROEJA” sem restrição temporal ou de filtro possibilitou investigar 513 produções encontradas sobre o Programa, sendo 346 dissertações (67 delas de mestrado profissional), 92

teses de doutorado e oito profissionalizantes – este último não se fez parte da análise –, compreendidas entre 2007 e 2018, uma vez que o Programa foi criado em 2005 e ampliado em 2006, por meio do Decreto de nº 5.840, que revogou o anterior. Importa salientar que automaticamente a base CAPES filtrou esse período. Desse modo, subtraindo os oito trabalhos com caráter profissionalizante, obteve-se um quantitativo de 505 estudos que continham em seu título, resumo ou palavras-chave a expressão “PROEJA”, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Dissertações e Teses sobre o PROEJA (2007 a 2018)

ANO	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
MA	2	5	20	36	52	48	31	39	30	35	30	18	346
MP	0	0	0	0	0	0	11	6	17	14	7	12	67
D	0	0	0	3	12	9	13	13	11	12	10	9	92
Total	2	5	20	39	64	57	55	58	58	61	47	39	505

Fonte: A autora. Mapeamento realizado na base CAPES, junho de 2019.

Legenda: MA = Mestrado Acadêmico; MP = Mestrado Profissional e D = Doutorado.

Ao observar a Tabela 1, é possível constatar que, principalmente entre 2011 e 2012, teve-se um número expressivo de defesas na área, de certo que, em 2008, o total correspondia a cinco produções entre as modalidades de ensino Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado. Já em 2011 esse número cresceu para 64 produções.

É possível que essa ampliação tenha sido influenciada pelo Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03 de 2006, que designou financiamento às instituições públicas e privadas para formação de pessoal, pós-graduados *stricto sensu*, em EJA integrada à EPT, possibilitando, assim, a produção de pesquisas científicas e tecnológicas na área. A expansão da oferta do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) pode, também, ter influenciado este aumento.

Depois de efetuada a leitura dos títulos das pesquisas encontradas, foi possível constatar que dos 505 trabalhos de mestrado e doutorado apresentados para a expressão “PROEJA”, percebeu-se que apenas 37 destes continham no título termos correlatos ao presente objeto de estudo, quais sejam: “permanência”; “desistência”; “abandono”; “evasão”; “acesso e permanência”; “permanência e desempenho escolar”; “permanência e sucesso”; “inclusão e permanência”; “evasão escolar”; e “remanescência”. Assim foi a distribuição:

Quadro 1 - Produções sobre o PROEJA com termos correlatos ao objeto de estudo

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUANTIDADE
Evasão (18)	Evasão escolar	17
	Desistência	1
Permanência (14)	Acesso e permanência	7
	Permanência e êxito	3
	Permanência	3
	Permanência e práticas educativas	1
Permanência e Desistência (5) (Estado do Conhecimento)	Permanência/não permanência	1
	Evasão e permanência	1
	Desistência e Permanência	1
	Abandono e remanescência	1
	Acesso, Permanência e Evasão	1
Total		37

Fonte: A autora. Mapeamento realizado na base CAPES, junho de 2019.

O Quadro 1 demonstra as produções que foram encontradas com temáticas semelhantes ao presente estudo e, também, apresenta as cinco (VISQUETTI, 2018; SILVA, 2017; FARIA, 2014; SILVA, 2014; DEBIÁSIO 2010) que compõem o Estado do Conhecimento desta investigação, uma vez que abordam tanto a permanência como a desistência como objetos de pesquisa. As demais, apesar de terem semelhanças, trabalham de forma “específica” (um ou outro objeto de estudo) as categorias permanência e desistência, ou correlatos, o que não é objetivo desta investigação. Sendo assim, no Quadro 2, evidencia-se as produções científicas que compõem o Estado do Conhecimento.

Quadro 2 - Produções científicas semelhantes ao enfoque definido neste estudo

	AUTOR (ANO)	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO
1	VISQUETTI (2018)	Contribuições da Política de Assistência Estudantil na permanência/não permanência dos educandos do PROEJA do IFMT Campus Várzea Grande	Dissertação	Universidade Federal de Goiás (UFG)
2	SILVA (2017)	Evasão e Permanência na Educação de Jovens e Adultos: “Titãs ou desvalidos da sorte?”	Dissertação	Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM)
3	FARIA (2014)	O PROEJA Ensino Médio no IFRN - Campus Caicó: causas da desistência e motivos da permanência	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
4	SILVA (2014)	O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em um Centro Estadual de Educação Profissional: abandono e remanescência	Dissertação	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
5	DEBIÁSIO (2010)	Acesso, Permanência e Evasão nos cursos do PROEJA em instituições de ensino de Curitiba – PR	Dissertação	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Fonte: A autora. Mapeamento realizado na base CAPES, junho de 2019.

Em seu trabalho, Visquetti (2018, p. 23) objetivou “investigar, compreender e analisar as causas do processo de permanência e de não permanência dos sujeitos trabalhadores do PROEJA” no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT *Campus Várzea Grande*, a partir da visão dos próprios sujeitos participantes do estudo. A autora, por meio da pesquisa qualitativa, utilizou-se de estudo de caso, análise documental, entrevista semiestruturada e grupo focal enquanto percurso metodológico. A pesquisa teve como suporte teórico autores como Freire (1987; 2000; 2006; 2011) e Carmo (2016), entre outros.

Dentre os resultados apontados no estudo, Visquetti (2018) sinaliza que vários são os aspectos que contribuem para a permanência dos estudantes-trabalhadores no espaço escolar, dentre eles: atividades práticas, visitas e viagens técnicas, enfatizando que essas são marcadas pelo aprendizado e estreitamento afetivo entre eles. Outro aspecto é a atuação do professor para com as especificidades desse público e o fortalecimento da política de assistência estudantil na instituição, uma vez que essa política propicia condições de acesso e permanência, não só material, como simbólica.

Redução das verbas para a assistência estudantil e o reduzido número de profissionais do Serviço Social no IFMT foram identificados como desafios a serem superados. Enquanto a participação democrática dos sujeitos para efetivação da EJA integrada à EPT, o fortalecimento da política de assistência estudantil, a necessidade de repensar o formato da escola e o curso que está sendo ofertado no PROEJA foram apresentados como fatores preponderantes à permanência dos estudantes da EJA.

A dissertação de Silva (2017, p. 31) teve por objeto de estudo a “evasão” escolar e a permanência dos alunos do PROEJA do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), nos *Campi* de Santa Teresa, Vitória e de Venda Nova do Imigrante. O objetivo geral da investigação consistiu em “analisar quais os motivos da evasão com os alunos evadidos e os motivos da permanência com os alunos permanecidos ou concludentes no período de 2014 e 2015 dos cursos técnicos na modalidade EJA”. Mediante abordagem qualitativa de pesquisa, o estudo apoiou-se metodologicamente na realização de entrevistas semiestruturadas e da técnica de grupos focais.

Os resultados apontados sinalizaram que dificuldades em conciliar trabalho, obrigações familiares e falta de base acadêmica são as causas/motivos da desistência. Como fator motivador para a permanência foi mencionado o peso e nome do IFES. A título de conclusão, a autora faz o convite à reflexão para a necessidade de se repensar o PROEJA e adequá-lo às

especificidades do público em questão, visando ao atendimento das demandas dos sujeitos da EJA e a “promoção da justiça social no IFES”.

A pesquisa de Faria (2014, p. 13) buscou “analisar as causas da desistência e os motivos da permanência de estudantes do ensino médio do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) *Campus Caicó*”. A pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevista semiestruturada, grupo focal e a técnica de análise de conteúdo consubstanciaram metodologicamente a investigação. Os resultados desse estudo apontaram que questões socioeconômicas, pessoais e institucionais são tanto as causas da desistência como os fatores que motivam a permanência dos estudantes do PROEJA nos cursos.

Dentre as questões apresentadas pela autora, a prática pedagógica docente é ponto relevante tanto na permanência como na desistência. A inadequação do currículo, dos métodos de ensino e dos programas de estudo também são apontados por Faria (2014) como motivos que elevam a desistência desses sujeitos. Ela evidencia que a escola não está preparada para receber estudantes, com destaque para os alunos da EJA.

No quesito permanência, questões relacionadas à infraestrutura da instituição, práticas pedagógicas dos professores, qualidade do ensino, apoio dos colegas e da família, valorização pessoal e profissional são fatores preponderantes para a permanência. Por fim, a autora evidencia que não se pode ter uma atitude ingênua e esperar que o fortalecimento de questões que auxiliam na permanência de alguns resolva o problema da desistência de muitos, todavia, elas se valem como pistas para que a instituição atue, em seus limites e potencialidades, em prol de minimizar sua ação excludente.

O trabalho de Silva (2014, p. 18), com características de uma pesquisa qualitativa, ancorada no método dialético e evidenciando o materialismo histórico como quadro de referência teórica, apresentou como objetivo principal do estudo: “analisar aspectos da implementação, andamento e atualidade do PROEJA em um Centro Estadual de Educação Profissional”, visando à descoberta do porquê do insucesso do Programa na referida unidade escolar e às causas de abandono escolar e de persistência/permanência no curso por parte dos remanescentes. Utilizou-se da pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Essa última mediante aplicação de questionários e realização de entrevistas.

Silva (2014) afirma que as causas de “evasão” são diversas e tomam ramificações distintas que perpassam tanto a satisfação de desejos pessoais como a necessidade de trabalhar e cuidar da família, inclusive, condições de deslocamento até a instituição de ensino. Esses aspectos apontam para uma não permanência do discente no ambiente escolar. Em que pesem

as considerações desse autor, ele defende certa urgência em definir e realizar políticas públicas perenes que contribuam com a permanência dos estudantes, ampliando e garantindo a oferta de um ensino público de qualidade e de um processo educacional significativo.

A produção de Debiásio (2010, p. 15), por sua vez, analisou “o acesso, a permanência e a evasão dos jovens e adultos em seu percurso no PROEJA”, em escolas públicas de Curitiba – Paraná, quais sejam: Colégio Estadual de Educação Profissional de Curitiba (CEEP); Colégio Estadual Professora Maria Aguiar Teixeira (CEPMAT) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), nos cursos de construção civil, informática e edificações, respectivamente.

Para isso, a pesquisadora buscou evidenciar como se dá o acesso ao Programa; caracterizar o perfil dos estudantes, identificar as motivações para o ingresso no curso PROEJA, as motivações que conduzem a permanência, entre outras questões adjacentes a essas. Como suporte metodológico, fez uso de revisão de literatura, pesquisa documental, observação direta nas escolas, entrevista com os coordenadores dos já referidos cursos e aplicação de questionários aos alunos participantes da investigação.

Ao analisar as produções supracitadas foi possível constatar que todas elas, apesar de suas particularidades, objetivaram compreender os motivos da permanência e as causas da desistência de estudantes do PROEJA no ambiente escolar, na educação profissional e tecnológica da rede pública de ensino, o que não difere, a princípio, dessa proposta de pesquisa. Isso porque, ao considerar que cada territorialidade, enquanto construção social, tem a sua especificidade, esta pesquisa, por ter sido realizada no Estado de Sergipe, em si, já difere das demais, ainda que aspectos comuns a todas as aproximem. Embora semelhantes, a pesquisa que mais se aproxima desta é a de Debiásio (2010), especialmente em termos de procedimentos metodológicos.

Importa dizer que as cinco dissertações analisadas estão distribuídas da seguinte forma: duas na região Sudeste do país (MG e ES), duas na região Sul (PR) e uma na região Nordeste (RN), caracterizando-se um número reduzido de trabalhos na área com a temática em questão, conforme Figura 1.

Figura 1 - Mapa de distribuição das produções por Estado



Fonte: A autora, 2020.

Em concordância com Medeiros Neta *et al.* (2019, p. 355), “[...] as pesquisas sobre o PROEJA no Brasil concentram-se em subtemáticas como currículo e práticas pedagógicas, política educacional e formação para o trabalho, instituição e modalidade de ensino”. Nota-se, portanto, que esta produção é mais um contributo para se pensar a Educação de Jovens e Adultos no país, considerando o reduzido número de produções sobre a permanência e desistência de estudantes do PROEJA no ambiente escolar em pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*.

A presente dissertação, além de contar com a contribuição das cinco produções já existentes, também objetivou a construção de um filme documentário – produto educacional – com os partícipes do estudo. Destarte, justifica-se a relevância desta, tanto para fomentar reflexões e ações de visibilidade do alunado da EJA na instituição de ensino investigada quanto na promoção da equidade e justiça social no ambiente escolar. Em suma, sabe-se que a atualização e produção de conhecimento é um processo rico em diversos fatores, posto que, um estudo – seja qual for a sua natureza – nunca se deve dar por esgotado, ou seja, suficiente em si, e assim o é com esta pesquisa.

Na seção seguinte evidencia-se como se deu o processo da inserção do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o que isso representa enquanto ganho político no campo da Educação de Jovens e Adultos.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EPT E A QUESTÃO DA PERMANÊNCIA ESCOLAR

Nesta seção buscou-se discorrer sobre a Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sua história e perspectivas teórico-metodológicas. Além disso, discute o PROEJA do Instituto Federal de Sergipe *Campus Aracaju* a partir do curso técnico integrado de Desenho de Construção Civil, dando ênfase à questão da permanência escolar para estudantes dessa modalidade de ensino.

3.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil data desde o período colonial e é marcada por uma série de políticas públicas descontínuas e insuficientes no que tange ao atendimento do direito à educação para esse público (BRASIL, 2007a). Os jesuítas, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), além de disseminar o evangelho, impregnavam normas de comportamento e ensinavam os ofícios essenciais ao desenvolvimento da economia colonial aos adultos indígenas e negros escravizados. O “sistema de ensino” proposto pelos jesuítas perdurou até 1759, quando eles foram expulsos do país.

No que se refere à EPT, até o século XIX não havia registro de iniciativas sistemáticas que fosse possível indicar como próprias a esse campo no país. Os primeiros indícios da EPT surgem a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, por meio do parecer nº 16/99 CEB/CNE (BRASIL, 1999). Sua criação objetivou o ensino das primeiras letras e de ofícios para crianças órfãs, abandonadas e pobres e a contenção de práticas e ações – por parte desses sujeitos – que estivessem fora dos bons costumes da sociedade civilizada (RAMOS, 2014).

Desde a Constituição Brasileira de 1829 (imperial) até a Constituição de 1891 (primeira república), o que se garantiu foi a formação das classes dirigentes em detrimento das classes populares ou marginalizadas. Apesar de a primeira designar instrução primária gratuita para todos dos cidadãos (art. 179), a titularidade cidadã era restrita às pessoas livres e libertas da escravidão. Isto é, em um país escravocrata e agrícola, a escolarização não era uma prioridade na agenda política, tampouco a sua expansão (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Se não havia uma educação sistemática para todas as crianças e adolescentes é ingênuo pensar que haveria para jovens e adultos. Os processos sistematizados de educação eram destinados àquelas pessoas egressas das elites, que estivessem no desempenho de funções

associadas ao trabalho intelectual e à participação política. Aos indígenas e negros escravizados bastavam-lhes o trabalho braçal e a oralidade necessária à obediência aos seus senhores.

Em 1909, um século depois da criação do Colégio das Fábricas, o presidente Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices visando à preparação dessas crianças – consideradas como “desvalidas de sorte” – para o exercício profissional. Seguiu-se assim até as décadas de 1930 e 1940, onde a formação profissional começou a ser necessária ao processo de expansão industrial, ainda que à parte da política educacional.

Somente a partir da Constituição de 1934 (era Vargas) há uma inclinação para se pensar a educação a partir de um Plano Nacional de Educação (PNE) coordenado pelo Governo Federal. Contudo, uma década depois é que a EJA passou a ser identificada como uma extensão do PNE de 1934. Conforme Haddad e Di Pierro (2000), essa foi a primeira iniciativa em que a EJA foi reconhecida e recebeu tratamento particular. Para esses autores,

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Não se tratou de uma ação espontânea do Estado, mas de uma ação desenvolvida em resposta às pressões das camadas populares que, agora urbanizadas, exigiam melhores condições de vida. O atendimento às pressões servia não só como um mecanismo de acomodação dos conflitos, mas também como uma maneira de prover qualificação mínima à mão de obra necessária ao desenvolvimento do país. Desse modo, a educação para jovens e adultos passou a possuir caráter essencial para que o país se realizasse enquanto nação desenvolvida (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Algumas ações em prol da EJA foram sendo realizadas após a década de 1940. Em 1942, por exemplo, foi instituído o Fundo Nacional de Ensino Primário, que inclui o Ensino Supletivo para jovens e adultos analfabetos. Três anos depois foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entidade que não só denunciou as desigualdades existentes entre os países, mas também alertou sobre a função da educação, em particular, da educação destinada a jovens e adultos.

Em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), o qual objetivou coordenar as ações a favor da educação para o público jovem e adulto, transformando-se, em 1950, em Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com um papel fundamental na expansão da EJA nos estados e municípios. Outros esforços foram empenhados

em prol da redução do alto índice de analfabetismo no país, uma vez que este era considerado como sendo uma “chaga social”, um “mal nacional”, “vergonha nacional” (HADDAD; DI PIERRO, 2000; BRASIL, 2000).

Ao Brasil, em termos de desenvolvimento socioeconômico e cultural, quando comparados aos outros países do mundo e da própria América Latina, não era favorável exibir os altos índices de analfabetismo (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Ao mesmo tempo, o processo de industrialização exigia uma qualificação mínima da mão de obra existente para o mercado de trabalho. Nasce daí uma preocupação maior com o ensino primário e com a qualificação dos sujeitos adolescentes, jovens e adultos. É nesse período de expansão da industrialização que também são organizadas e definidas as Escolas Técnicas Federais – Decreto nº 47.038 de 16 de novembro de 1959 – mediante uma política de incentivo nacional e internacional, posto que a qualificação dos trabalhadores desenvolveu-se articulada aos interesses do capital estrangeiro (RAMOS, 2014).

Os anos de 1959 a 1964, na perspectiva de Haddad e Di Pierro (2000), foram significativos para a educação de jovens e adultos, tendo em vista a força e importância dos vários trabalhos educacionais que estavam sendo desenvolvidos para com esse público. Nesse período houve diversos acontecimentos, programas e campanhas em prol da EJA, entre eles, o movimento Paulo Freire.

Com seu método de alfabetização de adultos, Freire viabilizou um novo sentido à EJA entre 1950 e 1960. O educador visava a superação de um modelo tradicional de educação – por ele denominada de educação bancária –, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização. Ele propôs um “método” de alfabetização de adultos para além de um ensino mecânico, acrítico, pois considerava ser necessário promover uma reflexão crítica nos educandos que, de acordo com ele, não são seres vazios, sem cultura (FREIRE, 2017).

Para Freire, o ato educativo precisa levar em consideração os processos históricos, sociais, políticos, econômicos e o contexto de vida dos educandos, inclusive os seus saberes. Esse educador-militante tem um papel fundamental e marcante na política educacional, de reconhecimento internacional, principalmente no campo da EJA³.

Porém, apesar da aprovação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que objetivava difundir pelo país o programa de alfabetização proposto por Freire, no início da década de 1964, ele foi impedido pelos militares que estavam no poder por não se alinhar aos interesses do

³ Vale pontuar, neste trabalho, o reconhecimento da importância de Paulo Freire para a EJA. Contudo, por questões de conflitos teóricos com outros autores abordados nesta pesquisa, evitou-se o diálogo com o educador referido.

regime militar, uma vez que se tratava de um método crítico à realidade brasileira. Ou seja, o golpe militar provocou uma ruptura nas práticas educativas e programas de educação de jovens e adultos que vinham sendo construídos no período, devido à incompatibilidade de interesses.

Contraditoriamente, ainda no período militar, nasce uma política pública sistematizada para o atendimento da educação voltada a jovens e adultos: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), fundado em 1967. Esse programa foi criado com o intuito de erradicar o analfabetismo no Brasil em um prazo de dez anos, promovendo uma formação continuada para adolescentes e adultos. No entanto, “foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116). O MOBRAL, que reforçou o apagamento do programa de alfabetização que vinha sendo desenvolvido por Freire à época, não rendeu os resultados esperados, tendo a sua extinção em 1985, já na fase de redemocratização do país.

Na sequência, o governo militar, mediante a Lei nº 5.540/68, relativa ao processo de alfabetização de adultos em idade militar, e a Lei nº 5.692/71, que firma as Diretrizes e Bases Nacional para o ensino (1º e 2º graus), regulamentaram o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, o Ensino Supletivo possuía o objetivo de “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (art. 24, a). A proposta com esse modelo de ensino era recuperar o atraso e formar mão de obra necessária ao desenvolvimento nacional.

De acordo com o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699/72, de autoria de Valnir Chagas e que trata do Ensino Supletivo, era necessária, também, ampliar a oferta de formação profissional para os trabalhadores já engajados no processo produtivo ou a ele destinados a curto prazo. Para isso, o Ensino Supletivo foi estruturado a partir de quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. A **Suplência** tinha por função o suprimento da escolarização regular por aqueles que não tiveram acesso em idade própria, mediante habilitação profissional e exames (LEI 5.692, art. 22, a). O **Suprimento** tinha por objetivo “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (LEI 5.692, art. 24, b).

A Aprendizagem e a Qualificação foram desenvolvidas à parte dos ensinos de 1º e 2º graus regulares e correspondiam à formação de recursos humanos para o mercado de trabalho. A **Aprendizagem** tinha por finalidade a “formação metódica no trabalho” e ficou sob a responsabilidade das instituições/empresas por esta criadas, isto é, do Serviço Nacional de

Aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), criado em 1946, atualmente conhecido como Sistema S⁴.

A **Qualificação**, por sua vez, visava à profissionalização mediante cursos de formação profissional que não tivessem ligação com a educação geral. Tinha como objetivo prioritário formar mão de obra para o mercado de trabalho.

O Ensino Supletivo, a partir das suas funções, foi colocado à sociedade como um momento de profundo investimento e travessia para a redefinição do processo de aprendizagem escolar e qualificação profissional. Importa assinalar que, apesar das descontinuidades das ações voltadas à política educacional no âmbito das legislações mencionadas, para a EJA as reformas educacionais proporcionaram um pequeno – mas válido – avanço nos serviços de educação – nos níveis fundamental e médio – destinados a esse público, ainda que não saísse do plano formal. De acordo com Haddad e Di Pierro (2002), essas reformas também promoveram a ampliação das possibilidades de acesso aos serviços de formação profissional por parte dos sujeitos jovens e adultos. Porém, o Estado não assume as suas responsabilidades e deixa a EJA sob interesses do ensino privado.

No campo da educação profissional, “[...] o ponto de maior impacto no ensino secundário foi a reforma de 1971” (RAMOS, 2014, p. 30), uma vez que, por intermédio da Lei nº 5.692 de 1971, tornou compulsória a profissionalização para o ensino médio (2º grau). Para Ramos (2014), essa lei teve grande importância no plano econômico e político do país, ainda que seguindo a lógica capitalista de produção. Entretanto, a contradição presente nesse quadro é o seu caráter contenedor de acesso ao ensino público superior por parte da classe trabalhadora.

A reforma educacional proposta pela LDB de 1971 proporcionou a transformação de algumas das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), em 1978. Quatro anos depois, em 1982, a Lei de nº 7.044 extingue a profissionalização compulsória no 2º grau. Além das medidas já citadas, uma série delas foram sendo implementadas com vistas a fortalecer ainda mais o caráter dual (o ensino das classes dirigentes em detrimento da classe trabalhadora) do sistema brasileiro de ensino até chegar-se aos dias hodiernos (RAMOS, 2014).

⁴ “O Sistema S configura-se como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial” (MANFREDI, 2002, p. 179). Fazem parte do Sistema S o Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), entre outros.

Para além da transformação das Escolas Federais em CEFETs, com impulso a partir da aprovação da Lei nº 8.948/1994, mas efetivada por meio das diretrizes estabelecidas pela Portaria nº 2.267/1997 e do Decreto nº 2.406/1997 (RAMOS, 2014), houve, ainda nesse período, a criação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico (PROTEC). O PROTEC tinha como objetivo implantar 200 novas escolas técnicas industriais e agrotécnicas de 1º e 2º graus, o que não aconteceu. No ano de 1993 o quadro resultante do PROTEC apontava a inauguração de 11 Unidades de Ensino Descentralizadas (UnEDs) e 36 em construção (RAMOS, 2014), dentre outras medidas, as quais não é possível esgotar o debate neste estudo.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, após a retomada do governo pelos civis em 1985, foi apresentado o projeto para uma nova LDB, pelo deputado Octávio Elíseo, no qual se pretendia a universalização e democratização do ensino de qualidade para todos, porém, ela não saiu do papel. Somente em 1996 é que o projeto para uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional ganha forças, mediante aprovação, no Congresso Nacional, da LDB de nº 9.394/1996, vigente até o momento (RAMOS, 2014). No entanto, a derrota desse projeto na Câmara, que significou a derrubada de uma perspectiva avançada de educação básica integrada à tecnológica, forjou a criação do Decreto nº 2.208/1997, que possibilitou ao executivo realizar uma reforma educacional (focalizada e fragmentada), por meio desse último documento (RAMOS, 2014).

O Decreto nº 2.208 de 1997 instituiu a separação curricular entre educação profissional e ensino médio, anunciando que a educação profissional de nível técnico poderia ser ofertada na forma concomitante ou sequencial ao ensino médio, posto que o nível técnico deveria ter organização própria e independente do ensino médio (art. 5º). A reforma do ensino médio provocada por essa determinação legal apresentou mudanças de ordem conceitual e estrutural. Nessa última, as propostas estiveram totalmente articuladas às orientações dos organismos internacionais, Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e, principalmente, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tendo como alvo a separação entre ensino médio e educação profissional (RAMOS, 2014).

No campo da EJA, em concordância com Haddad e Di Pierro (2000, p. 119), a Constituição Federal (CF) de 1988 e os seus desdobramentos jurídicos, materializaram-se no “[...] reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal”. Isto é, a partir de 1988 os debates em torno da educação para jovens e adultos resultaram na incorporação da EJA na LDB de 1996, concedendo-lhe o caráter de modalidade regular de

ensino, compreendida, na letra da lei, enquanto direito público. A universalização do direito à educação fundamental a todos os cidadãos, sem distinção de idade, consagrado no artigo 208 da CF de 1988, representou, no terreno institucional, o marco mais importante na política de Educação de Jovens e Adultos, na garantia de atendimento, financiamento, pois se torna uma modalidade de ensino.

Sendo assim, a Lei nº 9.394 de 1996, em seu artigo 37 § 1º, estabelece que as instituições de ensino devem assegurar gratuitamente aos jovens e adultos que não tiveram condições de estudar em idade própria, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, p. 17). Além disso, compete ao Poder Público desenvolver ações que viabilizem o acesso e a permanência do estudante-trabalhador no ambiente escolar, por intermédio de ações articuladas e complementares. Prescreve, ainda, que a EJA deverá integrar-se, preferencialmente, com a educação profissional.

Contudo, a história da EJA no período de redemocratização do país sofre ainda a contradição “[...] entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119). A efetivação desse direito engloba diversas questões, entre elas, a superação de concepções discriminatórias e compensatórias a esta população.

A partir da CF de 1988 e da LDB de 1996 – legislações atuais –, outro documento de grande relevância para a EJA é o Parecer CNE/CEB de nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O documento anuncia que essa modalidade de ensino possui as funções de reparar, equalizar e qualificar situações pertinentes ao seu público. A primeira, a **função reparadora**, refere-se ao direito de se ter o acesso à escola de “qualidade”, por meio do “[...] reconhecimento de igualdade ontológica de todo o ser humano, não se devendo confundir reparação com suprimento” (CARDOSO, 2018, p. 28).

A **função equalizadora**, por sua vez, possibilita a oportunidade de equalização aos trabalhadores e demais segmentos sociais como os migrantes, donas de casa, aposentados, dentre outros. Essa função corresponde à

[...] reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (BRASIL, 2000, p. 9).

E ainda, de modo a considerar as especificidades de aprendizagem desses sujeitos que, após anos de interrupção, retornam à escola, nas palavras de Sousa (2020, p. 19), o

[...] reconhecimento das memórias dos estudantes por parte dos docentes traz em si a possibilidade de fortalecer a relação professor-aluno, elemento facilitador do processo ensino-aprendizagem. Além disso, pode contribuir para que os estudantes se apropriem deste novo momento que iniciam, o retorno à escola.

Além disso, precisa-se considerar as suas experiências de vida, pois o adulto traz consigo experiências do mundo do trabalho em que está inserido, das relações interpessoais que vivencia, isto é, de si e do mundo.

Sinteticamente, a EJA trabalha com sujeitos marginalizados ao sistema societário, quais sejam, “negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais [...]” (BRASIL, 2007a, p. 11). Exemplos emblemáticos da ação excludente desse tipo de sociedade, classista e desigual social, cultural, política, educacional e economicamente. De acordo com Oliveira (1999, p. 59-60, grifos da autora) há de considerar que:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. **E o jovem**, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Há um perfil social, estudantil, político, cultural, geracional e de gênero desse estudante-trabalhador que, por diversos fatores, interrompeu os estudos ou sequer teve a oportunidade de

adentrar em uma instituição de ensino, dado o processo de formação sócio-histórica do país. Na subseção 5.2 deste estudo, tem-se o diagnóstico do perfil socioeconômico e estudantil dos estudantes pesquisados. As informações coletadas e analisadas a partir da experiência local ratificam o perfil descrito por Oliveira (1999).

Outra função dessa modalidade é a **qualificadora**, que tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da EJA o desenvolvimento do seu potencial e experiências vivenciadas. Essa função é, na verdade, “[...] um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000, p. 11). Conforme o Parecer CNE/CEB de nº 11/2000, essa função é o sentido próprio da EJA.

Após o Parecer nº 11/2000 e já no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato, um dos avanços proporcionados no campo educacional foi a revogação do Decreto 2.208/1997 pelo Decreto de nº 5.154/2004, mediante reivindicações da sociedade civil organizada, estudiosos da política educacional e da própria classe trabalhadora. Esse último mecanismo legal buscou restabelecer os princípios que norteiam a política de educação profissional integrada à educação básica, em conformidade com o que dispõe a LDB vigente.

Medida relevante, adotada com a criação do Decreto nº 5.154/2004, foi a incorporação, por intermédio da Lei nº 11.741/2008⁵, da integração e institucionalização das ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), da EJA integrada à EPT e da própria EPT (RAMOS, 2014). Para a EJA, a medida proporcionou um grande avanço por meio da criação do PROEJA, o qual é objeto de estudo desta pesquisa.

O Governo Federal, por meio do Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005, institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Revogado no ano seguinte pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, o Programa passou a denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006). Essa modificação incluiu mudanças como a oferta do ensino fundamental em sua abrangência formativa, bem como a admissão dos sistemas educacionais municipal, estadual e privado – esse último por intermédio do Sistema S – como proponentes dessa modalidade de ensino. Outra alteração se deu na carga horária destinada à educação geral, pois, enquanto os sistemas de ensino, em sua maioria, pensam a carga horária mínima, o decreto

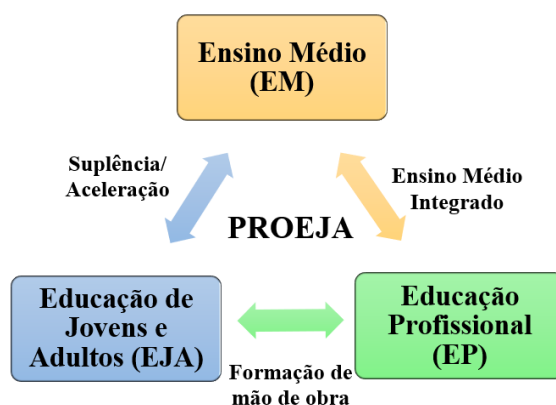
⁵ Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

estipulava uma carga horária máxima, refletindo uma relação de subalternidade da formação geral à formação técnica (SANTOS, 2010).

Pode-se dizer que essa conquista no campo da política educacional para jovens e adultos representa o resultado de lutas travadas pela democratização e universalização do acesso à educação e, também, de resistência à lógica compensatória, seletiva, fragmentada e reducionista das ações de formação voltadas a esse público, historicamente.

O PROEJA visa a oferecer uma formação básica integrada à educação profissional para jovens e adultos em situação de descompasso escolar, possuindo, assim, uma dupla finalidade. No caso do PROEJA (ensino médio) ofertado pela Rede Federal, o Programa é representado pelo tripé: Ensino Médio Integrado, Formação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, conforme ilustra a figura abaixo.

Figura 2 - Campo de inserção do PROEJA (ensino médio) na Rede Federal



Fonte: A autora (2020) com base em Alves (2018, p. 75).

De acordo com Alves (2018), a Figura 2 mostra um pouco da complexidade do que é o PROEJA. De um lado, o Ensino Médio Integrado, que une formação profissional e ensino médio em uma perspectiva de emancipação humana, por meio não só do domínio das habilidades técnicas para o exercício profissional, mas da necessidade de formação humana integral dos sujeitos, o que compreende a indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura. Por outro lado, o ensino médio na modalidade EJA, que “[...] pode ainda estar impregnado pela ideia de supletivo como aceleração/compensação dos estudos; por último, a educação profissional na modalidade EJA, que pode ser compreendida ainda como formação aligeirada de mão de obra” (ALVES, 2018, p. 75).

O PROEJA é, pois, resultante de uma ação complexa, mas é também expressão de uma política educacional de inclusão destinada à elevação da escolaridade mediante uma formação de qualidade ao estudante-trabalhador. Espera-se, portanto, que na efetivação das ações do

Programa haja qualidade na formação educacional do estudante jovem e adulto que, na considerada idade própria, não lhe foi possível concluir a etapa básica de escolarização. A esse respeito, o Documento Base do PROEJA aponta para alguns fundamentos político-pedagógicos que devem nortear a organização curricular visando ao cumprimento dessa política educacional, quais sejam:

a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva; b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo; d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos; f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino; g) O trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007a, p. 47).

Compreende-se que para o cumprimento desses fundamentos político-pedagógicos ancorados no Documento Base do Programa faz-se necessária a adoção de uma perspectiva que conceba a educação enquanto um processo de emancipação humana e que considere o contexto de vida dos educandos. Ao assumir o princípio educativo do trabalho enquanto um elemento orientador dos fundamentos político-pedagógicos para a EJA integrada à EPT, entende-se que,

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2001, p. 52-53).

A categoria trabalho, em suas dimensões ontológica e histórica, é considerada por Gramsci (2001) na qualidade de princípio educativo fundamental à vida humana. Compreende-se, portanto, que é na relação trabalho e educação que o autor supracitado localiza o processo de humanização do homem, mediante a oferta de uma educação unitária, humanista. Referenciar o trabalho como princípio educativo apreende a produção e reprodução que o homem faz de si e da sua realidade, apropriando-se dela e transformando-a, uma vez que o homem é um ser social mediado pelo trabalho na sua relação com a natureza e com o outro. O trabalho, em seu sentido ontológico é, pois, “mediação de primeira ordem”⁶ na preservação e reprodução das funções vitais do ser social e individual (ANTUNES, 2009).

⁶ Mészáros (1995) consultado em Antunes (2009). Esee assunto também pode ser investigado em: MÉSZÁROS, Istvan. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

Saviani (2007), em concordância com Gramsci (2001), anuncia que trabalhar e estudar são atividades essencialmente humanas. Para ele, o “[...] ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho”. O trabalho é, portanto, um processo histórico e “[...] o que o homem é, é-o pelo trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 154). O autor pontua que

[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Ou seja, o homem é produto da sua própria ação sobre a natureza desenvolvida ao longo da história da humanidade. A relação trabalho e educação é, desse modo, uma relação ontológica porque a nossa formação e educação como seres humanos se dá por intermédio do trabalho “[...] mas é, também, uma relação histórica porque, a cada nova forma de produzir a existência, se relaciona uma nova forma de educar” (RAMOS, 2017, p. 28).

Concorda-se com Ramos (2017) quando ele afirma ser o trabalho, tomado como princípio educativo, aquele que “orienta uma educação que reconhece a capacidade de todo ser humano de desenvolver-se de maneira produtiva, científica e cultural, no seu processo de formação. Neste, a escola cumpre papel crucial” (RAMOS, 2017, p. 26). Isto é, a escola como um lugar de transformação da realidade social do sujeito, de transformação social.

Nesta direção, Araújo e Frigotto (2015, p. 77) expõem que o trabalho só pode ser considerado enquanto princípio educativo quando “[...] compreendido na perspectiva da revolução social. Compreendê-lo, apenas, na sua perspectiva pedagógica, seria, portanto, um equívoco”. Ou seja, a integração entre trabalho e educação deve promover o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas do sujeito. Compreendida essa relação, entende-se que os Institutos Federais representam aquilo que Pacheco (2011) denomina de salto qualitativo na educação profissional, porquanto sinalizam para a construção de uma ação política ancorada na transformação social.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, instituindo-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica objetivou a implementação de um novo modelo de educação profissional, expresso na Seção III, artigo 7º desse dispositivo legal. Os objetivos dos Institutos Federais são:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da **educação de jovens e adultos**;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional [...] (BRASIL, 2008, p. 4, grifo da autora).

Nessa perspectiva, Pacheco (2011) traz que a criação dos Institutos Federais simboliza uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica, porquanto, fundamenta-se na integração entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia como elementos imanentes à formação humana. Além disso, afirma que o conceito de educação profissional que deve subsidiar os processos de ensino, pesquisa e extensão nessas instituições necessita estar apoiado nesses elementos como dimensões indissociáveis da vida humana. É nessa circunstância que a concepção de formação humana integral, *omnilateral*, politécnica, ganha força nas produções e debates de estudiosos do campo da EPT no país. É também nessas circunstâncias que a EJA integrada à EPT representa a oferta de uma educação de qualidade para os estudantes-trabalhadores que na considerada idade própria não tiveram acesso.

Entende-se por formação humana integral, politécnica e *omnilateral* o tratamento dado à educação em um sentido de interseccionalidade entre educação intelectual, física e tecnológica. Tal qual afirmam Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1060, grifos da autora):

Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a **formação integral do ser humano**, ou seja, uma formação **onilateral**. Essa concepção foi incorporada à tradição **marxiana** sob a denominação de **politecnia** ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra.

Refere-se à oferta de uma educação que possibilite ao sujeito o domínio não só das diferentes técnicas do trabalho produtivo, mas o domínio dos fundamentos científicos sobre esse processo. Ou seja, que permita ao estudante-trabalhador a apropriação científica dos princípios que caracterizam a divisão sociotécnica do trabalho. Nas palavras de Saviani (2003, p. 140):

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. Como a produção moderna se baseia na ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno.

A concepção de politecnia prescreve a formação humana integral e formação *omnilateral*, uma vez que se refere à indissociabilidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, a união entre trabalho produtivo e formação intelectual. Marcada por uma dualidade estrutural que privilegia a classe dirigente em detrimento da classe trabalhadora, a educação brasileira está pautada em um dualismo estrutural entre o conhecimento geral, de cunho acadêmico-científico e de maior duração para a classe elitista e uma formação mais aligeirada, focalizada, de cunho profissionalizante, para os filhos das classes populares.

Superar essa lógica implica, necessariamente, materializar os princípios da formação humana integral, *omnilateral*, politécnica e, nessa direção, possibilitar a abertura para uma formação pautada na atuação sociopolítica, na autonomia e emancipação do sujeito, visando não só a capacitação para o exercício profissional, mas para a vida em sociedade (MOURA, LIMA FILHO; SILVA, 2015; SAVIANI, 1989; BRASIL, 2007a).

As expressões educação politécnica, formação humana integral e formação *omnilateral* são provenientes de uma mesma perspectiva teórica e, por isso, as suas concepções possuem significados semelhantes. Sendo assim, para o presente estudo será adotada a expressão formação humana integral ou formação integrada quando for necessário referir-se à oferta de uma educação que promova a formação do sujeito numa perspectiva de totalidade, de plenitude do ser, de maneira *omnilateral* e não unilateral.

A formação unilateral compreendida neste trabalho corresponde à dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, formação profissionalizante e propedêutica, cultura geral e cultura técnica e, desse modo, contrapõe-se à concepção de formação humana integral, posto que a formação integrada sugere a superação das formas históricas de divisão sociotécnica do trabalho entre a ação de pensar, planejar e dirigir *versus* a ação de executar (RAMOS, 2014).

A educação profissional que, em suas origens, foi pensada estrategicamente para direcionar às classes pauperizadas uma formação meramente utilitarista, voltada ao ofício do trabalho, contribuiu por muito tempo para reforçar a dualidade educacional e a desigualdade social ainda tão presentes nessa sociedade. Nesses moldes, à classe trabalhadora é direcionada o ensino com fins instrumentais, operacionais, enquanto que para a classe dominante destina-se o ensino científico-intelectual, fazendo-se evidenciar o caráter classista do sistema brasileiro de ensino.

Não obstante, entre percalços e avanços, a educação profissional no Brasil reveste-se, ainda, de uma importância elementar na vida da classe trabalhadora, principalmente para a EJA, tanto pela via da profissionalização para o trabalho quanto pela via da tentativa de formação humana integral, o que considera a afirmação do trabalho como princípio educativo. O Ensino Médio Integrado (EMI) emerge, portanto, como um projeto contra-hegemônico de superação da dualidade educacional, que se configura na oferta de um ensino meramente técnico, unilateral.

A concepção de EMI preconiza uma formação básica integrada à formação produtiva, por meio da unidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. O EMI apresenta-se como gênese, travessia para uma formação humana integral, que promova “o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que explicam e fundamentam o trabalho produtivo” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1061).

Para a EJA, o Documento Base orienta que a política de Educação Profissional e Tecnológica, nos mesmos moldes de tratamento e padrão de qualidade, seja destinada a jovens e adultos que, uma vez excluídos do sistema de ensino e/ou em descompasso de idade/série, possam usufruir do direito a uma educação pública, gratuita, universal e igualitária (BRASIL, 2007a).

A proposta para os Institutos Federais e demais instituições que compõem a Rede Federal é, portanto, trabalhar a concepção de formação humana integral nos cursos técnicos integrados, subsequentes e concomitantes. Já a ideia de EMI perpassa objetivamente os cursos técnicos integrados, a exemplo do curso técnico integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju, foco de estudo desta investigação. Nestes, ofertam-se tanto as disciplinas do núcleo básico da educação (propedêuticas) quanto as disciplinas do núcleo técnico (profissionalizantes).

Os cursos de caráter técnico profissionalizante das instituições federais de ensino podem ser desenvolvidos na forma integrada ao ensino médio ou de modo subsequente a ele. Na forma

integrada ao ensino médio para alunos egressos do ensino fundamental e, também, de modo **concomitante**, isto é, para aqueles que estejam cursando ou irão iniciar o ensino médio, na mesma escola ou em escolas distintas. Já na forma **subsequente**, destinada aos egressos do ensino médio (BRASIL, 2020).

Para a modalidade EJA, o Documento Base do Programa não recomenda a forma subsequente. Indica que essa forma não se aplica, entre outras questões, pela heterogeneidade dos Projetos Pedagógicos das diversas instituições onde os alunos do PROEJA estudavam, anteriormente ao ingresso no curso. Também, pela inviabilidade de formular um projeto pedagógico único, considerando que, a depender do período em que aluno ficou afastado da escola, a sua formação pode ter ocorrido em propostas educacionais diferentes das dos demais. (BRASIL, 2007a).

Diante do exposto e considerando que o curso aqui estudado se enquadra na forma integrada, ressalta-se o que Ciavatta (2014, p. 198) pontua acerca dessa integração:

Esse tipo de integração não exige, necessariamente, que o ensino médio seja oferecido na forma integrada à educação profissional. Esta, entretanto, na realidade brasileira, se apresenta como uma necessidade para a classe trabalhadora e como uma mediação para que o trabalho se incorpore à educação básica como princípio educativo e como contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura. Assim concebido, diferente do que alegam seus críticos, o ensino médio integrado difere das determinações da Lei n. 5.692/91⁷, ora revogada, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2.º Grau – atual ensino médio.

A autora retrata que o termo integração representa tanto a oferta da educação básica integrada à educação profissional quanto um tipo de formação integrada que possua aspectos de plenitude do ser, ou seja, que promova no educando o entendimento das partes do seu todo, em outras palavras, da “unidade no diverso”. Considerando-se a educação em uma perspectiva de totalidade social, cabe reconhecer que são as diversas mediações históricas que fazem os processos educativos concretizarem-se (CIAVATTA, 2014).

É nessa perspectiva que a Educação Profissional e Tecnológica deve caminhar. Contudo, a formação humana integral nos cursos técnicos de nível médio apresenta-se ainda como um desafio para os Institutos Federais, principalmente no que diz respeito à concepção de currículo integrado. Para a Educação de Jovens e Adultos integrada à EPT acredita-se que o desafio é ainda maior, dada a especificidade dessa modalidade de ensino, pois há que se considerar a sua identidade própria, além de suas especificidades quanto à heterogeneidade etária e ao perfil estudantil.

⁷ Onde se lê: Lei n. 5.692/91 leia-se: Lei n. 5.692/71.

Outro desafio que se apresenta não só para a EPT, mas para a política de educação é a mais recente contrarreforma educacional, instituída mediante aprovação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, fruto da conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional e altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, até então vigente. Essa medida provisória representa mais uma ameaça ao direito à educação, ainda que instituída na Constituição Federal de 1988 como um direito de todos (art. 205). Para Ramos (2017), a educação brasileira é atravessada por inúmeras contrarreformas⁸ no seu interior e essa é mais recente entre elas.

Em uma direção oposta à proposta do Ensino Médio Integrado, essa Lei agride, mais uma vez, a classe trabalhadora quando restringe, ainda mais, o acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, que articule trabalho, ciência e cultura como indissociáveis do processo de formação humana. De acordo com Ramos (2017), há incoerências jurídicas entre essa nova Lei e o ensino médio atual. A autora aponta que a Rede Federal tem como desafio imediato resistir e se valer de suas autonomias financeira, pedagógica e administrativa para defender seus projetos, propósitos e princípios, pois a referida lei retoma a dualidade e a fragmentação da educação no sistema público de ensino.

Essa forma de estruturar o ensino médio, por divisão em itinerários formativos⁹, para Ramos (2014), reforça e retoma a dualidade educacional presente no Decreto nº 2.208/1997, o qual afirmava em seu artigo 5º que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio”. Segundo o texto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio¹⁰ (DCNEM), essa nova proposta de currículo, une, indissociavelmente, formação geral e itinerário formativos.

⁸ A história do sistema educacional no Brasil “[...] é atravessada por importantes reformas educacionais, dentre as quais, citamos a de Francisco Campos, que possibilitou a organização de seus sistemas pelos estados da federação; a de Gustavo Capanema, que buscou dar organicidade as formas escolares, em especial, com as chamadas leis orgânicas da educação; a reforma do governo civil-militar, o qual fez as reformas do ensino universitário e secundário, este último mediante a Lei nº 5.692/71, tornando formação profissional compulsória no 2º grau, posteriormente, revogada pela Lei nº 7.044/82; a de Fernando Henrique Cardoso, depois da aprovação da Lei nº 9.394/1996, implementada pelo Decreto nº 2.208/1997, que separou a formação profissional do Ensino Médio, e a própria reforma deste último, por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais baseadas em competências; e a reforma do Governo Luís Inácio Lula da Silva, que revogou este Decreto por meio de outro, o Decreto nº 5.154/2004. E, a partir desse momento, quando se retoma a discussão da formação integrada inspirada pela concepção de educação politécnica debatida na década de 1980. Finalmente, vivemos, hoje, uma contrarreforma implementada pela Lei nº 13.415/2017, a qual recupera as piores medidas de reformas anteriores” (RAMOS, 2017, p. 24-25).

⁹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça e retoma o caráter dual do sistema público de ensino no país. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 abr. 2019.

¹⁰ Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 dez. 2018.

Sabe-se, entretanto, que a pretensão com essa divisão é ofertar à classe trabalhadora um modelo de educação fragmentado, instrumentalista. A condição de itinerário conferido à educação profissional, além de desmontar o seu caráter escolar, podendo ser ofertada em instituições não-escolares, também a separa da educação básica.

Em contrapartida a essa dualidade, o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio defende uma formação compromissada com a superação da dualidade estrutural entre formação instrumental (para as classes populares) *versus* formação acadêmica (para as classes dirigentes) ou, se se preferir, entre cultural técnica e cultura geral. A defesa é por uma oferta de ensino médio voltada

[...] tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como **ao público da EJA**, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (BRASIL, 2007b, p. 25, grifo da autora).

Percebe-se, desse modo, o desafio para a EPT diante dessas novas diretrizes curriculares na implementação de um currículo integrado que caminhe na direção de uma formação humana integral do sujeito. Resistir a essa proposta de desmonte do ensino público federal tanto na modalidade de educação de jovens e adultos quanto nas demais modalidades de ensino – consideradas as contrarreformas do Estado na política educacional – é uma postura mais que necessária nos dias atuais.

Em síntese, ainda não se tem materializados os princípios da formação humana integral nos Institutos Federais, uma vez que o EMI – uma alternativa de educação pública, gratuita e de qualidade da educação profissional integrada à educação básica – ainda não teve, em concordância com Kuenzer (2010), recursos financeiros suficientes para a sua materialização.

Nas palavras de Kuenzer (2010, p. 267), “a formação precarizada para trabalhadores precarizados continua sendo o eixo das políticas de educação profissional” por parte do Governo Federal. Dado que as políticas públicas desenvolvidas no âmbito da educação profissional no Brasil não chegaram a superar sequer o caráter dual da educação, ao contrário, o que se vê é a continuidade de propostas precárias nesse campo educacional a fim de formar mão de obra para o consumo predatório da força de trabalho pelo mercado do capital.

Considera-se, portanto, que são muitos os desafios para a EPT no Brasil, para as Instituições Federais e, conseqüentemente, para a Educação de Jovens e Adultos integrada à EPT. Superá-los não será tarefa fácil, principalmente se considerado o cenário político-econômico atual para a política de educação. Isso porque o Ministério da Economia, em

parceria com o Ministério da Educação, prevê corte de 4,2 bilhões no orçamento da educação para 2021, o que representa uma redução de 18,2% do orçamento aprovado para 2020. Destes, 1 bilhão será proveniente das Universidades Públicas e Institutos Federais. Os valores aqui referidos podem ser consultados no Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) de 2021.

A partir do exposto, buscou-se discutir, na subseção seguinte, sobre o curso integrado de Desenho de Construção Civil (DCC) do PROEJA na instituição pesquisada e provocar algumas reflexões acerca da permanência escolar nos cursos dessa modalidade de ensino.

3.2 O PROEJA DO IFS E A QUESTÃO DA PERMANÊNCIA ESCOLAR

Como abordado na subseção anterior, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil sempre esteve associada a interesses econômicos e políticos que delineavam as políticas públicas. De acordo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a educação destinada a jovens e adultos no país é marcada “pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988” (BRASIL, 1998, p. 9), justamente porque a EJA não acompanha os “avanços” das outras políticas educacionais.

Contudo, entende-se que ela não é apenas um reflexo de ações descontínuas do Estado. É também produto de uma sociedade desigual e excludente quanto aos direitos sociais: da oferta de ensino público precário somada à necessidade de trabalhar para auxiliar ou até mesmo prover o sustento da família, o que culmina no alto índice de desistência nas escolas e, conseqüentemente, dá pistas para compreender o porquê de ainda existirem tantos jovens e adultos fora dos espaços escolares. Na subseção 5.1 deste estudo, têm-se dados detalhados do percurso escolar do alunado do curso de DCC do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju, onde se revela um alto índice de não permanência dos alunos.

Em 2014, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontou para um quantitativo de 79.451.647 brasileiros com faixa etária a partir dos 15 anos que ainda não haviam concluído o ensino fundamental ou médio e não frequentavam a escola. Ou seja, representou, aproximadamente, 80 milhões de jovens e adultos fora do ambiente escolar e sem concluir a etapa básica de ensino. Desse total, mais de 31 milhões de jovens tinham entre 15 e 29 anos de idade, sujeitos que caracterizam o público da EJA no espaço escolar. Conforme a sétima edição do Anuário Brasileiro da Educação Básica com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua (2018),

As oportunidades atuais de formação educacional na EJA estão longe de oferecer uma alternativa concreta para os jovens e adultos brasileiros. Os dados de 2016 mostram a queda de matrículas em quase todas as modalidades hoje ofertadas. Os números gerais apontam para a redução de 0,28% entre 2015 e 2016. Assim, em uma década, a EJA perdeu 1,5 milhão de matrículas. O atual PNE dá ênfase à importância da EJA integrada à Educação Profissional. A oferta vem crescendo lentamente no Ensino Fundamental – 4,71% em 2016 –, mas o total ainda é residual em relação ao conjunto das matrículas. Em todo o País, são apenas 17,6 mil alunos. No Ensino Médio, a EJA com caráter profissionalizante registrou uma queda de 11,67% no número de matrículas, somando hoje 34,5 mil estudantes (IBGE/PNAD, 2018, p. 90).

Em 2017 foram registradas 3,6 milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Desse total, representaram 52,45% o quantitativo de sujeitos que estão na faixa etária entre 15 a 24 anos (INEP, 2018). Já em 2018, o quadro de matrículas nessa modalidade de ensino reduziu 1,5% do montante anterior, chegando a atingir apenas 3,5 milhões, de acordo com o INEP (2019). No Brasil, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais correspondeu, em 2016, a 7,2%; 6,9% em 2017 e 6,8% em 2018, sendo que, nesse último, equivale a dizer que 11,5 milhões de pessoas na faixa etária anunciada caracterizam a população analfabeta – registrada – do país (IBGE, 2018). Os dados são significativos e apontam o seguinte: o estudante-trabalhador, jovem e adulto sente dificuldades de se inserir numa sociedade em que o nível de escolaridade e certificação profissional apresentam-se tão exigentes.

A EJA é resultado de muitas lutas e reivindicações sociais pela garantia do direito à educação para todos, ao longo da história brasileira. Segundo Costa *et al.* (2017, p. 9317), “nada chegou de ‘graça’ ou a partir da pura percepção dos líderes governantes da necessidade de oferecer educação aos que a ela não tiveram acesso em idade própria [...]”. Isto é, ela é nada menos que o resultado das pressões sociais na garantia do acesso a uma educação de qualidade para jovens e adultos.

A EJA integrada à EPT nasce, portanto, a partir da implantação e implementação do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de ensino. A RFEPCT é composta, em sua maioria, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, como já discutido.

O Instituto Federal de Sergipe (IFS), *locus* de estudo desta pesquisa, surge mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (CEFET/SE) e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (EAFSC). Todavia, a história da educação profissional em Sergipe nasce após implantação das Escolas de Aprendizizes e Artífices implantadas em 1º de maio de 1911, com os cursos primários de desenho, oficina de alfaiataria, ferraria e marcenaria, na sequência, sapataria e selaria. A partir de 1918, “[...] foram instituídos cursos

noturnos de aperfeiçoamento de nível primário e de desenho, destinados a estudantes maiores de 16 anos, caracterizando talvez **a primeira experiência de educação de Jovens e Adultos no país**” (LIMA; BEZERRA; LIMA, 2018, p. 85, grifo da autora). Já em 1937 surge o Liceu Industrial de Aracaju, por meio da transformação dessas Escolas em Liceus.

De acordo com Lima, Bezerra e Lima (2018), o grande impulso na Educação Profissional e Tecnológica em Sergipe se deu a partir da criação do Liceu Industrial, uma vez que ele substituiu, definitivamente, o antigo curso primário. Na sequência, a escola adquire, em 1958, por meio da Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro, o status de Autarquia Federal, conquistando autonomia nos aspectos administrativo, financeiro, didático e técnico. Quatro anos depois, em 1962, foi criado o 1º curso técnico da instituição, denominado Curso Técnico de Edificações. Em 1965, a instituição recebe o nome de Escola Técnica Federal de Sergipe, mediante a publicação da Portaria nº 239/1965.

Em 1998, iniciou-se o processo de transformação da Escola Técnica em CEFET, mas somente em 13 de novembro de 2002 a Escola adquire o status de Centro Federal de Educação Tecnológica. Em 2003/2004 já se começa a oferecer cursos superiores de Saneamento Ambiental e Ecoturismo. Em seguida, entre 2006 e 2007, oferece graduação em Automação Industrial e licenciatura em Matemática (LIMA; BEZERRA; LIMA, 2018). Assim, seguiu-se até chegar o que hoje é o Instituto Federal de Sergipe, apresentando, em sua composição atual, nove *Campi* em funcionamento, além da Reitoria e um *Campus* em implantação, assim distribuídos: *Campus* Aracaju; Estância, Glória; Itabaiana; Lagarto; Propriá; São Cristóvão; Nossa Senhora do Socorro; Tobias Barreto; e Poço Redondo (este último em processo de implantação).

Segundo o atual Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), datado de 2014,

Os Institutos Federais apresentam uma nova perspectiva às Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, trazendo na essência de sua criação a dimensão do momento atual, que justifica um novo tempo para a abrangência de atuação dessa modalidade de educação, em que as novas unidades de ensino do plano de expansão nascem como Campus avançados e vinculados a um desses Institutos Federais (IFS, 2014, p. 25).

O IFS *Campus* Aracaju oferta os seguintes cursos: Bacharelado em Engenharia Civil; Licenciatura em Química; Licenciatura em Matemática; Tecnologia em Gestão de Turismo; e Tecnologia em Saneamento Ambiental, na modalidade superior de ensino; e Alimentos; Edificações; Eletrônica; Eletrotécnica; Guia de Turismo; Hospedagem; Petróleo e Gás; Química; Informática; e Segurança no Trabalho, na modalidade subsequente.

Os cursos integrados ao ensino médio, da modalidade considerada regular são: Alimentos; Edificações; Eletrotécnica; Eletrônica; Informática; e Química (IFS, 2018)¹¹. Finalmente, os cursos técnicos de nível médio integrado à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA –, conforme consta nos editais de seleção disponibilizados no portal da instituição, oferecia, até 2019, os seguintes cursos: Desenho de Construção Civil; Hospedagem; e Manutenção e Suporte em Informática, este último no IFS *Campus* São Cristóvão (IFS, 2018).

De acordo com White (2016) e Moura (2014), o PROEJA adentra a instituição de ensino por meio de um documento a ser cumprido, qual seja: o Termo de Adesão ao Programa, encaminhado à instituição pelo Governo Federal após publicação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. A implantação dos cursos PROEJA do IFS, de acordo com White (2016, p. 9), teve por finalidade promover “[...] a inclusão escolar e social, assim como proporcionar uma formação integral a esse cidadão, para atuar no mundo do trabalho e prosseguir com os estudos”.

No IFS, essa implementação ocorreu no segundo semestre de 2006, provocando certo desconforto para os professores que ministrariam/ministraram aulas nesses cursos e, conseqüentemente, para os estudantes que estavam adentrando a instituição – a ponto de gerar desistências tanto por parte dos professores, no que refere a ministrar aulas para este “novo” público que adentrava a instituição de ensino e, conseqüentemente, por parte dos estudantes ingressantes (WHITE, 2016).

O PROEJA apresentou-se como um desafio para a instituição, principalmente no tocante aos gestores e professores, haja vista a necessidade da construção de novos saberes pedagógicos atenuantes à especificidade dessa modalidade de ensino. Quanto aos últimos, segundo White (2016, p. 10), “[...] muitos alegaram não ter interesse em trabalhar com essa modalidade, assim como não apoiavam tal iniciativa, pois acreditavam ser um retrocesso para a instituição”. Diante disso, espera-se que esta pesquisa contribua para a quebra dessa resistência ainda existente.

Apesar disso, não se pode julgar que os docentes deveriam dedicar-se – logo de primeira – com eficiência ao Programa, considerando que o perfil dos discentes com os quais estavam acostumados trabalhar era bastante diferente do “novo” público que adentrava o espaço escolar, além disso, muitos docentes não estavam preparados para tal realidade (MOURA, 2014).

Os gestores do IFS, na época CEFET, buscaram, a partir do evento “Diálogos PROEJA”, motivar tanto os professores como os estudantes. Ainda preocupados com o quadro de desistências nos cursos dessa modalidade de ensino, ofertou, em novembro de 2008, um

¹¹ Retirado do site institucional. Acesso em: 21 nov. 2018.

curso de pós-graduação *lato sensu* para professores da rede municipal, estadual e federal que atuavam na EJA, financiado pelo Ministério da Educação. Ainda assim, persistia o desinteresse por parte de muitos docentes. Outra estratégia criada pela instituição foi uma coordenadoria, em outubro de 2007, para tratar de assuntos exclusivos do PROEJA, a qual oferece apoio pedagógico aos estudantes e professores (WHITE, 2016).

Identificou-se, sobretudo, que esta não foi uma realidade apenas do IFS. O Programa foi recebido, inicialmente, com muita resistência pela Rede Federal de ensino, ocasionando certos desconfortos para essas escolas, tanto na sua implantação quanto na implementação. Sobre isso, Santos (2010) retrata que no evento “Diálogos PROEJA”, realizado em Bento Gonçalves/RS, também em novembro de 2008, “uma professora da Rede Federal afirmou que, se não fosse por decreto, o PROEJA, provavelmente, não seria oferta das escolas federais da rede de educação profissional e tecnológica” (SANTOS, 2010, p. 122).

Ou seja, houve certa rejeição quanto à inserção, em seu quadro de ofertas, da modalidade EJA de ensino por parte dessas instituições. Nessa mesma direção, Paiva (2012, p. 49) afirma que a obrigatoriedade da implementação do Programa, em 2007, exigiu “[...] um exercício de autocritica que os gestores não pareciam dispostos a realizar”, o que tornou evidente o conservadorismo e elitismo mental que ainda circunda a Rede Federal.

Se não fosse pela obrigatoriedade, essa modalidade de ensino não faria parte da Rede Federal e, conseqüentemente, não seria ofertada no IFS. Os cursos do PROEJA começaram a funcionar a partir de agosto de 2006, com vagas distribuídas entre os *Campi* Aracaju (120) e Lagarto (40). Dois anos depois, em 2008, foram ofertadas vagas para o *Campus* São Cristóvão (80). O *Campus* Aracaju iniciou com seis turmas, cada uma com 20 alunos, para os cursos de Desenho de Construção Civil, Serviços Hoteleiros e Instalações Elétricas. Lagarto e São Cristóvão com duas turmas, para os cursos de Mecânica e Manutenção e Suporte em Informática, respectivamente (WHITE, 2016).

Hoje, esse número é bem reduzido e não se oferta mais essa modalidade de ensino no *Campus* Lagarto. No *Campus* São Cristóvão há apenas uma turma de Manutenção e Suporte em Informática. No *Campus* Aracaju estavam em funcionamento, até dezembro de 2019, os cursos de DCC e Hospedagem, sendo que ainda em 2019 publicou-se apenas um edital de seleção com 40 vagas para o curso de DCC, não houve edital para o curso de Hospedagem tampouco para o de Manutenção e Suporte em Informática. De acordo com a coordenadora do PROEJA à época, o curso de Hospedagem não será mais ofertado pela instituição, permanecendo para o momento, no *Campus* Aracaju, apenas o de DCC. Acredita-se que essa

redução na oferta é decorrente do alto índice de não permanência nos cursos dessa modalidade de ensino. Questão que impulsiona o desenvolvimento desse estudo e que abrange, particularmente – dada a realidade atual –, os alunos do curso de DCC.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) técnico de DCC do PROEJA apresenta como objetivo geral a formação de técnicos de nível médio nas especificidades da construção civil e, além da habilitação técnica na área, anuncia que visa a assegurar uma formação geral balizada em princípios éticos e políticos. Isto é, aponta não apenas para uma formação tecnicista, mas humanista. O PPC aponta ainda que assegurar a democratização da educação para jovens e adultos, mediante a oferta de uma formação integrada, é um dos princípios da função social do IFS, conforme trecho seguinte:

Considerando os altos índices de jovens e adultos com baixo grau de escolaridade e sem qualificação profissional, fato que inviabiliza a inserção destes no mundo do trabalho e no tecido social é que o IFS consolida um dos princípios da sua função social, relacionado à democratização da Educação, assegurando uma oferta integrada de educação profissional ao Ensino Médio, àqueles que não tiveram acesso aos bens produzidos socialmente, dando-lhes condições de efetivar sua cidadania (RESOLUÇÃO Nº 07/2018/CS/IFS, 2018, p. 5).

Contudo, para assegurar uma formação de qualidade ao estudante-trabalhador jovem e adulto, faz-se necessário que este sujeito adentre o ambiente escolar e ali se encontre, permanecendo até a conclusão do curso. Diferente do que vem acontecendo no IFS, conforme quadro de desistências (ver subseção 5.1) e, conseqüentemente, redução na oferta dos cursos, como apontado anteriormente. Por isso, este trabalho busca enfatizar os motivos pelos quais os estudantes se sentem motivados a permanecer, isto é, investigar **porque ficam os que ficam** no curso em detrimento da realidade de tantos outros que desistem, considerando que a EJA integrada à EPT no IFS objetiva uma formação de qualidade aos sujeitos dessa modalidade de ensino.

Carmo e Carmo (2014), ao tratarem da permanência na escola na Educação de Jovens e Adultos, numa proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas realizadas entre 1998 a 2012 no Brasil, apontam para a noção de permanência no âmbito escolar como uma “[...] *experiência instituinte* de escrever sobre a *permanência escolar* em tensão com um discurso estabelecido sobre a evasão escolar entre jovens e adultos” (CARMO; CARMO, 2014, p. 2, grifos originais). No estudo, os autores destacam que o termo permanência escolar é mencionado, a partir de 2007, com uma maior frequência nos títulos das pesquisas investigadas. Isto é, para eles, a preocupação em melhor delinear as questões implicadas no permanecer na

escola anuncia transformações no modo de tratar a evasão¹² e o fracasso escolar na EJA. Desse modo, afirmam:

Se o senso comum, de alunos e gestores, atribui ao aluno a responsabilidade pela sua evasão ou fracasso escolar, as crescentes formulações em torno da noção de permanência, embora de forma incipiente, vão apontar para situações, empíricas ou não, nas quais outros operadores educacionais, além do aluno, assumem coletivamente tal responsabilidade (CARMO; CARMO, 2014, p. 1).

É nessa perspectiva que, neste estudo, situa-se a desistência escolar e reprova-se a adoção do termo “evasão” como atributo ao estudante que, por diversos fatores, sejam eles econômicos, sociais, pedagógicos, culturais ou de outra natureza, não conseguem concluir o curso e acabam por interromper os estudos, chegando a desistir. Concorde-se com Moura e Silva (2007, p. 28) quando anunciam que, “não se pode naturalizar algo que não o é. Principalmente quando se trata de elevada evasão em oferta pública e gratuita de educação [...]”. Nesta pesquisa, a opção pelo uso do termo “desistência” em vez de “evasão” para retratar a interrupção da trajetória escolar pelos sujeitos da EJA perpassa este entendimento.

Moura e Silva (2007, p. 31) compreendem a evasão como sendo

[...] um fenômeno complexo e que, portanto, não pode ser considerado de forma linear para todos os sistemas, instituições, ofertas educacionais ou sujeitos. O termo evasão é muito carregado de um sentido que culpabiliza o indivíduo que, por várias razões, interrompeu definitivamente sua trajetória em uma determinada oferta educacional. Dessa forma, o termo também contribui para isentar a instituição e o respectivo sistema educacional de qualquer responsabilidade sobre esse fenômeno. É preciso ter claro que o afastamento definitivo de um estudante de determinada oferta educacional é fruto de múltiplos fatores sociais, econômicos, familiares, institucionais e pessoais, os quais se reforçam mutuamente e resultam na chamada evasão.

Cardoso (2018), ao tratar do assunto, não difere do pensamento dos autores mencionados, uma vez que afirma discordar da expressão “evasão”, pois remete ao entendimento de que os sujeitos apenas fugiram, escaparam, foram embora, quando não o é, de acordo com os referenciais teóricos adotados pela autora. Ela se utiliza da definição dos termos “evasão” e “desistência”, segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1999), para justificar a opção de escolha pelo segundo. Nesse caso, “evasão” significa, etimologicamente falando, de acordo com o Aurélio, 1. “ato de evadir-se, fuga”; 2. “desculpa ardilosa, subterfúgio, escapatória”. Já “desistência” significa 1. “Ato ou efeito de desistir”; 2. “não prosseguir num intento; renunciar” (DICIONÁRIO AURÉLIO, 1999 *apud* CARDOSO, 2018, p. 65). Sendo assim, reforça o uso do termo “desistência”, pois compreende que o abrir mão de algo que se

¹² Termo utilizado pelos autores.

deseja não é uma simples fuga (evasão), mas consequência de vários fatores interligados entre si, sejam eles de natureza material e/ou simbólica.

Precisa-se analisar que um adulto, quando para de estudar, não é simplesmente porque ele “evadiu”, “abandonou”. O aluno jovem, adulto, idoso quando (mais uma vez) interrompe os estudos não é somente por abandono ou expulsão, mas por necessidades familiares, pessoais, de cunho financeiro, material e psicológico. Os sentidos da permanência e as possíveis causas de desistência atribuídas pelos estudantes pesquisados nesta investigação (subseção 5.4) ratificam esta discussão.

Tratar da desistência como expressão da questão social é compreender que a escola exclui, a sociedade exclui, o sistema vigente é em si excludente. E quando inclui os excluídos – classes populares – o faz pela lógica da exclusão. Uma inclusão que dada a sua desqualificação, principalmente no âmbito da escola pública, é excludente (KUENZER, 2000). Outrossim, além da exclusão que acontece pela escola há também uma exclusão na escola, é preciso investigar considerando essa dupla exclusão (FARIA; MOURA, 2015).

A escola exclui quando, ainda em seu modelo organizacional, está pensada para o ensino regular e para um público que nunca esteve afastado do ambiente escolar devido a condições objetivas e subjetivas de subsistência, de modo que continua reforçando rígidas exigências decorrente do modelo tradicional de ensino. E ainda, quando não considera as especificidades do “novo” público que adentra o espaço escolar.

Por exclusão na escola, Paiva (2016) pontua que as formas de segregação e exclusão que a escola tem produzido, em especial, à classe pobre, negra, aos diferentes, demonstram que a nossa riqueza social e cultural – a diversidade – tem sido reproduzida como sinônimo de desigualdade, posto que, quanto mais diversificado, mais desigual. Anuncia que as escolas ainda não reconheceram o direito à educação da diversidade populacional que lhes cerca, tampouco apreenderam a lidar com essa diversidade. Há uma cultura de exclusão escolar no nosso país, uma vez que a escola é rígida, criteriosa e exigente quanto às normas do sistema de ensino, “[...] excluindo dela os que não conseguem seguir os padrões, como por exemplo, os estudantes trabalhadores, porque precisam sobreviver, só sendo possível essa sobrevivência por meio do trabalho” (FARIA; MOURA, 2015, p. 152).

Neste cenário, exige-se compreender a desistência escolar como um problema público, por isso, uma expressão da questão social. Nas palavras de Yamamoto (2015, p. 27, grifo original), a questão social deve ser apreendida como:

[...] o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade.

Portanto, a desistência escolar é apreendida, nesta pesquisa, como uma expressão da questão social, uma vez que ela é originada por meio da lógica desigual e excludente da sociedade de classes. “Questão social que, sendo desigualdade é também rebeldia, por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a ela resistem e se opõem” (IAMAMOTO, 2015, p. 28).

À vista disso, entende-se que os termos fracasso escolar, evasão e abandono são expressões que culpabilizam o estudante-trabalhador que, por diversas razões, não conseguiram “aproveitar” a “chance”, a “oportunidade” que lhes foi ocasionada com o acesso à escola pública, quando este era possível. Porém, este “problema público”, parafraseando Paiva (2016), passa a ser individualizado, tornado pessoal, culpabilizando o sujeito de direito pelo seu próprio fracasso ou sucesso na trajetória escolar, organizada por muitos.

A partir de Paiva (2016, p. 112), é possível refletir sobre o “problema público” que é a oferta escolar, visto que, de acordo com a autora, a escola “[...] mal garantindo o acesso, não garante a permanência [...]”. Quando se trata do público da EJA a situação é ainda mais específica. A EJA no espaço escolar é, por vezes, discriminada, apesar de esta ser, no texto da LDB de 1996 (vigente), uma modalidade oficial do sistema de ensino. Desse modo, concorda-se com Paiva (2016, p. 115) quando a pesquisadora pontua que “a luta pelo direito à educação é permanente [...]”.

À luz dessa discussão, corrobora-se também com Arroyo (2006, p. 13 *apud* FARIA; MOURA, 2015, p. 154) quando este sinaliza que:

[...] a maior parte dos jovens e adultos da EJA são vítimas, exatamente, da rigidez dos tempos escolares desde o pré-escolar e, ainda, teimamos que eles se adaptem à mesma rigidez no tempo da EJA. Será que não há percepção de que não é possível obrigar jovens e adultos que não dominam os seus tempos, que tem que esticá-los, sempre, para poder sobreviver, a modelos rígidos de organização dos tempos escolares?

A partir desse questionamento de Arroyo (2006), faz-se essencial à reflexão acerca do fenômeno da permanência escolar, haja vista a necessidade de, no caso dos alunos da EJA, conciliar jornada de trabalho, família e tempo para estudo. O perfil do estudante da EJA demanda um tipo de escola onde seja possível conciliar esses três pilares. Nessa direção, Paiva (2016) aponta para uma questão pertinente de ser refletida quando se pensa em ações para promover a permanência escolar. Interroga: “[...] se a escolarização não promove a inclusão

nem a permanência na escola, por que consegue promover o constante desejo de reiterado retorno à escola?” (PAIVA, 2016, p. 113). Ou seja, pensar a permanência do aluno jovem e adulto no ambiente escolar é refletir sobre meios, estratégias e alternativas de garantia do direito à educação, pois esses estudantes retornam aos espaços escolares com objetivos de vida que perpassam essa etapa de escolarização, caso contrário, por que retornariam?

Sendo assim, ao ofertar o PROEJA o IFS está assumindo a responsabilidade e o compromisso de proporcionar ao público jovem e adulto possibilidades de capacitação para o exercício profissional e pleno da cidadania, contribuindo na construção de pontes para a emancipação social desses sujeitos. Os cursos da EJA na RFEPCT devem prezar por uma formação que supere a dicotomia cultura geral e cultura técnica.

Para isso, é necessário que haja um maior comprometimento por parte do Governo Federal com a educação voltada ao público da EJA e que também contribua com a superação das diversas formas de discriminação e exclusão no ambiente escolar. Além disso, reafirmar o posicionamento pela defesa de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, ainda que nas contradições do sistema capitalista de produção, o que pressupõe a defesa de um modelo de educação que supere a dualidade educacional ainda tão presente nos dias atuais.

Interessa trazer que, após análise das produções que compõem os anais do Colóquio “Produção de conhecimento de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas”, que apresentou como um dos objetivos a identificação e divulgação do estado da arte da produção do conhecimento sobre EMI nas modalidades de ensino regular e EJA, ocorrido em setembro de 2010 na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Frigotto *et al.* (2014, p. 16) apontam que:

O diagnóstico da rede dos Institutos Federais sinaliza as dificuldades internas de assumir jovens e adultos oriundos de grupos da classe trabalhadora que antes não chegavam a ela. Dante Moura aponta alguns riscos: eliminá-los por critérios rígidos de avaliação ou passá-los à frente sem aprenderem porque são “coitados”, ou enfrentar o desafio de dar-lhes o que se lhes mutilou... Dar-lhes condições de vida e alimentação, boas escolas e um tempo mais largo de estudos. Os trabalhos indicam ainda que não houve preparação dos professores para atuarem de acordo com a proposta da formação integrada no ensino médio e na educação de jovens e adultos.

Ou seja, instigar questões que conduzam a realização de novas práticas em favor da superação de culturas já enraizadas nas instituições federais aponta para a necessidade de potencializar o reconhecimento social desses sujeitos na instituição, valorizando-os não apenas na dimensão cognitiva, mas nas diversas experiências da vida pelas quais passaram, seja no âmbito profissional e/ou pessoal. Dessa forma, deve-se tomar como pilar os princípios

norteadores do Programa, como anunciado no Documento Base deste, quais sejam: 1) Compromisso com a inclusão desse público em suas ofertas educacionais, visando assegurar a permanência no espaço escolar; 2) Condizente com o primeiro, o segundo consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas públicos de ensino, isto é, sua inserção enquanto política pública de direito; 3) Ampliação e universalização da Educação Básica, entendendo a EJA como modalidade educativa; 4) Compreensão do trabalho como princípio educativo, concebendo o trabalho como meio pelo qual se é produzida a condição humana, social e de si; 5) A pesquisa como fundamento da formação, como ação pedagógica que possibilita a formação de sujeitos autônomos intelectualmente; e 6) Por fim, a apreensão do modo de ser e estar no mundo dos estudantes da EJA, que deve ser levada em conta, pois fazem parte de uma classe excluída socialmente e que carregam marcas de identidade geracional, étnico-racial e de gênero indissociáveis da condição de ser e estar no mundo (BRASIL, 2007a).

Para a efetivação dessas concepções, dada à situação apresentada, vê-se que é fundamental reconhecer o Programa¹³ como um espaço de emancipação social do estudante-trabalhador, contribuindo para a valorização da EJA seja na instituição de ensino ou fora dela, bem como para a superação das diferentes formas de discriminação e exclusão nos espaços escolares, dado que são indivíduos que já interromperam os estudos uma vez e hoje retornam ao espaço escolar em busca de uma formação escolar e/ou profissional.

No âmbito pedagógico/institucional é importante destacar a relevância de um olhar mais apurado para o trabalho docente, posto que o professor, nessa modalidade de ensino, em especial do PROEJA, necessita aproximar-se dos pressupostos e da prática da formação humana integral, uma vez considerado o contexto socioeconômico e político no qual estão inseridos os estudantes da EJA. Nesse sentido, a partir da compreensão do perfil do aluno, será possível intervir da melhor forma e assegurar, no que lhes for viável, a permanência material e simbólica desses indivíduos (a subseção 5.3 deste estudo trata da prática docente como aliada da aprendizagem e permanência dos estudantes do curso de DCC do PROEJA do IFS, *Campus Aracaju*).

Nessa perspectiva, considera-se indispensável a implementação de uma política de formação continuada aos docentes que atuam não só nessa modalidade, mas em todas as outras, uma vez que não se pode culpabilizar os professores, tampouco os alunos, em detrimento dos

¹³ O ideal é que o Programa se torne uma política educacional perene, comprometida com a melhoria dos processos educativo-formativos voltados à EJA.

fatores que culminam nas causas de desistência, pois seria uma atitude ingênua e até precipitada, além de contribuir para mascarar o caráter desigual e excludente do sistema capitalista de produção.

Na seção seguinte, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa.

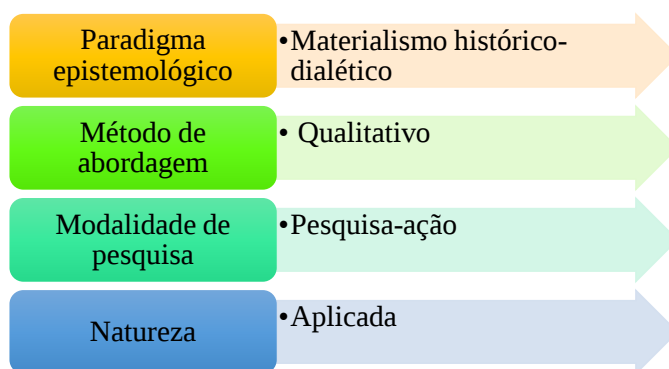
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A seguir, estão expostos os procedimentos metodológicos que foram utilizados para o desenrolar deste estudo, visando ao atendimento de seus objetivos.

4.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PESQUISA

Com a pretensão de nortear o desenvolvimento desta investigação foram adotados alguns princípios de orientação, monitoramento, avaliação e execução do estudo. A Figura 3 ilustra tais princípios.

Figura 3 - Princípios norteadores da pesquisa



Fonte: A autora (2020).

A opção pelo **materialismo histórico** se deu por compreender que esse método filosófico-científico de interpretação da realidade possibilita a reflexão sobre a sociedade e suas contradições em um constante movimento histórico-crítico da realidade. Dessa forma, esse paradigma epistemológico foi escolhido para subsidiar a investigação por ser o que mais se adequa ao objeto de estudo aqui referido, posto que, de acordo com Netto (2011, p. 20), é uma teoria do conhecimento que considera o objeto de estudo “tal como ele é em si mesmo”, em sua essência, “estrutura e dinâmica”.

A desconstrução da aparência fenomênica é essencial para a compreensão da realidade em sua totalidade. E a totalidade na teoria social de Marx “não é um ‘todo’ constituído por ‘partes’ funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade” (NETTO, 2011, p. 56).

Nesse viés, a pesquisa foi desenvolvida tendo por base a compreensão do fenômeno em sua totalidade dinâmica (de continua transformação), portanto, considerando as suas contradições e mediações.

No entender de Gil (2009), ao adotar esse quadro de referência o pesquisador começa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. Entende-se, portanto, que para investigar os sentidos da permanência e as causas da desistência de estudantes do PROEJA do IFS faz-se necessário compreender a inserção dos sujeitos sociais nessa sociedade de classes, numa perspectiva de totalidade da realidade societária: conjuntural, econômica, cultural e política.

Toma-se como exemplo a adoção, nesta investigação, do termo “desistência” em detrimento da expressão “evasão”. Afirmar-se que, este último, é carregado de uma conotação que culpabiliza o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Se analisado numa perspectiva de totalidade, para além da aparência do fenômeno, é possível que se encontrem múltiplas determinações para que se reproduza tal situação.

É de fundamental importância o conhecimento do objeto de estudo em sua existência real e efetiva, na sua essência. Não de forma isolada, fragmentada quanto aos seus aspectos societários. De acordo com Netto (2011, p. 25), na concepção marxiana, o papel do pesquisador não deve ser passivo, mas essencialmente ativo. Ou seja,

[...] precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa.

Com base nisso, no presente estudo, o método da teoria social de Marx foi utilizado da seguinte forma: inicia-se “pelo real e pelo concreto”, ou seja, análise documental e elaboração das estatísticas de aprovação, reprovação e desistência dos estudantes do curso, com o objetivo de identificar o problema tal como se apresenta. Em seguida, é realizado o diagnóstico do perfil socioeconômico e estudantil do alunado, de modo a conhecer quem são esses estudantes, se se preferir, desconstruir a aparência, queira dizer, um avanço na análise até chegar-se à essência do problema.

Progressivamente, mediante a realização de entrevistas, construção de vídeos, inseri-los na ação, identificando subjetividades, de modo a chegar-se no conhecimento mais aprofundado dos sujeitos, nas determinações ou (in)conclusões do processo de análise e interpretação da realidade. O “movimento real”, a sua essência, a construção de novas afirmações para além do aparente (resultados da pesquisa).

Quanto ao método de abordagem utilizou-se da **pesquisa qualitativa** por ser a que mais se adequa aos procedimentos metodológicos adotados, pois lida com interpretações e construções das realidades sociais. Contudo, esta também apresenta dados quantificáveis.

Sendo assim, concorda-se com Bauer e Gaskell (2008) quando afirmam que não há quantificação sem qualificação e vice-versa, como não há análise estatística sem interpretação. “Se alguém quer saber a distribuição de cores num jardim de flores, deve primeiramente identificar o conjunto de cores que existem no jardim; somente depois disso pode-se começar a contar as flores de determinada cor” (BAUER; GASKELL, 2008, p. 24). Ou seja, deve-se categorizar (qualidade) as cores para depois contar (quantidade) as flores.

A pesquisa é, portanto, de cunho majoritariamente qualitativo, pois teve por objetivo analisar sentidos, razões, motivos pelos quais estudantes com perfil da Educação de Jovens e Adultos permanecem no ambiente escolar diante da realidade de muitos que desistem, conforme analisada na subseção 5.1. Ao mesmo tempo, buscou **dar visibilidade** a esses estudantes em um filme documentário de média-metragem, produzido em conjunto com os partícipes do estudo.

Assim, ainda que a pesquisa apresente dados quantitativos, ela é de abordagem qualitativa, uma vez que buscou por singularidades e significados, isto é, preocupou-se mais com aspectos de natureza sociocultural (costumes, valores, representações, comportamentos). Malgrado, concorda-se com Triviños (2013, p. 118) quando o autor anuncia que “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa”. Logo, uma pesquisa qualitativa pode apresentar dados quantitativos e, ainda assim, possuir uma abordagem de controle qualitativo.

A modalidade de pesquisa adotada para esta investigação foi a **pesquisa-ação**, levando-se em consideração a interligação de diversas formas de ação cooperativa/coletiva que essa modalidade de pesquisa proporciona. De acordo com Thiollent (1986, p. 14),

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ou seja, essa modalidade de pesquisa proporciona a participação dos sujeitos de forma a contribuir não só por meio da “fala”, do que eles tinham a “dizer”, mas, mediante ações e opiniões para e na concretização das atividades propostas.

A pesquisa-ação, segundo Desroche (2006, p. 33, grifos originais), é “[...] uma pesquisa em que os *autores* da pesquisa e os *atores* sociais se encontram reciprocamente implicados: os atores na pesquisa e os autores na ação”. Sendo assim, neste estudo, os atores sociais – previamente identificados como os alunos, professores e equipe de produção do filme – não são

simplesmente objeto de observação, de interpretações. Eles são sujeitos atuantes na investigação, imbricados no desenrolar do estudo.

No entender de Desroche (2006), a pesquisa-ação possui quatro conotações: perfil; trajetória; tipologia e dialética. Sobre o seu **perfil**, trata-se de uma pesquisa que pode ser tanto pessoal quanto coletiva. A sua **trajetória** refere-se a “[...] *sair* da ação para entrar na pesquisa, ou partir da pesquisa para *entrar* na ação” (DESROCHE, 2006, p. 44, grifos originais).

Em relação à **tipologia**, o autor caracteriza como sendo: pesquisa de explicação, aplicação e implicação. A primeira diz respeito à pesquisa “[...] sobre a ação, mas sem a ação”. A segunda entende que “[...] é o ator quem dispõe, mas o pesquisador propõe”. A terceira ocorre quando há “[...] implicação dos pesquisadores na ação dos atores, quer por implicação dos atores na pesquisa dos pesquisadores. Pode ser um ou outro ou, às vezes, um e outro” (DESROCHE, 2006, p. 46-47). Por fim, a **dialética** refere-se ao diálogo estabelecido entre os autores e atores.

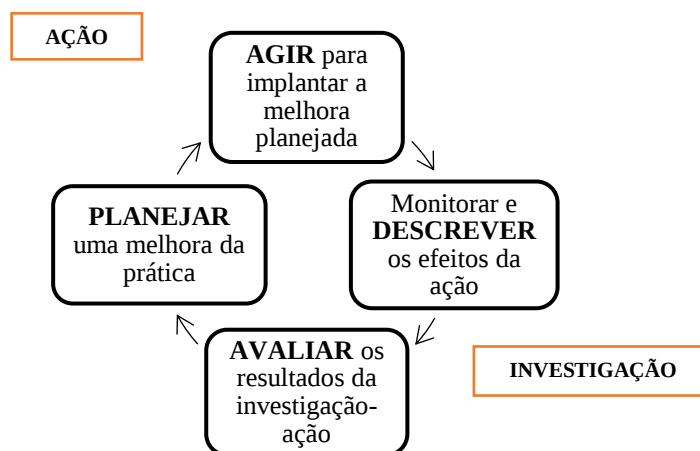
Sendo assim, este estudo caracteriza-se enquanto pesquisa-ação por abranger essas conotações, uma vez que essa modalidade de pesquisa propicia a cooperação entre os autores da pesquisa e os atores sociais (da ação). Portanto, objetivou dar visibilidade aos envolvidos na investigação utilizando-se da cooperação na construção e avaliação do filme documentário (produto educacional).

De acordo com Tripp (2005), em um projeto de pesquisa-ação há quatro formas pelas quais os envolvidos podem participar: 1) obrigação; 2) cooptação; 3) colaboração; e 4) cooperação. Nesta investigação foi utilizado o modo de cooperação entre os atores e autores. Para Tripp (2005, p. 454),

[...] quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre “pertence” ao pesquisador (o “dono” do projeto). A maioria das pesquisas para dissertação é desse tipo.

Ou seja, há entre os envolvidos uma cooperação no desenvolvimento das atividades a serem realizadas nos ciclos da pesquisa-ação. A Figura 4, portanto, representa o ciclo básico da investigação-ação adotado neste estudo.

Figura 4 - Ciclo básico da pesquisa-ação



Fonte: A autora (2020) com base em Tripp (2005, p. 446).

A pesquisa-ação foi então alcançada, nesta investigação, conforme Quadro 3. Entretanto, importa dizer que o detalhamento desses ciclos se encontra na subseção 4.3 do presente texto – etapas da pesquisa.

Quadro 3 - Ciclo da pesquisa-ação aplicada a este estudo

CICLO	DESCRIÇÃO DA AÇÃO/ETAPA	AUTORES E ATORES ENVOLVIDOS	ATIVIDADES
Ciclo 1	Coleta das informações/dados; mapeamento da situação inicial ao estudo (etapa 1)	Pesquisadora	Planejamento; assumir posições; tomada de decisões, interação, integração e articulação entre os atores e autores; reuniões;
Ciclo 2	Exploração do material; análise e interpretação (etapa 2)	Pesquisadora e equipe de produção;	produção de vídeos pelos atores e autores; envolvimento via redes sociais para construção de vídeos e repasses das informações;
Ciclo 3	Definição do plano de ação e construção do filme documentário (etapa 3); análise e interpretação.	Pesquisadora; equipe de produção; alunos e professores	filmagens/gravações; contatos telefônicos; entre outras.
Ciclo 4	Aplicação e avaliação do filme (etapa 3)	Pesquisadora; equipe de produção; alunos e professores	Aplicação e avaliação do produto educacional; acolhimento de sugestões e adaptações.

Fonte: A autora (2020).

Por fim, a natureza desta investigação se caracteriza enquanto **pesquisa aplicada** porque concentra-se na resolução de problemas imbricados em atividades institucionais, de grupos, atores sociais e/ou de organizações. Ela geralmente se aplica na “[...] elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções” (FLEURY; WERLANG, 2016, p. 11). Esse tipo de pesquisa visa a gerar uma solução prática para determinada situação ou problema. A considerar que esta pesquisa também objetiva a elaboração de um produto educacional junto aos participantes do estudo, a sua natureza não poderia ser outra.

4.2 LOCUS E AMOSTRA DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe *Campus* Aracaju. A escolha dessa instituição para realização do estudo se deu por ser o local em que a pesquisadora possui vínculo enquanto estudante do curso de mestrado e por ser o PROEJA na Rede Federal de ensino o foco do estudo.

O universo da pesquisa é o PROEJA do Instituto Federal de Sergipe e a amostra o Curso Técnico de Nível Médio de Desenho de Construção Civil Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (DDC-PROEJA) do IFS *Campus* Aracaju. Constituída por 56 alunos matriculados nas três séries/ano (1º, 2º e 3º ano) do curso, de acordo com o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) do IFS em julho de 2019 e pelos seus 24 professores, conforme Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

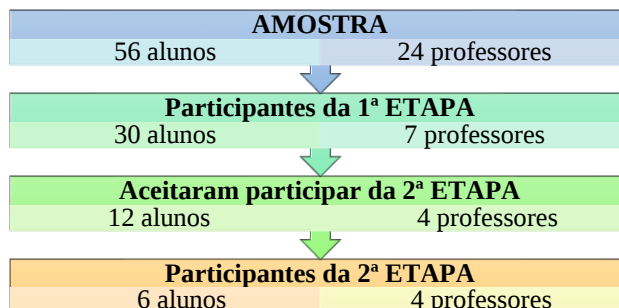
A escolha pelo referido curso entre os da modalidade da EJA na instituição se deu em decorrência da sua previsão de continuidade, diferente dos demais e, por ser este o que possuía um quantitativo maior de turmas ativas nessa modalidade de ensino, abrangendo todas as séries/ano do ensino médio. Além desse, tinha-se o curso de Hospedagem, do mesmo *Campus*, com apenas uma turma de 15 alunos concluintes (desativado no final de 2019 após formação dos alunos) e o de Manutenção e Suporte em Informática do *Campus* São Cristóvão, com apenas 12 alunos. Por isso, optou-se pelo curso de DCC para realização da investigação por ser ele o mais representativo em número de estudantes matriculados, logo, de maior relevância amostral para o estudo.

A amostragem foi composta por sete professores e 30 alunos que aceitaram participar da primeira etapa do estudo (aplicação dos questionários). Destes, quatro e 12, respectivamente, aceitaram participar da segunda (filme documentário), todavia, apenas seis alunos participaram efetivamente dessa última.

Os motivos de não-participação são diversos. Dentre eles: falta de recursos tecnológicos para realização das gravações de forma *on-line*, uma vez que muitos estudantes não possuíam sequer acesso à internet de qualidade para o uso de videoconferências; deslocamento com segurança da pesquisadora e mais um membro da equipe de produção até a residência do estudante a ser entrevistado; e as condições de realização das entrevistas devido à crise sanitária mundial oriunda do novo coronavírus (Sars-CoV-2 ou Covid-19), sendo de extrema importância a adoção de medidas de proteção e cuidados para com a saúde dos atores e autores envolvidos na pesquisa.

A Figura 5 sintetiza os dados de amostragem. Vale ressaltar que as etapas do estudo estão descritas na subseção seguinte (4.3), intitulada Etapas e instrumentos de coleta de dados.

Figura 5 - Amostra da pesquisa



Fonte: A autora (2020).

A pretensão era abranger a todos os professores e alunos do curso na primeira etapa da coleta de dados, contudo, é importante frisar que a participação não era obrigatória e, se por algum motivo algum deles se sentisse desconfortável e/ou constrangido em colaborar com a investigação, estaria à vontade para não participar, seja de nenhuma ou de alguma das duas etapas da pesquisa nas quais estariam envolvidos.

Apesar de nesta pesquisa ter estado definido o número de participantes que se pretendeu abranger na primeira fase da investigação – a totalidade dos professores e estudantes do curso –, concorda-se com Minayo (2017) quando a autora afirma ser sempre provisório o quantitativo pré-determinado de participantes em pesquisas qualitativas. Na segunda etapa (entrevistas), optou-se por não delimitar, *a priori*, o número de sujeitos a serem entrevistados, ainda que incitados pelos Comitês de Ética em Pesquisa a determinar um montante provável de participantes do estudo (MINAYO, 2017). Sendo assim, só depois das respostas coletadas via questionário (primeira etapa) foi possível mensurar o quantitativo de estudantes e professores que participariam da segunda.

Por fim, é imprescindível dizer que em todas as etapas do estudo buscou-se atender aos requisitos éticos do Conselho Nacional de Saúde e do Ministério da Saúde, de acordo com as recomendações das resoluções nº 466/2012 e 510/2016. Pontua-se que o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação em 21 de maio de 2019 e aprovado em 12 de junho de 2019 pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos do IFS (ANEXO A), conforme Parecer Consubstanciado nº 3.388.904.

4.3 ETAPAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Com vistas a atender os objetivos da pesquisa, a investigação foi sistematizada em três ciclos (como indicado no Quadro 3) e etapas para organização e coleta de dados. Apesar de estruturada dessa maneira, o estudo desenvolveu-se de forma simultânea, considerando a interligação entre as etapas e a triangulação dos dados coletados. A análise e a interpretação ocorreram concomitantemente ao desenvolvimento da pesquisa.

4.3.1 Etapa 1: Elaboração das estatísticas de aprovação, reprovação e desistência

Nesta etapa da pesquisa foram elaboradas as estatísticas de aprovação, reprovação e desistência dos estudantes do curso. Os dados foram coletados na Coordenadoria de Registro Escolar (CRE), mediante o SIGAA, entre maio e julho de 2019.

Solicitou-se à CRE informações acerca do quantitativo de alunos ingressantes, matriculados e em situação de reprovação, conclusão e desistência, desde a implantação e a implementação do Programa na instituição, que ocorreu no segundo semestre de 2006, até o primeiro semestre de 2019, totalizando 13 anos do PROEJA na Instituição.

Sendo assim, com os dados em mãos, foi realizada a tabulação por ano de ingresso dos estudantes no curso para posterior análise e interpretação. As variáveis utilizadas para separação do quantitativo de alunos foram: ingressantes; egressos; desistentes; percurso dos desistentes; matriculados; e percurso dos matriculados. O Quadro 4 sintetiza como foi realizada a tabulação dos dados tomando por base o ano de 2016, uma vez que, para os anos anteriores a este, não seria possível ilustrar no quadro a variável matriculados, apenas as demais.

Quadro 4 - Tabulação do percurso escolar do alunado do curso com ingresso em 2016

2016 – ALUNOS INGRESSANTES EM 2016 MATRÍCULA 2016***10***		
Ingressantes	41 alunos	
Egressos	Considerando que o curso é de três anos, até a data da coleta ainda não havia alunos nesta situação.	
Desistentes	26 alunos	
	Percurso dos desistentes	18 – Reprovaram por falta no primeiro ano de curso = desistiram; 6 – Reprovaram na primeira série/ano do curso = desistiram; 2 – Foram aprovados no 1º ano/série de curso e no 2º ano/série reprovaram por falta = desistiram.
Matriculados	15 alunos	
	Percurso dos matriculados	14 – Foram aprovados no 1º e 2º ano e estão matriculados no 3º; 1 – Foi aprovado no 1º, reprovou no 2º ano e está matriculado no 2º novamente.

Fonte: A autora (2019).

4.3.2 Etapa 2: Elaboração/identificação do Perfil discente e Prática docente

4.3.2.1 Coleta de dados sobre o Perfil Discente

Para traçar o perfil socioeconômico e estudantil dos alunos no curso integrado de DCC do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju foi aplicado um questionário (APÊNDICE A) com questões abertas e fechadas aos 30 estudantes que aceitaram participar dessa etapa do estudo. De acordo com Severino (2007), o questionário compreende um conjunto de questões articuladas sistematicamente, com vistas a levantar informações sobre o objeto de estudo por parte dos sujeitos pesquisados, o qual pode ser elaborado contendo questões fechadas e/ou abertas.

Para esta investigação, ele foi construído levando em consideração as variáveis sexo, faixa etária, cor/raça, escolarização, renda, ocupação, escolarização dos pais, trabalho, auxílio estudantil, grupos de apoio/incentivo à permanência, melhor forma de aprendizado, continuidade aos estudos, entre outras.

Os 30 questionários respondidos abrangeram as três séries/ano do ensino médio, sendo 12 alunos do terceiro ano do curso, nove do segundo e outros nove do primeiro ano. Quando realizado o levantamento junto à CRE havia 56 alunos matriculados, via SIGAA. Do primeiro ano, foi informado pelos próprios alunos que faltavam apenas quatro estudantes, dois estudantes do segundo ano e do terceiro apenas três. Logo, acredita-se que o questionário foi respondido por uma parcela representativa dos alunos assíduos.

A aplicação aconteceu nos dias 30 de outubro de 2019 para as turmas do 1º e 2º ano e no dia 04 de novembro de 2019 para a turma do 3º ano. O questionário, em formato impresso, foi aplicado em sala de aula entre os horários de 19h50min às 21h30min. Para isso, a pesquisadora solicitou à professora e também coordenadora do curso um espaço de tempo no horário de sua aula para que esta ação de aplicação dos questionários fosse concretizada. Na ocasião, a pesquisadora explanou, brevemente, os objetivos da pesquisa e o que se pretendia com a aplicação desse instrumento de coleta de dados.

Também foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B) comunicando-os acerca da sua participação no estudo e, ao mesmo tempo, solicitando autorização para a coleta de dados e posterior divulgação mediante os resultados da pesquisa. Importante frisar que nenhum estudante apresentou dificuldades em responder ao questionário.

4.3.2.2 Coleta de dados sobre a Prática Docente

Para identificar se a prática docente pode ou não contribuir para a aprendizagem e a permanência do alunado do curso investigado no ambiente escolar foi aplicado um questionário (APÊNDICE C), contendo perguntas abertas e fechadas, para os docentes do curso. Esse instrumento de coleta foi hospedado na plataforma virtual *Google Forms* no dia 18 de fevereiro de 2020 e encaminhado aos docentes do curso pela primeira vez no dia 21 de fevereiro de 2020 pela coordenadora do PROEJA.

Importa dizer que foram realizados três envios aos professores, em diferentes datas. Ainda assim, apenas sete responderam. O questionário foi encerrado para análise no dia 24 de abril de 2020.

Quanto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido este foi encartado no *link on-line* enviado aos professores. Tanto no questionário discente quanto no enviado aos professores havia uma pergunta sobre a disponibilidade de participação no filme documentário. Entre os sete docentes que participaram dessa etapa da coleta de dados apenas quatro se colocaram à disposição para participar da etapa correspondente ao produto educacional.

4.3.3 Etapa 3: A construção do filme documentário

Simultaneamente ao desenvolvimento do estudo estava sendo elaborado o produto educacional da pesquisa (APÊNDICE D), de certo que a coleta de dados para tal já se inicia a partir da aplicação do questionário, ou seja, do primeiro passo da coleta. O produto educacional se consistiu na elaboração de um filme documentário com alunos e professores participantes do estudo.

Antes de adentrar na maneira como foi desenvolvido o produto educacional, é mister situar algumas alterações que necessitaram ser feitas em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID -19). Essa crise sanitária mundial afetou consideravelmente boa parte da realização deste estudo, tanto no que se refere aos procedimentos metodológicos quanto em relação ao seu período de realização e à estética do filme documentário.

O COVID-19 é um vírus que foi encontrado em 2019 em Wuhan, na China, mas que atravessou outros países em 2020. Essa doença, até agosto de 2020, é ainda desconhecida pela comunidade científica em termos de cura, tratamento, medicamentos eficientes ao seu combate. Espera-se pelo desenvolvimento de uma vacina. Enquanto isso, a recomendação mais segura e

de proteção à saúde e à vida se dá mediante o isolamento social, com vista a reter a contaminação.

Devido à dimensão catastrófica do vírus, o calendário escolar/acadêmico de todas as instituições de ensino, públicas e particulares, inclusive em Sergipe, precisou ser suspenso a partir de 16 de março de 2020 e decretado, a partir de 20 de março de 2020, estado de calamidade pública em todo o território nacional. Dessa forma, fez-se necessário trilhar novos caminhos para a continuidade e desenvolvimento desta investigação, em especial da construção do filme documentário.

Em vez de entrevistas individuais a ideia original era realizar um grupo focal com os envolvidos. As gravações estavam previstas para acontecer de forma coletiva, considerando a importância das interações produzidas. De certo que, na execução de estudos a partir de grupos focais, a interação é o objeto das análises.

Contudo, a partir da situação atual de pandemia e considerando o tempo de conclusão para esta pesquisa de mestrado, bem como diante da incerteza do retorno do calendário acadêmico, foi preciso alterar/adaptar a metodologia da pesquisa e do roteiro de produção do filme. De grupo focal a entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES E e F), realizadas tanto de forma presencial quanto *on-line*.

Além dessa mudança, também houve a redução no número de participantes discentes. Quando aplicados os questionários (outubro e novembro de 2019), 12 estudantes aceitaram participar do filme documentário, todavia, com a pandemia, esse número sofreu uma redução para seis alunos. Diversos foram os motivos dessa redução, como a falta de recursos tecnológicos por parte dos estudantes, mencionados na subseção anterior (4.2) que trata dos participantes e amostra da pesquisa. Em geral, as condições de realização durante esse período de isolamento social afetaram a participação de muitos.

Aos outros seis estudantes que não puderam e nem tiveram condições de participar das entrevistas de forma presencial ou *on-line* foi encaminhada uma cartilha de exercícios filmicos (APÊNDICE G) com o intuito de inseri-los no documentário. Apenas um estudante enviou os exercícios, os demais não o fizeram, apesar de cinco tentativas (em períodos distintos) de coleta do material por parte da pesquisadora. Não foi possível identificar as razões.

Além da redução no número de participantes alunos e professores, também foi reduzida a equipe de produção. As entrevistas presenciais, efetuadas com os seis estudantes que puderam participar foram concretizadas mediante visita técnica à residência do aluno pelos diretores do filme (Juliane dos Santos e Diogo Teles). Essa redução se fez necessária em obediência aos

documentos oficiais (resoluções/portarias/decretos) estaduais de recomendações e orientações de enfrentamento ao vírus.

Importa pontuar que as entrevistas presenciais ocorreram no período de flexibilização parcial para reabertura do comércio e retomada da economia em Sergipe, de acordo com o Decreto nº 40.615 de 15 junho de 2020 e o Decreto nº 40.620 de 23 de junho de 2020, sendo possível o deslocamento para realização das entrevistas. Todas elas aconteceram respeitando-se as medidas de proteção e cuidados com a saúde, inclusive, com o uso obrigatório de máscaras e álcool gel.

As entrevistas presenciais foram efetuadas entre 30 de junho e 3 de julho, entre os municípios de Aracaju, Laranjeiras e Nossa Senhora do Socorro. Três delas ocorreram em ambiente aberto, as outras três ocorreram em ambiente fechado. Em todas elas, foi respeitado o distanciamento social de um metro. Quando da decisão liminar da justiça federal de suspensão da primeira fase do plano de retomada da economia em Sergipe, a partir de 9 de julho, as entrevistas já haviam sido realizadas.

Diferente dos estudantes, que quando tinham computador não tinham plano de internet compatível com a atividade, ou quando possuíam internet não tinham computador com *webcam* ou um *smartphone* em que fosse possível a realização de videoconferências e outros mecanismos necessários para as gravações/filmagens, com os docentes as entrevistas puderam ocorrer de forma *on-line*, devido a possibilidades remotas por parte dos envolvidos. Elas ocorreram entre 2 e 9 de junho de 2020 por meio da *Google Meet*, plataforma de comunicação por vídeo.

Objetivou-se com a realização das entrevistas tanto a composição do filme documentário quanto a coleta de dados subjetivos acerca da permanência e desistência dos estudantes do curso. Acentua-se que para efetivação deste procedimento foram agendados dias e horários para cada aluno, de acordo com a sua disponibilidade. As filmagens só foram efetuadas mediante assinatura do TCLE e Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento (ANEXO B).

Depois dessa necessária e importante exposição sobre dificuldades e contratempos no desenrolar da pesquisa – mudança do período de realização, metodológica e do roteiro das filmagens –, o Quadro 5 apresenta a síntese dos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento do filme documentário.

Quadro 5 - Síntese dos procedimentos adotados para o desenvolvimento do filme

(continua)

Nº	PROCEDIMENTOS	DESCRIÇÃO	CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO
PREPARAÇÃO			
1	Reuniões de Planejamento e deliberações	Foram realizadas dez reuniões de equipe, desde a formação de parceria a aplicação e avaliação do filme documentário, para planejamentos e discussões/avaliações das ações.	Nos dias 07/08/2019; 11/12/2019; 12/03/2020 de forma presencial. Nos dias 26/03/2020; 05, 14 e 28/05/2020; 04/06/2020; 08 e 14/10/2020 de modo remoto.
2	Argumento do filme	Descrição, em detalhes, da história a ser contada no filme (O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?).	Março de 2020
3	Definição das estratégias de abordagem e dos materiais que serão utilizados	Definição de estratégia de abordagem da coleta de dados e seleção dos materiais/ferramentas necessárias a realização das filmagens.	Maio de 2020
4	Definição da equipe de produção	Estruturação da equipe de produção, criação de um grupo de trabalho no <i>WhatsApp</i> , <i>Google Drive</i> .	Março de 2020
5	Definição de personagens	Analizados os questionários para identificação dos estudantes e professores que aceitaram participar do estudo. Seleção.	Junho de 2020
6	Criação de um perfil dos personagens	Foi criado um perfil mínimo dos personagens do filme (nome, idade, situação socioeconômica, estudantil, ocupação).	Junho de 2020
7	Escaleta	Estrutura, por meio de cenas ou sequências, de como seria o desenvolvimento do filme. Ou seja, a definição esquelética das cenas.	Junho de 2020
8	Roteiro	Construção de um novo roteiro de filmagens considerando o contexto de pandemia.	Junho de 2020
PRÉ-PRODUÇÃO			
9	Coleta de materiais existentes	Cartas, fotos, imagens, arquivos de áudios e vídeos, mensagens instantâneas encaminhadas em rede social (<i>WhatsApp</i>) pelos estudantes e professores a pesquisadora.	Junho, julho, agosto de 2020
10	Contatos telefônicos entre os envolvidos	Contatos frequentes com os participantes professores, estudantes e equipe de produção, criação de grupo de <i>WhatsApp</i>	Fevereiro a dezembro de 2020.
11	Agendamento de entrevistas	Agendamento para as entrevistas de acordo com disponibilidade dos sujeitos do estudo.	Junho e julho de 2020
PRODUÇÃO			
12	Filmagens I - entrevistas via videoconferência	Com os professores do curso, mediante plataforma <i>Google Meet</i> .	Junho de 2020
13	Filmagens II - entrevista realizadas pessoalmente	Com os estudantes, nos municípios de Aracaju, Laranjeiras e Nossa Senhora do Socorro/SE.	Junho e julho de 2020
14	Produção de materiais não existente: conforme cartilha de exercícios filmicos (APÊNDICE G)	Construção de vídeo e áudio explicativo (modelo) para orientação aos estudantes sobre exercícios filmicos solicitados.	Junho de 2020
15	Roteiro de decupagem	Minutagem dos vídeos, áudios para composição do roteiro de montagem.	Agosto e setembro de 2020

Quadro 5 - Síntese dos procedimentos adotados para o desenvolvimento do filme
(conclusão)

	PÓS-PRODUÇÃO		
16	Montagem	Construção do filme, em programa específico de edição, de acordo com o roteiro decupado.	Outubro e novembro de 2020
17	Edição e mixagem de som	Processo de organização, correção e tratamento das faixas sonoras correspondente ao filme.	Novembro de 2020
18	Colorização	Edição, correção e tratamento da imagem	-
19	Finalização	Ajustes finais e renderização da obra em formato de vídeo adequado.	Novembro de 2020
20	Aplicação e Avaliação	Verificar seção 6, subseção 6.3	Novembro de 2020

Fonte: A autora (2020).

Este filme documentário foi realizado em parceria com o Programa Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE) da Universidade Federal de Sergipe. As Figuras 6 e 7 correspondem a duas das dez reuniões de planejamento e deliberação das atividades com o NICE, ocorridas em 11 de dezembro de 2019 e 12 de março de 2020, respectivamente.

Figura 6 - Reunião com o NICE na UFS *Campus* São Cristóvão



Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 7 - Reunião com a Equipe de Produção no Centro de Pós-Graduação do IFS



Fonte: Acervo da autora (2020).

A Figura 6 exibe a participação da pesquisadora em uma reunião com os membros do NICE objetivando, inclusive, a sua apresentação aos membros bem como a tentativa de formação de equipe para execução do filme. Quanto à Figura 7, tem-se os membros da equipe de produção e uma colega de turma do mestrado em educação profissional e tecnológica (ProfEPT/IFS). Em 12 de março de 2020, ficou definido o início das filmagens para abril, entretanto, em 16 de março o calendário acadêmico/escolar foi suspenso em decorrência da pandemia, não sendo possível o seu início, como evidenciado em parágrafos anteriores.

Por fim, é indispensável situar que a descrição, aplicação e avaliação do filme documentário estão detalhadas na seção 6, destinada a este produto educacional.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

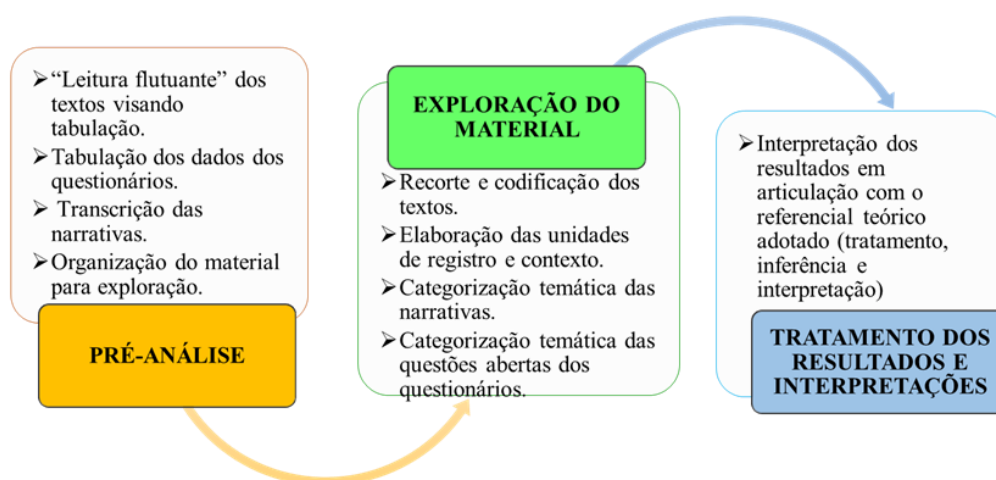
Para análise e interpretação dos dados foi utilizada tanto a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016) quanto a análise estatística descritiva dos dados (REIS; REIS, 2002). Essa última foi empregada na elaboração das estatísticas de aprovação, reprovação e desistência dos estudantes do curso de DCC, bem como para as questões fechadas dos questionários (APÊNDICES A e C). Os questionários foram analisados a partir de duas vertentes: expressão numérica para as questões fechadas e expressão textual para as questões de cunho aberto.

A análise de conteúdo foi aplicada para analisar e interpretar dados qualitativos do estudo. Desse modo, foi empregada tanto para as questões abertas dos questionários quanto

para a narrativa dos estudantes e professores e demais comunicações. Conforme Bardin (2016, p. 37) a análise de conteúdo é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, ou seja, refere-se a um arsenal de apetrechos que viabilizam a descrição do conteúdo das mensagens, da comunicação, não se tratando de um instrumento de análise apenas.

Nesta pesquisa, a aplicação da análise de conteúdo ocorreu conforme a classificação estruturada em três fases ou “polos cronológicos” dos quais aponta Bardin (2016), a saber: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados e interpretações, conforme Figura 8.

Figura 8 - Fases da análise de conteúdo utilizada na investigação



Fonte: A autora (2020) com base em Bardin (2016, p. 132).

Na pré-análise foi efetuada uma “leitura flutuante” do material recolhido objetivando organizar e sistematizar as ideias iniciais para análise. Por leitura flutuante entende-se a fase em que são estabelecidos os primeiros contatos (conhecimento) com o material textual a ser analisado, “[...] deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p. 126).

Depois das primeiras impressões e orientações sobre como utilizar o material, foi viável transcrever e organizar as questões de cunho textual dos questionários aplicados aos docentes e discentes. Também foram transcritas e sistematizadas as narrativas provenientes das entrevistas realizadas com os participantes do filme, procedendo, desse modo, à organização do material a ser explorado.

A fase de exploração do material compreendeu, para esta pesquisa, a aplicação sistemática do conteúdo organizado na fase de pré-análise. Dessa forma, foram feitos recortes e a codificação dos textos; elaboradas as unidades de registro e contexto; a categorização temática das narrativas e a categorização temática das questões abertas dos questionários. Destarte, foram construídos quadros e tabelas com as categorias e subcategorias de análise.

Na sequência, a última fase da análise de conteúdo utilizada neste estudo correspondeu à interpretação dos resultados obtidos em articulação com o referencial teórico adotado (tratamento, inferência e interpretação).

Concorda-se com Lüdke e André (2015) quando os autores afirmam que analisar os dados qualitativos de uma pesquisa é “trabalhar” todo o material obtido durante a sua realização. No caso deste estudo, desde a análise documental a aplicação e avaliação de todo o conteúdo da investigação, inclusive, do produto educacional, de certo que ele é parte do processo e não resultado final.

Quanto aos dados quantitativos, foi empregada a análise estatística descritiva dos dados com base em Reis e Reis (2002) para tratamento do material coletado. De acordo com as autoras, a análise estatística descritiva dos dados é utilizada para “[...] organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos” (REIS; REIS, 2002, p. 5). As autoras ainda afirmam que ao se condensar os dados é provável que se perca muitas informações. Contudo, a perda, além de ser pequena, é inferior se comparada ao benefício que se tem com a interpretação proporcionada (REIS; REIS, 2002).

Os dados foram representados mediante figuras gráficas, tabelas e quadros ilustrativos. Importante frisar que foram utilizadas variáveis quantitativas (discretas e contínuas) e qualitativas (nominais e ordinais). De acordo com Reis e Reis (2002, p. 7) “uma variável originalmente quantitativa pode ser coletada de forma qualitativa. Por exemplo, a variável idade, medida em anos completos, é quantitativa (contínua); mas, se for informada apenas a faixa etária (0 a 5 anos, 6 a 10 anos, etc...), é qualitativa (ordinal)”.

À vista disso, a análise foi aplicada mediante os dois tipos de variáveis mencionados, devido à heterogeneidade dos dados e porque “[...] nem sempre uma variável representada por números é quantitativa” (REIS; REIS, 2002, p. 7). Por fim, a frequência foi obtida por intermédio da planilha eletrônica *Excel* da *Microsoft Office* (versão 2016).

Na sequência, o Quadro 6 apresenta uma síntese dos procedimentos metodológicos adotados para alcance dos objetivos específicos desta investigação.

Quadro 6 - Síntese dos procedimentos metodológicos adotados para alcance dos objetivos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTO/FONTE	TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS UTILIZADA
1) Elaborar as estatísticas de aprovação, reprovação e desistência dos alunos no curso de DCC do PROEJA do IFS <i>Campus</i> Aracaju	Dados brutos recolhidos junto a CRE (junho de 2019) via SIGAA.	Análise Documental; Análise Estatística Descritiva dos Dados (REIS; REIS, 2002).
2) Traçar o perfil socioeconômico e estudantil dos alunos do curso de DCC do PROEJA do IFS <i>Campus</i> Aracaju	Questionário com questões abertas e fechadas (APÊNDICE A).	Análise Estatística Descritiva dos Dados (REIS; REIS, 2002); Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).
3) Identificar se a prática docente pode ou não contribuir para a aprendizagem e permanência do aluno do curso de DCC do PROEJA do IFS <i>Campus</i> Aracaju	Questionário com questões abertas e fechadas (APÊNDICE C); Entrevista semiestruturada (APÊNDICE F); Contatos telefônicos.	Análise Estatística Descritiva dos Dados (REIS; REIS, 2002); Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).
4) Produzir um filme documentário com alunos e professores do curso de DCC do PROEJA do IFS <i>Campus</i> Aracaju	Entrevista semiestruturada (APÊNDICES E e F); Contatos telefônicos; Produção Técnica (reuniões de equipe, construção do argumento, roteiro, filmagens, elaboração das cenas, decupagem, montagem, edição, pós-edição).	Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016); Aplicação e avaliação do filme documentário com os participantes e não-participantes da pesquisa e, validação pela banca de defesa. (exibição e aprovação).
IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO		
Participantes	Descrição da identificação	
Alunos	Adoção de nomes fictícios: indígenas, africanos e brasileiros.	
Professores		
Equipe de produção	Diretores; assistente de direção; montador; auxiliar de montagem; auxiliar de som, editor.	

Fonte: A autora (2020).

Com o objetivo de garantir o sigilo das informações e a privacidade dos sujeitos não-participantes do filme documentário – considerando que a esses não foi solicitada a autorização para uso da imagem e depoimento, apenas as autorizações constantes no TCLE – foram utilizados nomes fictícios no tratamento dos relatos. Importa mencionar que os relatos dos estudantes foram transcritos *ipsis litteris* ao original.

A seguir, estão expostos os resultados e discussão do presente estudo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção foram discutidos os resultados da investigação, de modo que cada subseção levantada pretendeu atender a um objetivo específico do estudo.

5.1 PANORAMA DO PERCURSO ESCOLAR DO ALUNADO DO CURSO INTEGRADO DE DCC DO PROEJA DO IFS

Em atendimento a um dos objetivos específicos deste estudo, o qual perpassou a elaboração das estatísticas de aprovação, reprovação e desistência dos alunos no curso integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA, evidencia-se, nesta subseção, a análise realizada dos dados brutos repassados pela Coordenadoria de Registro Escolar (CRE), mediante Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Após análise foi possível confirmar o que, hipoteticamente, estava previsto acerca do alto índice de desistência de estudantes da EJA do IFS *Campus Aracaju*, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Dados comparativos do fluxo dos alunos no curso de DCC do PROEJA

ANO	VAGAS	INGRESSANTES	EGRESSOS	DESISTENTES	MATRICULADOS
2006	40	39	11	28	0
2007	40	30	0	30	0
2008	40	37	1	36	0
2009	40	72	16	56	0
2010	35	45	12	33	0
2011	40	32	9	23	0
2012	40	41	5	36	0
2013	40	29	5	23	1
2014	40	38	12	26	0
2015	40	37	12	25	0
2016	40	41	*	26	15
2017	40	**	0	0	0
2018	40	33	*	18	15
2019	40	29	*	4	25
13 anos	555	503	83	364	56

Fonte: A autora. Pesquisa documental na CRE, julho de 2019.

Notas: *Até a data da busca não havia concludentes, considerando que o curso tem duração de três anos.

** Não houve ingressantes.

Ao olhar para a Tabela 2, em 13 anos de PROEJA na instituição, desde o segundo semestre de 2006 até o primeiro semestre de 2019, é possível constatar a disparidade entre os estudantes que concluíram o curso (83) daqueles que desistiram (364). O número de estudantes que desistiram é quatro vezes maior em relação ao número de estudantes que concluíram, o que

tornou ainda mais instigante compreender as razões pelas quais permanecem os que concluem.

A desistência escolar enquanto uma expressão da questão social, portanto, um problema público, se expressa nos dados mencionados na Tabela 2, apontados pela investigação. De certo que, de acordo com Paiva (2016), não se pode naturalizar a elevada taxa de desistência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pelo contrário, é fundamental que se perceba o problema público que é a oferta escolar.

[...] a EJA é composta por jovens e adultos aprendizes, oriundos de classe trabalhadora rural e urbana, comerciantes, profissionais liberais, donas de casa, desempregados, dentre outros. As realidades específicas desses educandos, incorrem em dificuldades para permanecer na escola, ao lado de outros fatores de ordem institucional e socioeconômica que os impedem de prosseguir nos estudos, alimentando, assim, os altos índices de desistência (FARIA, 2014, p. 78).

De acordo com Faria (2014), além das dificuldades de ordem pessoal, há aquelas de ordem institucional. Elas, por vezes, dificultam ainda mais a permanência na escola. Como pontua a autora, há padrões escolares que nem todos os alunos conseguem seguir, o que acaba por excluir aqueles que precisam conciliar jornada de trabalho, como forma de sobrevivência, com tempo para estudo.

O trecho seguinte, proveniente da entrevista realizada com os professores do curso, reforça essa discussão quando o professor Dário, ao referir-se à estrutura curricular dos cursos do PROEJA na instituição, indaga:

Nesse formato, nesse modelo, até que ponto não é a nossa proposta curricular que está expulsando esse aluno do primeiro ano? Até que ponto não é justamente isso que está acontecendo? Até que ponto ele poderia estar mais engajado mesmo tendo essas mil e uma tarefas de família, trabalho e tal? [E] se o curso em si fosse montado de uma maneira que considerasse isso e o engajasse cada vez mais? (Professor Dário, 2020).

De fato, até que ponto não é a escola quem expulsa o aluno que “não se enquadra” aos modelos rígidos de ensino impostos por ela própria e/ou pelo sistema de ensino? São estudantes-trabalhadores que possuem demandas específicas de aprendizado que, por vezes, incorrem em dificuldades no processo de ensino-aprendizagem caso estas não sejam consideradas e, conseqüentemente, na não permanência na escola.

Outro elemento da análise que chamou atenção foi o total de alunos cadastrados como ingressantes em 2009, o que representou 72 alunos para um total de 40 vagas ofertadas. De acordo com o servidor que nos auxiliou na coleta das informações, pressupõe-se que os discentes com matrícula em 2007 tenham sido migrados para 2009, uma vez que, observada a Tabela 2, os 30 alunos cadastrados em 2007 não fizeram outro percurso senão a desistência.

A CRE, que disponibilizou os dados, não soube informar quanto à situação apresentada. Além disso, esclareceu que o histórico dos alunos está zerado, como se não tivesse ocorrido aula naquele ano, o que impossibilita haver um índice de alunos na situação de egressos. Logo, a CRE não soube repassar essa informação com exatidão, assim como não tinha elaboradas as estatísticas requeridas, pois não há/havia o levantamento dessas informações por parte do setor. Porém, disponibilizou-se para fazê-lo, colaborando prontamente com este estudo mediante designação de um servidor para atuar diretamente na sondagem dos dados solicitados.

É importante frisar que, na busca pelos editais de seleção para fazer o comparativo das vagas ofertadas com o número de ingressantes por ano, não foram encontrados os editais de 2007, 2008, 2009, 2011 e 2012 no site institucional, o que dificultou saber ao certo o quantitativo de vagas ofertadas nesse período. Todavia, foi viável consultar com a coordenadora do PROEJA, que atua há mais de 20 anos com esse público na instituição, que houve a oferta de 40 vagas para cada um dos anos mencionados.

Outro elemento da análise se refere ao histórico dos alunos com matrícula para 2017, uma vez que se encontra zerado, não há alunos cadastrados no sistema naquele ano, apesar de terem sido ofertadas as 40 vagas. Em 2017, diferente de 2007, não há sequer o registro de alunos cadastrados. Desse modo, não houve registro para o número de ingressantes, matriculados, desistentes e egressos.

Constatou-se, na análise, que havia ainda um aluno com ingresso em 2013, frequentando o curso quando realizada a busca. De acordo com o histórico escolar ele estava com pendência em duas disciplinas, cursando-as em 2019. Dos 29 estudantes ingressantes em 2013 apenas cinco concluíram, 23 desistiram e o aluno citado, que até o mês em que os dados foram coletados junto a CRE, julho de 2019, persistia.

No Gráfico 1 foi mostrado o percurso escolar dos alunos que desistiram por série/ano. Os dados demonstram uma parcela significativa (259) de alunos que desistiram ainda na 1ª série. Tem-se aqui duas situações. A primeira diz respeito aos alunos que desistiram ainda no primeiro ano de acesso, conforme anuncia o professor Dário:

A desistência acontece muito, tem acontecido muita desistência nos primeiros períodos e eu acho que é por esse baque que se tem das dificuldades reais que eles vão enfrentar. Por exemplo, ele começa perceber que vai tirar nota baixa em matemática e ele não vai. Eu acho que isso tem muita relação, como eu falei, com essa questão do tempo, que eles não têm mais tanto tempo assim. No momento que ele percebe que está tendo cada vez mais dificuldades no curso, que não vai conseguir acompanhar, então eles optam por fazer outra coisa para não perder tempo ali. E aí não se esforça para também suprir essas demandas, essa lacuna [...] Eu estou dizendo isso porque eu vejo um alto índice de desistência no primeiro ano, porque parece que depois do primeiro

ano a turma se mantém, então, é a percepção que eu tenho. Porque se a desistência acontecesse nos três anos, ao longo de todo o curso, aí talvez tivesse outro motivo, mas como acontece muito no primeiro ano eu acho que é isso... Ele adentra, está com uma expectativa, como eu falei, mas tem a expectativa quebrada e tem essas dificuldades nas disciplinas, não vai ter como recuperar tão fácil porque está trabalhando, ou não, porque tem alunos que não trabalham, é só pela questão da idade mesmo [que estão no curso do PROEJA] (Professor Dário, 2020).

Como bem pontua o professor referido, muitos estudantes desistem ainda no primeiro ano de acesso, quando não, tentam se manter. Por outro lado, há aqueles que apesar de terem desistido na 1ª série do curso não desistiram no primeiro ano de ingresso, chegando até a cursar a 1ª série por um período de até três anos consecutivos antes de “optar” por desistir. Por exemplo, dos estudantes que ingressaram em 2009, cinco chegaram a reprovar três vezes na 1ª série e só depois desistiram. Outro aluno frequentou por seis anos, sendo reprovado no primeiro, aprovado no ano seguinte e reprovado quatro vezes na 2ª série – na última vez, com o status de reprovado por falta.

Ao analisar os dados percebeu-se que há certa persistência por parte de alguns estudantes para permanecer na escola, de certo que verificou-se duas ou três tentativas por parte do alunado numa mesma série/ano antes de chegar a desistir do curso.

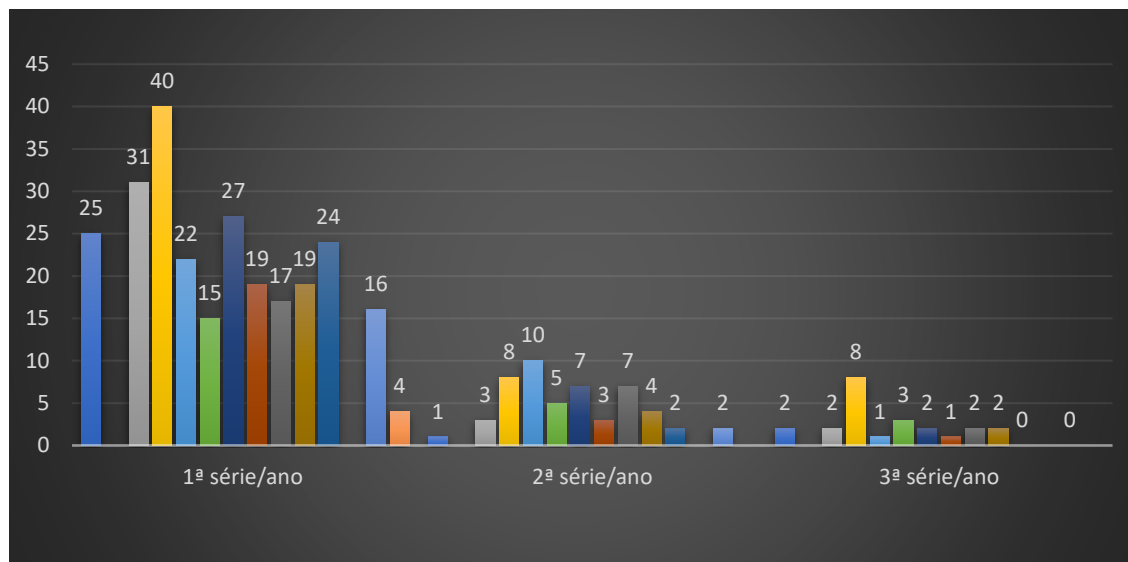
Há também os casos em que o estudante é aprovado na 1ª e 2ª série diretamente e, quando chega a cursar a 3ª, e é reprovado uma vez, tranca e, logo em seguida, desiste. Tal situação chega a ser curiosa devido ao fato de o aluno ter conseguido passar nas duas primeiras séries e na última desistir. Oito foram os alunos que fizeram esse percurso dos ingressantes em 2009, ou seja, na última série, desistiu. Sete foi o quantitativo de alunos que, após ter cursado a 2ª série, uma, duas, três e até quatro vezes, chegou a desistir.

Dos alunos ingressantes em 2009, 67% (27) reprovaram por falta logo no primeiro ano do curso, 13% (5) desistiram após três reprovações. Outros 8% (3) trancaram, 7% (3) reprovaram e, 3% (1) reprovaram no primeiro ano que ingressou, tentou mais uma vez e foi aprovado no segundo ano (2010), todavia, desistiu e não cursou no ano seguinte (2011) a 2ª série. Um outro aluno (2%) reprovou duas vezes, depois desistiu.

O número de estudantes com ingresso em 2009 que desistiram ainda na 1ª série correspondeu, com exatidão, à média das vagas ofertadas para o mesmo ano (40). No entanto, vale ressaltar que para aquele ano havia 72 alunos cadastrados como ingressantes, consoante os dados repassados pela CRE por intermédio do SIGAA. Cabe lembrar que, assim como foi exemplificado o percurso dos alunos utilizando-se de 2009, percurso semelhante aconteceu nos demais anos estudados.

Diante do exposto, considera-se que, para uma parcela mínima de estudantes, a “persistência” é a categoria implícita quando examinados os dados. O Gráfico 1 esclarece-os.

Gráfico 1 - Quantitativo de alunos que desistiram do PROEJA por série/ano (2006 a 2019)



Fonte: A autora. Pesquisa documental na CRE, julho de 2019.

As informações apresentadas expressam que 259 estudantes não chegaram a cursar a 2ª série/ano, permanecendo na 1ª. Outros 52 chegaram a cursar a 2ª série/ano e apenas 23 a 3ª, entre os 334 alunos que desistiram. Esse número difere do primeiro (364 alunos desistentes) considerando-se que não foi possível analisar o trajeto dos alunos cadastrados em 2007. Apesar de 2007 e 2017 constarem na descrição dos dados do Gráfico 1, seus valores encontram-se zerados devido às questões já anunciadas.

Quanto aos estudantes que concluíram, quando eles não eram aprovados diretamente, ou seja, em três anos de curso, estendiam-se para quatro ou até cinco anos. Em alguns casos, o histórico do aluno apresentava a informação “aprovado com dependência”, o que significa dizer que o estudante estava com pendência a cumprir em uma ou duas disciplinas (em média), portanto, aprovado com dependência, de acordo com a CRE.

De acordo com o PPC, o aluno é considerado aprovado quando atende aos requisitos dispostos na Regulamentação da Organização Didática (ROD) vigente. Ao analisar a ROD não foi encontrada informação específica sobre esse procedimento de “aprovação com dependência”. Contudo, ao consultar o Manual de Rotinas e Procedimentos da Coordenadoria de Registro Escolar (DELIBERAÇÃO Nº 04/2019/CD/IFS) constatou-se que há a possibilidade de o estudante não ingressante dos cursos subsequentes solicitar matrícula em disciplinas pendentes, semestralmente.

Por fim, os dados demonstram que há uma persistência em permanecer na escola por parte dos estudantes, contudo, como argumentam Reis (2016) e Cardoso (2018), existem questões materiais e simbólicas que incorrem em dificuldades de permanência na escola. Principalmente, quando se refere a estudantes-trabalhadores que, mais uma vez, retornam ao ambiente escolar e deparam-se, em concordância com Arroyo (2006), com a mesma rigidez no modelo de organização escolar do tempo em que deixaram a escola.

Considerando o exposto, apresenta-se, na sequência, o diagnóstico socioeconômico e estudantil realizado, o qual objetivou apreender o perfil desses estudantes.

5.2 PERFIL SOCIOECONÔMICO E ESTUDANTIL DOS ALUNOS

Com a intenção de conhecer quem são os participantes discentes da pesquisa, qual a sua identidade social, econômica e estudantil, foi traçado o perfil socioeconômico e estudantil desses sujeitos. Os dados analisados foram coletados mediante preenchimento de um questionário. A análise das informações foi estruturada por intermédio de variáveis nominais.

A avaliação foi dividida em dois blocos, a saber: perfil socioeconômico e perfil estudantil. O primeiro abordou as variáveis de sexo, faixa etária, cor/raça, escolarização, renda, ocupação, escolarização dos pais, auxílio estudantil. O segundo, por sua vez, abrangeu questões relacionadas a trajetória escolar destes estudantes, como grupos de apoio/incentivo à permanência, idade inicial dos estudos, continuidade aos estudos, melhor forma de aprendizado, entre outras.

5.2.1 Perfil Socioeconômico

Na Tabela 3 tem-se as variáveis que caracterizam o perfil pessoal dos 30 estudantes que responderam ao questionário.

Tabela 3 – Perfil pessoal dos alunos do PROEJA partícipes da pesquisa

PERFIL PESSOAL		FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA
Sexo	Feminino	8	26,7%
	Masculino	22	73,3%
Total		30	100%
Faixa Etária	Entre 18 e 24 anos	13	43,3%
	Entre 25 e 30 anos	6	20%
	Entre 31 e 40 anos	6	20%
	Entre 41 e 50 anos	3	10%
	Mais de 50 anos	1	3,3%
	Não informado	1	3,3%
Total		30	100%
Cor/Raça	Branca	5	16,7%
	Preta	5	16,7%
	Parda	19	63,3%
	Não informado	1	3,3%
Total		30	100%

Fonte: A autora (2019).

Observa-se que os homens são predominantes no curso, numa proporção de 22 homens (73,3%) para 8 mulheres (26,7%). De acordo com Jorge (2014, p. 164) “a maior presença de mulheres ou de homens em determinados cursos é um reflexo cultural e está relacionado à própria divisão sexual do trabalho”. Para a autora, essa divisão resulta na atribuição de determinados papéis nos processos de trabalho. Às mulheres são atribuídos os trabalhos mais leves, enquanto, aos homens, aqueles voltados à área industrial. Apesar de a mulher estar adentrando os espaços considerados masculinos, a sua inserção se dá ainda de forma tímida, subordinada (JORGE, 2014).

Na fala da aluna Geovana – trecho oriundo da entrevista realizada com os estudantes –, sobre relações no ambiente de trabalho, foi possível verificar essa divisão social e sexual do trabalho, consolidada historicamente.

Eu pedia para colocar o piso, para eles me ensinarem e o mestre [de obra] não deixava, ele, tipo assim, me ignorava. “Aí é serviço de homem, não é de mulher não”. Eu disse: “Sim, só que eu quero aprender, e isso aí não é só o homem que faz não, a mulher também tem o direito de fazer”, e aí ele me ignorava e saía [...].

A gente [sofria] preconceito porque eles falavam sempre: “mulher numa obra? Se fosse, se fosse a minha esposa não estaria aqui”. Mas eu falei: “eu não sou a sua esposa, estou trabalhando porque eu preciso”, eu sempre falava. Aí as vezes eles falavam: “ah, você é ignorante” e eu [dizia] “não, eu estou trabalhando aqui porque eu tenho dois filhos e eu tenho que alimentar meus filhos”, era assim que eu falava [...] Eles têm que deixar a gente fazer isso, porque a gente é mulher não pode fazer? Pode sim! Com certeza pode! E eu queria muito, mas ele não deixou. Mas, eu ainda vou fazer um curso de botar piso, com fé em Deus eu vou fazer, eu quero (Estudante Geovana, 2020).

Diante disso, é preciso problematizar a divisão social do trabalho, posto que pode ocorrer mediante separação das atividades laborais em conformidade com o sexo das pessoas que as executam, ou seja, divisão sexual do trabalho, uma vez que são ensinadas formas de exercer as ditas feminilidades e masculinidades. Estas, fundamentadas em constructos sociais patriarcais e sexistas, mediante confirmação ou refutação de funções futuras estabelecidas a partir do sexo físico.

A emergência das discussões em torno do conceito de gênero possibilitou a percepção de que papéis ditos masculinos e femininos são, na verdade, construções sociais permeadas por relações de poder e hierarquia entre homens e mulheres. Gênero, de acordo com Scott (1995), é um elemento proveniente das relações sociais assentadas nas diferenças percebidas entre o masculino e o feminino, e um modo primário de dar sentido às relações de poder.

Outro elemento bastante relevante nesta análise é que as mulheres, em muitos casos, apresentam maiores dificuldades de continuar os estudos em relação aos homens, como retratou uma aluna ao responder o questionário. Disse: “Já senti vontade de desistir, por questão financeira, por motivos pessoais, por saber que tenho que deixar meus filhos sozinhos em casa. Isso não me deixava tranquila na hora da aula” (Estudante Jussara, 2019).

De acordo com Jorge (2014), ainda é predominante atribuir à mulher o papel de dona do lar, cuidadora dos filhos, subserviente, subordinada aos espaços familiares e de reprodução da espécie. Isso, segundo a autora, é proveniente da hierarquização em prol da masculinidade, historicamente consolidada. É possível que essa afirmação auxilie na compreensão do porquê de mais homens entre os pesquisados.

Em contrapartida, na Educação de Jovens e Adultos em nível nacional a presença feminina é bem mais acentuada em relação à presença masculina. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, relevam que dos 833 mil estudantes que frequentavam a EJA ensino médio, 54,9% representavam as mulheres, enquanto 45,01%, o quantitativo de homens. O que se reflete também na EJA ensino fundamental, com 831 mil estudantes, que possivelmente adentrem no ensino médio.

No tocante à faixa etária, expressa-se um número relevante de alunos com idade entre 18 e 30 anos (63%), correspondente a 19 estudantes, ou seja, mais da metade dos pesquisados são jovens. Poucos são os que têm mais de 40 anos, o que indica uma presença considerável de jovens no curso. Nacionalmente, apresenta-se realidade semelhante, visto que 52% dos estudantes possuem idade de até 24 anos, enquanto 32,3%, entre 25 e 39 anos (IBGE, 2018).

Dados do Censo Escolar 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP), reforça esse resultado quando anuncia que

A educação de jovens e adultos (EJA) é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 62,2% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, representando 57,1% das matrículas. Por outro lado, observa-se que as matrículas acima de 30 anos são predominantemente compostas por estudantes do sexo feminino, representando 58,6% das matrículas (INEP, 2019, p. 37).

Além de ir ao encontro dos dados referente à faixa etária, na qual a predominância é de alunos com menos de 30 anos, os resultados divulgados pelo INEP também se entrelaçam com os da pesquisa no que concerne à variável cor/raça. Neste estudo, a maioria dos estudantes do PROEJA se autodeclararam da cor parda (63,3%), sendo 16,7% os que se autodeclararam branco e a mesma porcentagem para pretos. Somados, pretos e pardos compõem 80% dos estudantes.

Para o INEP (2019), alunos pretos e pardos são predominantes na Educação de Jovens e Adultos, tanto no ensino fundamental como no médio, representando “[...] 75,8% do EJA fundamental e 67,8% do EJA médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 22,2% do EJA fundamental e 31% do EJA médio” (INEP, 2019, p. 38). Ou seja, mais da metade dos discentes são de cor preta ou parda, tanto no estudo realizado pelo INEP como nesta pesquisa.

Outro ponto a se refletir quando se trata do perfil socioeconômico e estudantil dos alunos do PROEJA é em relação ao nível de escolaridade do seus pais, dado que estes também poderiam ser estudantes do PROEJA juntamente com os filhos, como demonstra a Tabela 4. Essa questão reforça o quanto a educação de jovens é necessária para uma parcela significativa da população, excluída do acesso ao direito à educação durante anos. Assim, foi constatado o seguinte grau de escolarização dos pais:

Tabela 4 – Etapa de escolarização dos pais dos estudantes do PROEJA

ETAPA DE ESCOLARIZAÇÃO DOS PAIS		
	PAI	MÃE
Nenhuma	6 (20%)	4 (13,3%)
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)	12 (40%)	9 (30%)
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)	3 (10%)	6 (20%)
Ensino Médio	6 (20%)	8 (26,7%)
Ensino Superior	2 (6,7%)	3 (10%)
Pós-graduação	-	-
Não sei	1 (3,3)	-
Total	30 (100%)	30 (100%)

Fonte: A autora (2019).

Com base no levantamento feito junto aos discentes, foi possível considerar que a maioria dos pais atravessaram uma vida de exclusão da escolarização, que possivelmente repercutiu na escolarização dos filhos. Os resultados evidenciam que as mulheres conseguiram alcançar níveis mais altos de formação em relação aos homens, todavia, o quantitativo de mulheres (30) e homens (29) escolarizados quase equiparou-se proporcionalmente, ainda que em graus diferentes.

No ensino fundamental é onde se concentra uma parcela maior de escolarização dos pais, tanto do sexo feminino como do sexo masculino, representando 50% do total, em ambos os casos. Tanto no ensino médio quanto no superior as mulheres estão à frente dos homens, sendo que no ensino médio os homens representaram 20% (6) e as mulheres 26,7% (8). No superior, apenas 6,7% (2) dos pais (sexo masculino) alcançaram tal grau e 10% (3) o quantitativo das mães. A pós-graduação não foi atingida por nenhum deles, conforme evidenciam os dados.

Ou seja, poucos são os que tiveram acesso ao ensino superior, concentrando-se em “nenhuma escolarização” e “ensino fundamental”, sendo este último predominante. É sabido que essa falta de escolarização é reflexo de ações descontínuas do Estado para com a política educacional, o que, historicamente, prejudicou a qualidade da educação ofertada às classes subalternas da população. Sendo assim, acredita-se que isso tenha ocasionado para a baixa escolarização tanto dos pais quanto dos filhos. Além de ser produto de uma sociedade desigual e excludente no que se refere o acesso aos direitos sociais.

Em concordância com o anunciado, Shiroma e Lima Filho (2011, p. 727-728) afirmam que,

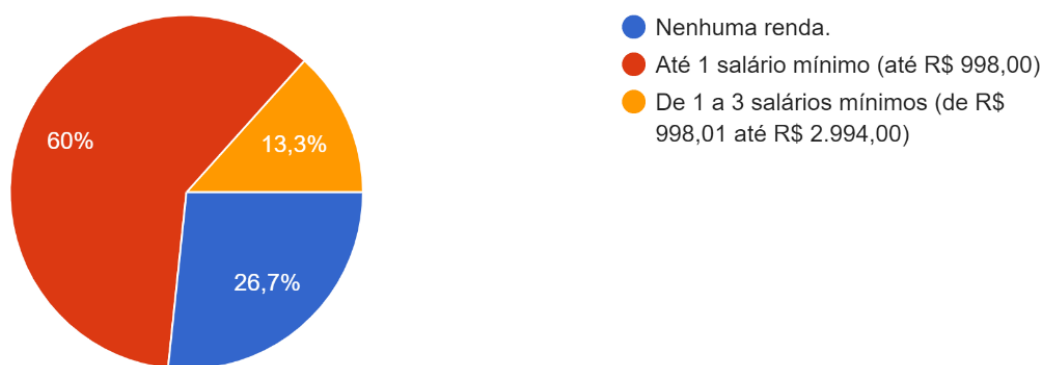
Historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral. Ao contrário, a história de nossa formação social traz as marcas do passado colonial e escravocrata, da configuração de um capitalismo tardio e subalterno, de uma burguesia aferrada à prática de ações patrimonialistas sobre o Estado, privatizando o público a serviço dos interesses das elites políticas e econômicas. Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada.

Como anunciam os autores, há uma representativa parcela de pessoas que não concluíram a trajetória escolar devido à ausência do Estado em ações e políticas voltadas à classe trabalhadora, não só nesse aspecto, mas também no cultural, social e econômico.

Diante do exposto e considerando esse último aspecto, quando o assunto é renda,

constata-se que mais da metade dos estudantes têm renda familiar de até um salário mínimo, o que representa 18 alunos entre os pesquisados. Outros 26,7% (8) informaram que não possuem valor monetário mensal, ou seja, não há um salário fixo. Já os 13,3% (4) restantes conseguem obter um valor mensal de um até três salários mínimos, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 - Renda média dos estudantes do PROEJA



Fonte: A autora (2019).

A renda da maioria reflete o tipo de ocupação que esses sujeitos possuem no mundo do trabalho. Dos 30 alunos participantes, 43,3% (13) estão exercendo atividade remunerada, enquanto 56,7% (17) estão desempregados. O número de desempregados é maior em relação ao de empregados, contudo, ao analisar os dados foi possível perceber que entre os desempregados há aqueles que recebem algum tipo de valor monetário mensal, conforme anunciaram: “Faço bico¹⁴, não tenho renda fixa” (Estudante Frederico, 2019); “estou desempregada, o sustento provém do BPC¹⁵ da minha filha” (Estudante Janaína, 2019). Outros, informaram estar “procurando emprego pela primeira vez” (Estudante Anaí, 2019); e “sou dona de casa” (Estudante Moema, 2019). Essas são algumas das frases escritas e que evidenciam a situação socioeconômica de muitos.

A ocupação dos 43,3% (13) que exercem atividade remunerada está apresentada no Quadro 7:

¹⁴ Emprego temporário.

¹⁵ Benefício de Prestação Continuada (BPC). O BPC é um benefício previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 8.742/1993 - LOAS) que garante o recebimento de um salário mínimo à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 anos ou mais que comprovem não ter condições de prover a sua própria subsistência nem de tê-la provida por sua família.

Quadro 7 - Ocupação dos estudantes do PROEJA

OCUPAÇÃO	FREQUÊNCIA ABSOLUTA
Porteiro	1
Auxiliar administrativo	1
Serviço gerais	2
Servente	1
Operador de telemarketing	1
Auxiliar mecânico	1
Eletricista	1
Auxiliar de CDF (condomínio)	1
Estagiário	1
Jovem aprendiz	1
Função na área bancária	1
Catador de material reciclável (praia)	1
Total	13

Fonte: A autora (2019).

A maioria dos que têm ocupação juntamente com os desempregados recebem de 0 até 1 salário mínimo (60%) – que, à época da aplicação do questionário, correspondia a R\$ 998,00. Os outros 13% que recebem renda de até 3 salários mínimos corresponde a quatro pessoas, sendo que três delas exercem atividade remunerada, outra está na condição de desempregada, contudo, somada a renda do cônjuge com outras receitas, o valor chega a atingir mais de 1 até 3 salários mínimos.

Essa é a situação econômica dos estudantes do curso de Desenho de Construção Civil do IFS *Campus* Aracaju. Importa dizer que uma parcela considerável começou a trabalhar ainda antes dos 14 anos de idade (40%), 26,7% entre 14 e 16 anos, 13,3% entre 17 e 18 e apenas 16,7% começaram após os 18 anos de idade. Vê-se que os estudantes começaram a trabalhar antes mesmo de ter uma formação profissional.

Sobre essa questão, Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1071) afirmam que,

No Brasil, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo para a valorização do capital.

Como mencionam os autores, muitos são os jovens que começam a inserir-se no mundo do trabalho muito cedo, antes mesmo de completar os 18 anos de idade. Conforme os resultados, 40% (12) começaram a trabalhar antes dos 14 anos, sendo que no Brasil é proibido trabalhar antes dos completos 14 anos de idade. Constatada a inserção precoce no mundo do trabalho, questionou-se sobre os motivos que os levaram a tomar a decisão de trabalhar. A Tabela 5 demonstra as razões.

Tabela 5 - Motivos pelos quais os estudantes decidiram trabalhar

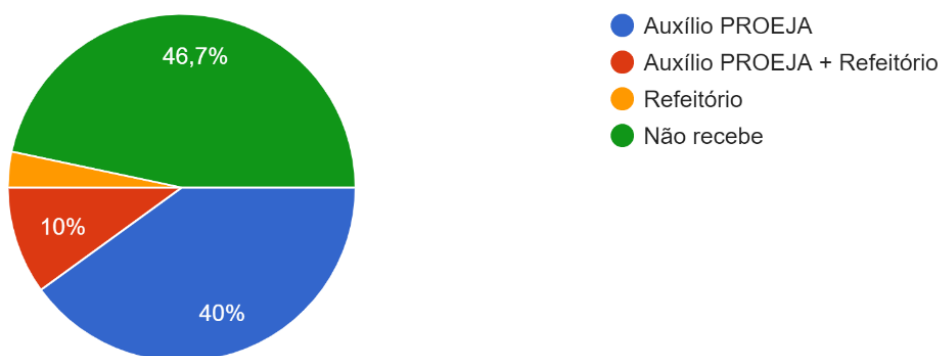
MOTIVOS PELOS QUAIS DECIDIRAM TRABALHAR	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA
Ajudar nas despesas com a casa	12	40%
Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.)	8	26,7%
Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)	9	30%
Adquirir experiência	-	-
Custear/ pagar meus estudos	1	3,3%
Outros	-	-
Total	30	100%

Fonte: A autora (2019).

O resultado mostrou que: “ajudar nas despesas com a casa” e “sustentar minha família” contabilizou 76,7% do quantitativo dos discentes que começaram a trabalhar para auxiliar nas despesas da casa e/ou ser o mantenedor do lar. “Ser independente” também apresentou um quantitativo relevante de estudantes que almejam uma independência financeira. À vista disso, considera-se que ter recursos financeiros para manter-se e manter os seus não é só urgente, mas emergente numa sociedade capitalista desigual e excludente como a nossa.

Quanto ao recebimento do auxílio estudantil (auxílio permanência) da instituição de ensino, os resultados evidenciaram que 46,7% (14) dos estudantes não recebem nenhum tipo de auxílio, entre eles, estudantes que estão exercendo atividade remunerada e estudantes que estão na condição de desempregados, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 - Auxílio Estudantil para os estudantes do PROEJA



Fonte: A autora (2019).

De acordo com os discentes o Auxílio PROEJA é disponibilizado para eles em 10 parcelas por ano durante os três anos do curso. O valor informado pelos estudantes varia entre R\$160,00 e R\$161,00, contudo, quando cruzados os dados com o montante informado nos editais (Edital nº 09/2018; nº 01/2019; e nº 27/2019¹⁶) de concessão de bolsas/auxílios para os

¹⁶ Disponíveis em: <https://drive.google.com/drive/u/3/folders/1qwwzwSC6JyiUZquKLRBnaTio2F7vsV8q>.

anos letivos de 2018 a 2020 (este último o mais atual), foi possível constatar que os valores diferem do informado pelos alunos. Os editais dos anos letivos de 2018 e 2019 anunciam o valor de R\$126,00, já o mais recente, de 2020, R\$177,10, uma disparidade que provocou dúvida ao consultar os editais e confrontá-los com as informações repassadas pelos estudantes.

No Quadro 8 estão elencados os auxílios ofertados pela política de assistência estudantil do IFS *Campus* Aracaju para 2020.

Quadro 8 - Auxílios ofertados pela assistência estudantil do IFS para o ano letivo de 2020

AUXÍLIO		VALOR PARCELA (R\$)	QUANTITATIVO DE VAGAS	PCDS	TOTAL DE VAGAS
Auxílio Permanência Estudantil	Classe A – Alta Vulnerabilidade	177,10	CADASTRO RESERVA (CR)	CR	CR
	Classe B – Média Vulnerabilidade	135,30			
	Classe C – Baixa Vulnerabilidade	116,60			
Auxílio Residência		278,30			
Auxílio Proeja		177,10			
Auxílio Material e Fardamento		Kit			
Serviço Refeitório		Almoço ou jantar			

Fonte: IFS (2019).

Os critérios de concessão dos auxílios tanto para os estudantes do PROEJA como para os demais estudantes do IFS são os mesmos, os quais perpassam o atendimento aos objetivos estabelecidos pelo Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Quais sejam:

- I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação [...];
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão [...]; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Portanto, a seleção para os auxílios e bolsas deve priorizar a condição socioeconômica dos estudantes. As prerrogativas do PNAES tensionam para uma universalidade do acesso às ações, contudo, questões orçamentárias demarcam limites a essa universalidade (NASCIMENTO, 2014). Desse modo, os critérios de seleção definidos para acesso aos benefícios, tanto no IFS como nas demais instituições federais de ensino, perpassam estar em condição de vulnerabilidade social comprovada.

No IFS, o processo acontece mediante apresentação de documentos comprobatórios ao setor da assistência estudantil, qual seja, a Coordenadoria de Assistência Estudantil (COAE). Os indicadores/critérios utilizados pelo Serviço Social da COAE/IFS para análise socioeconômica no Programa de Acompanhamento e Assistência ao Educando (PRAAE) são:

renda familiar per capita; família beneficiária do Programa Bolsa Família (PBF); se possui Benefício de Prestação Continuada (BPC); estudante com necessidade específica; familiar com necessidade específica; estudante com doença crônica; familiar com doença crônica; idoso, único provedor com até 1 salário mínimo; entre outros (IFS, 2019).

Apesar do exposto, sabe-se que a política de assistência estudantil do IFS é ainda insuficiente na democratização de suas ações no atendimento às necessidades estudantis e de permanência dos discentes no espaço escolar (NASCIMENTO, 2014). Os alunos do PROEJA, por exemplo, são, em sua maioria (87%), público prioritário da política de assistência estudantil, conforme estabelece o PNAES, visto que esses 87% mantêm-se com renda familiar de até um salário mínimo e meio.

O PNAES, em seu artigo 5º, determina que o público prioritário a ser atendido deve ser “[...] estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino [...]” (BRASIL, 2010). Isto é, deve-se priorizar alunos que estejam em condição de vulnerabilidade socioeconômica, oriundos da rede pública de ensino. Contudo, “priorizar” não é garantir e, analisados os dados da pesquisa, notou-se que 47% (14) dos estudantes não recebem nenhum tipo de auxílio estudantil, conforme evidenciado anteriormente (Gráfico 3).

Ao verificar o resultado dos editais (nº 09/2018; nº 01/2019; e nº 27/2019) de seleção, além de não haver vagas imediatas definidas, mas sim o informativo de Cadastro Reserva (CR), conforme o Quadro 8, há estudantes em situação de indeferimento de auxílios, por questão de incompletude da documentação solicitada ou por não cumprir todas as etapas previstas em editais de seleção. Mas há também aqueles que não fizeram inscrição para pleitear o auxílio/bolsa.

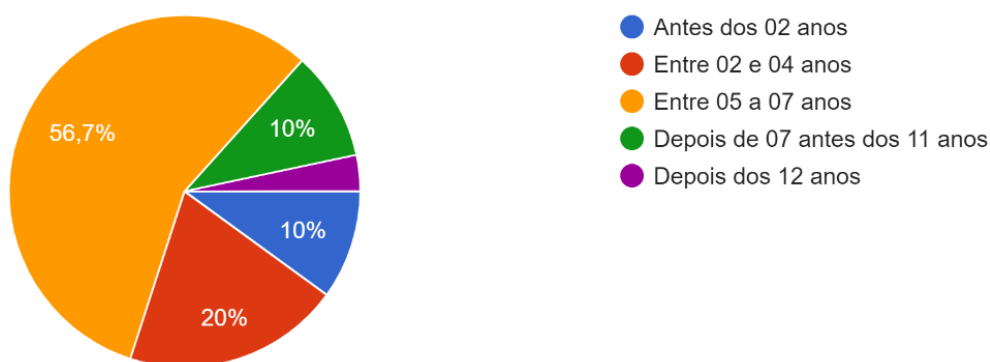
A ausência de uma política de assistência que assegure aos discentes condições concretas e os auxiliem na trajetória escolar acaba por comprometer a sua permanência no ambiente de ensino. Conquanto, é fundamental frisar que a política de assistência estudantil, moldada na ordem societária vigente, traça implicações e limitações nas suas ações, reduzindo essa política a um viés de bolsificação (NASCIMENTO, 2014). Ou seja, predominantemente, a repasses de recursos financeiros sem, necessariamente, atender a outras demandas de permanência de natureza psicológica, cultural e social vivenciadas pelos alunos, como por exemplo, discriminação e exclusão na e pela escola.

5.2.2 Perfil Estudantil

Nesta subseção, estão expostas as variáveis relacionadas à trajetória escolar dos alunos. Também, os grupos que foram/são importantes para a sua permanência no ambiente de ensino, entre outras.

Ao tratar da trajetória, percebeu-se que uma boa parte dos discentes do PROEJA começaram a estudar numa idade equivalente ao que a maioria das crianças iniciam os estudos, ou seja, em idade dita regular, entre dois e sete anos, correspondente a 86,7% (26 alunos). Apenas 13,3% (4) iniciaram após os sete anos de idade, como demonstra o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Idade média que os discentes do PROEJA começaram a estudar



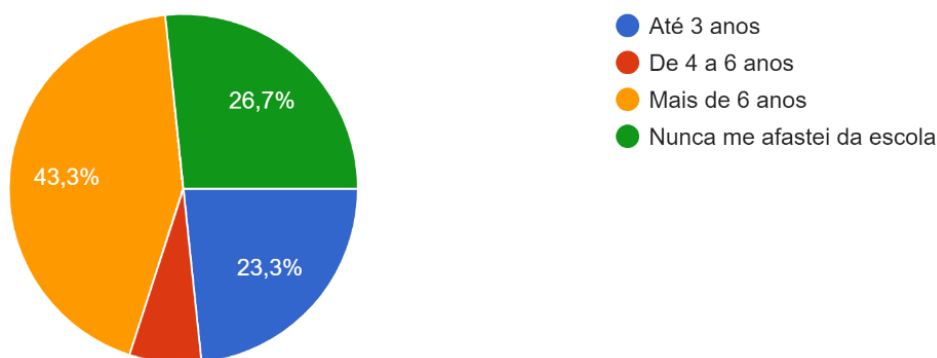
Fonte: A autora (2019).

Exatos 80% (24) dos discentes estudaram em escola pública durante toda a sua trajetória escolar, 16,7% (5) dividiram o trajeto entre particular e pública, e apenas 3,3% (1) estudaram em escola particular integralmente.

Observou-se, na análise, que 53,3% (16) dos estudantes concluíram o ensino fundamental com idade entre 15 e 17 anos, outros 16,7% (5) entre 18 e 24 anos, 23,3% (7) com mais de 25 anos de idade e, apenas 6,7% até os 14 anos. Ou seja, apenas dois alunos concluíram o ensino fundamental na idade obrigatória, os demais já não se enquadravam na condição de aluno com idade/série regular para o sistema de ensino brasileiro.

No Gráfico 5, verifica-se que depois de concluído o ensino fundamental, 43,3% (13) dos discentes ficaram afastados da escolar por mais de seis anos antes de ingressarem no curso de DCC do PROEJA do IFS. Outros afirmaram nunca ter se afastado da escola, mas, devido ao descompasso entre idade/série foram impelidos a cursarem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 5 - Anos em que os discentes ficaram afastados da escola antes do PROEJA



Fonte: A autora (2019).

Iniciados os estudos em idade/série própria, conforme Gráfico 4, indagou-se, portanto, acerca dos motivos que, supostamente, os conduziram a interromper os estudos. Foram obtidas as seguintes respostas (Quadro 9):

Quadro 9 - Causas que conduziram os estudantes a interromper os estudos

CAUSAS PELAS QUAIS INTERROMPERAM OS ESTUDOS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA ^{17*}
Precisava trabalhar para ajudar no sustento da família	9
Não tinha dinheiro para pagar transporte	2
Precisava cuidar da casa/família	4
Tinha dificuldades nos estudos	7
Faltava tempo disponível para estudar	5
Não interrompeu	2
Outros	4

Fonte: A autora (2019).

Nota: * Resposta múltipla.

Constata-se que “trabalhar para ajudar no sustento da família” (9) foi um dos motivos que mais sobressaiu quando indagados sobre as razões pelas quais interromperam os estudos. Tal resultado, mais uma vez, reforça a condição de vulnerabilidade social e econômica que perpassa a vida da maioria dos estudantes do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju, particularmente, no curso estudado.

Outras questões como “dificuldades nos estudos” (7) e “falta de tempo para estudar” (5) também apresentaram quantitativo relevante em relação aos demais elementos. Apenas dois estudantes não interromperam os estudos e mais outros quatro informaram ser outros motivos diferentes dos apresentados, como por exemplo, “motivos de saúde” (Estudante Rudá, 2019); “motivos conturbados” (Estudante Moacir, 2019); “os meus pais mudavam-se de casa

¹⁷ É importante frisar que a partir do Quadro 8 os estudantes poderiam responder a mais de uma opção de resposta. Desse modo, as questões estão identificadas com a expressão “resposta múltipla”. A frequência representa a quantidade de vezes em que a opção foi escolhida.

constantemente” (Estudante Júlio, 2019); e “a escola do bairro só tinha até a 8ª série/9º ano, por isso não dava para estudar” (Estudante Diego, 2019).

Interrogados sobre o porquê de estarem estudando, ou, melhor dizendo, os principais motivos de retornarem aos estudos, os dados evidenciam que “conseguir um emprego melhor” (13) e “adquirir mais conhecimento, ficar atualizado” (13) são as razões que mais se sobressaem quando o assunto é continuar os estudos. “Inserção no mercado de trabalho”, notadamente, sucede os dois primeiros motivos, com uma frequência de nove respostas.

Salienta-se que “concluir o ensino médio” teve uma frequência de seis respostas, conforme Quadro 10. Contudo, nas duas questões abertas desse mesmo questionário foi possível identificar nove respostas apontando que concluir o ensino médio é um dos motivos que os fazem permanecer cursando. O Quadro 10 exhibe as razões identificadas pelos discentes.

Quadro 10 - Motivos pelos quais os alunos retornaram os estudos e/ou estão estudando

MOTIVOS DE RETORNO AOS ESTUDOS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA*
Inserção no mercado de trabalho	9
Progredir no emprego atual.	3
Conseguir um emprego melhor	13
Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado	13
Atender à expectativa de meus familiares sobre meus estudos	1
Concluir o ensino médio	6

Fonte: A autora (2019).

Nota: * Resposta múltipla.

Outro elemento investigado no questionário refere-se à questão de apreender qual a melhor forma de aprendizado para os discentes do curso. Os alunos, em sua maioria, responderam que uma das melhores formas de aprendizado é por meio da explicação do/a professor/a, com uma frequência de 18 respostas. Em seguida, apontaram para os elementos “resolvendo questões” e “revisando o conteúdo”, com uma frequência de 11 e 10 respostas, respectivamente. O estudante que informou apreender de outras maneiras não expôs quais seriam elas, conforme Quadro 11.

Quadro 11 - Melhor forma de aprendizado para os estudantes do PROEJA

MELHOR FORMA DE APRENDIZADO	FREQUÊNCIA ABSOLUTA*
Resolvendo questões	11
Revisando conteúdo	10
Estudando/lendo individualmente	3
Com a explicação do professor/a	18
Dialogando com os colegas da turma	7
Apresentando trabalhos	2
De outras maneiras	1

Fonte: A autora (2019).

Nota: * Resposta múltipla.

Vê-se que há uma frequência considerável para o elemento aprendido “com a explicação do/a professor/a”. Isso demonstra que para esses alunos a figura do/a professor/a é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, quiçá para a permanência e “êxito” escolar.

Em se tratando de grupos que foram/são importantes para os discentes permanecerem no curso, os de professores e pais equiparam-se, com uma frequência de oito respostas para ambos. A opção “outros” teve uma frequência maior (12) em comparação aos demais elementos, apesar de os estudantes não identificarem quais seriam esses outros grupos, como indica o Quadro 12.

Quadro 12 - Grupos que foram/são importantes para os estudantes permanecerem no curso

GRUPOS DE APOIO A PERMANÊNCIA	FREQUÊNCIA ABSOLUTA*
Esposo/esposa	6
Pais	8
Irmãos, primos ou tios	3
Amigos ou colegas de curso	6
Colegas de trabalho	3
Professores do curso	8
Outros	12

Fonte: A autora (2019).

Nota: * Resposta múltipla.

Outra questão relevante de ser analisada foi o quantitativo de estudantes que pretendem dar continuidade aos estudos, seja mediante ingresso em curso superior (13); fazendo outro curso na mesma área (17) e também em área diferente (5). Essa informação é de muita relevância neste trabalho, devido ao quantitativo de estudantes motivados a continuar se aperfeiçoando, se qualificando. Revela-se, portanto, uma indicação de permanência na trajetória escolar, de acordo com o Quadro 13.

Quadro 13 - Continuidade aos estudos para quando terminar o curso

CONTINUIDADE AOS ESTUDOS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA*
Fazer outro curso na mesma área	17
Fazer outro curso em uma área diferente	5
Fazer um curso superior	13
Tenho outros planos	-

Fonte: A autora (2019).

Nota: * Resposta múltipla

Com base no Quadro 13 e de acordo com Shiroma e Lima Filho (2011, p. 732-733),

Jovens e adultos chegam a estes cursos motivados por interesses distintos, e evadiram-se da escola por diferentes razões, mas desejam dar continuidade aos estudos e se qualificar para terem mais chances no mercado de trabalho ou acessarem o ensino superior.

Os dados apontados na pesquisa realizada por Shiroma e Lima Filho (2011) corroboram os constatados nesta investigação acerca do interesse dos discentes do PROEJA em dar

continuidade aos estudos, tanto por questões de melhoria nas condições de vida quanto por melhores lugares/ocupações no mundo do trabalho.

Em suma, nota-se que há um perfil social, estudantil, econômico, geracional, de gênero e étnico-racial do alunado da Educação de Jovens e Adultos na instituição pesquisada.

A seguir, os dados expõem o quanto a prática docente pode ou não ser aliada da aprendizagem e permanência dos alunos na escola.

5.3 A PRÁTICA DOCENTE COMO ALIADA DA APRENDIZAGEM E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DO PROEJA DO IFS *CAMPUS* ARACAJU

Com o objetivo de identificar se a prática docente contribui ou não para a aprendizagem e permanência dos estudantes do curso de DCC do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju foi elaborado e enviado um questionário com perguntas abertas e fechadas aos 24 professores do curso, conforme PCC. Contudo, apenas sete entre eles responderam ao questionário (primeira etapa). Esse instrumento de coleta de dados foi estruturado com questões de cunho estatístico e textual.

Nesta subseção também estão evidenciadas as narrativas coletadas com as entrevistas realizadas aos quatro docentes que aceitaram participar do filme documentário, segunda etapa do estudo para com os investigados.

As informações de cunho textual foram examinadas à luz da análise de conteúdo de Bardin (2016) e organizadas mediante categorias de análise. Já as questões fechadas, de cunho estatístico, referente ao perfil pessoal e profissional dos docentes, foram compiladas na Tabela 6, dispostas a seguir.

Tabela 6 - Perfil pessoal e profissional dos docentes do curso de DCC do PROEJA/IFS

PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL		FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA
Sexo	Feminino	2	28,6%
	Masculino	5	71,4%
Total		7	100%
Faixa Etária	Entre 31 e 40 anos	2	28,6%
	Entre 41 e 50 anos	3	42,9%
	Mais de 50 anos	2	28,6%
Total		7	100%
Formação Acadêmica	Graduação	1	14,3%
	Mestrado	5	71,5%
	Doutorado	1	14,3%
Total		7	100%
Tempo de atuação na instituição	Entre 5 e 10 anos	2	28,6%
	Entre 11 e 20 anos	3	42,9%
	Mais de 20 anos	2	28,6%
Total		7	100%
Tempo de atuação no PROEJA	6 meses	1	14,3%
	2 anos	1	14,3%
	3 anos	2	28,6%
	4 anos	1	14,3%
	7 anos	1	14,3%
	14 anos	1	14,3%
Total		7	100%
Horas de trabalho na instituição	De 11 a 20 horas semanais	1	14,3%
	De 21 a 30 horas semanais	1	14,3%
	De 31 a 40 horas semanais	4	57,1%
	Mais de 40 horas semanais	1	14,3%
Total		7	100%

Fonte: A autora (2019).

Ao serem indagados sobre a atuação no campo da Educação de Jovens e Adultos, apenas um docente informou que já havia trabalhado na EJA da rede estadual de ensino. Outro professor trabalhou no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1970. Essas foram as aproximações com a EJA para esses dois dos entrevistados. Os demais, até ingressarem no PROEJA do IFS *Campus Aracaju*, não haviam desempenhado função na EJA.

Quatro dos educadores interrogados possuem entre dois a quatro anos de atuação na modalidade EJA. Os que atuam há mais tempo possuem entre sete e 14 anos – este último, desde a implementação e implantação dessa modalidade de ensino na instituição pesquisada.

Encontram-se entre os professores entrevistados tanto licenciados quanto bacharéis. Sabe-se que nos institutos federais atuam docentes de diversas áreas de formação profissional em um mesmo curso, em função das disciplinas propedêuticas e específicas/técnicas de cada formação.

Depois de exposto esse breve perfil pessoal e profissional dos docentes do curso, adentrar-se-á nas questões relacionadas à compreensão dos motivos da permanência e as

possíveis causas de desistência dos discentes sob a óptica dos professores. Os indicadores estão apresentados mediante categorias temáticas, enumeradas de um a quatro, conforme Quadro 14.

Quadro 14 - Categorias Temáticas

CATEGORIAS TEMÁTICAS
Categoria 1 – Causas da Desistência
Categoria 2 – Desafios da Prática Docente na EJA
Categoria 3 – Sugestões aos Gestores do IFS
Categoria 4 – Motivos da Permanência

Fonte: A autora (2020).

A primeira categoria, intitulada “causas da desistência”, perpassou identificar o entendimento que os docentes detêm acerca das principais razões/motivos que afetam a permanência dos discentes no curso. O Quadro 15 expõe as unidades de registro e contexto até chegar-se à definição da categoria.

Quadro 15 - Categoria 1: Causas da Desistência

UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA TEMÁTICA
1. Dificuldades de aprendizagem; 2. Mundo do trabalho; 3. Matriz curricular; 4. Tempo fora da escola; 5. Conciliar trabalho, estudo e família; 6. Professores despreparados; 7. Preconceito; Rejeição 8. Falta de recursos financeiros.	1. Dificuldades na aprendizagem e na adaptação aos conteúdos programáticos; 2. Base escolar fraca e pouco tempo para estudo; 3. Falta de perspectiva na área de atuação do curso; 4. Professores sem preparo para lidar com as diferenças na EJA.	1. Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem; 2. Dificuldades em conciliar estudo, trabalho e família.	Categoria 1: CAUSAS DA DESISTÊNCIA

Fonte: A autora (2020).

Os dados revelaram que, na visão dos docentes, as principais causas da desistência dos estudantes são variadas, desde “dificuldades na aprendizagem e falta de perspectiva de atuação na área do curso depois que iniciam as aulas” (Professor Dário, 2020) até “adaptação, cobranças, preconceito, falta de recursos financeiros” (Professora Mônica, 2020); “Matriz curricular. Dificuldade de adaptação às aulas técnicas (Professor Severino, 2020); e “trabalho e família” (Professor Elizeu, 2020). Só nessas quatro falas é possível perceber um arsenal de razões pelas quais os estudantes “optam” por não continuar os estudos. Outras unidades de registro reforçam essa realidade:

Muito tempo fora da escola dificultando o entendimento dos conteúdos; Cansaço do mundo laboral; Distanciamento entre trabalho, estudo e futuro no mundo do trabalho; muitos conteúdos de várias disciplinas (Professor Leandro, 2020).

Dificuldade de acompanhar os assuntos, tendo em vista que, estudam as disciplinas propedêuticas, e as disciplinas técnicas. Ou seja, carga horária elevada, muitos conteúdos, isso somado ao fato que muitos estudaram há bastante tempo e apresentam notória falta de base em algumas matérias (Professor Izídio, 2020).

Eu acho que já passa tanta dificuldade na vida que não quer ter mais uma dificuldade, acho que é isso. E outra coisa são as questões financeiras, quando eles não conseguem o auxílio, alguma coisa, o auxílio começa atrasar e tal. Logo no começo do curso é isso. O auxílio não sai ou demora a sair, precisa de auxílio para transporte, auxílio para a *xérox*, auxílio para alimentação... Aí eles desistem (Professora Betina, 2020).

Convivendo com eles desde agosto de 2006, **cheguei à conclusão de que a principal causa são as dificuldades enfrentadas em grande parte das disciplinas**. Quando começam a receber notas baixas acabam querendo desistir. Conversamos muito, informamos que existe recuperação, prova final, assim como Conselho de Classe. **Outro fator é a adaptação às normas e ao próprio sistema de ensino do IFS**. Muitos não conseguem se adaptar a essa nova vida de estudante e terminam abandonando a escola, mesmo recebendo auxílio para pagamento das passagens ou auxílio alimentação. Acredito, também, que outro fator que tem contribuído para a desistência é a mudança de rotina, pois estavam acostumados a chegar do trabalho cansados e ir para casa jantar, relaxar com a família e dormir mais cedo, para no dia seguinte retornar à rotina de operário. O novo ritmo na vida desse sujeito do PROEJA tem levado à desistência do curso. Podemos citar, também, fatores como problemas no trabalho, oportunidades inesperadas de trabalho temporário ou até mesmo depressão por falta de trabalho. Por fim, **cito o relacionamento tanto com os colegas quanto com os professores, assim como um certo sentimento de rejeição associado à falta de estímulo ou encorajamento por parte da própria instituição** (Professora Mônica, 2020, grifos da autora).

Nota-se, na percepção dos professores, que fatores diversos e interdependentes provocam a desistência. É sabido que a oferta e o acesso à educação não garantem a permanência na escola, a continuidade dos estudos, uma vez que muitos são os que desistem antes da conclusão e, em alguns casos, faltando pouco tempo de curso, como foi discutido na subseção 5.1 em relação aos estudantes do curso. É notório, depara-se com um alto índice de desistência nos cursos da EJA, não só na instituição pesquisada, mas nacionalmente. Como anuncia o professor Leandro,

Existe um alto índice de evasão, o aluno acaba deixando a escola porque em um ano, dois ou três ele tem que fazer tudo o que ele não fez há dez, quinze anos atrás. **E ele traz para a sala de aula toda a sua carga do dia a dia**, de família, de sobrevivência, trabalho, de desemprego e situação difícil. **Ele traz para a sala de aula todo esse seu contexto socioeconômico e isso é desafiador também**. A gente percebia que alguns alunos tinham muita vontade. Eu lembro de uma aluna que ela era..., mas ela dormia da metade para o fim e eu a deixava dormir. Eu a deixava dormir, não tinha como, ela estava acabada, destruída. Mas a primeira metade da aula que ela assistia ela estava participando e ela ia aos poucos entrando numa situação que era difícil,

por mais que eu pedisse para ela acordar, ela não ia acordar, mas não ia embora também (risos). Ela nem acordava e nem ia embora, ficava ali, talvez por osmose acabava escutando alguma coisa (Professor Leandro, 2020, grifos da autora).

Diante do exposto, é essencial ter em mente que o afastamento definitivo de um aluno da escola é fruto dos mais diversos fatores pessoais, familiares, sociais, econômicos e institucionais. Estes, em conjunto, se fortalecem, resultando na chamada evasão escolar, já naturalizada (MOURA; SILVA, 2007). Por isso, neste estudo, adotou-se o termo “desistência” em vez de “evasão” por entender que são diversos os fatores, interligados entre si, que a provocam.

Para a professora Betina, “base fraca, trabalhar e estudar ao mesmo tempo, professores sem preparo para lidar com as diferenças” são algumas das causas dessa não permanência. Como já discutido, as condições de vida de muitos estudantes obrigam-nos a abandonar os estudos para inserir-se imediatamente no mundo do trabalho. Essa inserção precoce para os alunos que precisam auxiliar e/ou serem os responsáveis pelo seu sustento e da sua família, além de provocar o descompasso na trajetória escolar de muitos, acaba por afetar o seu desempenho nos estudos, também por ser exaustiva, para muitos, a atividade laborativa. Conciliar trabalho e estudo é, portanto, um desafio.

Condizente com o discurso da professora Betina, Santos e Silva (2019) afirmam que os cursos do PROEJA, em sua maioria, são ministrados por professores despreparados para pôr em prática metodologias de ensino que atendam às demandas educacionais do estudante jovem e adulto trabalhador. Na mesma direção, Oliveira (2010) anuncia que há iniciativas pontuais em função da alteração desse quadro, contudo, elas ainda não dão conta de propiciar uma mudança efetiva.

Sendo assim, a segunda categoria, intitulada “desafios da prática docente na EJA integrada à EPT”, expõe os dilemas e desafios enfrentados pelos professores do curso em sua prática profissional nesta modalidade de ensino, conforme Quadro 16.

Quadro 16 - Categoria 2: Desafios da Prática Docente na EJA integrada à EPT

UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA TEMÁTICA
1. Base teórica dos conteúdos; 2. Heterogeneidade; 3. Perfil do alunado; 4. Dificuldades de aprendizagem; 5. Cansaço físico; 6. Base escolar; 7. Metodologia diferenciada; 8. Matriz curricular; 9. Compra de passagens e remédios; 10. Investir em projetos integradores; 11. Realidade de vida do aluno; 12. Não discriminar o aluno; 13. Paciência.	1. Péssima base teórica dos conteúdos e base escolar fraca dos alunos dificultam o processo de ensino e aprendizagem; 2. É necessário compreender o perfil do aluno da EJA; 3. Necessário ter uma metodologia diferenciada e dinamizar as aulas com atividades para reduzir as dificuldades; 4. Professor que auxilia os alunos com recursos financeiros para compra de passagens e remédios; 5. Articular o conteúdo programático da disciplina com a realidade de vida dos alunos contribui para a aprendizagem e permanência na escola. 6. Redução das dificuldades escolares mediante a prática docente.	1. Dificuldades encontradas pelos professores na prática profissional; 2. Como reduzir as dificuldades? 3. A prática docente pode ou não contribuir para a aprendizagem e a permanência do aluno da EJA?	Categoria 2: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EJA INTEGRADA À EPT

Fonte: A autora (2020).

A formação de professores para atuar no PROEJA não deve ser analisada sem levar em consideração a trajetória histórica da educação de jovens e adultos no Brasil, uma vez que ela ainda produz expressões de exclusão educacional. Em concordância com Cacho e Moura (2015, p. 323),

Muitos são os desafios políticos e pedagógicos diante da especificidade do Programa e suas formas de oferta, dentre o qual destaca-se a formação de profissionais docentes por possuir um campo específico de conhecimento, com o intuito de atender e corresponder às necessidades mínimas exigidas para produzir e sistematizar conhecimentos nesse novo campo epistemológico integrador da Educação Básica com a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos.

No PROEJA, a integração da educação básica com a educação profissional para jovens e adultos é instigante para os professores dessa modalidade de ensino. A integração, ao mesmo tempo em que oportuniza a ampliação de uma educação de qualidade aos sujeitos excluídos da escolarização e da formação profissional, revela o seu potencial de desafio, exatamente por este fato (JORGE, 2014). De acordo com os docentes entrevistados, o aluno não ter uma base escolar de qualidade torna essa situação ainda mais agravante.

Para o docente Leandro, os professores, em sua totalidade, “não foram formados para ensinar pessoas que estavam fora da sala de aula”. Entretanto, “é um público real e necessita ser contemplado pelas políticas de inclusão pela educação”.

Condizente com a fala do referido professor, é indispensável assinalar que ao analisar a matriz curricular dos cursos de licenciatura do IFS, a disciplina Educação de Jovens e Adultos, antes optativa, passou a ter caráter obrigatório a partir da reformulação recente nas estruturas curriculares dos cursos de matemática¹⁸, física¹⁹ e química²⁰. Esse procedimento caracteriza um avanço, ainda que ínfimo, no processo de formação de professores, uma vez consideradas as particularidades dessa modalidade.

Em outras instituições de ensino, tanto pública como particulares, encontrou-se realidade semelhante. Na única universidade pública do Estado de Sergipe – Universidade Federal de Sergipe –, por exemplo, há cursos de licenciatura que, ainda hoje (2020) não possuem disciplina com nomenclatura específica ou que referencie à Educação de Jovens e Adultos, outros a tem como formação complementar (de caráter optativo). Não se quer dizer com isso que a EJA não é discutida nos cursos pesquisados, mas entende-se que não a ter de forma específica em pelo menos uma disciplina do currículo obrigatório é, em si, uma questão a ser analisada.

Destarte, ao ser abordado sobre os desafios na prática docente no PROEJA, o professor Leandro sinaliza:

Têm alguns desafios sim, o primeiro é conceber o curso. Eu entrei no curso da EJA, mas como uma peça para completar alguma coisa, **eu não participei do processo de elaboração do projeto pedagógico desse curso**. Então, eu não tinha vinculação, técnicas, nem elementos simbólicos para a minha contemplação total neste curso. **Um outro desafio é compreender o perfil desse aluno**. A gente tem que compreender o perfil, tem que estar ciente e ao mesmo tempo compreender e dar instrumentos para que ele se enxergue dentro de um processo de formação e de uma futura perspectiva de mudança de vida. **É muito desafiador o perfil do aluno da EJA, é muito desafiador**. A gente fica, muita das vezes, em situações difíceis. O aluno ameaça sair do curso, abandonar, porque não tem tempo de vir, porque trabalhou o dia todo (Professor Leandro, 2020, grifos da autora).

No discurso do professor é notório que há uma necessidade real em compreender quem é o estudante do PROEJA, isto é, entender qual o seu perfil. Portanto, para que se construam práticas pedagógicas adequadas ao trabalho docente com esses sujeitos, é mister, inicialmente, que os cursos de formação de professores contemplem essa temática em sua matriz curricular.

¹⁸ Não havia a disciplina Educação de Jovens e Adultos no curso de Licenciatura em matemática, começando a ser ofertada a partir da estrutura curricular de 2017 (atual), já em caráter obrigatório (IFS/SIGAA).

¹⁹ Na estrutura curricular de 2014 a disciplina recebeu caráter obrigatório, diferente da estrutura curricular de 2012, onde a mesma possuía caráter optativo (IFS/SIGAA).

²⁰ No curso de química a disciplina começa a ter caráter obrigatório na estrutura curricular de 2018, nas anteriores, 2012 e 2014, possuía caráter optativo (IFS/SIGAA).

Os demais educadores, quando interrogados sobre os desafios na prática docente, foram unânimes no que se refere a uma base escolar pouco sólida/fraca dos estudantes, conforme as falas de Dário, Betina, Mônica e Izídio: “A péssima base teórica dos conteúdos relacionados à disciplina” (Professor Dário, 2020); “Base fraca do aluno, encontrar o uso de uma metodologia que contribua para o ensino aprendizagem (Professora Betina, 2020)”; “Alunos que chegam sem uma base firme. Muitos não conseguem escrever pequenas frases e não conseguem ler e interpretar pequenos textos” (Professora Mônica, 2020); e “A falta de base em alguns conteúdos, e o cansaço apresentado por muitos que trabalham o dia inteiro e ainda vêm as noites para o IFS” (Professor Izídio, 2020).

Diante do exposto, há de se refletir sobre: que conteúdos são essenciais para sujeitos jovens e adultos que procuram uma escolarização tardia? (OLIVEIRA, 2010). Entende-se que o objetivo na formação de jovens e adultos deve ser o de instruir para a compreensão da realidade social, cultural, econômica e política. Não só formar para o mercado de trabalho, mas para a compreensão de si e do mundo. Esse tipo de formação perpassa uma concepção de educação que enfatiza o processo de mudança social, de emancipação do sujeito como Ser protagonista da sua própria história, autônomo, crítico-reflexivo.

Quando interrogados sobre as ações utilizadas visando a reduzir as dificuldades encontradas na prática profissional percebe-se que os educadores buscam utilizar de variadas metodologias para “dinamizar as aulas” (Professor Severino, 2020) e torná-las um pouco mais atraentes aos educandos. O professor Dário informou que busca adequar o nível de complexidade exigido nas ementas “focando as atividades desenvolvidas no conteúdo minimamente exigido para atender às demandas do próprio curso e da atuação profissional”. A professora Betina, por sua vez, relatou que faz “uso de trabalhos em grupo e exercícios repetitivos para memorização”.

O cuidado que é preciso ter com os aspectos “conteúdos minimantes exigidos” e “exercícios repetitivos de memorização” apontados pelos professores, refere-se à importância e defesa de conteúdos significativos para quem não os teve em idade própria, dado o caráter desigual e excludente desse modelo de sociedade.

Reforça-se, desse modo, que não é fácil a mudança de posturas já embutidas em um sistema de ensino que se encontra satisfeito com a oferta de um modelo de educação ancorado na memorização e reprodução das desigualdades sociais. Contudo, é preciso uma dose de coragem e um exercício de autocrítica – por aqueles que estão à frente e fazem os processos

educativos – capazes de desestabilizar as estruturas desiguais que sustentam o sistema brasileiro de ensino.

Ainda sobre a questão da redução das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, o professor Leandro informou que se utiliza de “atividades práticas (aula de campo; exercícios laboratoriais); estabelecimento de conteúdos prioritários para a formação; relação dos conteúdos com o mundo do trabalho e da cidadania”. A interlocutora Mônica explanou o seguinte: “faço atendimento ao aluno, converso com os colegas, às vezes contribuo com a compra de passagens, remédios, além de orientação”.

O professor Elizeu afirmou fazer uso de uma linguagem adequada ao dia a dia dos estudantes. Izídio, por sua vez, anunciou que sempre que possível revisa conteúdos do ensino fundamental necessários à disciplina que ministra e procura tornar as aulas mais dinâmicas, envolvendo os alunos nesta participação: “Pois Julgo se eles ficaram apenas me ouvindo sem participar, o cansaço vencerá” (Professor Izídio, 2020).

Vê-se que há tentativas por parte dos docentes em contribuir para que esses alunos permaneçam na escola e aprendam. Tal fato corrobora Oliveira (2010), quando a autora afirma ser necessário descobrir e inventar formas de atuar mais próximas e compatíveis com os discursos que produzimos. Na mesma direção, Saviani (2013) aponta que há de se pensar métodos e práticas de ensino eficazes e articulados com os interesses populares. A transmissão-assimilação de conteúdos deve ser significativa tanto para os professores (mediador do processo de ensino-aprendizagem) quanto para os estudantes (sujeitos ativos neste processo).

De posse desse pressuposto, a concepção de ensino integrado apreendida neste estudo perpassa a integração epistemológica de práticas educativas e conteúdos orientada pela “[...] ideia de emancipação social e de desenvolvimento da autonomia e da capacidade criativa dos estudantes” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 76), de transformação da realidade social.

A ideia de integração adotada, neste estudo, compreende a indissociabilidade entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual, entre o **saber** e o **saber-fazer**. Ou seja, uma formação humana integral que possua como eixos norteadores as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como indissociáveis à formação humana (BRASIL, 2007a).

Contudo, para que haja uma integração curricular pautadas nos princípios formativos do ensino integrado na modalidade de educação de jovens e adultos, a de se considerar o perfil social, cultural e econômico dos alunos, posto que a realidade sociocultural, econômica e estudantil deles mostra a importância de se levar em consideração as especificidades de aprendizagem desses sujeitos e a formação de professores específica para essa atuação. As

estratégias educativas devem estar apropriadas ao perfil dos alunos e contribuir para evitar situações de desistência e “fracasso escolar”.

Sendo assim, ao serem questionados sobre a prática docente contribuir ou não para a aprendizagem e permanência do alunado da EJA no ambiente escolar, as unidades de registro demonstram que os professores acreditam na importância da atuação docente tanto para aprendizagem quanto para a permanência. Enfatizam, portanto, as seguintes questões: “partir dos conhecimentos práticos que eles trazem, usar metodologia diferenciada, paciência,” (Professora Mônica, 2020); “não discriminar o aluno” (Professora Betina, 2020); e usar estratégias de “motivação nas aulas” (Professor Elizeu, 2020).

De acordo com o professor Leandro,

A prática docente é fundamental para proporcionar um ambiente de aprendizagem e trocas de conhecimentos. **O aluno da EJA traz consigo experiências do mundo do trabalho que precisam ser incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem.** Acredito que a relação entre professores e alunos do EJA seja baseada no respeito entre os mesmos, mas com cumprimento de regras de aprendizagem e de convivência (Professor Leandro, 2020, grifo da autora).

Nessa mesma direção, a professora Mônica evidencia:

A prática docente pode sim contribuir para a permanência dos alunos na instituição. A forma como são tratados na sala ou fora dela é ponto crucial para a sua permanência. Percebo como são carentes não só de conhecimento científico, mas também de atenção. Muitas vezes nos procuram para falar dos problemas por que passam com a família, para desabafar. Vejo que eles querem ser ouvidos e não ignorados. **Quando essa atenção é dada, sentem-se protegidos, acolhidos, abraçados e acabam permanecendo.** Outro ponto importante são as estratégias de ensino que precisam atender às necessidades desses alunos, facilitando a sua aprendizagem. A instituição, através da Coordenação e, principalmente, dos seus professores, precisa **reconhecer, considerar** no seu planejamento, **os saberes por eles adquiridos durante a vida.** Por fim, posso citar **a relação professor-aluno que é de suma importância para permanência desse aluno.** O professor precisa ser um verdadeiro estrategista, planejando e organizando atividades que despertem o interesse do aluno, que facilitem a apropriação do conhecimento por parte dos alunos e, não ficar somente com aulas expositivas, pois desmotiva e cansa. Enfim, precisa pensar novas estratégias, inovar suas aulas para que os sujeitos do PROEJA se sintam motivados a permanecer no IFS (Professora Mônica, 2020, grifos da autora).

Para o interlocutor Izídio, é importante que o docente procure se adequar às características e peculiaridades desse público: “Por exemplo, percebo que aulas mais práticas, em que eles tenham que desenvolver algo (maquete com isopor, realizar medições usando trena, etc.) prende mais a atenção do que uma aula simplesmente expositiva”.

Contribuindo com esse pensamento, na visão do professor Dário, “quando a proposta curricular for norteadada pelos projetos integradores e as práticas [...] focadas na resolução de problemas contextualizados parte do problema da permanência pode ser resolvido”.

Considera-se que a atuação na EJA integrada à EPT apresenta-se ainda como um desafio para muitos docentes que atuam na área. Por isso, formação específica e continuada para os que lidam diretamente com esse público é essencial para uma melhor desenvoltura e compreensão das especificidades dessa modalidade de ensino.

A professora Betina, quando indagada sobre que sugestões daria aos gestores do IFS visando a reduzir a desistência nos cursos do PROEJA, mencionou que “formação continuada dos professores, tornar o curso mais prático e técnico do que teórico, opções de cursos profissionalizantes que atenda o mercado e incentivo ao estágio” seriam boas opções para se trabalhar com estes alunos. Ou então, “ofertassem o curso EJA, mas com uma outra configuração, tais como, um curso FIC²¹. Acho que, cursos mais rápidos, de cunho mais prático, seriam mais atrativos para esse público”, anuncia o professor Izídio.

Vê-se, na fala desses professores, a necessidade de formação específica e continuada para os professores da EJA. Deve-se levar em conta que “foram quase quinhentos anos de negação do direito aos sujeitos jovens e adultos que, ao longo da vida, não conseguiram acesso aos estudos ou os interromperam por diversas razões” (SOARES; PEDROSO, 2016, p. 252). Para Soares e Pedroso (2016), a precariedade, o aligeiramento e o pensamento de que educar é, “simplesmente”, preparar para o exercício profissional perduram até os dias atuais nas (re)formulações de propostas educacionais para este público.

Em contrapartida, Arroyo (2019, p. 14) anuncia que atualmente a Educação de Jovens e Adultos está redirecionando seu papel de “[...] superação de percursos irregulares de letramento escolar para um tempo de formação profissional [...]”, o que compreende a ênfase na formação profissional e tecnológica, a partir da criação do PROEJA, e o desafio de não ser voltada somente para o ensino técnico, intencionalmente operacional. Para esse autor, a articulação do direito à educação profissional integrada à educação básica requer ser compreendida como uma repolitização do direito à educação dos sujeitos trabalhadores (ARROYO, 2019).

²¹ A Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional são estruturados para treinar para a vida produtiva e social, visando a inserção e reinserção de sujeitos trabalhadores no mundo do trabalho (IFES, 2020).

Ainda sobre as sugestões que dariam aos gestores do IFS visando a reduzir a desistência nos cursos do PROEJA, o Quadro 17 sintetiza as unidades de registro e contexto identificadas na análise.

Quadro 17 - Categoria 3: Sugestões ao Gestores do IFS

UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA TEMÁTICA
1. Reformulação estrutura curricular; 2. Projetos Integradores; 3. Envolver os alunos; 4. Regras institucionais; 5. Formação continuada; 6. Melhoria do auxílio estudantil; 7. Filhos de alunas; 8. Professores motivados; 9. Compreender o perfil do aluno do PROEJA para melhoria das ações para com este público; 10. Diálogo 11. Cursos mais práticos e rápidos.	1. Aulas de reforço para além das aulas que já constam a matriz; 2. Ambiente que possibilite acomodar filhos de alunas; 3. Cursos de formação continuada para os professores, motivação destes; 4. Criação de cursos mais práticos e rápidos para os alunos da EJA.	1. Reformulação da proposta curricular do curso; 2. Compreender o perfil do aluno 3. Formação continuada dos professores	Categoria 3: SUGESTÕES AOS GESTORES DO IFS

Fonte: A autora (2020).

De acordo com a professora Mônica, a desistência escolar

É uma preocupação que envolve não só os dirigentes do IFS, mas também professores e equipe pedagógica. Sabemos que é direito de todos o acesso à educação; direito a uma formação que possibilite a apropriação de conhecimentos que viabilizem a compreensão e a interação desse sujeito com a realidade que os cerca. Conhecemos que o processo educativo deve prepará-los para enfrentar o mercado de trabalho. Ou seja, escola e os sistemas de ensino precisam proporcionar conhecimentos que contribuam para que esse sujeito do PROEJA seja inserido no mundo do trabalho. Temos trabalhado com a **construção de um Projeto Pedagógico de Curso que possa contribuir para uma sólida formação profissional desse estudante, observando, principalmente, o seu perfil**. Por isso foi determinado horário para atendimento ao aluno, disponibilizado monitoria de disciplinas. Além disso, disponibiliza material de Desenho para aulas de Desenho Geométrico e Técnico, Desenho de Projeto Arquitetônico, além de livros, farda, entre outros itens. A instituição também concede bolsa PROEJA ou alimentação, faz atendimento médico-odontológico e psicológico. Outro fator que pode **contribuir para a permanência desse aluno é a construção de um bom diálogo com esse sujeito e, se possível, com a sua família**. Acompanhar a sua frequência, o seu desenvolvimento em sala é também muito importante, ou seja, **observar o aluno individualmente, dentro do próprio grupo**. Por fim, reafirmamos que é importante **o entendimento do perfil desse aluno**, para poder aproximar a sua formação com o que o mundo do trabalho espera, já que é esse o principal sonho daqueles que retornam à escola (Professora Mônica, 2020, grifos da autora).

Em sua fala, o professor Dário sugere a “reformulação da estrutura curricular centrada nos projetos integradores, de maneira que as atividades de todas as disciplinas estejam alinhadas aos temas escolhidos no início de cada semestre letivo” (Professor Dário, 2020, grifo da autora).

Consoante, o professor Leandro enfatiza:

Eu acho que a gente precisa discutir estratégias metodológicas de projetos integradores dentro da EJA. Para que esse aluno a partir de uma avaliação ele contemple várias outras avaliações. E não é necessário que ele numa semana tenha dez provas. Essa quantidade de avaliações ela também expulsa, dá medo para quem está lá dentro (Professor Leandro, 2020).

O Curso Técnico de Desenho de Construção Civil Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA no IFS tem duração de três anos, com carga horária total de 2.400h, sendo 1.200h destinadas à formação geral e 1.200h à formação profissional, esta última conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos²². Para o atendimento à carga horária exigida são desenvolvidas Atividades Complementares - 160h e Projetos Integradores - 240h (IFS, 2018).

Os Projetos Integradores, de acordo com o PPC, “[...] viabilizarão a realização de atividades interdisciplinares que contemplarão as dimensões ensino, pesquisa e extensão” (IFS, 2018). Eles fazem parte de uma ação que objetiva para, além da integração dos conteúdos das disciplinas, fortalecer o trabalho coletivo entre os professores, formulando estratégias para um ensino investigativo, deslocando a atenção das atividades examinadoras de ensino e dando ênfase aos resultados da aprendizagem significativa dos sujeitos, sendo o estudante um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e o professor um mediador desse processo (BRAGA *et al.*, 2017).

Para Braga *et al.* (2017, p. 218), um dos pressupostos do Projeto Integrador é propiciar ao aluno

[...] o contato com o processo científico da investigação sistematizada a partir da realidade concreta. Assim, a utilização dessa prática, como ferramenta para o ensino significativo, dinamiza o currículo e favorece a aprendizagem em uma perspectiva de concretização da interdisciplinaridade.

Para isso, o PPC precisa estar condizente com os princípios formativos do ensino integrado, o que compreende a superação da dualidade educacional e aponta para a formação humana integral dos sujeitos, ou seja, desenvolvidos em suas capacidades humanas, práticas, intelectuais, como discutem Araújo e Frigotto (2015).

A formação deve estar voltada a propiciar ao estudante trabalhador uma leitura completa da realidade social em que ele está inserido, o que pressupõe a compreensão das partes

²² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 ago. 2019.

do seu todo, da realidade cultural, social, econômica e ético-política que o cerca. Vale lembrar, conforme Libâneo (2004), que o PPC é expressão da cultura da escola, dos valores, crenças e visão de mundo daqueles que o elaboram.

O professor Dário, ao discursar sobre currículo, ressalta:

A nossa proposta curricular não é uma proposta que favorece e considera [as especificidades da modalidade EJA]. A gente tem que entender o que está por trás do **perfil de aluno e do perfil de curso**. Se é um curso de PROEJA eu tenho que pensar numa forma de integrar esse meu conteúdo com as outras disciplinas e a gente não consegue fazer essa integração. A gente não consegue fazer isso porque **a proposta curricular está muito engessada e ancorada no modelo tradicional**. Às vezes tem coisas que eu descubro que eles estão vendo com outro professor e daí eu penso assim, “mas, caramba, porque é que eu estou fazendo dessa forma se eles estão vendo com o outro professor lá?” O ideal seria que a gente tivesse essa articulação para otimizar o tempo, porque ele está vendo a mesma coisa de formas diferentes e isso pode, inclusive, criar uma confusão na cabeça do aluno, independentemente de como cada professor aborde (Professor Dário, 2020, grifos da autora).

Para esse docente os obstáculos impostos pelo currículo dificultam muito mais o exercício da sua prática profissional do que as dificuldades provenientes da disciplina que ministra: a matemática. Impacta também na integração entre as disciplinas. O professor salienta que as componentes curriculares são peças de um mosaico sendo o mosaico completo o currículo, portanto, acentua: “se só a peça da minha prática docente está acontecendo de uma forma, mas o restante do mosaico vai para outro lado, destoa, fica muito complicado a gente atender os objetivos para esse perfil de público” (Professor Dário, 2020).

Nota-se ser real a necessidade de uma reformulação no PPC para que se possa implementar o conceito de currículo integrado. De acordo com o Documento Base do Programa,

[...] o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo (BRASIL, 2007a, p. 43).

Não restam dúvidas que integrar os conteúdos e associá-los com os conhecimentos advindos dos saberes dos educandos é fator crucial para melhorias no processo de ensino-aprendizagem, “êxito”, permanência escolar e formação integral dos sujeitos.

A valorização dos saberes dos estudantes, principalmente nessa modalidade de ensino, é indispensável para a interação, o socializar, o dialogar, o descobrir e o compartilhar por parte

dos alunos, tendo em vista que esses sujeitos carregam consigo muitas experiências de vida, muitos acontecimentos.

Além da reestruturação do PCC, outras unidades de registro foram destacadas, tais como: a necessidade de haver “professores motivados para trabalhar com o PROEJA” (Professor Elizeu, 2020); e “Contextualizar o curso o máximo possível ao aluno candidato e ingressante; estabelecimento de comprometimentos institucionais; envolvimento do aluno no dia a dia do curso” (Professor Leandro, 2020).

De acordo com a professora Mônica, é essencial “a melhoria no valor do auxílio; criar um ambiente onde as mães possam acomodar os filhos, e, assim, assistir às aulas com mais tranquilidade; aulas de reforço, [...]” (Professora Mônica, 2020).

Em relação a isso, o professor Dário conclui:

De todas as modalidades que eu já participei, dos níveis de ensino que eu já atuei, a EJA, na minha cabeça, **é a modalidade que precisa urgentemente sofrer as mudanças que se tem alardeado que se devem fazer**. Tem que colocar na prática o mais rápido possível. Eu acho que o Instituto é dotado de profissionais muito bons, a gente tem como fazer um trabalho muito, muito, muito bom mesmo e que atenda aos fins sociais que muitos colocam nas nossas reuniões. Eu acho mesmo que só falta as vezes, uma articulação de a gente pensar assim: “ah, vamos fazer... **a próxima Jornada Pedagógica vai ser só EJA. A gente vai dar tanta importância que vai ser só EJA**”. Então a questão é justamente essa, a EJA acaba tendo o mesmo peso da educação especial, que é assim: “ah, tem todo o resto na educação e tem esse público aqui que é educação especial, tem o PROEJA... Eles acabam sendo colocados de lado como se o que se fizer de melhoria nas outras modalidades já ressaltasse neles. E isso não acontece! Eles têm que ser colocados como protagonistas e trazer para a frente. Num já pensou nos outros? Vamos agora pensar só na Jornada Pedagógica da EJA para todos..., **mesmo quem não é professor da EJA vai ter que pensar na solução da EJA**, porque agora a gente vai ter que sair com uma solução (Professor Dário, 2020, grifos da autora).

Diante dos apontamentos dos investigados, é mister reconhecer que há, por parte da instituição de ensino, iniciativas para que se promova a permanência dos estudantes no ambiente escolar. Por outro lado, existe não só a necessidade de reestruturação do PPC de modo a integrar os vários saberes inerentes ao ser humano como a indicação para construção de um quadro permanente de docentes para atuar nessa modalidade de ensino, pois considera-se que eles precisam compreender e participar da construção do PPC. “Entender quais são os objetivos daquela formação, quais são as disciplinas, os conteúdos curriculares e como eles se encontram e, quais são as metodologias que podem ser aplicadas” (Professor Leandro, 2020).

Outro fator a ser destacado é a (re)construção de espaços dialógicos com esses estudantes, individual e coletivamente, para melhor compreender o seu perfil, perceber quem

são esses sujeitos, em um processo coletivo e que envolva não só os professores da EJA, mas toda a equipe pedagógica (multidisciplinar) da instituição.

Na sequência encontra-se a quarta e última categoria desta subseção, sintetizados no Quadro 18, ao qual exhibe os motivos que, na visão dos docentes, contribuem para a permanência dos alunos na escola.

Quadro 18 - Categoria 4: Motivos da Permanência

UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA TEMÁTICA
1. Pertencimento; 2. Melhoria nas condições de vida; 3. Força, determinação, motivação; 4. Valorização do aluno; 5. Respeito; 6. Acolhimento institucional; 7. Certificação; 8. Atenção; 9. Auxílio PROEJA.	1. Sensação de pertença ao um grupo produz apoio entre os colegas; 2. Respeito aos limites de aprendizagem dos alunos; 3. Vontade de aprender que muitos possuem. 4. Melhoria na condição de vida através do estudo.	1. Pertencimento a um grupo; 2. Certificação; 3. Melhoria nas condições de vida.	Categoria 4: MOTIVOS DA PERMANÊNCIA

Fonte: A autora (2020).

Perguntados sobre quais os principais motivos, na óptica deles, sobre a permanência dos estudantes no PROEJA, obtiveram-se as seguintes unidades de registro: “A sensação de pertencimento de um grupo que se constrói no curso e o apoio dos colegas, além da perspectiva de melhoria de suas condições de vida” (Professor Dário, 2020); “Força e determinação de alguns” (Professor Severino, 2020); “Acolhimento institucional; respeito aos limites de aprendizagem; valorização do aluno” (Professor Leandro, 2020); “Certificado de conclusão do ensino médio e técnico” (Professora Betina, 2020); “Acolhimento, esperança de uma vida melhor, através de sua inserção no mercado de trabalho, atenção, acompanhamento individualizado, o auxílio PROEJA” (Professora Mônica, 2020); e “Motivação com o curso e o auxílio permanência” (Professor Elizeu, 2020). Segundo o professor Izídio, “a grande maioria tem, apesar das enormes dificuldades, uma vontade enorme de aprender, e veem nesse curso uma possibilidade de uma melhor colocação no mercado de trabalho” (Professor Izídio, 2020).

Além das unidades de registro, as unidades de contexto, transcritas a seguir, enfatizam ainda mais a fala dos investigados acerca do entendimento das razões pelas quais alguns estudantes permanecem diante da desistência de tantos outros. Ou seja, para os professores, quais projetos/aspirações, individuais ou coletivos/as, impulsionam a permanência desse estudante-trabalhador?

Eu acho que eles permanecem primeiro, por essa questão que eu falei, né, de você ter um objetivo, um foco, de num curso profissionalizante ter um foco. E tem uma coisa que eu acho que é interessante que é essa **sensação de pertencimento a um grupo**. Eu acho que isso também..., por exemplo, essa última turma que eu falei que **teve esse problema do alto índice de evasão e tal, de desistência** e..., mesmo assim era uma turma que **os que ficaram eu percebi que ficaram justamente pela questão de sensação de pertencimento a um grupo novo, de um grupo que se ajudava**. Tinha uma colega lá que sempre procurava saber dos outros, o que aconteceu e tal, tentava interceder junto com os professores sobre suas demandas e as demandas da turma inteira. Então essa sensação de pertencer a esse espaço e a esse grupo novo, né, sempre é bom [...]. Esse grupo que se forma vai além de qualquer dificuldade que eles tenham, então eu acho que os que se mantêm nesse perfil é por causa desse senso de comunidade, de pertencimento de grupo, pelo que eu entendo (Professor Dário, 2020, grifos da autora).

O principal motivo é a esperança de entrar no mercado de trabalho. Sabemos que hoje existe uma grande quantidade de pessoas vivendo do trabalho informal, do trabalho precário, até mesmo da indigência. Pessoas que sobrevivem miseravelmente. Fazer um curso técnico numa instituição federal como a nossa é o sonho de uma vida melhor. Conheço alunos que concluíram o curso e foram trabalhar com AUTOCAD em escritório de engenharia ou foram para obras da Construção Civil. **Conheço também alunos que continuaram estudando**, alguns fazendo Curso Técnico dentro da mesma área ou área diferente, e **outros que conseguiram entrar na Universidade e fazer um Curso Superior**. Fatos como os citados me deixam sempre muito feliz e esperançosa de que com o prosseguimento nos estudos eles conseguirão transformar o sonho em realidade (Professora Mônica, 2020, grifos da autora).

No exercício de uma definição do que seja a permanência, Reis (2016) a conceitua, a partir de Kant, em sua obra “A Crítica da Razão Pura”, como “duração e transformação”. Afirma que,

De um modo geral, pode-se dizer que 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 (REIS, 2016, p. 74).

Para a autora, a permanência necessita ser sempre transformação, a partir do seu caráter de existir em constante fazer. A permanência é um ser e estar *continuum* no movimento do tempo (REIS, 2016). Assim, a autora define a permanência como sendo de dois tipos: **Material** e **Simbólica**. A primeira ligada a questões materiais de existência e a segunda a condições simbólicas de existência, o que inclui, no caso dessa última, a “[...] possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, de ser reconhecido e de pertencer a ele” (REIS, 2016, p. 76). Inscreve-se, dessa forma, a noção de pertencimento, ao lugar, ao grupo, ao meio social.

Finalmente, a prática docente também foi apontada pelos professores como fator relevante no processo de ensino-aprendizagem e permanência do alunado. Dessa forma, pode-se certificar que a prática docente pode e tem potencial de ser aliada da aprendizagem e permanência dos estudantes do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju, conforme orienta a professora Betina.

Olha, para evitar que eles saiam e permaneçam no Instituto, nos cursos que existem hoje, eu acho que é aquilo que eu falei, **o professor ter mais paciência**. Eu acho que o Instituto deveria fazer o seguinte: Quais são os professores que querem dar aula no PROEJA? Primeiro ponto! - “Você quer dar aula [no PROEJA]? - Não, não quero! - Então você não entra para o PROEJA você vai pegar outras modalidades”. **Fazer um corpo docente de professores que querem estar no PROEJA. Esses professores que estão no PROEJA eles têm capacitação para isso? Para estar lá?** Porque muitas vezes, por exemplo, eu quero, eu sempre quis estar no PROEJA, eu sempre gostei de aula para o PROEJA desde quando eu entrei no instituto, porém, eu não era capacitada, eu estou sendo capacitada agora, entendeu? (Professora Betina, 2020, grifos da autora).

A outra coisa que também permite, que contribui para a permanência desse aluno é o dia a dia na sala de aula. É a vida da sala de aula, é a dinâmica da sala de aula e a relação deles com os colegas. Alguns dizem que volta a respirar quando está em sala de aula, **é a relação desses alunos com os professores, essa relação é de fundamental importância, deve ser de respeito, mas também deve ser de diálogo**. Deve ser também de troca de experiências, mas nunca de imposição, nem por parte do professor nem por parte do aluno (Professor Leandro, 2020, grifo da autora).

Salienta-se que na relação professor-aluno o educador deve estar como um mediador do processo e não o detentor exclusivo do conhecimento. Deve-se estar aberto às contribuições, pois os alunos da EJA possuem experiências de vida que podem ser acrescidas ao conteúdo programático quando discutidas em sala de aula. É, pois, de fundamental importância considerar os seus saberes.

A aprendizagem se torna significativa quando dotada de sentido tanto para o professor como para o aluno. É preciso, então, estar atento, enquanto educador, ao que anseiam e necessitam os discentes, o que trazem de vivência, com vistas a favorecer a significação da aprendizagem. De acordo com Perrenoud (2000), o sentido que o docente atribui a sua prática pedagógica, dotada de intencionalidade, significa muito na vida do aluno e contribui, consequentemente, para uma aprendizagem significativa.

Franco (2016) corrobora essa afirmativa quando pontua que nem toda prática docente é uma prática pedagógica, porém, quando a primeira é dotada de intencionalidade na sua ação, pode-se dizer que se configura enquanto prática pedagógica. Isso ocorre quando o professor sabe qual é o sentido da sua aula, da sua relação com a aprendizagem discente.

Para ele, a prática docente é também pedagógica quando incorpora a reflexão contínua e coletiva, na medida em que a intencionalidade da prática seja direcionada a todos e, passível de ser realizada. Os saberes dos docentes dialogando com os saberes dos alunos é o que faz a aprendizagem ser significativa. Sendo assim, compreende-se que o professor é requisitado a considerar as especificidades dos processos pedagógicos se quiser melhorar a sua prática docente. Deve relacionar teoria e prática em um processo de práxis pedagógica, em que o diálogo com o aluno é priorizado. Desse modo, a sala de aula se torna um espaço de interação do conhecimento e os alunos sentem-se envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Acredita-se que a atuação do educador é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, pois é ele quem vai fazer os direcionamentos e prováveis provocações que despertem no estudante interesse pela construção do saber. É ele o mediador desse processo, sendo o seu papel de grande relevância para a aprendizagem do aluno. Vê-se, portanto, que a prática docente não só pode como deve ser aliada da aprendizagem e permanência dos alunos na escola.

Considerando o exposto, na sequência, estão exibidos os motivos pelos quais os estudantes do curso de DCC do PROEJA do IFS optam por permanecer e as possíveis causas da desistência.

5.4 POR QUE FICAM OS QUE FICAM? COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES

Carmo e Carmo (2014), ao tratarem da permanência escolar de alunos da Educação de Jovens e Adultos, a enfatizam a partir da noção de “experiência instituinte”, salientando a gênese/anúncio de uma construção coletiva sobre a permanência como objeto de estudo nas pesquisas acadêmicas, sem desconsiderar o rico processo que é compreender a desistência a partir de múltiplos fatores sociais, econômicos, pedagógicos e psicossociais.

Todavia, faz um chamamento para reflexão sobre o direito à educação a partir dos processos que garantam a permanência, já que essa é a correspondente desejada à desistência. Permanência escolar como um lugar de “experiência instituinte” porque compreende um lugar para agir, refletir, escrever e praticar o princípio do direito à educação por essa outra face (permanência) do problema público, qual seja, a oferta escolar.

Escrever sobre uma *experiência instituinte* não se confunde com o escrever sobre o novo, ou uma novidade, mas sobre o desafio e tensões vividos pelo próprio pesquisador em sala de aula, em busca de compreender a origem da *permanência escolar*. O ponto de vista de um pesquisador que escreve sobre a experiência de outro, é radicalmente distinto do ponto de vista do pesquisador que escreve a partir de um espaço próprio que constitui a sua

experiência, isto porque se torna sujeito de uma metaexperiência – escrever sobre a própria experiência – passando a ter poder sobre a sua exterioridade (CARMO; CARMO, 2014, p. 11, grifo original).

Pretendeu-se, portanto, escrever sobre as tensões e os desafios da permanência escolar vivenciados pelos estudantes jovens e adultos na Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelo IFS *Campus* Aracaju. Ainda de acordo com Carmo e Carmo (2014) este é somente um elemento da questão, pois o aspecto de maior relevância consiste no fato de que

[...] escrever sobre a *permanência escolar* sob a perspectiva *instituinte* implica reescrever uma realidade – a da evasão escolar – que está escrita (descrita, narrada, exemplificada e explicada, em suas causas e efeitos) sob uma lógica que tem a naturalização da desigualdade social brasileira como núcleo central de seus argumentos (CARMO; CARMO, 2014, p. 11, grifo original).

Buscou-se, dessa forma, investigar os sentidos da permanência e as possíveis causas da desistência de estudantes da EJA, reescrevendo a realidade da evasão escolar, enfatizando-a naquilo que ela realmente é e representa, isto é, o produto de uma sociedade de classes, desigual e excludente, pois, defende-se que o fracasso escolar em si não é apenas responsabilidade do aluno, tampouco do/a professor/a e até mesmo da própria instituição de ensino, especificamente, ele é (nada menos que) um problema público, assim como a luta pela permanência do aluno no ambiente escolar também o é (PAIVA, 2016).

Logo, aponta-se, neste estudo, para a permanência escolar como um lugar de ação, reflexão e mudança, tensionando para uma leitura positiva da realidade, parafraseando Charlot (2013). Nessa perspectiva, estão expostos, nesta subseção, os motivos pelos quais os estudantes optam por permanecer no curso, bem como as possíveis causas da desistência. Isso porque compreende-se que não ser possível discutir a permanência sem situar o lugar da desistência, mas é possível tratar da permanência sem enfatizar a evasão. Desistência aqui apreendida como uma expressão da questão social, isto é, pertencente ao conjunto das diversas expressões das desigualdades existentes na sociedade capitalista de produção (IAMAMOTO, 2015), já tratada neste estudo.

As informações apresentadas foram coletadas mediante pesquisa empírica com os discentes do curso investigado e são provenientes tanto do questionário aplicado aos 30 participantes do estudo quanto das entrevistas realizadas com os seis discentes partícipes do filme documentário. Importa mencionar que a transcrição dos relatos e demais mensagens manteve-se fiel à linguagem utilizada pelos participantes, podendo, em alguns casos, não ser condizente com a norma padrão. Assim, os dados foram organizados mediante quatro categorias temáticas de análise, com base em Bardin (2016) e conforme Quadro 19.

Quadro 19 - Categorias Temáticas

CATEGORIAS TEMÁTICAS
Categoria 1 – A escola e o PROEJA
Categoria 2 – Professores do curso
Categoria 3 – Causas da desistência
Categoria 4 – Sentidos da Permanência

Fonte: A autora (2020).

A primeira categoria, intitulada “A escola e o PROEJA”, expõe a relação dos estudantes tanto com a escola quanto com o curso de DCC, desde o reiterado desejo de retorno ao ambiente escolar até suas perspectivas e idealizações futuras. Tendo em vista que, de acordo com Arroyo (2005, p. 42) “[...] os jovens e adultos que voltam ao estudo sempre carregam expectativas”, seja de adquirir conhecimento, melhorias nas condições de vida, realização de um sonho, entre outras questões. Desse modo, o Quadro 20 exhibe as unidades de registro e contexto extraídas dos relatos dos estudantes a respeito da significação do retorno escolar (para alguns, após anos de interrupção), do curso e da escola em si.

Quadro 20 - Categoria 1: A escola e o PROEJA

UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA TEMÁTICA
1. Preconceito; 2. Representatividade; 3. Um sonho; 4. A instituição; 5. Desenvolvimento pessoal e profissional; 6. O curso; 7. Perspectiva de crescimento; 8. Oportunidade de retorno à escola; 9. Futuro profissional; 10. Mudança de vida; 11. Pertencimento; 12. Amizade.	1. Preconceito em relação a serem estudantes do PROEJA; 2. A escola representa muito e o retorno a ela é um processo significativo; 3. O IFS como uma instituição respeitada, de qualidade. Há um certo amor à instituição, há honra em fazer parte dela; 4. Retornar aos estudos representa a realização de um sonho, também, a construção de um futuro profissional; 5. O curso é considerado bom e tem proporcionado crescimento pessoal e profissional.	1. O PROEJA enquanto oportunidade de melhoria de vida; 2. A escola como um espaço de transformação pessoal; 3. A qualidade do ensino e o que a escola em si representa.	Categoria 1: A ESCOLA E O PROEJA

Fonte: A autora (2020).

Os relatos apontam que o retorno aos estudos representa, para a maioria dos estudantes, um processo de transformação e desenvolvimento pessoal e profissional. A escola é vista como um lugar de realização de sonhos e de mudança de vida, conforme as seguintes unidades de contexto:

Entrar no PROEJA foi um abre alas para mim, foi uma ocasião, uma situação maravilhosa em minha vida. Sou muito feliz de estudar no Instituto Federal do Sergipe porque é um lugar onde eu construí amizades, é um lugar onde eu me sinto bem estudando. É um lugar que os professores são maravilhosos em sua grande maioria, eu não vou dizer que todo mundo é perfeito, porque perfeito só Deus, né, mas a grande maioria são pessoas maravilhosas e eu amo estudar no Instituto Federal, é por isso que eu estudo lá hoje. E também tem aquela questão do futuro profissional, vai somar muito na minha carreira profissional, que eu tenho o sonho de um dia trabalhar em uma posição de hierarquia dentro da construção civil, hoje, atualmente, eu trabalho como Operador de Telemarketing, só que não é a carreira que eu escolhi para a minha vida. O que eu quero para minha vida é dentro da construção civil, então eu preciso estar construindo um futuro profissional através da escola, para aquilo que eu realmente desejo. [...] Hoje, a minha vida eu diria que é outra, antes do Instituto Técnico Federal de Sergipe eu tinha uma visão de vida, uma visão de mundo, uma visão de pessoa e ser humano, hoje, a minha visão é completamente diferente. [...] O Instituto Federal de Sergipe foi a mudança ideal na minha vida (Estudante Nicolas, 2020).

Eu me sinto honrada porque eu voltei a estudar, eu estou na sala de aula novamente, em uma instituição respeitada e eu agradeço a Deus cada dia por isso, foi uma grande oportunidade para mim. Está acrescentando tudo na minha vida novamente, as oportunidades que eu deixei para trás eu estou tendo de novo as chances, o curso está me trazendo tudo isso [...], e oportunidades novas para minha vida, para minha formação e para o meu futuro.

O curso trouxe mudanças na minha vida, eu me senti mais assim..., eu desenvolvi bastante, ou seja, eu tinha muita vergonha de me apresentar, eu tinha vergonha de chegar nas pessoas para conversar, então o curso ele abriu esse espaço para mim, ele adquiriu muito na minha vida. Foi um grande proveito, porque eu acho que me desenvolvi bastante, cresci mais, né, a mente. Eu consigo agora ver além das coisas, eu era só assim, como diz..., “o cavalo que usava aquela olheira, né? e agora eu não sou assim mais. A cabeça é outra, o conhecimento é outro desde que eu entrei lá. [...] São três anos que não são perdidos, o curso é maravilhoso, eu não tenho o que reclamar e..., [...] quem tiver oportunidade aproveite porque vale a pena (Estudante Amanda, 2020).

Percebe-se, nesses relatos, que fazer um curso numa instituição federal de ensino tem um peso relevante para os estudantes entrevistados, considerando que a instituição foi bastante valorizada em suas falas. Além dela, o curso em si também foi muito bem avaliado por eles. O IFS é tido como um lugar que oportuniza não só a busca do conhecimento necessário a uma formação profissional – que o qualifique para o mundo do trabalho –, mas também de emancipação humana, isto é, caminha na direção de uma formação humana integral.

Concorda-se com Jorge (2014) quando a autora afirma que os cursos do PROEJA, a partir dos relatos dos estudantes, têm contribuído tanto em sua vida profissional quanto pessoal, uma vez que anunciam terem desenvolvido habilidades de se comunicar, respeitar e conviver melhor com as outras pessoas. “Os conhecimentos adquiridos no curso teriam mudado a sua relação no trabalho e com as pessoas de modo geral” (JORGE, 2014, p. 92). Apresentam-se,

desde já, enquanto sentidos que motivam e impulsionam a permanência na escola. Vê-se que, tanto os relatos acima quanto a fala da estudante Jussara, a seguir, ratificam essa afirmação.

Bom, o que me levou a buscar o PROEJA foi a questão de eu ter parado cedo os meus estudos, só que eu parei no sentido de querer continuar, né. Eu não podia por causa das crianças, porque eu tive neném cedo, então eu sempre tive vontade de voltar a estudar e voltei para terminar os meus estudos. [...] Parei de estudar eu tinha o que... 14 anos, meu filho nasceu, depois veio minha filha, depois veio minha outra filha e aí nesse período eu tive que parar, porque eu não tive dinheiro para pagar a ninguém para que alguém tomasse de conta, né. Então..., aí foi quando..., eu sempre batia na mesma tecla, quando chegar certa idade, certo ponto, eu vou voltar a estudar, eu vou voltar meus estudos e foi o que aconteceu, [...] eu fiquei sete anos sem estudar. [...] Depois que eu fui para o PROEJA eu tive amizades, eu tive conhecimento, eu soube me expressar, me explicar, conversar. Melhorou muito o meu dia a dia pessoal, entendeu, abriu mais a minha mente para certas coisas (Estudante Jussara, 2020).

Verificou, na fala da maioria dos estudantes, – apesar de não estarem aqui todos os relatos (simplesmente pela questão da estrutura textual) –, que os principais motivos (pelo menos inicialmente) da inserção no curso é a conclusão do ensino médio, a qualificação para o mundo do trabalho e a expectativa de um emprego melhor, futuramente. Tais fatores se mostraram determinantes para o retorno aos estudos e têm satisfeito as necessidades dos estudantes. Contudo, apesar de, inicialmente, apresentarem esses motivos, no decorrer do curso começam a introduzir novos, principalmente no que se refere ao crescimento pessoal, a uma formação mais completa, ou seja, a uma formação humana integral.

A segunda categoria, denominada “Professores do Curso”, foi constituída a partir das respostas interligadas ao relacionamento dos estudantes com os professores do curso de DCC. Essa categoria abrangeu questões como: 1) a forma como os professores ministram as aulas (metodologia de ensino); e 2) se eles contribuem ou não na aprendizagem e permanência escolar, sob a óptica discente. O Quadro 21 exhibe os resultados.

Quadro 21 - Categoria 2: Professores do Curso

UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA TEMÁTICA
1. Perfil do professor; 2. Forma de ministrar as aulas; 3. Conteúdo programático; 4. Habilidade profissional; 5. Paciência; 6. Discriminação; 7. Compreensão; 8. Incentivo à permanência; 9. Metodologia de ensino.	1. Há professores que ensinam, contribuem para a permanência e aprendizagem, mas há, também, aqueles que não; 2. Discriminação por parte de alguns, compreensão por parte de muitos; 3. A forma de repassar o conteúdo (metodologia de ensino) foi retratada, pela maioria, como sendo de modo adequado.	1. Boa relação com os professores do curso (professor-aluno); 2. A prática docente como aliada da aprendizagem e permanência, apesar dos pesares.	Categoria 2: PROFESSORES DO CURSO

Fonte: A autora (2020).

A percepção dos estudantes em relação à prática docente apresenta duas faces: ela tanto pode contribuir como não para aprendizagem e permanência dos alunos, o que para eles está muito associado ao perfil do professor. Reconhecem que os docentes são dotados de habilidades profissionais para ministrarem as aulas, gostam, inclusive, da forma como são apresentados os conteúdos programáticos pela maioria, mas, ao mesmo tempo, relatam situações de impaciência e discriminação por parte de alguns, o que os entristecem e desmotiva. As unidades de contexto a seguir retratam essa relação:

A minha relação com os professores do curso, eu não vou dizer para vocês que ela é totalmente boa, está entendendo? Porque tem professores que ele não trata o aluno, de certa forma, bem... [ênfase na palavra “bem”], entendeu? Mas, têm professores que são excelentes, entendeu, e esses professores que são excelentes é o que atrai e me deixa mais... é..., como é que eu falo..., prazeroso em ficar na instituição, porque se fosse pelos outros daria vontade de sair, esquecer tudo, né, abandonar os estudos e tudo, mas graças a esses professores eu me sinto bem (Estudante Fernando, 2020).

Vê-se que, para o estudante Fernando, há àqueles professores que contribuem para a permanência e aprendizagem e provocam uma sensação de bem-estar, mas há também os que não contribuem e provocam “[...] a vontade de sair, esquecer tudo, né, abandonar os estudos [...]”. No trecho seguinte, esse mesmo estudante, quando interrogado sobre pontos negativos do curso, reforçou:

Para mim, os pontos negativos é... alguns professores, né, questões de conteúdo..., eles passam do jeito que querem e o aluno que se resolva, entendeu? Em questão da conduta de alguns deles que, pra mim, não seria legal, eles deveria fazer como outros professores, como a coordenadora faz, entendeu? É chegar, conversar, é fazer os alunos interagir na sala que é para poder os alunos entender o assunto, explicar, e eles não são assim, né, eles são, de certa forma, eles deixa o aluno jogado, dá o assunto e o aluno que se vire, entendeu? É isso! (Estudante Fernando, 2020).

O estudante Fernando pronuncia que não considera legal a conduta de alguns professores e sugere que eles repensem a sua atuação profissional de modo a levar em conta aspectos como: 1) fazer com que os alunos interajam em sala de aula e assim compreendam melhor o assunto; 2) explicar melhor os conteúdos; e e 3) desenvolver uma relação mais dialógica com eles.

A estudante Jussara, por sua vez, também pontua alguns aspectos positivos e negativos em relação à atuação dos professores e o seu relacionamento com eles:

Ah, a minha relação com os professores era ótima. A gente se dava super bem, eles entendiam, ensinava, tinha paciência, eu dizia que não estava entendendo ele repetia, repetia tudo de novo, ah, era muito bom. Eles ajudava, quando a gente não podia fazer, tipo, eu não podia estar na escola para fazer aquela prova aí ele deixava para a gente fazer no outro dia, de outra vez que a gente fosse, era muito paciente! Apesar de que tinha alunos que não colaborava, né, aí eles tinha paciência do mesmo jeito, porque tinha que ter, né? [...] Tinha professores que ensinavam de coração e tinha professores que pouco importava, né, o que estava ensinando, tinha professores até que não ensinava nada [...] só passava a prova e a gente tinha que dar de conta de responder a prova. [...] Tinha alguns que **discriminavam pelo fato da gente ser do PROEJA**, eles falavam pouco, puxava pouco assunto, não explicava direito, só sentava e lia o que estava lá no computador, a gente tinha que entender e na hora da prova a gente tinha que estar (inaudível) prova e isso aí era puxado. Mas, teve professores que não tinha nada a ver se era do Pro-Jovem, se era do PROEJA, eles ensinavam, eles puxava (Estudante Jussara, 2020, grifo da autora).

Para a estudante referida, a maioria dos professores eram pacientes e ensinavam o conteúdo de modo a considerar as suas especificidades de vida e estudo. Quando não havia a possibilidade de entregar a atividade no dia programado, cediam mais um espaço de tempo para que o estudante estivesse resolvendo a pendência. Todavia, anuncia que há, também, professores que muito pouco se importam com a aprendizagem para esses estudantes, a ponto de não explicar tão bem o assunto e até mesmo discriminá-los por serem alunos do PROEJA.

No que diz respeito à discriminação e/ou preconceito sofrido, a estudante Geovana informou que sentia certo tipo de preconceito por parte de uma minoria dos professores, ratificando o relato anterior, da interlocutora Jussara. Para ela,

Tem professor que às vezes diz: “ah, por isso que eu não quero dar aula ao PROEJA”, então a gente fica assim, a gente fica pensando..., “sim, e o PROEJA, o que tem a ver o PROEJA?” [...] Tem um professor mesmo que disse: “Eu já disse a coordenadora que eu não quero dar aula ao PROEJA, eu não vou dar mais aula para o PROEJA, porque o PROEJA é um problema”, foi assim que ele disse, então fica complicado, né? (Estudante Geovana, 2020, grifos da autora).

Em relação ao preconceito vivenciado por estudantes dessa modalidade de ensino, Torres (1992, p. 79 *apud* JORGE, 2014, p. 239) manifesta: “o que ocorre, na verdade, é um preconceito a toda modalidade de educação de jovens e adultos por tratar de um público cujas características socioeconômicas e localização estrutural não apresentam poder”. Isto é, de acordo com Torres (1992), a EJA sempre esteve inferiorizada (com menos prioridade) em relação às demais modalidades de ensino, mediante uma reprodução social de que à EJA basta-lhe, tão somente, o caráter predominantemente aligeirado da oferta de ensino somado ao reduzido investimento de recursos financeiros a essa modalidade de ensino.

O estudante Diego, por sua vez, não trata especificamente da discriminação quanto a ser estudante dessa modalidade de ensino, mas retoma a fala dos estudantes Fernando e Jussara no que se refere às duas faces da prática docente quanto à permanência escolar, quais sejam: tanto pode como não contribuir para a aprendizagem e permanência do estudante no ambiente escolar. Desse modo, quando interrogado sobre a possibilidade de o docente contribuir ou não para a sua permanência na instituição pesquisada, relatou:

Contribui, porque, às vezes, assim..., a gente pensa em desistir, têm professores que não ligam, diz assim: “ah, se o aluno **quiser desistir, desista**, quem vai sair perdendo é ele”. Mas, têm outros professores que não, eles chegam e diz: “**não, não desista não**, tente, é um bom curso, você está indo muito bem, então continue, continue”. Então, assim, eles..., **têm professores que incentivam o aluno a continuar, mas têm outros que não**. “Não, se quiser sair problema seu, quem vai sair perdendo é você” (Estudante Diego, 2020, grifos da autora).

Já o relato do estudante Nicolas difere um pouco dos demais pela análise que este faz das atitudes, comportamento, muitas vezes, “rude, duro” dos professores atuantes no curso. Apesar de, também, reforçar a fala dos colegas traz novos elementos para refletir-se acerca da atuação docente por meio da óptica estudantil, conforme trecho a seguir.

Existe professores que parece ser rude, duro, mas eu sei que no fundo, no fundo tem um coração mole, porque eles estão ali e eles sabem a função deles e eles querem cobrar do aluno para que o aluno tenha sucesso na vida, vençam na vida. Então aquele professor que parece ser um pouquinho mais duro, na verdade, ele está querendo ver o seu sucesso [...] (Estudante Nicolas, 2020).

Complementa informando que:

A forma dos professores lecionar lá [no IFS] é muito boa, eu não tenho o que dizer, por exemplo, o professor de estrutura ele é muito bom, o professor de matemática é..., não só o que está atualmente, mas os anteriores também eram maravilhosos, são professores que realmente têm vocação para lecionar. Eles não estão ali pelo dinheiro, eles estão ali pela vocação. Eu acredito nisso pela forma que eles trabalham, a forma que eles são para com o aluno, como são atenciosos e também é muito daquela coisa, eles não são simplesmente professores, são pessoas, são mestres, são doutores. São pessoas que

realmente têm **capacidade e o conhecimento para lecionar. Todo mundo que estuda ali é privilegiado**, todas as pessoas, porque não é em qualquer lugar que você vai encontrar doutores e mestres para lhe ensinar a caminhar na vida, né? (Estudante Nicolas, 2020, grifos da autora).

Os relatos dos discentes ratificam que a prática docente pode ou não ser aliada da aprendizagem e permanência na escola, conforme foi discutido na subseção anterior (5.3) e como anuncia o estudante Diego: “têm professores que incentivam o aluno a continuar, mas têm outros que não”. Consoante, Shiroma e Lima Filho (2011, p. 732) anunciam que “diferente das outras modalidades, o profissional que atua no PROEJA não possui necessariamente uma formação específica, pois raras licenciaturas contemplam discussões sobre o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos”. Sobre o que afirmam os autores essa questão também foi percebida e retratada na subseção 5.3 deste estudo, em relação à instituição pesquisada ser a única universidade pública do Estado de Sergipe. Inclusive, um dos professores entrevistados reitera essa assertiva de Shiroma e Lima Filho (2011).

Ainda de acordo com esses autores,

A composição heterogênea do alunado do PROEJA demanda redobrado empenho dos professores para construírem metodologias, recursos didáticos apropriados e formas inovadoras de ensinar e avaliar para que não reforcem, também no espaço da EJA, as experiências vividas pelos alunos de múltiplas exclusões (SHIROMA; LIMA, 2011, p. 733).

Isto é, ao docente cabe o desafio de preparar conteúdos, materiais e aulas adequados ao público do PROEJA, além disso, posicionar-se a favor de práticas educativas e projetos pedagógicos congruentes à proposta formativa do Programa. Trabalhar no desenvolvimento de estratégias metodológicas pertinentes e apreensíveis ao perfil dos estudantes-trabalhadores, de tal forma que contribua na aprendizagem, permanência e conclusão (com qualidade) do curso. A esse respeito, os professores do curso – subseção 5.3 – se posicionaram, colocando-se de forma colaborativa a essas questões, desde à adaptação de suas aulas até formas de contribuição financeira.

Além disso, é preciso considerar os saberes que os estudantes trazem do seu cotidiano de vida e trabalho. Ao mesmo tempo, reconhecê-los como sujeitos da história, imersos no contexto social, pois reforça-se que a aprendizagem não começa na escola e nem se encerra nela. É basilar reconhecer que o estudante jovem e adulto porta experiências de diversas naturezas as quais lhes possibilitam o acúmulo de variados saberes e em diversificados campos epistemológicos.

Não obstante, concorda-se com Debiásio (2010) quando a autora adverte que a permanência do estudante do PROEJA associa-se não só aos professores em si, mas à

preparação e formação da equipe multidisciplinar que atua na escola, como os diretores, secretários, a equipe pedagógica, assistentes sociais, entre outros, isto é, todas as pessoas que compõem a comunidade acadêmica-escolar e que porventura o estudante terá contato. Fazendo-se preciso o comprometimento e a disposição em “[...] lidar com situações heterogêneas, complexas e inovadoras e com universos sociocognitivos diferentes e, às vezes, contraditórias” (DEBIÁSIO, 2010, p. 47). Ao se refletir sobre o campo da EJA deve-se levar em consideração a trajetória histórica das políticas educacionais destinadas a esse público, as quais ainda resultam em exclusão na e pela escola, dado o modelo tradicional e excludente do sistema brasileiro de ensino.

A terceira categoria, intitulada “Causas da Desistência”, retrata a narrativa dos estudantes no que se refere a questões que, porventura, conduzem à desistência entre eles. Mas antes, importa mencionar que os trechos dos relatos apresentados nessa categoria e na seguinte (Sentidos da Permanência) são provenientes tanto do questionário aplicado aos estudantes quanto das entrevistas realizadas com eles. O Quadro 22 expõe as possíveis causas da desistência.

Quadro 22 - Categoria 3: Causas da Desistência

UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA TEMÁTICA
1. Passagens; 2. Residência longe do IFS; 3. Condições financeiras; 4. Desemprego; 5. Despesas familiares; 6. Depressão; 7. Trabalho; 8. Auxílio estudantil; 9. Transporte; 10. Cansaço; 11. Falta de companheirismo; 12. Problemas pessoais; 13. Dificuldades; 14. A escrita; 15. Falta de tempo para estudar.	1. Dificuldades de entender as atividades e dificuldades pessoais; 2. Falta de dinheiro para compra de passagens; 3. Conciliar trabalho, estudo e família; 4. Problemas e dificuldades de diversas naturezas (materiais e psicológicas); 5. Locomoção até a instituição de ensino.	1. Conciliar vida profissional, pessoal e escolar; 2. Falta de recursos financeiros e psicológicos.	Categoria 3: CAUSAS DA DESISTÊNCIA

Fonte: A autora (2020).

Os resultados da pesquisa revelam que a desistência escolar e/ou interrupção é proveniente de vários fatores, sejam eles de ordem econômica, social, familiar, pessoal e cultural, os quais, de acordo com Moura e Silva (2007, p. 31), “[...] reforçam-se mutuamente e resulta na chamada evasão”. Para os autores, precisa-se compreender que um aluno adulto, jovem, idoso quando “opta” por não dar continuidade aos estudos não se trata, necessariamente, de uma evasão (fuga), muito diferente disso, trata-se de uma renúncia, por isso, desistência, dadas as circunstâncias adversativas vivenciadas.

As causas que, geralmente, conduzem os estudantes do curso de DCC do PROEJA do IFS a desistirem são: 1) dificuldades para escrever; 2) questões financeiras; 3) falta de tempo; 4) trabalho-emprego; 5) locomoção até a escola; 6) depressão; 7) cansaço etc. A fala da estudante Jussara é bastante apropriada para exemplificar algumas das dificuldades encontradas pelos discentes, qual seja:

[...] Na verdade, eu já pensei em desistir desse curso porque o assunto era muito puxado e eu não tinha paciência mais, mas tudo é puxado na vida, né? Se a gente for desistir de uma coisa porque é puxado **eu vou deixar de ser mãe, porque ser mãe é puxado também**, né? Já tive momentos de querer desistir, também, **por dificuldades mesmo, condições financeiras** e..., a minha professora Marlúcia ela sempre nos incentivou, nunca deixou a gente desistir. Até ajudar a gente a pegar **ônibus**, dá **dinheiro para passagem** ela dava, para a gente poder..., não só fui eu, foram outras alunas também do IFS que ela ajudou e isso me deu muita força. E também a vontade que eu tinha de estudar, pensava muito nos meus filhos também, meu futuro, e foi isso!

A dificuldade financeira [é o] que faz as pessoas desistirem, às vezes, a **falta de companheirismo**, entendeu? Porque também teve os professores, alguns, né, professores que também não tinha muita paciência com certos alunos. Às vezes, também, **trabalho** que impede, **cansaço**, né? Eu sei que na escola eu acho que não impede nada porque nós tem muito acolhimento, não impede porque, no sentido assim..., das pessoas à nossa volta, eles ajudavam muito, incentivavam muito, mas assim, eu sei que têm pessoas que têm **problemas em casa**, trabalho, momentos assim que não pode ir mesmo, [questão] financeira, tipo eu, né, quase desistir por causa disso, eu creio que seja isso. Às vezes, também, é **dificuldade de entender a atividade** porque teve alunos também que saiu... Olha, muitos [alunos], antes de eu sair da escola, muitos alunos diziam: “Velho, está difícil, eu vou desistir”; “está puxado”. Às vezes, condições de tirar uma xerox que não tinha, porque tinha que ter dinheiro, tudo era xerox, tudo era papel e também, isso também..., isso prejudicou muito também as pessoas que não tinha condições, no caso, né? (Estudante Jussara, 2020, grifos da autora).

Os estudantes Amanda e Diego também retratam as causas que os levaram a pensar em desistir do curso. Na mesma direção da estudante Jussara, a interlocutora Amanda também pontuou as possíveis causas da desistência de muitos dos seus colegas de classe, inclusive, informou que sempre procurou saber o porquê da saída (ou quase saída) deles, na esperança de tentar, juntamente com outros alunos e professores, reverter o quadro. As unidades de contexto a seguir exibem as causas:

Já aconteceu [de estudantes desistirem] por causa das **passagens**, tem gente que **mora em lugar longe demais** e falta passagem [para se deslocar até à escola] [...]. Uma coisa leva a outra, a falta de dinheiro por causa da passagem, se **perder o emprego**, quando a gente está **desempregado** fica muito mais difícil de ir para o IFS. Mas, tem o **auxílio**, é porque tem gente que não se inscreve por causa da papelada, é muita coisa.

[Eu pensei em desistir] quando eu perdi meu bebê, recentemente, eu pensei em desistir, mas como só falta um ano eu não vou desistir não. [Foi] porque eu estava com **depressão** depois que eu perdi meu bebê [...] Para mim, é ainda

muito recente, ainda não consegui esquecer meu bebê, quase todo dia eu choro e eu pensei em desistir do IFS, mas Deus é maravilhoso, a minha mãe não me deixou desistir e eu vou continuar (Estudante Amanda, 2020, grifos da autora).

Eu ia desistir não era por causa da turma nem dos professores, mas sim porque eu passei um bom tempo parado, sem estudar. Então, na verdade, eu disse assim para mim: “rapaz, eu não vou voltar para escola não porquê..., as vezes é o cansaço também. Porque você trabalha o dia todo, tem aquele dia estressante, porque estressa você trabalhar. Trabalhar num local que as vezes é estressante. Não é dizer que é todo dia, mas, às vezes, eu saía do trabalho e ia para casa para depois ir à escola. Aí depois eu disse: “não, daqui do trabalho mesmo eu vou para escola [...]”. **Eu ia desistir não é tanto por causa da turma nem dos professores, nem do ensino, mas sim por causa do cansaço** (Estudante Diego, 2020, grifo da autora).

Percebe-se que os fatores que conduzem à desistência são de diversas naturezas, como apontado por Moura e Silva (2007). A interlocutora Amanda pensou em desistir quando contraiu uma depressão devido à perda do seu recém-nascido. O estudante Diego informou que pensou em desistir devido à dificuldade de conciliar trabalho e estudo (cansaço), não necessariamente pelo ensino, professores e relacionamento com a turma. Tanto a estudante Jussara quanto Amanda e Diego trazem, em suas opiniões e causas, fatores que foram apontados por outros estudantes quando respondido o questionário. O Quadro 23 exhibe as causas relatadas por discentes não entrevistados neste estudo, mas que compuseram o quadro de participantes da pesquisa.

Quadro 23 - Causas da desistência apontadas pelos estudantes

Nº	ALUNO	CAUSAS
1	Anaí	“Já desisti por falta de tempo, trabalhando muito e acabei reprovando por falta”.
2	Kauã	“Muito trabalho e pouco tempo para estudar”
3	Guaraci	“Falta de tempo. Trabalho. Cansaço”.
4	Kaique	“As causas eram dificuldades com escrita e leitura, mas hoje já estou mais preparado”.
5	Rudá	“Sim, problemas de saúde”.
6	José	“Sim, já pensei por causa do transporte da prefeitura e a viagem que é muito cansativa. Eu moro em Nossa Senhora das Dores”.
7	Orlando	“Muita dificuldade para escrever”.
8	Vicente	“Desisti no 1º ano que cursei aqui no IFS, por causa da implicância de um colega de curso”.
9	Frederico	“Já, porque eu não estou trabalhando e o dinheiro que pego é para colocar dentro de casa”.

Fonte: A autora (2019).

Para Shiroma e Lima Filho (2011, p. 734), “premidos pelas necessidades, alguns alunos deixam o curso quando arrumam emprego, por dificuldades financeiras, e outros o abandonam mesmo pelo cansaço de enfrentar diariamente a terceira jornada”. O alto índice de desistências no curso, conforme abordado na subseção 5.1, requer, não só do IFS, mas dos demais setores das políticas públicas, providências cabíveis a essa situação.

Esses mesmos autores afirmam ainda que é típico dos professores construírem alternativas que os auxiliem no acompanhamento e suporte aos estudantes-trabalhadores, mesmo diante das situações que conspiram contra, desejam permanecer na escola até a conclusão do curso.

Monitoram as faltas sucessivas, enviam memorandos, telefonam, procuram descobrir o motivo das faltas e os orientam sobre os procedimentos de trancamento de matrículas, preocupados em garantir-lhes o direito de retomar os estudos futuramente. Todas essas atividades constituem dimensões invisíveis do trabalho do professor preocupado em oferecer condições de permanência e conclusão (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 734-735).

Essas alternativas também perpassam a atuação docente no IFS, principalmente, mediante a professora e também coordenadora do curso, e é retratada na fala dos sujeitos pesquisados, expressas na categoria “Sentidos da Permanência”, discutida logo após. Ainda nesse cenário, cabe trazer o relato do estudante Nicolas acerca das possíveis causas da desistência de muitos. Para ele,

Cada pessoa tem uma situação diferente para desistir, mas quem desiste, na maioria das vezes, é por questões financeiras, por trabalho. A maioria das vezes, não é, simplesmente, porque a pessoa desistiu de estudar, não quer realizar um sonho, é por causa da questão financeira, porque o auxílio estudantil soma muito na vida de algumas pessoas, mas não é o suficiente, porque a gente sabe que o auxílio estudantil é ajuda de custo. E, na vida, a gente tem despesa com aluguel, a gente tem despesa com a família, alimentação, energia, água e *etc.*, e tudo isso precisa ser pago e o auxílio estudantil é uma ajuda de custo que não supri essas necessidades. A maioria das vezes que a pessoa desiste, desiste pelas responsabilidades que tem em seu próprio lar (Estudante Nicolas, 2020).

Essa fala do estudante traz uma questão pertinente de ser referida neste estudo. Refere-se a situar que a política de assistência estudantil não é, simplesmente, um mecanismo que promove uma mudança estrutural na vida daqueles que por ela são assistidos, porém, ela possibilita o acesso a bens e serviços que, em certa medida, se constitui enquanto mecanismo de enfrentamento a repetência e desistência e, por isso, torna-se essencial.

Contudo, pontua-se que a política de assistência estudantil, moldada e mantida em um prisma capitalista de produção, carrega limitações e implicações em suas ações. A título de exemplo, o seu viés de bolsificação (NASCIMENTO, 2014). Isto é, repasses de recursos financeiros insuficientes no suprimento as demandas mais básicas de permanência, principalmente pelo pouco valor do auxílio (subseção 5.2).

Além disso, o demorado repasse – dos entes federativos responsáveis – às instituições de ensino, o que acaba por provocar situações desconfortáveis entre os estudantes e a instituição a qual estão vinculados. Conforme informou a interlocutora Jussara ao expor que é preciso ter

dinheiro para quase tudo e “isso prejudicou muito as pessoas que não têm condições” (Estudante Jussara, 2020). Ou seja, acaba, em muitos casos, por não garantir a permanência.

Ainda assim, importa mencionar que os estudantes do PROEJA são, em grande escala, os que detêm maiores dificuldades de acesso, permanência e “êxito”, pois vivenciam, cotidianamente, diversificadas expressões da questão social em um cenário de desemprego e precarização das condições de trabalho e vida (conforme abordado na subseção 5.2). Por esses e outros motivos esses estudantes são os que mais necessitam de auxílios/suportes na permanência e conclusão do curso.

Finalmente, a última categoria de análise das informações repassadas pelos discentes, recebeu o título de “Sentidos da Permanência”, pois descreve os sentidos atribuídos pelos estudantes a sua permanência na escola, conforme Quadro 24.

Quadro 24 - Categoria 4: Sentidos da Permanência

UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA TEMÁTICA
1. Emprego melhor; 2. Certificado; 3. Incentivo; 4. Perspectiva de crescimento; 5. Auxílio estudantil; 6. Conclusão do ensino médio; 7. Sucesso profissional; 8. Realização de sonho; 9. Melhora financeira; 10. Continuar os estudos; 11. Ser exemplo; 12. Os professores; 13. Colegas de classe; 14. Cursar nível superior; 15. Por estar gostando do curso; 16. Obter conhecimento; 17. Estrutura da Escola.	1. A permanência no curso se dar por ver nela uma perspectiva de melhoria nas condições de vida, na formação pessoal e profissional; 2. Os serviços ofertados pela política de assistência estudantil contribuem na permanência, ainda que não supra todas as necessidades; 3. O futuro profissional, a realização de um sonho e o incentivo dos que estão próximos (família, colegas de classes, professores, amigos <i>etc.</i>) têm contribuído positivamente na permanência.	1. O apoio/incentivo dos professores, familiares e colegas implicam positivamente na permanência; 2. Melhoria nas condições de vida, sejam elas de ordem objetiva e/ou subjetiva; 3. Pertencimento a um grupo; coexistência.	Categoria 4: SENTIDOS DA PERMANÊNCIA

Fonte: A autora (2020).

Considerando o alto índice de desistência nessa modalidade de ensino no IFS, o problema de pesquisa desta investigação perpassou compreender quais os motivos levam um aluno do curso de DCC do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju a permanecer ou desistir. Tratadas as causas da desistência, expõe-se, a seguir, os motivos que fazem “[...] com que jovens e adultos fiquem, permaneçam na escola, a despeito de tantos fatores que conspiram contrariamente” (PAIVA, 2016, p. 100).

Vale lembrar que permanecer na escola requer complemento material e simbólico, ou seja, condições materiais de subsistência (ter dinheiro para se deslocar, comer, tirar xerox, como retratou a estudante Jussara) e condições simbólicas como identificação, pertencimento a um grupo e coexistência com os seus pares (valorização, apoio, incentivo) (REIS, 2016). Os discursos a seguir enfatizam o porquê da permanência para os que ficam.

O que me faz permanecer no curso é que eu quero, futuramente, ter um emprego melhor, eu penso em crescer na vida, eu penso em meus pais. Meus pais me incentivam bastante para eu não desistir também, meu namorado também, ele pede para eu não desistir, e também, assim, eu já tenho uma mente pronta de que eu não desista, só que têm pessoas que incentivam, né, a minha família mesmo ela pede para que eu não desista, então isso é muito importante para mim, porque todo mundo me apoia. Além de que eu penso em crescer na vida, né, e isso é uma oportunidade, já é um conhecimento a mais, um curso maravilhoso, um técnico. Você com certificado na mão, você está à frente de muita gente (Estudante Amanda, 2020, grifos da autora).

O que me motiva a continuar os estudos é porque eu quero terminar o ensino médio que eu não terminei, e também eu quero sair de lá com um conhecimento a mais e..., eu pegando o certificado de conclusão do ensino médio, para mim, entrar em outra, outra área lá mesmo seria mais fácil, entendeu? Porque creio eu que você sem o ensino médio você não consegue nada hoje em dia, né? E isso é o que me faz, o que me motiva a ficar no Instituto Federal de Sergipe (Estudante Fernando, 2020).

Na mesma direção da estudante Amanda, o que motiva o estudante Fernando a permanecer no curso é: 1) a perspectiva de mudança de vida a partir dos estudos; 2) melhora nas condições de emprego; e 3) obtenção do certificado de ensino médio. Além disso, para o interlocutor Fernando, o ingresso em um novo curso, em uma outra área, ou seja, a continuidade nos estudos, é também razão para sua permanência.

Retomando a questão do auxílio estudantil, apesar de suas implicações e limitações, ele é, também, um fator que contribui para a permanência desses estudantes, dada as suas realidades socioeconômicas. A estudante Amanda afirma ser o auxílio estudantil um elemento importante para a sua permanência na instituição:

Com o auxílio de lá o que é que eu faço: eu compro os materiais que eu preciso e pago o wi-fi [o provedor de internet], porque é o que a gente precisa para estudar. Além do que eu trabalho, mas o auxílio me ajuda muito a comprar os materiais porque tem material que é caro, então o auxílio ele ajuda bastante e ajuda também no transporte quando eu vou e volto da escola. **Esse auxílio ele é muito importante para minha permanência no IFS** (Estudante Amanda, 2020, grifo da autora).

A estudante referida informa que apesar de trabalhar o auxílio é muito importante para a sua permanência na instituição, pois auxilia nas despesas. Cabe lembrar que, dos 30 estudantes pesquisados, 56,7% (17) informaram estar desempregados, enquanto 43,3% exercem algum tipo de atividade remunerada. Destes, a maioria recebe renda de até 1 salário mínimo (dados discutidos na subseção 5.2). Por sua vez, o estudante Nicolas afirma não ter mudado o seu pensamento inicial, e que as razões que o faz permanecer no curso são as mesmas que o levaram a buscar o PROEJA, quais sejam:

Os motivos que me fazem permanecer no curso, o principal deles é, [estou] ainda com o mesmo pensamento do início..., é o sucesso profissional, também é a realização de sonhos, uma melhora na minha condição financeira, porque acho que tudo vem agregar. Eu tenho como propósito ao terminar o curso continuar a fazer um outro curso no Instituto porque lá a gente sabe que existe do ensino médio ao superior, então há oportunidades ainda. Aí, terminando o curso eu penso assim, tipo, em fazer um técnico em edificações ou então um superior em engenharia, mas eu vou me esforçar muito para ver se eu consigo chegar a minha meta. No entanto, o principal motivo é realmente este que eu informei, é o sucesso profissional, é a realização de um sonho, é ter uma profissão a qual eu cresci a minha vida toda dentro da construção civil, e

porque não evoluir? Por que não estudar, buscar melhoras, buscar uma formação profissional?

[...] As maiores motivações que eu tenho de estar no curso vêm dos professores, realmente, vem das pessoas que estão lecionando lá, porque eles demonstram o seu interesse em ver o jovem, o adulto, o estudante do PROEJA aprendendo, eles demonstram interesse. Cada um com uma técnica nova, uma forma de lecionar. Eu fico impressionado como existem formas de aprender uma fórmula matemática tão simples que eu não sabia nem que existia e hoje existem situações que eu consigo resolver pelo interesse, ou seja, minha maior motivação vem do professor, vem do gestor, do mestre, daquela pessoa que realmente faz a diferença na sua vida dentro da escola [...] **a minha maior motivação é o professor** (Estudante Nicolas, 2020, grifo da autora).

Além de informar motivos pessoais pelos quais permanece, “sucesso profissional”, “melhora na condição financeira”, “realização de sonhos e fazer outro curso na mesma área, seja ele técnico ou superior”, o estudante aponta ainda que os docentes foram e são a sua maior fonte de motivação para a permanência. Também informou que vai se esforçar muito para ver se consegue alcançar a meta que estabeleceu para sua vida em relação aos estudos, pois anuncia que ainda há oportunidades, considerando os variados cursos que há no IFS. Para ele, se há tempo, se há oportunidades, “porque não evoluir? Por que não estudar, buscar melhorias, buscar uma formação profissional?” (Estudante Nicolas, 2020).

Já o relato da interlocutora Jussara centrou na questão do pertencimento a um grupo, a um lugar, à sensação de coexistência com o outro. Sendo este outro o professor, os colegas de classe, os filhos e a amiga (também colega de classe) que sempre foi uma companheira nessa jornada. Para além disso, reforça a crença dos demais estudantes no que se refere a obter melhores condições de vida e trabalho por intermédio da certificação nos estudos, do processo de escolarização em si, conforme trecho a seguir.

O que me fez permanecer foi a parceria que eu tinha de pessoas que queria mesmo que eu [ficasse], me incentivava. Os professores que me incentivaram, muito, muito, muito mesmo, e eu me achava no direito de continuar justamente por eles também, por mim e por eles. Porque eu via que eles gostavam mesmo de ensinar, eles incentivava, eles davam conselho, então eu sentia que era um pai ou uma mãe me dando conselho para eu não desistir de um sonho meu. E por mim, pelos meus filhos, pela dificuldade que está o trabalho hoje em dia. Se a gente estudando, hoje em dia, já está difícil encontrar um trabalho imagine a gente deixando tudo de lado, né, abrindo mão de tudo, então eu pedia muito a Deus força para poder continuar, e foi isso.

[...] Essa semana ela [nome da amiga] estava dizendo para mim, “Jussara, eu sou muito grata a Deus por você ter continuado, não ter desistido, porque você passou..., eu vi você passar por dificuldade” (choro) ... (Inaudível) Só ela sabe o que a gente conversava... e nós duas se preenchia na escola, porque a gente conversava, a gente desabafava, a gente ensinava uma à outra. Para mim foi muito bom (choro) (Estudante Jussara, 2020).

Além das narrativas já destacadas, o Quadro 25 expõe outras unidades de contexto acerca dos sentidos atribuídos à permanência, agora, tanto dos estudantes que foram entrevistados quanto dos que não foram, mas que são participantes da pesquisa.

Quadro 25 - Sentidos da Permanência atribuídos pelos estudantes

Nº	ALUNO	MOTIVOS
1	Anaí	“Motivação da minha mãe, objetivos que quero alcançar e obter conhecimento.”
2	Kauã	“Tirar o certificado. Trabalhar na área como atividade complementar. Pra ter mais uma especialização. Entender mais sobre a área de trabalho.”
3	Moacir	“A conclusão do ensino médio e pela ajuda dos auxílios que são muito importantes.”
4	Iandra	“A estrutura da instituição. Obter mais conhecimento. Conseguir um emprego melhor.”
5	Guaraci	“Se parar no meio do caminho é pior. Não vou ficar para trás.”
6	Kaique	“Mercado de trabalho e ser mais profissional. Trabalhar na área do curso que eu gosto.”
7	Moema	“Dar um futuro melhor para os meus filhos.”
8	Rudá	“A vontade de superar os limites que a sociedade impôs a mim.”
9	Ubiraci	“Auxílio dos professores. A estrutura da escola. O incentivo dos professores. Eu amo profundamente o IFS, é minha casa. Eu gosto muito do IFS. O apoio dos professores. O apoio da equipe da CAE. Enfim, todos.”
10	Asafe	“Nada, nunca quis desistir. Estrutura, professores, método de ensino.”
11	Ivan	“Concluir o ensino médio para prestar concurso público e também poder fazer uma graduação de nível superior.”
12	Nicolas	“Sucesso profissional e pessoal. Ser um bom exemplo para o meu filho e motivo de orgulho para meus professores e família.”
13	Fernando	“Nada, nunca quis desistir. Professores maravilhosos, estrutura, coordenação etc.”
14	Raimundo	“Terminar meu ensino médio e, logo em seguida, fazer o curso superior em engenharia civil.”
15	Geovana	“Os meus amigos me incentivam a continuar.”
16	Diego	“Meus amigos, minha força de vontade e meus familiares.”
17	Amanda	“Um dos motivos que me fizeram permanecer no curso foi a vontade de crescer profissionalmente, ter uma formação superior, e ter condições para um dia dar o melhor aos meus filhos e meus pais. Amo muito minha família e meu sonho é ser mãe. :-)”
18	José	“Porque o curso tem a ver com a área que quero fazer o nível superior.”
19	Pedro	“Concluir o ensino médio e ter o nível técnico.”
20	Oséias	“A necessidade de terminar o ensino médio para fazer um curso superior e ter um bom emprego.”
21	Daren	“Vontade de Aprender”
22	Kauana	“A vontade de aprender”
23	Bruno	“Terminar o ensino médio para depois fazer uma faculdade.”
24	Janaína	“Terminar meus estudos e ter mais conhecimento”
25	Orlando	“Eu só quero terminar meu estudo para trabalhar. Só isso!”
26	Vicente	“Por gostar dos projetos arquitetônicos, envolvendo a tão amada matemática e brincando com os números não tão fascinantes desenhos da construção civil.”
27	Ravi	“Um dos motivos para que eu permanecesse no curso foi o conhecimento que eu adquiriria durante o curso. Os professores também são fatores positivos para a minha permanência.”
28	Frederico	“Ter um currículo melhor.”
29	Jussara	“O que me fez permanecer foi o meu esforço de vontade, meus filhos. Porque quero poder um dia trabalhar para dar uma vida melhor para eles e para mim mesma. Para poder ter conhecimentos.”
30	Júlio	“A possibilidade de com os estudos eu melhorar a minha vida e da minha família.”

Fonte: A autora (2019).

Afirma-se que apoio/incentivo/auxílio dos professores; estrutura da escola, a escola em si; fazer um curso superior; terminar os estudos; vontade de aprender; possibilitar aos filhos um

futuro melhor; oportunidade de ter um emprego melhor; e a partir dos estudos adquirir melhorias nas condições de vida são as razões pelas quais os estudantes (em sua maioria) sentem-se motivados a permanecer e dar continuidade aos estudos.

Além disso, ratifica-se a influência da prática docente nesse processo de permanência e conclusão. O estudante Ravi, por exemplo, escreveu: “Um dos motivos para que eu permanecesse no curso foi o conhecimento que eu adquiria durante o curso. Os professores também são fatores positivos para a minha permanência” (Estudante Ravi, 2019).

O estudante Ubiraci, por sua vez, repetiu o termo “professores” três vezes em sua fala, enfatizando a importância deles no processo de ensino-aprendizagem e permanência. Ele disse: “Auxílio dos professores. A estrutura da escola. O incentivo dos professores. Eu amo profundamente o IFS, é minha casa. Eu gosto muito do IFS. O apoio dos professores” (Estudante Ubiraci, 2019). Não só para Ubiraci, mas para uma boa parte dos estudantes a escola representa muito, a nível de ser comparado a um lar. Na fala do estudante Ubiraci, entende-se por casa/lar um lugar onde se é prazeroso de estar.

O estudante Rudá, quando questionado sobre os motivos que o faz permanecer no curso, escreveu: “A vontade de superar os limites que a sociedade impôs a mim” (Estudante Rudá, 2019). Essa fala é bastante representativa nesta investigação, porquanto demonstra da parte do estudante uma consciência de classe social, de inserção na sociedade, da sua condição enquanto classe trabalhadora-estudante. Além de compreender a sua inserção social nesta sociedade é entendível, em seu relato, que almeja ultrapassar as barreiras impostas por esse modelo de sociedade desigual e excludente, alicerçando pontes por meio da autonomia e do pensamento crítico-reflexivo.

Por esse prisma, compreender os motivos que conduzem um estudante da EJA a desistir ou permanecer no curso é fator crucial no exercício da construção de estratégias e ações que viabilizem a permanência na escola, tendo em vista que há várias razões para que o sujeito de direito com perfil de aluno da EJA retome os estudos, principalmente se consideradas as transformações estruturais e socioeconômicas que vêm ocorrendo no mundo do trabalho.

Por isso, analisar os sentidos da permanência atribuídos por esses estudantes na escola é reconhecer o importante papel que possui a EJA na sociedade, pois o direito à educação é um direito de todos e para todos, não podendo ser negado. A escola, em sua função social, precisa reiterar e reconhecer esse direito, atuando para preservar-se de qualquer forma de exclusão, discriminação ou segregação, isto é, de modo a considerar a diversidade cultural, social e econômica existente em seu interior e os fatores daí provenientes, e que implicam no

permanecer na escola.

Na sequência, tem-se o produto educacional resultante deste processo de pesquisa.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

A criação dos mestrados profissionais brasileiros se deu a partir da instituição da Portaria nº 47 da CAPES, em 1995, regulamentados pela Portaria nº 80/1998 do Ministério da Educação. Diferentemente da modalidade acadêmica, na modalidade profissional e, necessariamente, de acordo com as regulamentações legais da Área de Ensino da CAPES (Área 46), criada por intermédio da Portaria CAPES nº 83/2011, exige-se dos discentes o desenvolvimento de um produto educacional como requisito essencial à sua titulação, integrante à dissertação.

O produto educacional (PE) proveniente da dissertação de mestrado pode possuir diferentes tipologias (previamente definidas pela Área de Ensino) e necessita, indispensavelmente, ser aplicado em um contexto real (salvo exceções, a exemplo da crise mundial provocada pela pandemia do COVID-19). São tipologias de PE: “[...] mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos” (BRASIL, 2016, p. 14). Sendo assim, são exemplos de produtos: livro didático; sequência didática; história em quadrinhos; jogos educacionais; aplicativos/*software*; ciclos de palestras; curso de formação; vídeos, entre outros.

Os diversos materiais educativos elaborados a partir dos mestrados profissionais proporcionam uma devolutiva da pesquisa não só ao público participante e comunidade acadêmica, mas à sociedade em geral.

Rizzatti *et al.* (2020, p. 4), com base em Bessemer e Treffinger (1981), consideram produto educacional na Área de Ensino como sendo

[...] o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros). O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo.

Isto é, o produto educacional é um resultado concreto proveniente do processo de pesquisa, da pergunta-problema de uma investigação. Deve, desse modo, buscar responder à questão-problema levantada, ser desenvolvido e avaliado, além de possuir potencial de replicabilidade e ser compartilhável (RIZZATTI *et al.*, 2020). Importa ainda mencionar que, apesar de o produto educacional ser um dos resultados da pesquisa desenvolvida, deve ser independente dela, em termos de funcionamento.

Como um dos resultados desta pesquisa, apresenta-se o filme documentário *Por que ficam os que ficam?*, de 49 minutos e 02 segundos, como PE (APÊNDICE D)²³. O título do filme, assim como o do presente texto, sofreu influência numa questão-problema de nome semelhante apontada por Jane Paiva (2016), já apresentada.

O objetivo primordial dessa produção é fornecer material educativo que estimule a permanência de estudantes do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju e dar visibilidade a esses mediante uma **produção cinematográfica**, principalmente no que diz respeito aos sentidos atribuídos por esses sujeitos em sua permanência na escola.

Acredita-se, neste estudo, na inserção e importância do cinema enquanto potência política e pedagógica da arte no contexto escolar, como uma ferramenta de transformação. “O cinema não é a arma que vai mudar e superar todos os limites que encontramos na educação, mas o encontro dos filmes – no fazer e no ver – com a escola, agitam potências que são centrais para estas reflexões” (ARAÚJO, 2019, p. 29). Este “fazer e ver” apontado pelo autor refere-se ao fato de que não se trata, tão somente, de assistir a filmes, mas de construí-los, isto é, pensar o cinema enquanto arte, “[...] capaz de proporcionar encontros com o eu e o outro, capaz de contribuir com um ambiente democrático e emancipador” (ARAÚJO, 2019, p. 67).

Em outras palavras, a produção audiovisual enquanto propositora de uma consciência crítica, educativa e emancipatória dos sujeitos. Interessa refletir acerca da linguagem audiovisual como potência e contributo no processo educacional, político-didático-pedagógico. Defende-se que é preciso refletir sobre o cinema na escola, ainda que ele estremeça as ordens, hierarquias e burocracias institucionais (ARAÚJO, 2019).

Com o filme, espera-se fomentar ações e reflexões de visibilidade do alunado na instituição quanto à promoção da permanência, equidade, diversidade e justiça social no ambiente escolar. Além disso, apresentar uma devolutiva dos resultados da pesquisa tanto aos participantes quanto à comunidade acadêmica local e sociedade em geral, uma vez considerado o potencial de abrangência deste material educativo.

Entende-se por material educativo “[...] algo que facilita ou apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes *etc.*” (KAPLÚN, 2003, p. 46). Refere-se, portanto, a um processo ou produto que, em um

²³ O Anexo C traz uma matéria sobre o filme documentário, realizada em 28 de dezembro de 2020, e que foi publicada no site institucional e redes sociais do IFS. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/ultimas-noticias/9142-documentario-de-pesquisadora-do-ifs-evidencia-sentido-de-permanencia-de-alunos-do-proeja-na-instituicao>. Acesso em: 01 jan. 2021.

determinado contexto, cumpre a função que lhe compete, nesse caso, expresse o seu valor educativo.

Sendo assim, as boas razões que conduziram a construção de um filme documentário estão enraizadas na veemência das histórias de vivência e superação dos estudantes do curso integrado de DCC do PROEJA do IFS. Mostra-se, com ele, as dificuldades e os sentidos atribuídos à permanência ante o alto índice de desistência que acomete muitos outros estudantes dessa modalidade de ensino, buscando evidenciar “por que ficam os que ficam na escola?” (PAIVA, 2016, p. 112) a despeito dos fatores que conspiram negativamente a essa permanência.

6.1 DIRETRIZES ADOTADAS NA CONCEPÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Para a elaboração do produto educacional seguiu-se três eixos norteadores propostos por Kaplún (2003) quanto ao planejamento, desenvolvimento e avaliação de materiais educativos. São eles: o conceitual, o pedagógico e o comunicacional. O autor anuncia que o processo de construção de um “[...] material educativo é uma tríplice aventura: a da criação, a do próprio material e a do uso posterior, que muitas vezes escapa às intenções iniciais e aos cálculos dos criadores (KAPLÚN, 2003, p. 47).

O **eixo conceitual** (o que saber) está relacionado ao conteúdo do material/mensagem, o que compreende a seleção e organização dos dados coletados a partir da investigação prévia que subsidiará o gerir de uma experiência de aprendizado. Na pesquisa esse eixo foi trabalhado desde a seleção de referenciais bibliográficos e documentais que pudessem contribuir com o tema abordado até a seleção das categorias-chave para a composição do roteiro do filme, mediante o relato dos estudantes e professores entrevistados. Também foi possível, ainda nesse eixo, analisar a correlação entre temáticas comuns à vida dos estudantes e a transversalidade entre elas.

O **eixo pedagógico** (como fazer o que se sabe) corresponde ao caminho que se deve percorrer na elaboração do material educativo. Nele ressalta-se a importância de identificar os sujeitos, suas ideias e conflitos conceituais. Esse eixo propõe o conhecer dos sujeitos aos quais o material/mensagem se destina, isto é, compreender o que pensam, o que sabem, do que gostam e como agem é ponto crucial no processo de construção do material educativo. O levantamento do diagnóstico do perfil socioeconômico e estudantil dos discentes, o questionário aplicado aos professores e as entrevistas realizadas com ambos, indispensavelmente, possibilitaram a construção do filme, além do contributo proporcionado a este em cada reunião de equipe para

planejamento, execução e avaliação das atividades propostas e/ou realizadas (filmagens, gravações, construção de roteiros, exercícios filmicos, contato telefônico etc.).

Por fim, o **eixo comunicacional** (como intervir a partir do que se sabe e do que foi feito) refere-se a um modo mais concreto do material elaborado, seja por meio de códigos, figuras e/ou representações da mensagem educativa, que neste estudo começa a partir da construção coletiva do material educativo, a produção em si do filme documentário, a partilha do conhecimento. Depois disso, mediante divulgação; extensão/abrangência do material; expressão de sentidos; enriquecimento de valores, percepções, concepções; e mudanças de atitudes.

Preocupou-se, portanto, em desenvolver uma proposta de produto educacional que possua sentido, significado e um valor educativo real – que gere reflexão e transformação – aos seus destinatários e, quiçá, a demais interessados nele.

6.2 O FILME DOCUMENTÁRIO: POR QUE FICAM OS QUE FICAM?

Por que ficam os que ficam? é um filme documentário de média-metragem e tem por objetivo fornecer material educativo que estimule a permanência na escola de estudantes do PROEJA e dar visibilidade a esses mediante uma produção cinematográfica. Desse modo, contribuindo para evidenciar tanto os sentidos da permanência na escola atribuídos por estudantes do PROEJA quanto o potencial do cinema no meio educacional. Espera-se que este filme contribua na visibilidade dos sujeitos da EJA integrada à EPT no ambiente escolar entre gestores, professores, técnico-administrativos, toda a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, fomentando questões pertinentes à permanência material e simbólica deles.

Este produto educacional é destinado, principalmente, a estudantes e professores do PROEJA, mas também a gestores e comunidade acadêmica-escolar e extraescolar. Foi elaborado em parceria com o Programa Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE) da Universidade Federal de Sergipe, por intermédio de Bia Colucci, Diogo Teles, Vivian Oliveira Rafael Beck e Raul Marx, identificados mais adiante, em termos de funções na construção do filme.

O NICE, criado em julho de 2018 e vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE), objetiva o estabelecimento de espaços para reflexão e desenvolvimento de ações em cinema e educação entre escolas públicas do estado de Sergipe e a Universidade Federal de Sergipe. Busca, a partir do estímulo teórico e prático demandantes

dos projetos de pesquisa e extensão em cinema e educação da UFS, incentivar apoiar e/ou incentivar o uso do cinema na escola (UFS, 2020).

Este filme documentário é, pois, uma produção do ProfEPT/IFS em parceria com o NICE/PPGCINE por meio do Núcleo de Trabalho e Estudos em Educação Profissional e Tecnológica e Cinema (NEPTCi/IFS), criado mediante convênio estabelecidos entre as partes demandantes. Além disso, conta com o apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa e a Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC/SE) e outros setores vinculados aos mencionados.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, este produto educacional, particularmente, é fruto de um fazer de muitas mãos. Assim, para elaboração do filme foi montada uma equipe de produção. No Quadro 26, estão descritas as funções de cada um dos membros da equipe, isto é, dos atores e autores participantes do filme:

Quadro 26 - Funções dos atores e autores participantes do filme

Nº	ATOR-AUTOR	FUNÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO FILME
1	Juliane dos Santos	Direção; Roteiro; Argumento; Produção; Pesquisa
2	Diogo Teles	Direção; Roteiro; Argumento; Produção; Fotografia e som; Arte gráfica
3	Maria Silene da Silva	Orientação de Pesquisa
4	Raul Marx	Argumento
5	Vivian Oliveira	Montagem
6	Rafael Beck	Assistente de Direção; Auxiliar de Montagem; Auxiliar de Som
7	Bia Colucci	Supervisão de Documentário
8	Andressa Cristina	Entrevistados
9	Bruna Fortes	
10	Carlos Francisco	
11	Danilo Lemos	
12	Nelson Barbosa	
13	Gilvaneide de Jesus	
14	Jaqueline Silva	
15	Lício Vieira	
16	Marlúcia Alves	Entrevistados e Produtores de vídeos (Cartilha)
17	Douglas Vieira	

Fonte: A autora (2020).

O estudante Douglas Vieira e a professora Marlúcia Alves, além da participação na entrevista (filmada e escrita, respectivamente), também elaboraram uma produção audiovisual e individual, auxiliando na construção do PE e assumindo o perfil de coprodutores do filme, conforme cartilha de exercícios fílmicos (APÊNDICE G).

Essa partilha na produção foi pensada tendo por base o texto “cadernos do inventar com a diferença” (2016), que propõe a construção de dispositivos fílmicos para se trabalhar coletivamente a produção audiovisual nos espaços educativos. E assim, aprender e partilhar com o outro formas de ser, descobrir e “inventar com a diferença”. Esses dispositivos

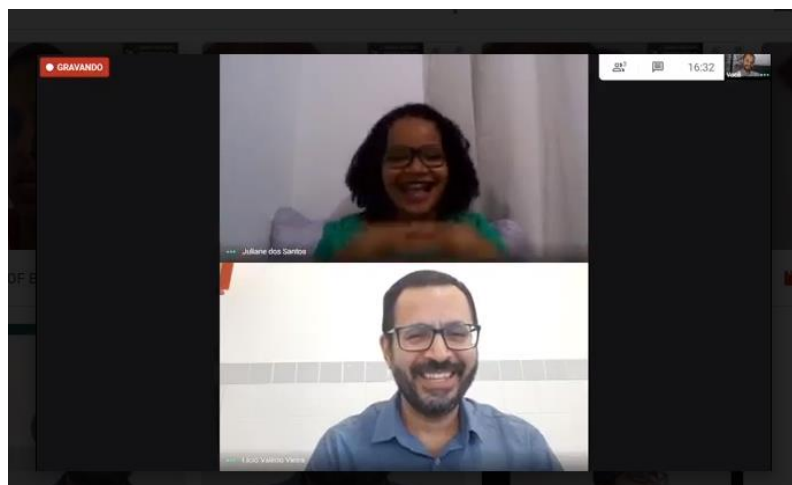
[...] são exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias. Há dois modelos de dispositivos: aquele com equipamento de filmagem e gravação de som e aquele sem equipamento (MIGLIORIN, *et al.*, 2016, p. 14).

Na cartilha, têm-se dois tipos de dispositivos fílmicos – “no lugar onde eu moro” e “sentidos da permanência”. A cartilha foi criada com o objetivo de incluir no filme documentário os estudantes que aceitaram participar dele, mas não puderam, pudessem participar mediante autoprodução audiovisual. Essa não participação se deu em razão das condições de realização das pesquisas durante a pandemia do novo coronavírus e/ou em face da falta de recursos tecnológicos necessários à concretização dessa participação via videoconferência, por parte dos estudantes. Foram 12 estudantes que aceitaram, mas apenas seis foram filmados de forma presencial. Os outros seis teriam sua participação via tais dispositivos fílmicos. Contudo, apenas um entre eles retornou à atividade.

O estudante Douglas, quem retornou à atividade e que anteriormente fazia parte apenas do grupo dos estudantes a quem foram destinados os exercícios fílmicos, foi convidado a ser entrevistado/filmado. Com o seu aceite, ele passou a fazer parte dos seis entrevistados, tendo em vista a desistência de um deles. No caso da professora Marlúcia, a autoprodução se deu em virtude da opção de escolha entre ser filmada pela equipe de produção, mediante entrevista no *Google Meet* ou se autogravar. A professora optou por se autogravar.

Como já retratado na seção metodológica deste estudo (seção 4), devido à crise do novo coronavírus, algumas das filmagens foram realizadas via plataforma *Google Meet*, outras puderam ser realizadas de forma presencial, adotando-se as recomendações de proteção à saúde. Apesar das alterações metodológicas que sofreu o filme documentário, a sua qualidade e potência enquanto instrumento de conscientização acerca da importância e relevância de práticas atitudinais que contribuam para a promoção da permanência no ambiente escolar continuaram intactas. As Figuras 9 e 10 ilustram esses momentos, via *Google Meet* e o outro de modo presencial, respectivamente.

Figura 9 - Entrevista e gravação realizada via plataforma *Google Meet*



Fonte: *Print Screen* da videoconferência realizado pela autora (2020).

A Figura 9 mostra o momento em que a pesquisadora está agradecendo ao professor participante pela disponibilidade e prontidão em contribuir com o filme documentário. Ilustra um momento de descontração entre ambos.

A Figura 10 exibe o momento final de uma entrevista realizada com um dos estudantes, de modo presencial, como é possível verificar. As filmagens, em ambos os casos, ocorreram de forma tranquila e dentro do período de tempo previsto para cada uma delas, alcançando uma média de 40 a 55 minutos por entrevista.

Figura 10 - Fotografia capturada após finalização de entrevista realizada presencialmente



Fonte: A autora (2020).

Na sequência, a Figura 11 exibe a tela de entrada do filme documentário em sua versão final.

Figura 11 – Tela de entrada do filme documentário



Fonte: A autora (2020).

Em síntese, ressalta-se que em todo o processo de elaboração desse filme adotou-se o critério de flexibilidade no “kit de sobrevivência” as ocorrências, com o propósito de tornar possíveis as ações previstas. Assim, em concordância com Swain (1976, p. 10 *apud* PUCCINI, 2009, p. 177), “se existe uma coisa que você precisa em seu kit de sobrevivência, essa coisa é flexibilidade”. A produção de um filme documentário varia de produtor para produtor, e essa variação acaba por obrigar o roteirista a trabalhar com uma maior flexibilidade, em diversos casos (PUCCINI, 2009).

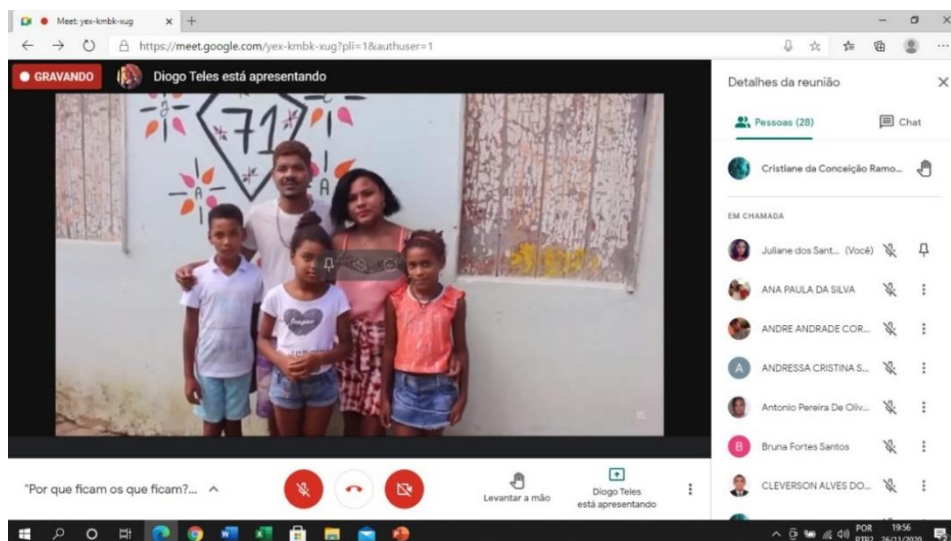
6.3 APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO FILME DOCUMENTÁRIO

O filme documentário foi aplicado e avaliado em duas sessões de exibição via plataforma *Google Meet*, isto é, de modo síncrono. A primeira sessão aconteceu no dia 26 de novembro de 2020, das 19h às 21h10min. Nela estiveram presentes durante quase toda a exibição do filme 28 pessoas. Essa primeira aplicação foi destinada a professores e estudantes do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju.

A segunda sessão de pré-estreia do filme foi exibida no dia 27 de novembro de 2020, das 9h às 11h. Permaneceram presentes durante a exibição 39 pessoas. Essa sessão foi destinada a professores e estudantes do curso de Cinema e Audiovisual da UFS e a demais interessados na temática, como graduandos, pós-graduandos, graduados e pós-graduados, professores de outras redes da EJA que se fizeram presentes, inclusive pessoas de outros estados do país, dada a potência de abrangência que tem uma produção audiovisual e este Programa de mestrado.

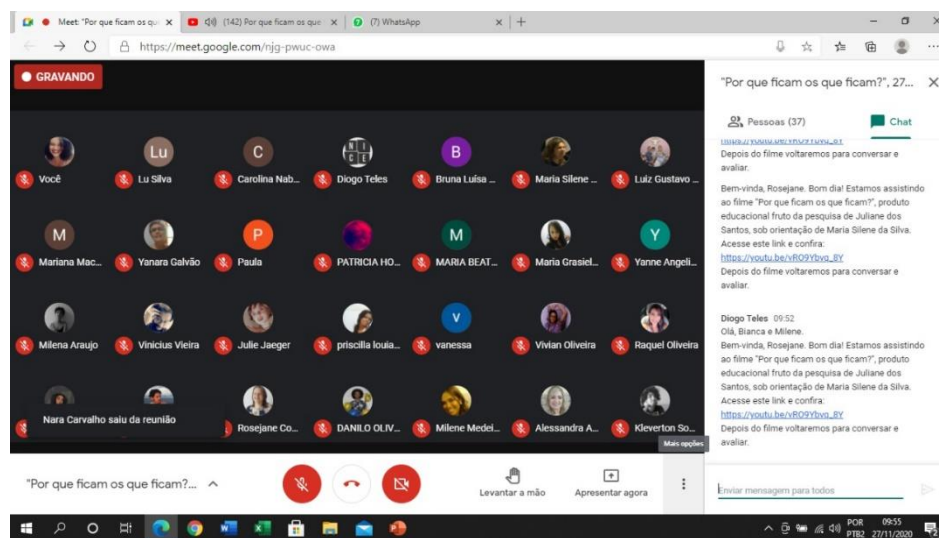
Sobre esse público, o questionário em formato *Google Forms* registrou a presença de representantes da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) de Sergipe, servidores dos Institutos Federais do Acre, da Paraíba, do Mato Grosso do Sul, de Santa Catarina, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e do Colégio Pedro II (RJ), entre outros. As Figuras 12 e 13 representam esses momentos, respectivamente.

Figura 12 - Aplicação e Avaliação do filme em 26 de novembro



Fonte: Print Screen da videoconferência, realizado pela autora (2020).

Figura 13 - Aplicação e Avaliação do filme em 27 de novembro



Fonte: Print Screen da videoconferência, realizado pela autora (2020).

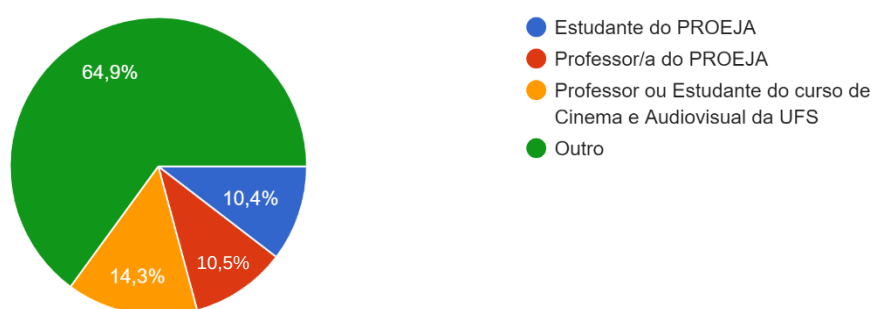
Em relação à Figura 12, vale ressaltar que a aparição das imagens das crianças se deu em decorrência de seus interesses e autorizada pelos pais – presentes na foto – a sua divulgação nesta pesquisa.

Nos dois dias de aplicação foram computadas 67 participações de forma síncrona (*Google Meet*) e 147 de modo assíncrono. No total, foram 232 visualizações do filme na plataforma *YouTube* (Canal: Por Que Ficam Os Que Ficam?) e 77 respostas ao questionário, até às 10h do dia 28 de novembro de 2020, quando ele foi fechado para análise. Importa dizer que o filme não esteve em exposição aberta na plataforma, mas de modo privado, direcionado apenas aos que possuíam o *link* de acesso disponibilizado pela pesquisadora e pela equipe de produção. Além da participação via modo síncrono, houve a disponibilização dos *links* do filme e do questionário avaliativo para outras pessoas que não estiveram presentes na sessão de pré-estreia (modo assíncrono), por isso, totalizando 77 avaliações. Considera-se que para dois dias de aplicação alcançou-se um número significativo de participantes examinadores.

O convite à participação aconteceu mediante cartaz de divulgação de pré-estreia do filme documentário (APÊNDICE H), enviado por meio do *WhatsApp*. Os convites foram encaminhados a grupos de estudantes e professores do PROEJA, estudantes e professores do curso de Cinema e Audiovisual da UFS e para dois grupos de mestrandos e mestres do ProfEPT, um nacional e o outro local (IFS). Também foi divulgado pela coordenadora do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju junto a professores e estudantes do curso, uma vez que ela se fez presente, auxiliando nesse processo de aplicação e avaliação, inclusive quando solicitado disponibilização do horário de aula dos estudantes para que essa atividade fosse possível. O Gráfico 6 mostra o total de participantes por categoria.

Gráfico 6 - Total de participantes por categorias

77 respostas



Fonte: A autora (2020).

A dinâmica de aplicação obedeceu a seguinte ordem: recepção aos participantes; explicação da dinâmica de exibição e avaliação; exibição disponibilização de um tempo para que os participantes respondessem ao questionário de avaliação; e debate e encerramento.

O Quadro 27 exhibe um compilado das respostas dos avaliadores, conforme questionário de avaliação (APÊNDICE I). As questões fechadas foram apreciadas mediante Escala Likert e

conforme nível de satisfação: (1) Discordo totalmente, (2) Discordo parcialmente, (3) Não concordo nem discordo, (4) Concordo parcialmente e (5) Concordo totalmente. Textualmente, responderam a uma questão que tratou de registrar possíveis sugestões e críticas ao filme.

Quadro 27 - Respostas ao questionário de avaliação do filme

IDENTIFICAÇÃO DOS AVALIADORES POR COR E LINHA					
Estudante do PROEJA			(1ª linha)		
Professor/a do PROEJA			(2ª linha)		
Professor/a ou Estudante do curso de Cinema e Audiovisual da UFS			(3ª linha)		
Outro			(4ª linha)		
QUESTÕES	(1) DT	(2) DP	(3) NCND	(4) CP	(5) CT
1. Você considera importante apreender quais os sentidos atribuídos por estudantes do PROEJA em sua permanência na escola, neste caso, no IFS <i>Campus</i> Aracaju?	0	0	0	1 (12,5%)	7 (87,5%)
	0	0	0	1 (12,5%)	7 (87,5%)
	0	0	0	0	11(100%)
	0	0	0	0	50(100%)
2. A sensação de pertencimento a um grupo, a uma comunidade escolar é um fator simbólico de permanência dos estudantes no ambiente escolar (REIS, 2016). A partir dos relatos evidenciados nesta produção audiovisual, você avalia que este produto educacional contribui no processo de ensino-aprendizagem e permanência escolar de estudantes do PROEJA?	0	0	1(12,5%)	1 (12,5%)	6 (75%)
	0	0	0	3 (37,5%)	5 (62,5%)
	0	0	0	2 (18,2%)	9 (81,8%)
	0	0	1 (2%)	4 (8%)	45(90%)
3. Você considera que este filme documentário é, além de outras finalidades, um material educativo?	0	0	0	2 (25%)	6 (75%)
	0	0	0	1 (12,5%)	7 (87,5%)
	0	0	0	2 (18,2%)	9 (81,8%)
	0	0	0	0	50(100%)
4. Sobre a estética e organização do filme documentário (áudio/som/linguagem; imagens; construção de cena; roteiro; cores utilizadas; atratividade; compreensão; dinamicidade), você considera que o filme está adequado e transmite, de modo entendível e objetivo a mensagem desejada?	0	0	0	2 (25%)	6 (75%)
	0	0	0	1 (12,5%)	7 (87,5%)
	0	0	0	4 (36,4%)	7 (63,6%)
	0	0	1 (2%)	12 (24%)	37 (74%)
5. Em relação aos estudantes do PROEJA, você considera que o filme documentário te ajudou a compreender “ por que ficam os que ficam na escola? ” (PAIVA, 2016, p. 112).	0	0	1(12,5%)	2 (25%)	5(62,5%)
	0	0	0	2 (25%)	6 (75%)
	0	0	0	0	11(100%)
	0	0	0	2 (4%)	48(96%)
6. Você considera que o filme documentário atendeu ao objetivo proposto com a pesquisa (rever objetivo da pesquisa no início do questionário)?	0	0	1(12,5%)	3 (37,5%)	4 (50%)
	0	0	0	3 (37,5%)	5 (62,5%)
	0	0	0	0	11(100%)
	0	0	0	2 (4%)	48 (96%)
7. Você considera que o filme documentário “[...] estimula uma mudança de olhar e atitude” (CHISTÉ, 2018, p. 335) para com os estudantes do PROEJA?	0	0	1(12,5%)	0	7 (87,5%)
	0	0	1(12,5%)	2 (25%)	5 (62,5%)
	0	0	0	2 (18,2%)	9 (81,8%)
	0	0	0	2 (4%)	48 (96%)

Fonte: A autora (2020).

De ambas as categorias, não houve participantes que discordaram totalmente e/ou parcialmente. A maioria dos avaliadores concentraram suas respostas nas colunas” concordo

parcialmente” e “concordo totalmente” – essa última, com maior destaque. Desse modo, conclui-se que o filme foi avaliado positivamente e atende ao seu objetivo, conforme relatos a seguir. Antes, importa dizer que aos professores e estudantes identificados no debate (modo síncrono) foi dado um nome fictício quando utilizados os seus discursos, seguindo o que se propôs esta pesquisa em relatos anteriores. Para os não identificados, conforme questionário, foi adotado o método de identificação da pessoa em sua categoria grupal + uma numeração, exemplo: professor do PROEJA 1, outros 2.

Estudantes do PROEJA:

Muito Bom! Meus parabéns! E gostaria agradece a todos do PROEJA, pois estou voltado aos estudos depois de 12 anos e estou tendo essa grande oportunidade para tentar me formar (Estudante do PROEJA 1).

Adorei muito pelo comentário pelo filme crítica não tem obrigado professora juliana e a todos professores do IFS (Estudante do PROEJA 2).

Amei ficou ótimo parabéns Juliana e Diogo documentário nota 10 (Estudante do PROEJA 3).

O filme foi maravilhoso e gostaria de estar sempre junto dessas pessoas maravilhosas que hoje, direta ou indiretamente fazem parte da minha vida agora... (Estudante do PROEJA 4).

Professores do PROEJA:

Muito bom o filme. Seria bom que todos os alunos do Proeja assistissem. A falta de motivação é grande, ajudaria muito (Professor/a do PROEJA 1).

Parabéns por esse olhar cuidadoso ao falar do PROEJA (Professor/a do PROEJA 2).

Ver isso em meio à Pandemia... deu muita saudade dos alunos (Professor/a do PROEJA 3).

Excelente material. Parabéns pelo olhar sensível (Professor/a do PROEJA 4).

O conteúdo poderia ser mais acessível com legenda, janela de Libras e audiodescrição. No entanto entendo que isso pode necessitar de uma estrutura que os autores não possuem. Fica a sugestão de inserir em futuras versões ;-)
(Professor/a do PROEJA 5).

Parabéns, Juliane e Diogo! Pelo trabalho muito produtivo. O trabalho reflete a atenção que devemos ter com as pessoas. Tem um roteiro bem claro e que conecta as falas com a realidade comum à maioria dos alunos do PROEJA do Norte ao Sul do nosso país (Professor/a do PROEJA 6).

As imagens apresentadas no documentário estão ótimas. As cenas iniciais, apresentando a estrutura física do IFS, com espaços vazios, sem a presença de alunos e professores, deixaram-me muito saudosa e triste. Provavelmente o silêncio seja significativo para esse momento do filme (Professor/a do PROEJA 7).

O relato do/a professor/a 5 sugere a inserção de recursos de acessibilidade. Esta recomendação é, sem dúvidas, muito válida para o aperfeiçoamento deste produto no que se refere a acessibilidade e inclusão. Nesta versão, o que pode ser adicionado é, possivelmente, uma legenda, as demais, ficarão como sugestões a novos trabalhos. Outra possibilidade é a adição da legenda própria da plataforma *YouTube*, onde o filme ficará hospedado e disponível para acesso.

Além dos relatos coletados via questionário, houve também o posicionamento dos estudantes e professores do PROEJA no momento do debate (modo síncrono). Traz-se aqui alguns falas entre tantas outras de bastante relevância.

Gostei porque você deu voz aos estudantes, pois eles precisavam ser ouvidos (Professora Betina).

Destaco o potencial da produção audiovisual. **Muitas pessoas vão ter acesso ao seu material no YouTube.** Esse registro, esse relato, essa fotografia, esse panorama do que a gente precisa saber [...] (Professor Dário, grifo da autora).

Eu tive a oportunidade de falar [...] você deu essa voz para a gente na escola (Estudante Nicolas).

O filme deu voz aos estudantes e a coisa ficou bem verdadeira. Você conseguiu captar a essência do que é o PROEJA, simplesmente, porque deu voz. Está um trabalho de qualidade e é de muita importância. Parabéns! (Professor Felipe).

Compreende-se o que trazem os professores e estudante em suas falas, porém, importa dizer que entende-se não se tratar de “dar voz” a estes sujeitos, mas potencializá-la. Acredita-se e defende, neste estudo, que estes possuem voz própria e ativa (enquanto protagonistas das suas histórias), por isso, o mérito desta pesquisa e filme documentário é dar visibilidade e potencializar esta voz.

Professor/a ou Estudante do curso de Cinema e Audiovisual da UFS:

Foi Lindo!!! E Muito necessário, obrigada à equipe e direção por essa obra (Professor/a ou Estudante do curso de Cinema e Audiovisual 1).

Filme muito lindo, emocionante e necessário (Professor/a ou Estudante do curso de Cinema e Audiovisual 2).

Assim que possível, será importante que seja compartilhado, exibido em espaços de educação, cineclubes, também mostras e festivais, seguido de rodas de diálogo e debate (Professor/a ou Estudante do curso de Cinema e Audiovisual 3).

Só tenho que elogiar!!!! Perfeito, não tinha nenhuma noção sobre o que era ou como funcionava o PROEJA e consegui entender isto e também entender a "problemática" da pesquisa em si. Parabéns! (Professor/a ou Estudante do curso de Cinema e Audiovisual 4).

Me encontrava distante de assuntos relacionados ao PROEJA, mal conhecia. Após o documentário, pude entender e conhecer as vivências desses estudantes e direcionou meu olhar para o assunto. Me emocionou bastante sobre um assunto que mal conhecia (Professor/a ou Estudante do curso de Cinema e Audiovisual 5).

Nessas falas vale destacar o encontro dos avaliadores com o PROEJA, isto é, a sua visibilidade a outros públicos para além daqueles que atuam diretamente no campo educacional da EJA integrada à EPT. Vê-se, também, a relevância e importância dessa produção audiovisual para a sociedade.

Na categoria “outro”, a seguir, o questionário avaliativo também registrou muitos depoimentos (38) no que diz respeito à questão aberta. Na impossibilidade de trazê-los aqui, filtrou-se alguns.

Outro:

Terminei de ver o documentário chorando! Que lindo ver a importância da escola para a vida dessas pessoas, os sonhos... Parabéns pelo trabalho! Muito relevante! Acredito que participar dessa pesquisa vai contribuir ainda mais na permanência desses que ficaram... lindo trabalho!! <3 (Outro 1)

Achei o filme comovente, de linguagem acessível, mas não por isso simplista. O filme discute um problema real, que permanece há séculos, o da não formação escolar, e problematiza suas possíveis soluções, o modelo EJA, ainda tão necessário à nossa realidade. O filme também discute algo imprescindível, a adequação do projeto pedagógico à realidade dos alunos e a necessidade de integração entre as disciplinas e de uma educação humanizadora. Parabéns pela linda pesquisa! (Outro 2).

Considereei um material muito rico e importante. Levanta a importância dos Institutos Federais na mudança social e econômica do país (Outro 3).

O filme é de uma estética delicada e sensível ao que a temática se propõe. O tema é sensível, por isso a maneira como foi construído (fotografia, depoimentos/roteiro) atendo a proposta e reflete a realidade em que estamos vivendo, com a diversidade da captura das imagens. Recomendação apenas para que se pensem a acessibilidade (Outro 4).

Sem dúvida, o filme documentário desperta para uma realidade um pouco esquecida e de grande necessidade de debate. Como dito pelos participantes, os alunos do PROEJA não deixaram de estudar por falta de interesse, mas por falta de oportunidade. O documentário traz imagens que despertam e emocionam sobre a temática. O filme documentário foi suficiente para despertar em mim a vontade de um dia trabalhar com a educação de jovens e adultos. Sem dúvida alguma, a pesquisa será de grande relevância para o IFS, *Campus Aracaju* (Outro 5).

O produto é muito bom, de altíssima qualidade. Foi bem emocionante! Os depoimentos tocam nos pontos chaves da EJA. Com o documentário revivi os 12 anos que trabalhei na EJA do Estado, os problemas eram exatamente esses (Outro 6).

Minha sugestão é que se programe uma agenda de exibição fazendo uso do circuito de mostras em *campi* do IFS e UFS, assim como na rede pública. Parabéns a toda equipe! Tocou-me profundamente! Emocionante! (Outro 7).

O documentário foi capaz de capturar as subjetividades dos sujeitos da EJA. Mais ainda. Considera as percepções, as sensibilidades e experiências dos/as estudantes acerca de sua formação. Fiquei muito entusiasmada com o que vi e ouvi. Parabéns a todos os envolvidos! (Outro 8).

Me tocou muito. Acredito que esse filme deva ser exibido nas escolas, universidades, no Cine Vitória. Precisamos falar sobre isso (Outro 9).

O conteúdo é excelente e pensar a respeito é muito importante. O áudio às vezes não ficava muito bom, mas não atrapalhou a experiência. Foi muito fácil perceber o quanto um(a) educador(a) preocupado(a) com o aprendizado dos alunos e ciente de suas dificuldades em razão dos contextos sociais impacta positivamente na vida dos educandos e na própria sociedade (Outro 10).

Só elogios. Produção atrativa que deixa claro que o "fracasso escolar" é resultado de diversos fatores, alguns alheios ao educando, e que a instituição de ensino influencia diretamente tanto para o "êxito" como para o "fracasso" escolar (Outro 11).

Ficou clara na fala dos estudantes a importância do papel do professor. Os que permaneceram o fizeram em grande medida por causa dos professores e professoras que os estimularam, que os compreenderam. O professor/professora tem nas mãos o poder de fazer um estudante se tornar um profissional de sucesso (Outro 12).

Fica nítido é produção de seu tempo. Uma produção durante uma pandemia se coloca em sua posição distinta. O novo como real! Emocionante, forte e educativo. Traz a realidade que não consta nos currículos. Parabéns aos envolvidos e em especial a pesquisadora (Outro 13).

Várias foram as avaliações que fizeram os professores e estudantes do PROEJA, professores e estudantes do curso de Cinema e Audiovisual da UFS e demais participantes no momento do debate, contudo, não é viável trazer todos os relatos para discussão neste texto. Avalia-se que o filme documentário se apresenta como um produto educacional relevante no processo de ensino-aprendizagem e permanência dos estudantes da EJA integrada à EPT do IFS *Campus* Aracaju, quiçá de outros espaços formais e não formais de ensino. Na sequência, apresentam-se algumas considerações sobre todo este processo de pesquisa.

7 (IN)CONCLUSÃO

Do encontro com o PROEJA, considera-se que muitos foram os aprendizados colhidos durante esta travessia e a “experiência instituinte” vivenciada foi significativa, de modo a indicar novos encontros para além deste. Portanto, neste espaço, faz-se um exercício de síntese sobre os elementos mais relevantes apreciados a partir do encontro.

De início, reconhece-se que em 14 anos de existência na RFEPCCT a EJA integrada à EPT trouxe significativas contribuições na vida de muitos dos estudantes e, ousa-se dizer, também na dos professores que vivenciam e se comprometem com esta modalidade de ensino. Entendida a educação como um direito de todos e, por isso, não podendo ser refutada, os cursos do PROEJA oportunizam a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, o retorno à escola mediante a oferta de um ensino público, gratuito e de qualidade, principalmente por oportunizar a conclusão da etapa básica da escolarização de maneira integrada a uma formação profissional.

Além do mais, busca proporcionar o desenvolvimento de uma formação humana integral que possibilite ao sujeito o acesso aos saberes científicos e tecnológicos historicamente produzidos pela humanidade de modo que permita ao estudante-trabalhador dessa política pública compreender o mundo, compreender-se nele e intervir de forma autônoma e crítica-reflexiva quanto aos aspectos societários sob uma perspectiva de formação para a vida e, também, para o mundo do trabalho. Essa é a proposta formativa das instituições federais que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelas instituições federais de ensino caminham na contramão de uma formação pensada unilateralmente para a atuação no mercado de trabalho. A formação profissional pelo prisma mercadológico tem como finalidade preparar o sujeito para uma atuação meramente técnica, mecânica, desarticulada dos saberes científicos que constituem os processos formativos do trabalho. Diferente disso, a EPT busca desenvolver uma formação profissional que capacite o estudante-trabalhador enquanto sujeito transformador de si e do mundo, habilitando-o não só para o “saber-fazer”, mas para o “saber-que”. Ou seja, apto a compreender, também, os fundamentos científicos dos processos de trabalho. Eis a diferença entre formação para o mercado de trabalho e para o mundo do trabalho.

Destarte, compreende-se que os IFs não foram constituídos para o adestramento das pessoas, mas para capacitá-las integralmente enquanto sujeitos histórico-sociais críticos e transformadores de si e do mundo. Vale reconhecer que os IFs trouxeram uma proposta de

formação de qualidade para os filhos da classe trabalhadora, historicamente excluídos do acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Por isso, a criação dos IFs e o seu processo de expansão e interiorização é significativo também do ponto de vista do rompimento com a dualidade educacional que ainda perpassa o sistema brasileiro de ensino. A EPT, no Brasil, reveste-se então de uma importância elementar na vida da “classe-que-vive-do-trabalho”, tanto pela via da profissionalização para o mundo do trabalho quanto pela via da perspectiva de uma formação humana integral.

Diante disso – e considerando que o PROEJA na Rede Federal de ensino representa a abertura de possibilidades para efetivação de uma educação de qualidade para jovens e adultos em situação de descompasso escolar –, questionou-se, na situação-problema desta pesquisa, o que faz com que esses jovens e adultos permaneçam ou desistam do curso após retorno à escola. Desse modo, objetivou investigar os sentidos da permanência e as possíveis causas da desistência de estudantes no curso integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA do IFS *Campus Aracaju*, sustentado em quatro objetivos específicos, todos eles alcançados no desenvolvimento do estudo.

Quanto ao **panorama do percurso escolar do alunado do curso de DCC**, os resultados evidenciaram que há um alto índice de desistência dos estudantes, chegando a ser quatro vezes maior em relação ao índice dos que concluíram. Entende-se que há padrões escolares que nem todos os alunos conseguem seguir e isso acarreta na desistência daqueles que não conseguem conciliar jornada de trabalho como forma de sobrevivência, com tempo de estudo e família, além das demais obrigações cotidianas. A desistência também perpassa questões psicológicas como depressão, sentimento de rejeição e/ou preconceito e até discriminação que os alunos vivenciam por parte de alguns dos professores do curso, técnicos-administrativos e de outros estudantes do *Campus*.

Em relação ao **perfil socioeconômico e estudantil dos discentes**, importa mencionar que foi uma ação fundamental neste estudo, uma vez que possibilitou não só melhor conhecê-los para juntos intervir, mas compreendê-los diante das suas necessidades e dificuldades escolares, seja no tempo presente, seja quando renunciaram ao ensino regular.

Resulta desse diagnóstico que há um perfil identitário do alunado do curso, tanto nos aspectos sociais quanto nos aspectos econômicos e estudantis. Quanto ao primeiro, cabe aqui trazer o reflexo cultural da divisão sexual do trabalho, tendo em vista que, para as mulheres pesquisadas, além da dificuldade em conciliar tempo de estudo com tempo de trabalho

remunerado, viam-se diante dos afazeres domésticos como atribuições, necessariamente, suas (a dona do lar, cuidadora dos filhos).

No que se refere aos aspectos econômicos, reforça-se que boa parte dos estudantes estão desempregados ou possuem renda fixa de até 1 salário mínimo. Isto é, na maioria dos casos, proveniente da inserção precoce no mercado de trabalho e, em geral, sem nenhuma qualificação profissional. Considerando-se ainda que 80% dos estudantes se autodeclararam pardos ou pretos, entende-se que há uma identidade étnico-racial e de classe social entre os pesquisados, público este que historicamente foi excluído do acesso aos serviços essenciais de sobrevivência como a saúde, moradia e educação, vivendo à margem da sociedade.

Quanto aos aspectos educacionais, basta refletir sobre o histórico dos pais dos estudantes, sujeitos estes que também poderiam estar cursando a modalidade de Educação de Jovens e Adultos juntamente com os seus filhos. Conforme apontam os resultados, tanto os pais quanto os filhos refletem uma parcela significativa da população que interrompeu os estudos quando mais novos, dada a necessidade de trabalhar para auxiliar no sustento da família e/ou se autossustentar.

No que diz respeito à **prática docente**, percebeu-se que ela pode ou não ser aliada da aprendizagem e permanência do estudante, dependendo muito do tipo de relacionamento entre professor e aluno. De acordo com os estudantes, há professores que exercem a paciência, são atenciosos, estimulam a permanência, os auxiliam, dialogam, mas há também aqueles que discriminam, rejeitam e os tratam com indiferença por “serem estudantes do PROEJA”. Sobre esta questão, vale salientar que há um preconceito enraizado com essa modalidade de ensino, não necessariamente com os estudantes que a compõem. É preciso lembrar que há também um descaso governamental para com a modalidade, principalmente, se considerado o pouco investimento financeiro destinado às ações da EJA.

Outrossim, aponta-se a necessidade de formar profissionais para atuar na EJA integrada à EPT, dadas as especificidades dessa modalidade de ensino. Exige-se do professor, além do compromisso ético-político para com a educação e com os estudantes, um olhar mais empático, sensível, humanista e compreensivo para esses jovens e adultos que, após anos de interrupção ou não – uma vez que muitos estão cursando a modalidade apenas pelo descompasso de série/idade – retornam ao ambiente escolar em busca de uma formação cidadã e profissional. Torna-se necessário um olhar mais aguçado no sentido de compreender quem são esses estudantes, onde vivem, o que fazem ou deixam de fazer para se manterem ali, porque estão ali, o que almejam com este retorno ou continuidade, quais os seus sonhos e ideais. Em outras

palavras: envolver-se com a realidade social e cultural do aluno para melhor intervir profissionalmente.

Sobre **o sentido que o estudante** do curso de DCC do PROEJA do IFS *Campus Aracaju* **atribui em permanecer na escola**, os resultados apontaram que os discentes permanecem e/ou desistem praticamente pelos mesmos motivos, sejam eles materiais e/ou simbólicos. Isto é, em seu sentido simbólico permanecem devido à sensação de pertencimento a um grupo, a uma comunidade, o coexistir com o outro, a relação com os professores do curso e com os colegas de turma; em seu sentido material, refere-se ao fato de terem condições financeiras de se locomover até a escola, comer, comprar materiais escolares e demais equipamentos necessários à efetivação dos estudos e da sua sobrevivência objetiva. Desistem por esses mesmos motivos, quando da ausência deles.

O desafio que se apresenta é pensar meios e estratégias, em conjunto com os estudantes, envolvendo-os mais ativamente no processo de ensino-aprendizagem para que, tanto professor quanto discente do PROEJA do IFS, pensem, formulem, construam e dialoguem acerca de como podem se ajudar mutuamente e, assim, possam caminhar na direção da promoção da permanência. Há diversas causas que são impulsionadoras da desistência, mas há também os sentidos pelos quais os estudantes permanecem até a conclusão do curso. Sendo assim, é preciso conhecer esses sentidos e investir neles, trazer o estudante para mais próximo não só da sala de aula, mas dos processos formativos e deliberativos. Envolvê-los a ponto de construir conjuntamente o processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se que esse seja um caminho para se pensar ações para a permanência dos estudantes.

O estudante sozinho não consegue, em muitos casos, promover a sua própria permanência, mas se a equipe pedagógica e multidisciplinar, a comunidade acadêmica-escolar em geral se engajar nesta luta – porque sim, é uma luta – juntamente com o estudante, de modo a sensibilizá-los, motivá-los e incluí-los, a ponto dele se ver nesse processo e sentir-se motivado a ficar, é provável que se tenha essa promoção. Não se está dizendo que o IFS não esteja engajado nessa luta, mas o que mais precisa ser feito para aplacar a desistência de muitos? O que o próprio estudante diz sobre a sua permanência? Ele está sendo ouvido em seus anseios e limitações? Ou o que acontece é apenas o cumprimento de papéis? O papel de professor, o papel de aluno, o papel de equipe pedagógica e multidisciplinar? O papel de gestor? Sobretudo, reforçar-se que o estudante do PROEJA ele necessita ser ouvido e amparado diante das suas dificuldades escolares.

Logo, espera-se que esta pesquisa contribua na promoção de ações de permanência de estudantes do PROEJA no ambiente escolar, especialmente no IFS. Entende-se, portanto, a necessidade da instituição em pensar, juntamente com os professores e alunos do curso pesquisado, a possibilidade de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, de modo a considerar as experiências e os conhecimentos trazidos pelo aluno da sua trajetória de vida e da sua relação com o mundo do trabalho, buscando **incorporá-los no processo de ensino-aprendizagem**, além da adoção de metodologias de ensino adequadas ao perfil do alunado, de modo a promover a permanência na escola.

Deve-se, ainda, investir na formação continuada e específica de professores para atuarem na EJA integrada à EPT, ouvir o que os alunos têm a dizer, **potencializar a sua voz e imagem na escola e fora dela**. Desse modo, almeja-se contribuir com o não apagamento dessa modalidade de ensino em seu espaço formativo, entre outras questões.

Isso porque, compreende-se ser fundamental um olhar um pouco mais aguçado para o PROEJA, tendo em vista que é ele quem mais precisa desse olhar na instituição. Consoante relato de um dos professores entre os entrevistados, que diz: “a EJA é a modalidade que precisa urgentemente sofrer as mudanças que se tem alardeado que se devem fazer” (Professor Dário, 2020). Este é, portanto, um caminho para se pensar ações de melhoria do Programa na instituição, pois, há ainda muito o que se fazer por essa modalidade de ensino para que ela, de fato, efetive-se enquanto política pública inclusiva e reparadora das desigualdades sociais, culturais, econômicas e étnico-raciais que atravessam gerações.

Para além das contribuições já evidenciadas, destaca-se que o **produto educacional** proveniente deste estudo é fruto de uma construção coletiva que possibilitou o enriquecimento do conhecimento para ambos os envolvidos, atores e autores da pesquisa. *Por que ficam os que ficam?* é um filme documentário que tem o potencial de atravessar muros escolares e sensibilizar sobre a importância e relevância de práticas atitudinais que contribuam para a promoção da permanência na escola. Além de seu valor educativo, objetiva dar visibilidade aos estudantes do PROEJA mediante **produção cinematográfica**, evidenciando a relação necessária entre cinema e educação no contexto escolar.

O filme foi aplicado e avaliado positivamente por estudantes e professores do curso pesquisado e do curso de Cinema e Audiovisual da UFS. Ainda, por profissionais de diversas formações e instituições federais de ensino, entre eles, graduandos, pós-graduandos, graduados e pós-graduados – inclusive de outros estados do país, dada a abrangência de uma produção audiovisual.

Recomenda-se que esse filme documentário seja exibido nas aulas inaugurais dos estudantes do PROEJA do IFS com o intuito de sensibilizá-los a estarem, desde já, mobilizados a mudarem sua postura frente aos desafios e dilemas cotidianos. Conta-se que essa mobilização interna (CHARLOT, 2013) contribua na redução do alto índice de desistência, ainda tão presente nos cursos PROEJA do IFS e em todo país.

Esse filme poderá ser exibido em sala de aula visando a análise e interação tanto por parte dos alunos como dos professores acerca do seu conteúdo. Como sugestão, podem ser instigadas perguntas sobre como o estudante avalia o material, se contribuiu ou não para sensibilizá-lo quanto aos sentidos da permanência na escola, além de sinalizar para a construção de um olhar crítico-reflexivo sobre a questão da desistência e permanência no ambiente escolar. Acredita-se que ele possa ser trabalhado como um instrumento artístico-político-didático-pedagógico em espaços formais e não formais de educação, considerando-se a importância da reflexão acerca da linguagem cinematográfica e audiovisual como potência educacional.

Diante do exposto, cabe aqui, também, advertir sobre os limites desta pesquisa. Dizer, primeiro, que há falhas que não foram possíveis identificar e há aquelas que, apesar de identificadas, não houve tempo suficiente para o seu aprofundamento, por isso, não foi a pretensão deste estudo encerrar os debates sobre a temática. Ainda há muito o que ser feito, há um caminho a percorrer e essa é a conclusão a que se chega. Dois anos de mestrado é pouco tempo para abordar e maturar questões encontradas no desenrolar do estudo e que fogem aos objetivos deste. Contudo, o que se evidencia nesta investigação é o movimento contraditório presente na estrutura dinâmica dos processos societários que estão imbricados na questão de pesquisa.

Como possibilidades a novos estudos indica-se a realização de um trabalho de pesquisa que reflita e analise sobre a possibilidade de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso junto aos professores, estudantes e gestores, de modo a considerar e integrar em seu texto as experiências do mundo do trabalho trazidas pelos discentes. Salienta-se ser complexa a mudança de posturas já enraizadas em um sistema de ensino que se encontra satisfeito com a oferta de um modelo de educação apoiado na memorização e reprodução das desigualdades sociais. Todavia, exige-se uma dose de coragem e um exercício de autocrítica capazes de fazer estremecer os padrões desiguais já impregnados no sistema brasileiro de ensino.

Outra indicação, enquanto continuidade desta pesquisa em um doutoramento, é desenvolver um estudo que articule a permanência do estudante no ambiente escolar a partir de três eixos interligados entre si: a **pré-permanência** (a escola preparar-se adequadamente para

receber o estudante com perfil X, Y e Z), **permanência** (a escola desenvolver ações em prol de manter o estudante durante todo o curso) e **pós-permanência** (a escola traçar meios de encaminhar o estudante para o mundo do trabalho ou para outro espaço de desenvolvimento humano, social e cultural, a continuidade nos estudos, o ingresso no ensino superior).

Por fim, o desenvolvimento desta pesquisa se tornou uma experiência rica em termos de crescimento profissional e pessoal, isso porque, escrever uma dissertação e, simultaneamente, produzir um filme documentário não foi tarefa fácil. Exigiu muito empenho e dedicação, sobretudo, em período de pandemia. Cursar este mestrado profissional foi desafiador e, ao mesmo tempo, um processo significativo, particularmente quando pensada a abrangência do produto educacional gerado.

Entende-se que, comumente, a dissertação vai ser acessada, consultada e analisada por um público muito mais específico que geral; o produto não. Além de ter sido uma intervenção (pesquisa-ação) com atores e autores imbricados na investigação-ação, sua estrutura permite maior mobilidade e abrangência a diversos públicos, principalmente os considerados não acadêmicos, proporcionando uma **devolutiva acessível a toda a sociedade**.

Em síntese, vale ressaltar que esta dissertação, apesar de escrita de forma individual, é também, fruto de um fazer de muitas mãos, visíveis e/ou invisíveis. A mão da orientadora, da equipe de produção, dos próprios participantes do estudo, da banca examinadora, dos amigos, da realidade de vida da qual a pesquisadora faz parte, do seu lugar de fala. Em outras palavras, há fatores internos e externos que se somam neste processo de escrita e a faz ser do jeito que é.

Esta pesquisa é mais uma contribuição para se pensar a Educação Profissional e Tecnológica e a sua necessária relação com a Educação de Jovens e Adultos no IFS, quiçá em Sergipe e no país, devendo ser aprofundada para outras considerações, pois ela apenas acabou de começar, e por isso, (in)conclusão.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Telma. **Saberes e fazeres dos professores**: a educação profissional técnica de nível médio, na modalidade educação de jovens e adultos. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- ARAUJO, Raul Marx Rabelo. **Cinema-Educação: alteridade, criação, experiência, emancipação e ética**. 2019. Dissertação (Mestrado em Cinema e Narrativas Sociais) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.
- ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARROYO, Miguel González. A educação profissional e tecnológica nos interroga. Que interrogações? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 3, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1321>. Acesso em: 26 jun. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRAGA, Adriano Honorato *et al.* Projeto integrador: análise de uma experiência no IF Goiano *Campus Ceres*. *In*: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: ed. IFB, 2017. p. 216-227.
- BRASIL. CAPES. **Documento de Área - Ensino**, Brasília, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 maio 2000. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital PROEJA-CAPES/SETEC n. 03/2006**. Instruções para apresentação de projetos do programa de apoio ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/edital_proeja_capes_setec07.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio-saiba mais**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**. Brasília, DF: MEC, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, DF: MEC, 2007b.

BRASIL. **Decreto nº 7. 234 de 19 de julho de 2010**. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 09 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 jul. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional. **Parâmetros curriculares nacionais**: 5ª a 8ª séries. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CACHO, Mylenna Vieira; MOURA, Dante Henrique. A formação continuada de professores para o proeja. In: ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO E PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES, 4., 2015, Fortaleza/CE. **Anais [...]**. Fortaleza/CE: Editora da UFC, 2015. v. 1. p. 321-330.

CARDOSO, Cícera Romana. **Obstáculos materiais e simbólicos da desistência de estudantes do PROEJA/IFRN**: um estudo à luz da teoria das representações sociais e da praxiologia de Pierre Bourdieu. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25623>. Acesso em: 11 jul. 2019.

CARMO, Gerson Tavares; CARMO, Cintia Tavares. A permanência escolar na educação de jovens e adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 22, n. 63, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CIAVATTA, Maria. Ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 22 jul. 2019.

COSTA, Nívia Maria Vieira. *et al.* Concepções da educação de jovens e adultos e da educação popular no Brasil: um estudo à luz de Paulo Freire. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2017.

DEBIÁSIO, Flávia de Jesus Mendes. **Acesso, permanência e evasão nos cursos do proeja em instituições de ensino de Curitiba – PR**. 2010. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

DESROCHE, Henri. Pesquisa-ação: dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa. In: THIOLLENT, Michel (Org.). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

FARIA, Débora Suzane de Araújo. **O PROEJA ensino médio no IFRN - campus Caicó: causas da desistência e motivos da permanência**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

FARIA, Débora Suzane de Araújo; MOURA, Dante Henrique. Desistência e permanência de estudantes de ensino médio do proeja. **Holos**, Natal, ano 31, v. 4, p. 151-165, 2015.
Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3195>. Acesso em: 30 abr. 2019.

FLEURY, Maria Tereza Leme. WERLANG, Sergio Ribeiro da Costa. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. **Anuário de Pesquisa 2016-2017**. FGV: EAESP, 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *et al.* Produção de conhecimentos sobre ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS. COLÓQUIO, 1., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ESPJV, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. vol. 2. Intelectuais, princípio educativo, jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jun. 2020.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. A educação brasileira em 2017. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**: PNAD Contínua 2018. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua 2018**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2018.

IFS – Instituto Federal de Sergipe. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Aracaju, 2014. 61 p. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/documentos-internos-proen>. Acesso em: 26 nov. 2018.

IFS – Instituto Federal de Sergipe. Diretoria de Assuntos Estudantis. **Edital nº 27/2019 de cadastramento no programa de assistência e acompanhamento**. Aracaju, 2019. 26 p. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/arquivos/Diae/CADASTRAMENTO_-MinutaEdital_PRAAE_ARACAJU_2020.1-1.pdf. Acesso em: 13 abr. 2019

IFS – Instituto Federal de Sergipe. **Resolução nº 07/2018/CS/IFS, de marco de 2018**. Aprova a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Desenho e Construção Civil, na modalidade EJA, ofertado pelo campus Aracaju do IFS. Aracaju, 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2017**. Brasília, DF: MEC, 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Brasília, DF: MEC, 2019.

KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 21 out. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline (col.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 253-270.

JORGE, Céuli Mariano. **Sentidos da educação atribuídos por egressos do PROEJA no Paraná**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, José Messias Resende; BEZERRA, Ada Augusta Celestino; LIMA, Dorothy Ribeiro Resende. **A ruptura da dicotomia propedêutico/profissionalizante no currículo: imperativo da formação humana**. Aracaju: IFS, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de; SOUZA; Francisco das Chagas Silva; NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. O proeja como tema de pesquisa nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. In: BARROS, Rosanna *et al.* (Org.) **Rumos da educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil: um balanço comparado de políticas e práticas**. Natal: IFRN, 2019.

MIGLIORIN, Cezar *et al.* **Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos**. Niterói (RJ); EDG, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: SP, v. 5, n. 7, p. 1-12, abril. 2017. Disponível em: https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/4111455/mod_resource/content/1/Minayosaturacao.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1078, out./dez. 2015.

MOURA, Dante Henrique; SILVA, Meyrelândia dos Santos. A evasão no curso de licenciatura em geografia oferecido pelo CEFET - RN. **Holos**, v. 3, p. 26-42, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/126>. Acesso em: 01 ago. 2019.

MOURA, Graziela Gonçalves. **Práticas de letramento na educação de jovens e adultos: uma reflexão sobre o curso proeja de desenho de construção civil do instituto federal de Sergipe**. Aracaju: IFS, 2014.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**. São Cristóvão, SE, 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, 2014.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos. **Revista Educação**, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 104-110, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84813264004>. Acesso em: 10 abr. 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 12, p. 58-73, 1999.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília/São Paulo: Editora Moderna, 2011. p. 13-32.

PAIVA, Jane. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional com a EJA. In: OLIVEIRA, Edna Castro de (Org.). **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília: Liber Livros, 2012.

PAIVA, Jane. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público? In: CARMO, Gerson Tavares do (Org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 99-116.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PUCCINI, Sérgio. Introdução ao roteiro de documentário. **Doc On-line**, [S.l.], n. 6, p. 173-190, ago. 2009. Disponível em: http://www.doc.ubi.pt/06/artigo_sergio_puccini.pdf Acesso em: 01 ago. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (Orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília, DF: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

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.

REIS, Edna Afonso; REIS, Ilka Afonso. Análise Descritiva de Dados. **Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG**, 2002. Disponível em: <http://www.est.ufmg.br/portal/arquivos/rts/rte0202.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, dez. 2006.

SANTOS, Simone Valdete dos. Sete lições sobre o proeja. In: MOLL, Jaqueline (col.) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: dimensões, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 120-130.

SANTOS, Juliane dos; SILVA, Maria Silene da. O proeja na perspectiva freireana de educação popular: algumas reflexões à luz das práticas pedagógicas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 13., 2019, Aracaju/SE. **Anais [...]**. Aracaju/SE: Editora da UFS, v. 13, n. 1, p. 1- 15, set. 2019. Disponível: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13186/20/19.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SHIROMA, Eneida Oto.; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no proeja. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul./set. 2011.

SILVA, Cesar Augusto Cruz da. **O programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA) em um centro estadual de educação profissional: evasão e remanescente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SILVA, Maria Dorotéia dos Santos. **Evasão e permanência na educação de jovens e adultos: “Titãs ou desvalidos da sorte?”** 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Vitória, 2017.

SOARES, Leônicio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00251.pdf>. Acesso em: 21 maio 2019.

SOUSA, Vinícius Vieira de. **Contra-bandos: percursos dos sujeitos da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica mapeados através da escrita de si**. 2020. Artigo (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação Educação Profissional e Tecnológica, IFC, 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

UFS. Programa de Pós-graduação em interdisciplinar em cinema. Núcleo interdisciplinar de cinema e educação. **Ppgcineufs.com**, 2020. Disponível em: <https://ppgcineufs.com/vida-academica/nucleo-interdisciplinar-de-cinema-e-educacao/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

VISQUETTI, Carminha aparecida. **Contribuições da política de assistência estudantil na permanência/não permanência dos educandos do PROEJA do IFMT campus várzea grande**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

WHITE, Marlúcia Alves Secundo. **Descobrimos singularidades em textos de sujeitos do Proeja**. Aracaju: IFS, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DISCENTE

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA:

POR QUE FICAM OS QUE FICAM? Permanência e desistência de estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Sergipe *Campus Aracaju*

- **Objetivo geral da pesquisa:** Investigar os sentidos da permanência e as causas da desistência de estudantes no curso integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA do IFS *Campus Aracaju*.

- **Objetivo com a aplicação do questionário:** 1) Traçar o perfil socioeconômico e estudantil do estudante do curso integrado de Desenho de Construção Civil do IFS *Campus Aracaju*.

Seu nome completo²⁴: _____

PERFIL SOCIOECONÔMICO E ESTUDANTIL DOS DISCENTES

I. PERFIL SOCIOECONÔMICO

1. Qual o seu sexo?

☐ Feminino ☐ Masculino

2. Qual a sua faixa etária?

☐ Entre 18 e 24 anos ☐ Entre 25 e 30 anos ☐ Entre 31 e 40 anos

☐ Entre 41 e 50 anos ☐ Mais de 50 anos

3. Qual é a sua cor/raça?

☐ Branca ☐ Preta ☐ Parda

☐ Não quero declarar.

4. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

☐ Nenhuma.

☐ Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

☐ Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

☐ Ensino Médio.

☐ Ensino Superior

☐ Pós-graduação.

5. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

☐ Nenhuma.

☐ Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

☐ Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

☐ Ensino médio.

☐ Ensino Superior

☐ Pós-graduação

6. Você recebe algum auxílio permanência do IFS?

☐ Sim ☐ Não.

Em caso afirmativo, qual (ais)? _____

Durante quanto tempo? _____

7. Como você faz para se deslocar de sua casa até a escola?

☐ A pé

☐ De bicicleta

☐ De transporte escolar disponibilizado pela prefeitura

☐ De ônibus

²⁴ Solicita-se que escreva seu nome com o intuito de conseguir identificá-lo quando convidado à entrevista. Sua identidade será preservada, conforme TCLE.

- () De transporte próprio (carro, motocicleta)
 () De carona

8. Qual a sua ocupação atual?

- () Estou trabalhando. Profissão: _____
 () Estou aposentado
 () Estou procurando emprego pela primeira vez
 () Estou desempregado
 () Nunca trabalhei e não estou procurando emprego
 () Sou dona de casa
 () Outra situação (recebe ajuda dos familiares, pensão etc.)

9. Com que idade você começou a trabalhar?

- () Antes dos 14 anos.
 () Entre 14 e 16 anos.
 () Entre 17 e 18 anos.
 () Após 18 anos.

10. Quantas horas semanais você trabalha?

- () Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
 () De 11 a 20 horas semanais.
 () De 21 a 30 horas semanais.
 () De 31 a 40 horas semanais.
 () Mais de 40 horas semanais

11. Qual a sua renda mensal familiar, aproximadamente?

- () Nenhuma renda.
 () Até 1 salário mínimo (até R\$ 998,00).
 () De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 998,01 até R\$ 2.994,00).
 () De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.994,01 até R\$ 5.988,00).
 () De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.988,01 até R\$ 8.982,00).
 () Mais de 9 salários mínimos (mais de R\$ 8.982,01).

12. Indique um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar:

- () Ajudar nas despesas com a casa
 () Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.)
 () Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)
 () Adquirir experiência
 () Custear/ pagar meus estudos

II. PERFIL ESTUDANTIL

13. Com quantos anos você começou a estudar?

- () Antes dos 02 anos () Entre 02 e 04 anos () Entre 05 a 07 anos
 () Depois de 07 antes dos 11 anos () Depois dos 12 anos

14. Cursou os estudos em que tipo de escola?

- () Sempre em escola pública
 () Sempre em escola particular
 () Pública e particular
 () Pública e particular através de bolsa de estudos
 () Particular através de bolsa de estudos

15. O que te levou a interromper os estudos? Indique-o(s)!

- () Precisava trabalhar para ajudar no sustento da família
 () Não tinha transporte para ir à escola
 () Não tinha dinheiro para pagar transporte
 () Precisava cuidar da casa/família
 () Tinha dificuldades nos estudos
 () Faltava tempo disponível para estudar

() Outros motivos. Qual? _____

16. Com quantos anos concluiu o ensino fundamental?

- () Até os 14 anos () Entre 15 e 17 anos
() Entre 18 e 24 anos () Com mais de 25 anos

17. Como você concluiu o ensino fundamental?

- () No ensino regular () EJA – Fundamental
() Fiz supletivo () No ensino profissionalizante

18. Já iniciou o ensino médio regular antes de cursar o PROEJA?

- () Sim () Não

19. Quanto tempo você ficou sem estudar antes de entrar no PROEJA?

- () Até 3 anos () De 4 a 6 anos () Mais de 6 anos () Nunca me afastei da escola

20. Antes desse curso, você já tinha estudado no PROEJA?

- () Sim () Não

Em caso afirmativo, em que esfera:

- () Estadual () Municipal () Particular

21. Caso já tenha deixado de estudar a EJA indique o(s) motivos(s)?

- () Trabalho/falta de tempo para estudar
() Problemas de saúde seus ou de sua família
() Motivos pessoais: casamento / filho
() Não tinha interesse / desisti.
() Senti-me discriminado/a
() Sofri agressão (física ou verbal)
() Práticas pedagógicas do Professor/a
() Não se aplica

22. Por que está estudando? Indique o(s) motivo(s).

- () Inserção no mercado de trabalho.
() Progredir no emprego atual.
() Conseguir um emprego melhor.
() Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado.
() Atender à expectativa de meus familiares sobre meus estudos
() Concluir o ensino médio.

23. Qual a melhor maneira de aprendizado para você? Indique o(s) motivo(s).

- () Resolvendo questões
() Revisando o conteúdo
() Estudando/lendo individualmente
() Com a explicação da professor/a
() Dialogando com os colegas da turma
() Apresentando trabalhos
() De outras maneiras, tais como: _____

24. Algum dos grupos abaixo foi importante para você permanecer no curso? Indique-o(s)!

- () Esposo/esposa
() Pais
() Amigos
() Colegas de trabalho
() Professores
() Outros: _____

25. Algum dos grupos abaixo foi importante para você enfrentar dificuldades durante seu curso? Indique-o(s)!

- () Não tive dificuldade.
() Não recebi apoio para enfrentar dificuldades.
() Pais.

- () Avós.
- () Irmãos, primos ou tios.
- () Líder ou representante religioso.
- () Colegas de curso ou amigos.
- () Professores do curso.
- () Colegas de trabalho.
- () Outro grupo

26. Quem lhe deu maior incentivo para retornar a estudar?

- () Ninguém.
- () Pais.
- () Outros membros da família que não os pais.
- () Líder ou representante religioso.
- () Colegas/Amigos.
- () Esposo/Esposa
- () Outras pessoas

27. Quais são seus planos para quando terminar este curso? Indique-o(s)!

- () Trabalhar na área do curso
- () Trabalhar em qualquer área
- () Fazer outro curso na mesma área
- () Fazer outro curso em uma área diferente
- () Fazer um curso superior
- () Tenho outros planos: _____

28. Quais os motivos que te fazem permanecer no curso?

29. Quais as causas que te levaram a desistir do curso? Só responda esta pergunta se, alguma vez, você já chegou a desistir.

30. Você aceitaria participar de um filme documentário no qual você diria porque é importante para você está no IFS, ou seja, permanecer no ambiente escolar?

- () Sim () Não. Se sim, deixe seu número de telefone celular. _____

Agradeço a sua participação!

Juliane dos Santos
Pesquisadora Responsável
(79) 998586675

APÊNDICE B – TCLE
Instituto Federal de Sergipe – IFS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada **“POR QUE FICAM OS QUE FICAM? Permanência e desistência de estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Sergipe Campus Aracaju”**. A razão, sucintamente, que nos leva a realizar esta pesquisa consiste investigar os motivos de permanência e desistência de estudantes no curso PROEJA de Desenho de Construção Civil do IFS, *Campus Aracaju*. Para tanto, a pesquisadora explicará aos docentes e discentes participantes da pesquisa o objetivo geral e os específicos do presente estudo. A sua participação é de extrema importância para o desenvolvimento dessa pesquisa e trará como benefício, ainda que a longo prazo, promover reflexões e ações de visibilidade do alunado da EJA na instituição, contribuindo para germinar estratégias para a permanência “exitosa” (dotada de sentido) do estudante PROEJA no ambiente escolar. Também, fomentar ações e práticas educacionais consentâneas à proposta do Programa e com a realidade político-social dos alunos que dele participam.

Caso você concorde em participar, faremos as seguintes atividades contigo: realização de entrevistas semiestruturadas gravadas – visando composição de um filme documentário de média-metragem –, e aplicação de questionários. Esta pesquisa apresenta alguns riscos, que são mínimos, tais como a possibilidade muito remota de vazamento de dados pessoais. Para diminuir os riscos, apenas a pesquisadora responsável pelo estudo ficará em posse de todos os dados coletados, arquivando-os com máxima segurança, guardando-os em anonimato e protegendo-os de possíveis divulgações. Nenhum aluno ou professor será obrigado a participar e aqueles que tenham iniciado, entretanto, por algum motivo, sintam-se desconfortáveis, constrangidos ou incomodados com algo, estarão dispensados de continuar sendo os dados por eles fornecidos excluídos ou devolvidos aos respectivos desistentes. Conforme consta na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, será garantida a plena liberdade de participação na pesquisa, dando-lhe o direito de “recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.”

Para participar deste estudo, você não precisará arcar com nenhum custo nem também receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos contigo nesta pesquisa, terá direito a indenização. Reforçamos que sua

participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é tratado (a). A pesquisadora não irá divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se *on-line*, podendo ser impresso caso o participante assim deseje, contudo, todos os participantes da pesquisa receberão uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A sua identidade será tratada com padrões profissionais, atendendo as legislações brasileiras (Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde – CNS), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Devo informar que cumprirei, enquanto pesquisadora responsável, as exigências contidas nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS.

☐

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

NOME COMPLETO: _____

CPF: _____

DATA: ____/____/____

Nome da pesquisadora responsável: Juliane dos Santos / **Telefone:** (79) 99858-6675 / **E-mail:** julianesantos.ufs@gmail.com

Em caso de dúvidas a respeito dos aspectos éticos desta pesquisa você poderá consultar: CEP/IFS – Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Sergipe / PROPEX: e-mail: **cep@ifs.edu.br** / Telefone: (79) 3711-1422

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DOCENTE

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA:

POR QUE FICAM OS QUE FICAM? Permanência e desistência de estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Sergipe *Campus* Aracaju

- **Objetivo geral da pesquisa:** Investigar os sentidos da permanência e as causas da desistência de estudantes no curso integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju.

- **Objetivo com a aplicação do questionário:** Identificar se a prática docente pode ou não contribuir para a aprendizagem e a permanência do alunado do curso integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju.

DOCENTES

Nome²⁵: _____

Formação Acadêmica: _____

I. SOBRE VOCÊ E SUA PRÁTICA DOCENTE

1. Qual o seu sexo?

() Feminino () Masculino

2. Qual a sua faixa etária?

() Entre 18 e 24 anos () Entre 25 e 30 anos () Entre 31 e 40 anos

() Entre 41 e 50 anos () Mais de 50 anos

3. Quantos anos você trabalha no IFS?

() Até 5 anos.

() Entre 5 e 10 anos.

() Entre 11 e 20 anos.

() Mais de 20 anos.

4. Quantas horas semanais você trabalha no IFS?

() Até 10 horas semanais.

() De 11 a 20 horas semanais.

() De 21 a 30 horas semanais.

() De 31 a 40 horas semanais.

() Mais de 40 horas semanais

5. Há quanto tempo trabalha com o PROEJA na instituição?

6. Qual a disciplina que você ministra no curso? _____

7. Já trabalhou na EJA em outra instituição? Especificar: _____

II. SOBRE O ALUNADO DO PROEJA (PERMANÊNCIA E DESISTÊNCIA)

8. Em sua opinião, quais as principais causas da desistência de estudantes no PROEJA?

²⁵Solicita-se que escreva seu nome com o intuito de conseguir identificá-lo quando convidado à entrevista. Contudo, conforme previsto no TCLE que está recebendo, todas as informações de identificação estarão rigorosamente aos cuidados da pesquisadora, garantindo-se o sigilo e segurança quanto a sua identificação.

9. Em sua opinião, quais os principais motivos da permanência de estudantes no PROEJA?

10. Quais as dificuldades encontradas na prática profissional na EJA?

11. O que e como você faz para reduzir essas dificuldades?

12. Para você, como a prática docente pode ou não contribuir para a aprendizagem e a permanência do alunado do PROEJA?

13. Que sugestões você daria aos gestores do IFS visando reduzir a desistência nos cursos do PROEJA?

14. Você aceitaria participar de um filme documentário no qual aborda sobre os sentidos da permanência no ambiente escolar para estudantes do PROEJA do IFS?

() Sim () Não. Se sim, deixe seu número de telefone celular. _____

Agradeço a sua participação!

Juliane dos Santos
Pesquisadora Responsável
(79) 998586675

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL

Link de acesso ao encarte do filme: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585076>

Link de acesso direto ao filme: <https://youtu.be/AQBPl-jtouU>

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE CAMPUS ARACAJU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

UMA PESQUISA DE JULIANE DOS SANTOS
SOB ORIENTAÇÃO DE MARIA SILENE DA SILVA

POR QUE FICAM OS QUE FICAM?

DIREÇÃO: JULIANE DOS SANTOS E DIOGO TELES
SUPERVISÃO DE DOCUMENTÁRIO: BIA COLUCCI



PRODUÇÃO



APOIO



APRESENTAÇÃO

ESTE ENCARTE ACOMPANHA O FILME DOCUMENTÁRIO "POR QUE FICAM OS QUE FICAM?", PRODUTO EDUCACIONAL RESULTANTE DA PESQUISA DE MESTRADO INTITULADA "POR QUE FICAM OS QUE FICAM?: PERMANÊNCIA E DESISTÊNCIA DE ESTUDANTES DO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE CAMPUS ARACAJU". O PROJETO FOI DESENVOLVIDO NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (PROFEPT/IFS), DENTRO DA LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, NO MACROPROJETO 2 - INCLUSÃO E DIVERSIDADE EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS DE ENSINO NA EPT.

SINOPSE

ACOMPANHANDO OS RELATOS DE SEIS ESTUDANTES DO PROEJA DO IFS CAMPUS ARACAJU, "POR QUE FICAM OS QUE FICAM?" EVIDENCIA OS SENTIDOS DA PERMANÊNCIA NA ESCOLA ATRIBUÍDOS PELOS PRÓPRIOS DISCENTES.

DURAÇÃO

49MIN E 02SEG

PÚBLICO-ALVO

O FILME É DESTINADO, PRINCIPALMENTE, A ESTUDANTES E PROFESSORES DO PROEJA, MAS TAMBÉM A GESTORES E COMUNIDADE ESCOLAR E EXTRAESCOLAR. ESTE PRODUTO EDUCACIONAL PODE SER APRESENTADO EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO, CONSIDERANDO A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO ACERCA DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E AUDIOVISUAL COMO POTÊNCIA NO PROCESSO EDUCACIONAL E POLÍTICO-DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.

LINK PARA ACESSO

POR QUE
FICAM OS
QUE FICAM?

[HTTPS://YOUTU.BE/AQBPL-JTOUU](https://youtu.be/AQBPL-JTOUU)

QR CODE



FICHA TÉCNICA

ENTREVISTADOS

ANDRESSA CRISTINA
BRUNA FORTES
CARLOS FRANCISCO
DANILO LEMOS
DOUGLAS VIEIRA
GILVANEIDE DE JESUS
JAQUELINE SILVA
LÍCIO VIEIRA
MARLÚCIA ALVES
NELSON BARBOSA

PARTICIPAÇÕES:

ALEXSANDRO JÚNIOR SANTOS SILVA
ALEXIA KELLYANE SANTOS SILVA
ESTHEFFANY EDUARDA SANTOS SILVA
ALEXSANDRO DOS SANTOS JÚNIOR

DIREÇÃO

JULIANE DOS SANTOS
DIOGO TELES

ROTEIRO

JULIANE DOS SANTOS
DIOGO TELES

ARGUMENTO

JULIANE DOS SANTOS
DIOGO TELES
RAUL MARX

ASS. DIREÇÃO

RAFAEL BECK

MONTAGEM

VÍVIAN OLIVEIRA

AUX. MONTAGEM

RAFAEL BECK

FOTOGRAFIA E SOM

DIOGO TELES

AUX. SOM

RAFAEL BECK

ARTE GRÁFICA

DIOGO TELES



FICHA TÉCNICA

PESQUISA

JULIANE DOS SANTOS

ORIENTAÇÃO DE PESQUISA

MARIA SILENE DA SILVA

SUPERVISÃO DE DOCUMENTÁRIO

BIA COLUCCI

IMAGENS ADICIONAIS DO IFS

JOÃO PEDRO FONTES

LUCAS EMÍDIO

(DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO
SOCIAL E EVENTOS DA REITORIA DO IFS)



PRODUÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)
INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS)
NÚCLEO DE TRABALHO E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA E CINEMA (NEPTCI)
PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE CINEMA E EDUCAÇÃO (NICE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE CINEMA
(PPGCINE)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)

APOIO

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL
SUPERIOR (CAPES)
FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA E A INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DO
ESTADO DE SERGIPE (FAPITEC)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO (PROPEX)
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
(PROEX/UFS)

AGRADECIMENTOS

JULIA DOS SANTOS
IVAN VIEIRA DOS SANTOS
GILVANEI OLIVEIRA TELES
ALBERTO TELES
JOÃO PEDRO FONTES
LUCAS EMÍDIO
RAQUEL MENDES

ARACAJU

2020

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DISCENTE

ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PESQUISA:

POR QUE FICAM OS QUE FICAM? Permanência e desistência de estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Sergipe *Campus Aracaju*

DISCENTES

Oi, boa tarde, como você está?

Então, o objetivo com essa entrevista é investigar os sentidos da permanência e as causas da desistência de estudantes no curso integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA do IFS *Campus Aracaju*.

Iniciaremos falando sobre você, certo?

BLOCO I – SOBRE VOCÊ

- Qual o seu nome e quantos anos você tem?
 - Você trabalha? Qual a sua profissão?
 - Qual cidade você mora?
 - Quantas pessoas moram na sua casa?
1. Como você está neste período de pandemia?
 2. Quais as maiores dificuldades enfrentadas durante essa pandemia?
 3. Como está a sua relação com a família neste período?

BLOCO II – A ESCOLA E O PROEJA

4. O que te levou a buscar o PROEJA?
5. Como você se sente sendo estudante do PROEJA?
6. Como você se sente no IFS?
7. O que essa escola significa para você?
8. Indicaria o curso para outras pessoas? Por quê?

BLOCO III – PROFESSORES DO CURSO

8. Como é a sua relação com os professores do curso?
9. Você gosta da forma que os professores dão as aulas? Por quê?

BLOCO IV – PERMANÊNCIA E DESISTÊNCIA NA ESCOLA

10. O que te leva a permanecer no curso? Comente sobre.
11. Em sua opinião, quais as principais causas que levam os estudantes do PROEJA a desistirem do curso?
12. Para você, o que significa voltar a estudar?
13. O ensino no PROEJA está contribuindo para a satisfação dos motivos que lhe fizeram voltar a estudar? Se sim, como? Se não, por quê?
14. Quais os pontos positivos e negativos do curso?
15. Quais sugestões você daria aos gestores do IFS visando promover a permanência nos cursos PROEJA?

BLOCO V – PERMANÊNCIA NA ESCOLA DURANTE A PANDEMIA

16. Em relação ao PROEJA, a escola está mantendo contato com você durante esse período? Fale um pouco sobre isso.
17. No caso de ocorrer aulas *on-line*, você tem acesso à internet em sua casa?
18. Tem computador ou notebook ou qualquer outra ferramenta tecnológica de estudo em sua casa, que você possa utilizar para estudar no caso de se ter aulas *on-line*?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTE

ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PESQUISA:

POR QUE FICAM OS QUE FICAM? Permanência e desistência de estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Sergipe *Campus Aracaju*

Objetivo com a realização da entrevista: 1) Investigar, na visão dos docentes, os sentidos da permanência e as causas da desistência de estudantes no curso integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA do IFS *Campus Aracaju*. 2) Identificar se a prática docente pode ou não contribuir para a aprendizagem e a permanência do alunado do curso integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA do IFS *Campus Aracaju*.

DOCENTES

BLOCO I – SOBRE VOCÊ

- Nome e formação.
- Disciplina que ministra no curso do PROEJA

BLOCO II – SOBRE O PROEJA/IFS

1. Qual a sua concepção sobre o PROEJA?
2. Quais as dificuldades encontradas na prática profissional no PROEJA do IFS?

BLOCO III – OS ALUNOS

3. Como você avalia a participação dos estudantes do PROEJA em sala de aula?

BLOCO IV – PERMANÊNCIA E DESISTÊNCIA DOS ALUNOS

4. Em sua opinião, quais os principais motivos para que os estudantes permaneçam e concluam o curso integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA do IFS *Campus Aracaju*?
5. Em sua opinião, quais as principais causas que levam os estudantes a desistirem do curso integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA do IFS *Campus Aracaju*?
6. Para você, como a prática docente pode contribuir para a permanência dos alunos do PROEJA?
7. Para você, como a prática docente pode contribuir para a aprendizagem dos alunos do PROEJA?
8. Quais sugestões você daria aos gestores do IFS visando reduzir a desistência nos cursos do PROEJA e, consequentemente, contribuir para promover a permanência?

BLOCO V – PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DURANTE A PANDEMIA?

9. O que você acha das aulas *on-line*?
10. Como você vê a inserção dos estudantes do PROEJA nas aulas *on-line* neste período de pandemia?

APÊNDICE G – CARTILHA DE EXERCÍCIOS FÍLMICOS

CARTILHA DE EXERCÍCIOS FÍLMICOS

“POR QUE FICAM OS QUE FICAM?”

Versão VERMELHA

Apresentação:

O presente documento propõe a realização de pequenos exercícios fílmicos que irão compor o documentário “Por que ficam os que ficam?” (2020). A seguir, estão um conjunto de indicativos, que não são regras, mas sim pontos de partida para a produção audiovisual. Utilize as orientações como referência, mas permita-se criar a partir delas.

Recomendações:

Antes de realizar o registro, pense na realização do exercício: Sobre o que se trata? O que pretende dizer? O que e como gostaria de gravar?
Faça uso do aparelho celular que tiver à disposição.
Procure utilizar os equipamentos com cuidado para não danificá-los.
Ao gravar, preferencialmente, mantenha o celular deitado, na posição horizontal.
Exercite a sua criatividade. Os detalhes técnicos não são o objetivo desta experiência. Portanto, sinta-se livre para imaginar, inventar e experimentar.
Ressaltamos que todas as atividades devem ser feitas com segurança. Evite se expor a qualquer risco. Priorize sua saúde, o cuidado consigo e com o outro.

Os exercícios devem ser enviados no grupo do WhatsApp “Documentário - IFS”.

EXERCÍCIOS

No lugar onde moro

Com os devidos cuidados, dirija-se até um lugar da sua casa onde você possa ter uma boa visão do mundo lá fora (porta da frente, janela, quintal, entre outros). Registrando o ambiente exterior, no entorno da sua residência, fale sobre o lugar. Compartilhe informações que achar interessante. Conte, por exemplo, a cidade em que mora, qual é o bairro, conjunto, povoado ou loteamento. Diga há quanto tempo você vive neste lugar. O que você gosta ou não gosta? Existe algo que mudaria? Por quê?
O vídeo deve ter até 01 min.

Sentidos da permanência

Existe alguém que contribuiu positivamente com a sua jornada nos estudos e com a sua permanência no IFS? (Parente, companheiro(a), filho(a), colega, professor(a), entre outros). Grave um áudio para essa pessoa contando o que sente, o que pensa e o porquê de ela ser importante.
O áudio deve ter até 02 minutos.

Criação e Arte: Diogo Teles
Revisão: Juliane dos Santos

Aracaju e Laranjeiras (SE)
Junho de 2020

APÊNDICE H – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO FILME DOCUMENTÁRIO



APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

FILME DOCUMENTÁRIO: POR QUE FICAM OS QUE FICAM?

Prezados avaliadores,

Após assistir ao filme documentário, favor responder aos itens abaixo. Solicita-se que avalie todas as informações e marque-as de acordo com a resposta que mais contempla o seu nível de satisfação, proposto em Escala Likert: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo parcialmente; (3) Não concordo nem discordo; (4) Concordo parcialmente; (5) Concordo totalmente. As respostas devem expressar sua opinião sobre os elementos contemplados no questionário. Além disso, há um espaço destinado ao registro de sugestões, elogios, críticas e dúvidas sobre o filme, se possível, façam uso deste espaço também a fim de enriquecer o processo avaliativo. Desde já, o nosso agradecimento a colaboração e apoio de vocês!

- **Objetivo geral da pesquisa:** Investigar os sentidos da permanência e as causas da desistência de estudantes no curso integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA do IFS Campus Aracaju.

- **Objetivo com a aplicação do questionário:** Avaliar e validar, em primeira instância, o filme documentário, produto educacional desta pesquisa.

Ao responder este questionário você concordar em colaborar com esta pesquisa e permite a divulgação dos resultados. Vale lembrar que este questionário é anônimo e, por isso, ao respondê-lo não é possível identificá-lo/a. Esteja à vontade!

Agradecida!

Qual o seu vínculo institucional?

() Estudante do PROEJA () Professor/a do PROEJA ; () Professor/a ou Estudante do curso de Cinema e Audiovisual da UFS () Outro. Qual? _____

1. Você considera importante apreender quais os sentidos atribuídos por estudantes do PROEJA em sua permanência na escola, neste caso, no IFS *Campus* Aracaju?

() Discordo totalmente; () Discordo parcialmente; () Não concordo nem discordo;
() Concordo parcialmente; () Concordo Totalmente.

2. A sensação de pertencimento a um grupo, a uma comunidade escolar é um fator simbólico de permanência dos estudantes no ambiente escolar (REIS, 2016). A partir dos relatos evidenciados nesta produção audiovisual, você avalia que este produto educacional contribui no processo de ensino-aprendizagem e permanência escolar de estudantes do PROEJA?

() Discordo totalmente; () Discordo parcialmente; () Não concordo nem discordo;
() Concordo parcialmente; () Concordo Totalmente.

3. Você considera que este filme documentário é, além de outras finalidades, um material educativo?

() Discordo totalmente; () Discordo parcialmente; () Não concordo nem discordo;

() Concordo parcialmente; () Concordo Totalmente.

4. Sobre a estética e organização do filme documentário (áudio/som/linguagem; imagens; construção de cena; roteiro; cores utilizadas; atratividade; compreensão; dinamicidade), você considera que o filme está adequado e transmite, de modo entendível e objetivo a mensagem desejada?

() Discordo totalmente; () Discordo parcialmente; () Não concordo nem discordo;

() Concordo parcialmente; () Concordo.

5. Em relação aos estudantes do PROEJA, você considera que o filme documentário te ajudou a compreender “**por que ficam os que ficam na escola?**” (PAIVA, 2016, p. 112).

() Discordo totalmente; () Discordo parcialmente; () Não concordo nem discordo;

() Concordo parcialmente; () Concordo.

6. Você considera que o filme documentário atendeu ao objetivo proposto com a pesquisa (rever objetivo da pesquisa no início do questionário)?

() Discordo totalmente; () Discordo parcialmente; () Não concordo nem discordo;

() Concordo parcialmente; () Concordo.

7. Você considera que o filme documentário “[...] estimula uma mudança de olhar e atitude” para com os estudantes do PROEJA? (CHISTÉ, 2018, p. 335)

() Discordo totalmente; () Discordo parcialmente; () Não concordo nem discordo;

() Concordo parcialmente; () Concordo.

8. Deixe seu comentário (sugestão, crítica, elogio, dúvida):

Agradeço a sua participação!

Juliane dos Santos
Pesquisadora Responsável
(79) 998586675

ANEXOS

ANEXO A – FOLHA DE APROVAÇÃO DO PROJETO NO CEP/IFS

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SERGIPE/



Continuação do Parecer: 4.196.903

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sugerimos a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	15/07/2020 16:13:32		Aceito
Outros	Termo_imagem_depoimento_proeja.docx	15/07/2020 16:12:58	JULIANE DOS SANTOS	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Recurso_parecer_emanda.docx	15/07/2020 16:11:44	JULIANE DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_novo.docx	15/07/2020 16:10:55	JULIANE DOS SANTOS	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_1540064_E1.pdf	22/05/2020 13:52:48		Aceito
Outros	Errata_CEP_Juliane.pdf	22/05/2020 13:47:36	JULIANE DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_imagem_depoimento.docx	22/05/2020 13:45:19	JULIANE DOS SANTOS	Aceito
Outros	Roteiro_discentes.docx	22/05/2020 13:43:43	JULIANE DOS SANTOS	Aceito
Outros	Roteiro_docentes.docx	22/05/2020 13:42:37	JULIANE DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.docx	22/05/2020 13:39:29	JULIANE DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoPD.pdf	21/05/2019 20:35:47	JULIANE DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPROEJA_PD.pdf	20/05/2019 17:05:41	JULIANE DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoNaoliciadaPD.pdf	19/05/2019 17:05:23	JULIANE DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoComprometimentoPD.pdf	19/05/2019 17:04:56	JULIANE DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Avenida Jorge Amado, 1551 - Loteamento Garcia Bairro Jardins | Aracaju - SE | CEP: 49025-330
 Bairro: Jardins CEP: 49.025-330
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3711-1437 E-mail: cep@ifse.edu.br

Página 05 de 06

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SERGIPE/



Continuação do Parecer: 4.196.903

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 06 de Agosto de 2020

Assinado por:
JAIME JOSÉ DA SILVEIRA BARROS NETO
 (Coordenador(a))

Endereço: Avenida Jorge Amado, 1551 - Loteamento Garcia Bairro Jardins | Aracaju - SE | CEP: 49025-330
 Bairro: Jardins CEP: 49.025-330
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3711-1437 E-mail: cep@ifse.edu.br

Página 06 de 06

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Juliane dos Santos e Maria Silene da Silva do projeto de pesquisa intitulado “POR QUE FICAM OS QUE FICAM? PERMANÊNCIA E DESISTÊNCIA DE ESTUDANTES DO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE CAMPUS ARACAJU” a realizar as fotos/filmagem que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, vídeos e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Aracaju/SE, em ____/____/____

Entrevistado(a)

Pesquisadora responsável pela entrevista

ANEXO C – MATÉRIA SOBRE O FILME DOCUMENTÁRIO NO SITE
INSTITUCIONAL E REDES SOCIAIS DO IFS²⁶

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
(<http://www.ifs.edu.br/>)

Buscar no portal 

Webmail (<https://outlook.office365.com>) | Biblioteca (<http://www.ifs.edu.br/reitoria/diretorias/dgb>) | CPA (<http://www.ifs.edu.br/orga>)

PÁGINA INICIAL (/) > ÚLTIMAS NOTÍCIAS (/ULTIMAS-NOTICIAS) > DOCUMENTÁRIO DE PESQUISADORA DO IFS EVIDENCIA SENTIDO DE PERMANÊNCIA DE ALUNOS DO PROEJA NA INSTITUIÇÃO

 MENU

PESQUISA

Documentário de pesquisadora do IFS evidencia sentido de permanência de alunos do Proeja na instituição (/ultimas-noticias/9142-documentario-de-pesquisadora-do-ifs-evidencia-sentido-de-permanencia-de-alunos-do-proeja-na-instituicao)

Criado: Segunda, 28 de Dezembro de 2020, 16h31 | Publicado: Segunda, 28 de Dezembro de 2020, 16h31 | Última atualização em Segunda, 28 de Dezembro de 2020, 18h15

  Compartilhar  Curtir  Compartilhar

Compartilhe (whatsapp://send?text=Documentário de pesquisadora do IFS evidencia sentido de permanência de alunos do Proeja na instituição - IFS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - <http://www.ifs.edu.br/ultimas-noticias/9142-documentario-de-pesquisadora-do-ifs-evidencia-sentido-de-permanencia-de-alunos-do-proeja-na-instituicao>)

²⁶ Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/ultimas-noticias/9142-documentario-de-pesquisadora-do-ifs-evidencia-sentido-de-permanencia-de-alunos-do-proeja-na-instituicao>. Acesso em: 01 jan. 2021.



Em Sergipe, esta é a primeira pesquisa de mestrado a

tratar da permanência de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPECT)

A história de seis alunos que sonham com a conclusão de seus estudos em nível básico é retratada no documentário: "Por que ficam os que ficam?", da aluna, Juliane dos Santos, sob orientação da professora Maria Silene da Silva, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Sergipe (IFS). O material é fruto da pesquisa da discente desenvolvida durante dois anos junto ao Programa de Pós-graduação, seu produto educacional apresentando à comunidade acadêmica da instituição.



Os depoimentos dos alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja/ Campus Aracaju) são intercalados com falas de professores inseridos neste contexto educacional. As narrativas se confundem com histórias de superação com um objetivo em comum: formar-se no ensino médio e ao mesmo tempo obter um curso técnico.

O Proeja é destinado a pessoas de 18 anos ou mais, que não tiveram acesso ao ensino médio em idade regular, sendo, por isso, voltado a jovens e adultos que concluíram o ensino fundamental. Juliane ressalta que diversos motivos a levaram a pesquisar sobre o tema, entre eles a questão da desigualdade e exclusão social que permeiam o Brasil. Além disso, ela entende que é preciso dar visibilidade a este público que vivencia, minimamente, um duplo processo de exclusão: social e econômico.

"Minha pesquisa aponta para uma desconstrução do termo evasão e adota a expressão desistência escolar como sendo a mais adequada quando se trata da interrupção dos estudos por aqueles que vivenciam diariamente as múltiplas expressões da questão social. Isto é, quando o aluno desiste não é simplesmente porque 'não soube aproveitar a oportunidade que lhe foi dada', mas por diversos fatores que se somam e resultam na desistência escolar, nessa renúncia do direito à educação", explica Juliane, que é formada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).



Um fato curioso sobre a pesquisa dela reflete em algo que Juliane vivenciou há alguns anos, quando sua mãe, Júlia dos Santos, foi aluna desta modalidade de ensino, da rede municipal e estadual. É claro que quanto mais ela ia pesquisando sobre o tema, ela acabava relacionando com a história de vida de sua mãe, que hoje é concursada da Prefeitura Municipal de Laranjeiras. "Ao final, dediquei este trabalho a ela, que trabalha como Guarda Municipal e sente muito orgulho disso. E eu, enquanto extensão sua, sinto também", diz.

Pesquisa qualitativa

O documentário é derivado da pesquisa de Mestrado do ProfEPT intitulada: "Por que ficam os que ficam? Permanência e desistência de estudantes do Proeja do IFS, Campus Aracaju", sendo majoritariamente qualitativa, mas também com dados quantitativos. Os números se mostram mais precisos na elaboração das estatísticas de

aprovação, reprovação e desistência dos estudantes no curso de Desenho de Construção Civil, o que evidencia um alto índice de desistência, quatro vezes maior quando comparado com os estudantes que concluíram.

"Para sermos mais exatos, são 364 que desistiram e 83 que chegaram a terminar, de 503 ingressantes de 13 anos de Proeja na instituição. Além disso, trabalhamos na elaboração do perfil socioeconômico e estudantil do alunado, trazendo variáveis de sexo, idade, escolarização, cor/raça, renda, ocupação entre outras, o que demonstra haver um perfil social, econômico e cultural desses estudantes, isto é, um perfil identitário étnico-racial e de classe social", acrescenta a mestra.

De uma história em quadrinhos ao audiovisual



(<http://www.ifs.edu.br/images/1Fotos/2020/12->

Dezembro/Orientadora_Maria_Silene.jpg) Inicialmente, a intenção de Juliane era transformar sua pesquisa em uma história em quadrinhos, mas, após um primeiro contato com o Núcleo Interdisciplinar de Cinema de Educação da UFS (NICE), tudo se transformou. O encontro com o cinema e o audiovisual e a relação deste campo com a educação foi o impulso para esta mudança e, por isso, a escolha pelo filme documentário. "Outro elemento é a sua capacidade de abrangência, de acesso pela sociedade em um mundo hoje conectado", ressalta.

A parceria com o NICE se deu a partir de um convênio desenvolvido entre o IFS e a UFS, através do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE) e do ProfePT. E esta união só foi possível com a ajuda da professora e orientadora de Juliane, Silene da Silva, que já vinha

desenvolvendo atividades com o Núcleo de Cinema.

"Este trabalho trouxe a oportunidade de me aproximar da realidade dos discentes e docentes do Proeja, de conhecer a importância desse programa enquanto política pública que precisa ser fortalecida, possibilitando a permanência desses alunos e buscando soluções para as causas da desistência. Espero que ele traga novos olhares para o Proeja tanto no IFS como na Rede, abrindo a possibilidade para o desenvolvimento de práticas educativas que favoreçam a sua permanência", explica Silene.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, autores e atores estão conectados neste processo, que é o de investigar e o de agir (investigação-ação). Como Silene destaca "Por que ficam os que ficam?" contou com a ajuda "de muitas mãos", entre elas estavam as da coordenadora do NICE, Beatriz Colucci, que atuou como supervisora da produção. Além dela, participaram: Diogo Teles (codiretor), Rafael Beck (assistente de direção), Vivian Oliveira (montagem) e Raul Marx (argumento).



Superando obstáculos

Quando Juliane deu início à sua pesquisa, em 2018, ela não imaginaria que enfrentaria um momento tão adverso e atípico quanto o de 2020, por conta da pandemia de covid-19. As filmagens foram feitas em formato presencial (apenas com os diretores) e algumas on-line. Segundo Juliane, o medo, e a insegurança neste período pandêmico atrapalharam um pouco o desenvolvimento de seu estudo.

"Foi um ano de muitas perdas, mas também de profundo aprendizado e realizações. Como sou formada em Serviço



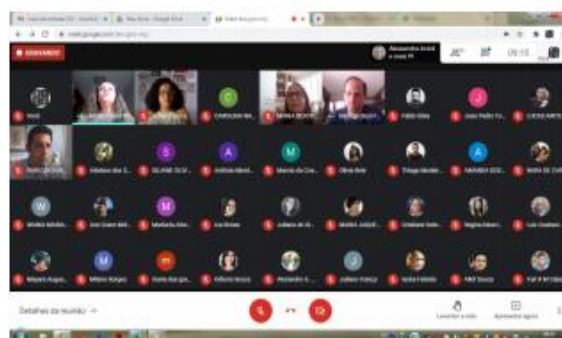
Social, tinha poucas leituras na área da Educação, por isso desconhecia muitas coisas e este foi um grande desafio também. Outro desafio superado foi o de escrever uma dissertação e, simultaneamente, construir um filme documentário quando eu nem sequer sabia segurar uma câmera profissional", lembra Juliane.

Os obstáculos foram superados também por sua orientadora, que atua como professora de Biologia no ensino médio e da graduação do IFS. Desde que ela se tornou docente do ProfEPT, novos desafios foram surgindo. O primeiro deles foi conhecer a própria Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica do ponto de vista de suas bases conceituais, da trajetória de mais de 110 anos de uma rede, que tem uma institucionalidade própria, uma verticalização que possibilita ao docente ministrar aulas de a educação básica até a pós-graduação stricto sensu.

"A cada trabalho que orientamos, novos desafios se apresentam, como foi o processo de produção do documentário na interface Cinema e Educação. Foi um grande aprendizado para todos", conta Silene.

Próximos passos

Após a defesa de sua dissertação, em uma banca formada pelos professores: Silene da Silva (IFS), Rodrigo Bozi (IFS), Beatriz Colucci (UFS) e Pablo Boaventura (UFS), Juliane garante que vem traçando novos planos para um maior desenvolvimento da temática. A ideia é que a mestra possa produzir artigos provenientes deste estudo ou até mesmo transformar sua pesquisa em um livro. "Como recomendação da banca, pretendo ingressar em um curso de Doutorado, com o intuito de aprofundar ainda mais o tema", conclui a graduada em Serviço Social e hoje mestra em Educação Profissão e Tecnológica pelo IFS, Juliane dos Santos.



Para quem tiver interesse em conferir, o trabalho de Juliane está disponível na plataforma EduCapes (<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585076>) e o documentário pode ser visualizado através do YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=AQBPI-jtouU&feature=youtu.be>).

registrado em: Notícias (/ultimas-noticias)