

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

*Vanda Figueredo Cardoso  
Marinaide Freitas  
Paulo Marinho*

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo socializar os achados de uma pesquisa<sup>1</sup> realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja – CNPq/Cedu/Ufal), denominada "Permanência Escolar no Proeja: olhares dos estudantes do curso Técnico em Cozinha". A presente pesquisa teve como referência o diálogo com jovens e adultos matriculados na primeira turma do Curso Técnico em Cozinha, iniciado em 2011, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que apresentou um alto índice de interrupção dos sujeitos matriculados, aproximadamente 66%.

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **3. O PROEJA NO IFAL**

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

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

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

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

Com base em Lima (2011), no período 2007 a 2013, o Ifal ofertou sete cursos, sendo um deles no *campus* da capital de Maceió, em Artesanato, e mais seis em três Campus<sup>2</sup> do interior do estado de Alagoas. A expansão da oferta dos cursos do Proeja só ocorreu em 2013, em decorrência da elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2014-2018, IFAL, 2013), e inauguração de novos Campus, sendo previstos mais 13<sup>3</sup> cursos no PDI. Observamos um processo ainda muito tímido na ampliação dos cursos/Proeja, considerando o disposto no Decreto 5.840/2006, que determinava 10% das matrículas para o público da EJA.

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

### 3.1 O CURSO PROEJA TÉCNICO EM COZINHA

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

---

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

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

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

Desse modo, vale destacar que a consolidação da implantação do curso no Campus Marechal Deodoro deu-se por meio do Projeto organizado<sup>4</sup> com carga horária de 2.860 horas, com duração de três anos, distribuídos em seis módulos, sendo cada módulo desenvolvido em um semestre letivo. A primeira turma contou com vinte e nove matrículas, observando-se que, dos dez matriculados no 6º módulo, apenas nove estudantes permaneciam estudando na fase de conclusão. Considerando essa realidade, aguçamos a nossa curiosidade epistemológica para escutar os sujeitos que permaneceram e chegaram ao 6º módulo dessa turma.

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

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

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

---

<sup>4</sup> Conforme Projeto do Curso PROEJA Técnico em Cozinha (IFAL, 2011).

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

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

**Tabela 1 – Perfil dos/a estudantes resistentes**

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

---

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

---

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

#### 4.1 RETORNO À ESCOLA: QUE DIZEM OS ESTUDANTES<sup>5</sup>

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

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

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

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

---

<sup>5</sup>Os depoimentos foram transcritos respeitando a oralidade dos sujeitos.



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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **4.1.1 O estranhamento com a cultura escolar**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **4.1.2 Desafios e possibilidades de aprendizagem: transformação e permanência**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

[...]A [nutricionista] me chamou para o SANE<sup>6</sup>.[...]É porque eu fui fazer uma dieta. Ela tava olhando as cargas horárias [de Prática Profissional] e falou que eu tava devendo e teria que pagar. Aí eu passei dois meses só fazendo estágio. Depois ela me chamou para ficar como bolsista. Já vai fazer dois anos. É, mudou tudo pra mim. Assim, compro minhas coisas, ajudo minha mãe também (CARLOS, 27 anos).

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

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

---

<sup>6</sup> Setor de Alimentação e Nutrição Escolar.

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

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

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

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

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

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

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

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R. Os sujeitos educandos na EJA. In: **Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida**. 2004. Disponível em: [http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/saltofuturo\\_eja\\_set2004\\_progr3.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf) Acesso em: 14 abr. 2014.

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

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

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

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

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

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

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

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

CARMO, Gerson. Tavares.; CARMO, Cíntia. Tavares. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-45, jun. 2014.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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