

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

Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes

Marinaide Freitas

Paulo Marinho

1. INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. O CONTEXTO E O *LOCUS* DA PESQUISA

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

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

3.1 O CURSO TÉCNICO DE ARTESANATO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Neste contexto, uma artesã participante do estudo em questão declarou:

[...] iniciei os estudos aos 7 anos e terminei com 12. Aos 15 anos engravidei e parei de estudar, só concluí a oitava série com 17 anos. Era muito tímida, não era fácil de fazer amizade, ficava sempre no meu canto, era muito difícil para apresentar trabalho [...] (Artesã A).

Percebemos que a estudante permaneceu na escola por 5 anos, até concluir o ensino primário (terminologia da época que correspondia às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental). Outro aspecto observado, de acordo com o período escolar apresentado, é que a estudante passou por algumas retenções escolares, fato que também ocorreu durante o percurso da quinta à oitava série.

Esses fatos, porém, não foram suficientes para afastar definitivamente a “Artesã A” do ambiente acadêmico, mesmo não tendo conseguido se apropriar da escola como seu *espaçotempo* (DE CERTEAU, 1998). Inferimos, nesse contexto, que, provavelmente, não ocorreu o acolhimento inicial por parte da direção, coordenação de curso e professores para que a estudante se sentisse pertencente ao ambiente escolar (MACHADO; FISS, 2014), ou seja, sobressaiu-se o instituído e não houve a valorização da solidariedade e da cooperação entre os estudantes da turma, que já se revelaram aspectos de grande importância para a permanência escolar.

4.2 AÇÕES DESENVOLVIDAS DURANTE O CURSO E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Nesta dimensão, discutiremos as ações desenvolvidas durante o CTA que contribuíram – ou não – para a permanência escolar dos educandos deste estudo, bem como analisaremos a relevância da Política de Assistência Estudantil, a partir das vozes dos interlocutores que participaram desta investigação.

É notório que os Institutos Federais possuem, nas suas dinâmicas, com vistas à permanência escolar, a retenção dos/das discentes e o ato de coibir a evasão dos discentes. Esses caminhos estão interrelacionados com a Política de Assistência Estudantil de grande importância no atendimento das necessidades materiais e simbólicas (SANTOS, 2019) dos/das estudantes.

Essa política da IERF em tela assegura, portanto,

[...] ações que proporcionem condições de saúde, acesso ao material didático necessário à formação profissional e acompanhamento de necessidades educacionais específicas, oferecendo recursos materiais, humanos, informacionais e financeiros para a permanência do aluno na Instituição [...] (PDI/I FAL, 2014-2018, p. 131).

As ações possibilitadas pela política da IERF expressas acima apontam para a constatação da IE do micro mundo em que se insere a escola, ou seja, abrange uma diversidade de condições dos estudantes, considerando os âmbitos financeiros, sociais e culturais, provenientes das comunidades onde residem e a partir das quais adentram no ambiente acadêmico, fazendo deste uma extensão do cotidiano. Conforme Linhares (2007), é o *dentrofora* da instituição que, ao chegarem, precisa ser minimizado, no âmbito da busca da redução das diferenças sociais.

Outro aspecto de grande importância para à permanência escolar foi a criação do Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), que tem como objetivo o atendimento a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades (PDI/IFAL, 2014-2018 atualizado pelo PDI/IFAL 2019-2023).

Nesse âmbito, a “Artesã B” relatou que teve acesso aos benefícios da Política de Assistência Estudantil devido a sua condição financeira e de saúde: “[...] fui para médica [do Campus], aí como eu tinha problema de pressão alta, ela mandou um bilheteinho [para nutricionista] dizendo que eu teria que ter direito ao almoço [...]”.

Pela diversidade dos programas assistenciais, percebemos o quanto essas ações a que os/as estudantes podem ter acesso são importantes para a permanência material e simbólica, pois não é exagero afirmar que talvez a “Artesã A” não tivesse condições de continuar frequentando as aulas, caso não fosse diagnosticada pela nutricionista como hipertensa, por exemplo.

4.3 TÁTICAS: RAZÕES/FATORES DE PERMANÊNCIA

Nesta terceira dimensão, trataremos das **táticas** utilizadas pelos respondentes para **insistirem/resistirem** no exercício da cidadania pelo direito à educação como princípio da permanência escolar. Por conseguinte, as narrativas envolveram a família, a convivência com os colegas do curso e as vivências acadêmicas do cotidiano.

Os/As estudantes do Proeja são pessoas comuns, “atropeladas” aos mandos e desmandos de uma classe dominante, que precisam recorrer a táticas que possibilitem a continuidade e a permanência no ambiente escolar. Com base nos escritos de De Certeau (1988), constatamos que os sujeitos participantes deste estudo conseguiam “burlar” a ordem estabelecida pela cultura dominante da IE, para se sentirem inseridos no contexto escolar.

Um dos nossos respondentes comentou que tomava remédio para pressão alta e que essa medicação provocava micções além do normal e que, quando chegava ao Ifal, os banheiros estavam sempre interditados para limpeza. Coincidência? Não sabemos.

Para não faltar às aulas, o “Artesão E” adotou a decisão de só tomar o remédio ao chegar na IERF:

[...] porque quando vem o efeito aí os banheiros já estão limpos, então eu não fui ‘arengar’ [de uso do dialeto popular no sentido de dizer não fazer confusão ou briga], eu não fui buscar que o Ifal se adaptasse a mim, eu me adaptei ao Ifal [...]. (ARTESÃO E, 2020).

Acreditamos que o interlocutor usou uma tática que deu certo (DE CERTEAU, 1998) e, na visão de Balandier (1997), o artesão-

trabalhador-estudante ocupou o seu espaço para permanecer em um lugar que teoricamente/historicamente não lhe pertencia, visto que a citada situação de saúde não faz parte do dia a dia dos adolescentes e jovens que ali estudavam. Conceitualmente, De Certeau (1998, p. 99) revela-nos as relações de poder distinguindo estratégias e táticas. O autor considera

estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado [...] é mais exato reconhecer nessas ‘estratégias’ um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio.

O conceito de tática, então, é pensado da seguinte maneira:

a tática é movimento [...] ‘dentro do campo de visão do inimigo’ (grifo do autor) [...] ela opera por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e dela depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ele ganha não se conserva. [...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria as surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia [...] (DE CERTEAU, 1998, p. 99).

De Certeau (1998) possibilitou uma reflexão relativa às falas dos nossos sujeitos de pesquisa, que conseguem “burlar”, com suas táticas, situações que provavelmente os retirariam do convívio escolar, caso não as utilizassem. Nesse sentido, uma das nossas entrevistadas (ARTESA D), por motivos religiosos, estaria impossibilitada de realizar uma das atividades solicitadas pelos professores após uma visita técnica ao município de Quebrangulo e narrou:

Eu lembro que a primeira vez que a gente foi pra Quebrangulo³ e a gente tinha que fazer uma peça inspirada no ‘Negra da Costa’⁴. Ah meu Deus o que é que eu vou fazer? Eu sou evangélica, eu comprei unhas coisinha de barro, bem pequenininho que era pra fazer lembrança em uma festividade. Aí peguei aquele vasilho para fazer a minha peça né? Eu fiz fuxico [um tipo de artesanato feito com retalhos de tecidos], pintei os vasilhos, cobri tudinho de fuxico, ficou muito bonitinho, até que tirei um nove, para um dez fiquei bem perto né? Então é tudo de bom, é muito bom, toda experiência hoje é válida né? E não pretendo parar mais, vou continuar (ARTESÃ D, 2020).

A leitura de De Certeau (1998) fez-nos compreender a narrativa acima e outras escutadas por nós, como “artifícios” utilizados para conciliarem a questão da religiosidade com as solicitações das aulas, considerando que a instituição é laica, para não deixarem de assumir as tarefas do curso e permanecerem.

É com esse olhar que temos a clareza de que essas táticas se configuram, nos mais fracos [os/as estudantes do Proeja], como defesa, frente aos que têm o poder de decisão nas IE (CARDOSO, 2016, p. 41).

Em alguns casos, percebemos que a tática de permanência inicia nos lares, com a conquista dos familiares para aprovação do retorno à escola. Nesse sentido, a “Artesã C” revelou:

³ Quebrangulo é um município do Estado de Alagoas, distante 125,1 km da capital.

⁴ Negras da Costa é uma dança-cortejo, sem enredo ou drama composta por homens vestidos como baianas que tocam bombo, caixa, ganzás e reco-reco e dançam. As músicas geralmente são formadas por interessantes quadrinhas e cantadas repetidas vezes por todo o grupo. Pai Velho, Mãe Velha, o Dirigente e as Baianas ou Negras são personagens deste folguedo. Em Quebrangulo, o grupo Nega da Costa tem origem por volta do ano de 1910, fundado pelo mestre Basílio, descendente de escravos e é o único grupo remanescente deste folguedo (SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA DE ALAGOAS, 2020). Disponível em: <<http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-acoes/mapeamento-cultural/cultura-popular/folguedos-dancas-e-tores/folguedos-carnavalescos/negras-da-costa/nega-da-costa>>. Acesso em: 25. fev.2020.

[...] então eu falei para minha mãe e minha filha mais velha que não iria mais voltar a estudar, aí elas perguntaram por que essa decisão? Aí eu expliquei que não ia dar conta por causa das encomendas, da casa e que tinha que ir pegar meu filho mais novo na escola e ainda fazer almoço, meu marido não ia aceitar, ele é muito ignorante comigo. Então ela falou para ele: pai ela vai. Ela vai receber dinheiro da escola e vai poder ajudar em casa [...]

Embora estejamos falando de um público adulto, que muitas vezes já constituiu as suas próprias famílias, notamos a importância que essas pessoas dão ao apoio da família para retornarem e permanecerem na escola. Trata-se de um apoio de cunho emocional e, ao mesmo tempo, de colaboração no cuidado com os filhos, que precisam permanecer em casa enquanto a mãe vai à escola, por exemplo. Nesse interim, caso a tática usada para o convencimento do companheiro foi a ajuda financeira, a interlocutora poderia levar para casa um valor referente à bolsa que recebia mensalmente.

Esse entendimento da força que a estudante obteve por meio do apoio recebido da família rompeu com a realidade de opressão em que a respondente vivia, submissa ao seu opressor, fato que nos remete ao que Freire (1994, s/p) afirmava quando mencionou que “a verdade do opressor reside na consciência do oprimido”. Ao romper com essa realidade, a estudante conseguiu voltar a estudar e a permanecer até a conclusão do curso, o que provocou uma mudança de vida, devido a possibilidade de conseguir um emprego e uma renda fixa.

Essa e outras táticas foram utilizadas pelas artesãs, seja em seus lares ou no cotidiano da IERF, por precisarem conciliar as obrigações familiares, escolares e do trabalho. Nesse sentido, De Certeau (1998, p. 100) nos esclarece que a “tática é a arte do fraco”, que ocorre frente a frente com o inimigo, nos momentos de falhas na vigilância do opressor. Trata-se, portanto, de uma “astúcia”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das narrativas, identificamos vários pontos em comum no perfil dos sujeitos entrevistados, ou seja: todos são de origem humilde; a maioria relatou histórias de abandono pelos pais; foram criados pelas mães, avós, madrinhas e pelos irmãos mais velhos; houve a necessidade de trabalhar desde muito cedo para ajudar no sustento familiar e também as interrupções da vida escolar.

Tais sujeitos demonstraram a alegria da superação em relação às ameaças e à violência doméstica; no caso das mulheres, narraram como um feito e chegaram à conquista da liberdade, também deixando claro que existia uma vida antes e depois do Ifal. Isso os/as torna verdadeiros heróis/heroínas comuns, sujeitos ordinários, em suas famílias e comunidades e que, para tanto, usaram as suas táticas de forma silenciosa.

As táticas e as astúcias possibilitaram a mobilidade dos sujeitos da EJA, que só é possível pela sua condição de não possuir um lugar próprio, por estar sempre tendo que provar que é possível lutar e resistir pela conquista dos seus sonhos. Consequentemente, conhecer esses sujeitos astutos contribuiu para aguçar a nossa curiosidade epistemológica para uma continuidade deste estudo no futuro.

Ao andarilhar durante quatro anos, em busca de concluir este estudo, nos sentimos como os nossos cinco interlocutores, que concluíram o Curso Técnico em Artesanato da IERF, no alcance do inédito-viável, após superar as situações-limite encontradas. Sobre estes escritos, que se deram num processo de aprendizagem mútua entre orientando e orientadores, podemos dizer que se trata de escritos inacabados, uma vez que concordamos com Freire (1994) quando afirma que somos seres insatisfeitos com o que já conquistamos e, desse modo, vivemos nos refazendo.

REFERÊNCIAS

BALANDIER, Georges. **A desordem**: elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BIANCHINI, Ilka Maria Escaliente; GONÇALVES, Luiz Carlos; SILVA, Queila Pahin da Silva. As contribuições do Proeja em Hospedagem do Instituto Federal de Sergipe para o Desenvolvimento Profissional dos Concluintes 2010/2011. **Caminhando com o Proeja**: reflexões, desafios e atitudes, v. 1, n. 1, p. 19-28, jan./jul. 2013.

BONAN, Irene. **Da Escola de Aprendizes artífices ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias de Alagoas (1909/2009)**: cem anos de história do ensino profissionalizante em Alagoas. Maceió: Edufal, 2010.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Memórias e práticas instituintes na escola. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/inesferreirabraganca.rtf>>. Acesso em: 25 abr. 2022

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto de n. 5.478 de 24 de junho de 2005**. Brasília: Senado Federal, 2005.

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

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto de n. 5.478 de 24 de junho de 2005**. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto de n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Brasília: Senado Federal, 2006.

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

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

CARMO, Gerson Tavares do; SILVA, Cristiana Barcelos da. Da evasão/fracasso escolar como objeto “sociomediático” a permanência como objeto de pesquisa. In: CARMO, Gerson do (Org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

CARDOSO, Vanda Figueredo. **Permanência escolar no Proeja**: olhares dos estudantes do curso técnico em cozinha. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DOMINICK, Rejany dos Santos. Considerações acerca da conservação e da transformação para o Aleph: uma análise do instituinte na educação. **Aleph**, ano VIII, n. 20, p. 1-16, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

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

IFAL. INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Político-Pedagógico-Institucional**. Maceió: IFAL, 2013.

IFAL. INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Maceió: IFAL, 2014.

IFAL. INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2019-2023. Maceió: IFAL, 2019.

IFAL. INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito**. 016. PEIPE. Maceió: IFAL, 2006.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, v. 6, n. 31, p. 139-160, 2007.

LIRA, Iolita Marques; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Currículo pensado praticado: trajetórias e desafios. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 500-514, jan./abr. 2020.

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

MILETO, Luis Fernando Monteiro. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir** – estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de processos pedagógicos no PROEJA**: razão de acesso e permanência. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Dayane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.