

**SENTIDOS
DA PERMANÊNCIA NA
EDUCAÇÃO**

O anúncio de uma construção coletiva

**CIP-Brasil. Catalogação na publicação
Sindicato Nacional dos Editores de Livros-RJ**

S482

Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva /
organização Gerson Tavares do Carmo. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 2016.
264 p. : il. ; 21 cm. (Biblioteca tempo universitário ; 106)

Inclui índice

ISBN 978-85-282-0183-3

1. Educação - Brasil. 2. Educação - Aspectos sociais. 3. Ensino - Metodologia. I.
Carmo, Gerson Tavares do. II. Série.

16-35095

CDD: 370.981

CDU: 37(81)

GERSON TAVARES DO CARMO

(ORG.)

***SENTIDOS DA PERMANÊNCIA
NA EDUCAÇÃO***

O anúncio de uma construção coletiva

Rio de Janeiro, RJ
Edições Tempo Brasileiro

BIBLIOTECA TEMPO UNIVERSITARIO, 106

Coleção dirigida por EDUARDO PORTELLA
Professor da Universidade Federal de Rio de Janeiro

Copyright©2016 Organizador Gerson Tavares do Carmo

Capa:

Antônio Dias

com adaptação de Marilene Santos e Elizangela Rosa

Diagramação:

Elizangela Rosa e Karine Castelano

Revisão Textual

Andressa Peres Teixeira

Cristiana Barcelos da Silva

Edda Maria Peixoto Barreto

Elizangela Rosa de Araújo Juvêncio

Helia Coelho Mello Cunha

Karine Lôbo Castelano

Rozana Quintanilha Gomes Souza

Sarita Costa Erthal

Direitos reservados às

EDIÇÕES TEMPO BRASILEIRO

Rua Gago Coutinho, 61 - Laranjeiras.

CEP: 22221-070

www.tempobrasileiro.com.br

E-mail: tbtempobrasileiro@gmail.com

Tel/fax: (21) 2205-5949 – 2285 -4853

Rio de Janeiro – RJ – Brasil

2016

SUMÁRIO

Prefácio7
Dialogando com os autores: à guisa de prefácio
Osmar Fávero

Apresentação.....13
Gerson Tavares do Carmo


PARTE I COLÓQUIOS ACADÊMICOS SOBRE A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO

A criação do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação: contextos cronológicos e de implantação institucional.....19
Suely Fernandes Coelho Lemos e Gerson Tavares do Carmo

Da evasão/fracasso escolar como objeto sociomediático à permanência escolar como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva.....43
Gerson Tavares do Carmo e Cristiana Barcelos da Silva

O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant.....79
Dyane Brito Reis

Roteiro para ensaio filosófico sobre a permanência na educação: perspectivas de sua construção coletiva com base no exercício da paciência do conceito.....91
Carlos Márcio Viana Lima

Direito à educação: permanecer na escola é um problema público?.....109 
Jane Paiva

PARTE II
EXPERIÊNCIA DE PENSAR, AGIR E ESCREVER
SOBRE A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO

*O ser/estar professor na escola: permanência e negociações.....*129
Dóris Maria Luzzardi Fiss

*Reflexões sobre permanência escolar e o movimento por educação “do” e “no” campo.....*155
Patrícia dos Santos e Dyane Brito Reis

*O perfil dos estudantes do PROEJA e as trajetórias de escolarização dos que permanecem: um caso em estudo no IFAL.....*167
Marinaide Lima de Queiroz Freitas e Vanda Figueredo Cardoso

*Políticas de permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: uma análise a partir dos websites.....*195
Hustana Maria Vargas e Rosana Rodrigues Heringer

*Autoria escolar e permanência: relações possíveis na Educação de Jovens e Adultos.....*221
Karine Lôbo Castelano e Josemara Henrique da Silva Pessanha

*Permanência Escolar na Educação Profissional de Jovens e Adultos no IFFluminense: discussões a partir do olhar discente.....*245
Jorge Luiz Clemente Gomes, Elizangela Rosa de Araújo Juvêncio e Amanda Leal Castelo Branco

PREFÁCIO

DIALOGANDO COM OS AUTORES

À GUIA DE PREFÁCIO

Em geral os livros coletivos, especialmente as coletâneas, revelam em uma apresentação ou em um prefácio a história de sua produção: reúnem trabalhos e comunicações de um seminário, às vezes enriquecidos com as discussões nele realizadas; indicam os autores que foram convidados a escrever sobre determinada temática, abordada sob diferentes pontos de vista; apresentam resultados de uma pesquisa ou um elenco de perspectivas provindas de uma linha de pesquisa. Este livro, também de um coletivo de autores, mescla várias dessas características e tem o mérito de revelar por inteiro seu processo de produção sobre uma temática nova e pouco explorada: a permanência de estudantes mais necessitados em escolas, sobretudo públicas, em especial na educação de jovens e adultos.

É mais frequente encontrarem-se estudos sobre a evasão escolar. Este foi o ponto de partida do primeiro levantamento das teses e dissertações sobre os dois temas, elaborado por Gerson Tavares do Carmo e Cíntia Tavares do Carmo, “A permanência escolar na educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do conhecimento social”, publicado em *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*.¹

A preocupação acadêmica encontrou-se, em seguida, com a tarefa de, por determinação do Tribunal de Contas da União diretrizes da SETEC/MEC, estudar a evasão da clientela que tem acesso aos Institu-

¹ *Education Polyce Analyses Archives*, v. 22, p. 1-45, 214, dossiê Educação de Jovens e Adultos II, organizado por Sandra Regina Sales e Jane Paiva, disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>.

tos Federais de Educação, especialmente após a criação do PROEJA² e do Pronatec³. O apoio do Obeduc, programa de pesquisa da Capes, permitiu a institucionalização do trabalho conjunto, com a criação do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape), reunindo professores e técnicos administrativos do Instituto Federal Fluminense de Educação, Ciência e Tecnologia (IFFluminense) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). O histórico desse processo, em suas três dimensões – legal, acadêmica e institucional – é apresentado detalhadamente no primeiro ensaio da coletânea, de autoria de Suely Fernandes Coelho Lemos e Gerson Tavares do Carmo.

Por sua vez, Gerson Tavares do Carmo e Cristiana Barcelos da Silva apresentam, em “Da evasão/fracasso escolar como objeto “sociomediático” à permanência como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva”, de maneira inovadora, como metadiálogos, o essencial das discussões sobre o tema permanência, ocorridas no colóquio realizado na UERJ, em outubro de 2014. Neste evento, assumiu-se que permanência praticamente funciona como contraponto inovador às renovadas e pouco convincentes explicações sobre evasão escolar, procurou-se ancorar a discussão numa perspectiva filosófica, e recolocar a relação acesso e permanência como questão da qualidade em educação, derivada teoricamente da declaração ainda pouco garantida na prática do direito à educação.

Os outros três ensaios reunidos na primeira parte deste livro complementam os dois anteriormente apresentados, aprofundando as discussões realizadas no colóquio citado: “O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant”, de Dyane Brito Reis; “Roteiro para ensaio filosófico sobre a permanência na educação: perspectivas de sua construção coletiva com base na paciência do conceito”, de Carlos Márcio Viana Lima; “Direito à educação: permanecer na escola é um problema público?”, de Jane Paiva.

Em termos analíticos, o problema é examinado inicialmente nos cursos de educação de jovens e adultos, nos quais a evasão é mais a-

² Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

³ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

centuada e a permanência mais problemática. Mas ele está presente em todos os níveis e modalidades do sistema de ensino, desde o fundamental ao universitário, como nos revelam os ensaios da segunda parte do livro, que mostram também os suportes oferecidos, particularmente pelas universidades, e algumas experiências bem sucedidas no sentido de garantir a permanência.

Mas o que nos revelam as pesquisas? Na abordagem da evasão, são reiteradamente apontadas as dificuldades pessoais dos estudantes. Na educação de jovens e adultos, a distância entre moradia e escola, o horário noturno, cansaço, problemas familiares, doença, desemprego. No nível médio e superior, somam-se aos motivos acima a falta de base exigida para o domínio dos conteúdos e, não raro, a dupla jornada trabalho e estudo. Mas, apesar dos pesares, alguns jovens e adultos permanecem e concluem o curso, por forte motivação, apoio familiar e pela existência de suportes: transporte, merenda, material didático, bolsas de estudo, relativo apoio de professores e funcionários e, sobretudo, coesão do grupo.

O fundamental, no entanto, é questionar o tipo de escola ou de curso que está sendo ofertado; ir mais fundo: não é o perfil do alunado que não se encaixa no modelo de escola existente ou no tipo de curso ofertado. Na verdade, esse modelo não só não foi pensado para eles, como está inadequado para todos. Recursos para conhecer os alunos, como, por exemplo, “autoria escolar e permanência”, memoriais escritos pelos alunos quando da entrada em um curso de educação de jovens e adultos, estudado por Karine Lôbo Castelano e Josemara Henrique da Silva Pessanha, é uma estratégia inovadora e essencial para que os professores conheçam o grupo com o qual vão trabalhar, mas pode resultar ineficiente se os mesmos não tiveram condições de adequar o curso ao perfil levantado, se os recursos não forem englobados em uma política de ação coerente e permanente.

A imposição da forma escolar é limitativa e a burocracia, feroz. Mesmo nas escolas específicas de educação de jovens e adultos – ditas exclusivas – a perspectiva de conclusão é a certificação, nos termos legais estabelecidos. No caso dos adultos, é raro o reconhecimento e a incorporação, no processo de aprendizagem, dos saberes já por eles dominados; e, no caso dos jovens, mais raro ainda o reconhecimento de

sua cultura e a incorporação de seu modo de ser. O que está ocorrendo no PROEJA é a oferta de cursos “novos” em “velhas” escolas, mesmo quando reconhecidas como de excelência, para um alunado diferente. Normalmente, a “imposição” de *um* curso, supostamente para atender à demanda do mercado e, simultaneamente, o interesse dos candidatos. É o caso abordado por Marinaide Lima de Queiroz Freitas e Vanda Figueredo Cardoso, o Curso Técnico em Cozinha, ofertado pelo PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. Os históricos de vida das três das dez pessoas que nele permaneceram explicam sua permanência não só por forte decisão pessoal, mas também pelo efetivo interesse pelo curso, pelo qual se sentiram contemplados. No ensino superior, como mostrado por Hustana Maria Vargas e Rosana Heringer, em “Política de permanência e assistência estudantil nas universidades públicas federais”, é frequente o acesso ao curso como segunda ou terceira opção; o abandono, por insatisfação ou transferência para outro curso mascaram as estatísticas.

A superação desses limites exige outra escola. Nela devem ser incorporados, pelo menos em parte, os ganhos da educação popular; receber os educandos com a experiência que trazem da vida e os rudimentos de aprendizagem escolares anteriores, quando existirem; entendê-los e dialogar com eles; respeitar o ritmo de cada um; aceitar as interrupções no estudo, por problemas ou necessidades pessoais ou familiares; fazer da avaliação momento fértil de aprendizagem.

O caso das escolas em meio rural, em particular, é revelador de uma forma escolar insatisfatória, porque incompleta e mal realizada: um curto ciclo de três anos, realizado em classes multisseriadas, modalidade pouco trabalhada no Brasil, desde a formação dos professores, como podemos ver em “Reflexões sobre permanência escolar e o movimento por educação ‘do’ e ‘no’ campo”, de Patrícia dos Santos e Dyane Brito Reis. Por outro lado, acena-se para uma lenta renovação, a ser realizada por outras formas, como a das “escolas-família” e sob a pressão dos movimentos sociais do campo. Por outro, convive-se, há vários anos, com a política de “nucleação” das escolas do meio rural, inclusive de jovens e adultos, em meio urbano.

Como as escolas urbanas precisam ser entendidas na crise atual do capitalismo, cujo fruto mais nocivo é o desemprego, as escolas no

meio rural, tradicionais ou renovadas, precisam ser entendidas nos marcos das transformações que estão ocorrendo na estrutura e da produção rural, da frustrada perspectiva da reforma agrária e do limitado apoio à produção agrícola familiar.

Quais os limites da perspectiva de uma nova escola? Novamente, no caso da educação de jovens e adultos, os cursos noturnos, inclusive os regulares, após a jornada de trabalho; ou mesmo os cursos diurnos, a dupla jornada trabalho/estudo; a imposição de turmas com grande número de alunos; a incapacidade administrativo-burocrática das secretarias de educação aceitar outros modelos; e, particularmente, a dificuldade dos professores assumirem outra postura. Se o papel dos professores é fundamental, e deve ser considerado desde sua formação inicial e continuada, é preciso que sejam enfrentadas decisivamente as limitações de carreira e salário e as difíceis condições de trabalho, como enfatiza Dóris Maria Lurzzardi Fiss, em “O ser/estar na escola: permanência e negociações”. Os alunos entendem bem essas dificuldades e limitações, como Jorge Luíz Clemente Gomes, Elizangela Rosa de Araújo Juvêncio e Amanda Leal Castelo Branco revelam em “Permanência escolar na educação profissional de jovens e adultos no IFFluminense: discussões a partir do olhar discente”.

Tendo em vista a qualidade da educação, tanto no caso do ensino médio dito regular como no caso dos cursos do PROEJA, na educação de jovens e adultos, e mesmo no ensino superior, mais importante que a formação profissional é a formação geral a ser trabalhada, visando capacitar, cognitiva e valorativamente, para o exercício pleno e consciente da cidadania. A formação profissional deve enquadrar-se nesse objetivo mais amplo, referência maior para a qualidade em educação. Trata-se de, no fundo, após o acesso, garantir a qualidade do ensino e, portanto, a permanência dos estudantes.

Osmar Fávero

Julho de 2016



APRESENTAÇÃO

Por que é que as políticas públicas e os estudos da educação insistem na questão da evasão e não da permanência escolar?

A questão da permanência é ou não é, no Brasil, um problema público?

De forma direta ou indireta, essas são as questões centrais que orientam os capítulos deste livro.

Somos pesquisadores, doutores/doutorandos e mestres/mestrandos que dialogam, presencial e/ou virtualmente, sobre a permanência na educação, desde junho de 2014. A partir desse período, propomo-nos o desafio de uma construção coletiva de pensar, agir e escrever sobre a permanência escolar enquanto *experiência instituinte*, como a entende Célia Linhares, contrária à *experiência instituída* vinculado à ideia de “combater” a evasão escolar.

Embora pareçam breves os diálogos sobre esse tema que nos acende uma esperança catalisadora em torno de uma escola/universidade pública e popular, há de se convir que tem sido muito longo o tempo de indignação proveniente da constatação de que a escola pública serve mal a seus destinatários das camadas populares, em contraposição a universidade pública que serve bem às outras classes sociais, em nome de um mérito escolar que não advém de escolas de mesma origem pública.

A partir de nossas discussões, algumas foram as frentes de pesquisa que se abriram para “uma agenda bem mais rica”, no dizer de Osmar Fávero, a partir do momento em que nós, pesquisadores, assumimos o postulado de que o objeto *permanência* na educação conserva diferenças epistemológicas significativas em relação à abordagem que toma a evasão como objeto de pesquisa. Esses dois objetos podem ser indissociáveis, entretanto conservam especificidades que os diferenciam, quando se trata de contribuir para as bases de pensamentos que lutam pelo direito e pela qualidade da educação pública no Brasil. Pen-

sar no que falta - objeto de centenas de pesquisas - não é o mesmo que pensar no que temos e o quê e como podemos fortalecer e ampliar, apesar da ainda limitada dezena de estudos.

É como se afirmássemos: após a conquista do acesso, vamos à luta pela permanência!

Porque pensar a permanência é pensar não no que falta à escola pública, mas no que acontece entre alunos, professores, gestores e famílias que perseveram 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.

Enfim, este livro é resultado da mobilização de algumas pessoas engajadas em torno de outro polo epistemológico, que tem a temática da permanência como centro, pensada como fator de qualidade da educação pública e como compromisso ético com a cidadania. Uma espécie de tarefa de pensar o que poucos pensaram [a permanência] sobre aquilo que muitos veem [a evasão escolar], inflexionando ideologicamente o direito à escola pública popular.

A estrutura logística e acadêmica para organizar este livro foi possível, em primeiro lugar, pela estrutura financeira de formação e custeio proporcionada pela CAPES/Observatório da Educação/Edital n. 49/2012, que aprovou o Projeto Diagnóstico da Qualidade do Ensino do PROEJA⁴ na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológico, sob minha coordenação, na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), sem o qual não teria sido possível incorporar professores da educação básica à pesquisa, como bolsistas, possibilitando que se fizessem mestres, entre outros participantes; e que, como mestres, partissem em continuidade aos estudos, cursando o doutorado; em segundo lugar, porque o Edital possibilitou a “cultura colaborativa” entre universidades e institutos federais, o que vem se construindo fortemente no país, constituindo a cultura da pesquisa interinstitucional, invertendo a clássica for-

⁴ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

ma de pesquisas isoladas, de pesquisadores individuais. Destaco, regionalmente, a colaboração entre a UENF e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense), formalmente parceiros no projeto em desenvolvimento.

Na esfera estadual e federal, uma articulação nascente, no mesmo campo epistemológico, vem-se dando entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), possibilitando que a permanência ultrapasse os sentidos localizados que vêm sendo assumidos timidamente entre nós do Rio de Janeiro, para encontrar novas parcerias, pensares, vivências e fazeres em muitas regiões do país, alargando as significações e os sentidos de modo mais democrático, original e, ainda assim, singular.

Gerson Tavares do Carmo

Julho de 2016



PARTE I

**COLÓQUIOS ACADÊMICOS
SOBRE A PERMANÊNCIA NA
EDUCAÇÃO**

┌

┐

└

┘

A CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO:

contextos cronológicos e de implantação institucional

*Suely Fernandes Coelho Lemos*⁵

*Gerson Tavares do Carmo*⁶

INTRODUÇÃO

A preocupação com a permanência dos jovens e adultos em formação é motivada por diversas situações que, por sua vez, surgem a cada tempo histórico, imbricadas com fatores de natureza social, econômica e política.

Podemos pensar que a permanência ainda possui relação muito próxima com as políticas de acesso à medida que, enquanto garantia de direitos, por si só, o favorecimento do acesso não garante a plenitude do alcance do direito para todas as pessoas. Se, por um lado, o acesso tem avançado, por outro, tem criado desafios e inquietações que vêm estimulando estudos e busca de construção de arcabouço conceitual e epistemológico que possam sustentar ações político-pedagógicas de intervenção para promover a permanência escolar dos estudantes.

Importante ressaltar que não há que submeter as situações e contingências da permanência, necessariamente, às ocorrências múltiplas que comumente são categorizadas como processos de evasão. A profusão de conceitos e situações de evasão não, necessariamente,

⁵ Doutora e Mestre em Educação, diretora da Escola de Formação Continuada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IF-Fluminense), líder do Núcleo de Estudos sobre o Acesso e a Permanência na Educação (Nucleape), sufcoelho@yahoo.com.br

⁶ Doutor em Sociologia Política, Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Graduado em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ), Professor associado da UENF e Vice-líder do Nucleape, gtavares33@yahoo.com.br

elucida a realidade que jovens e adultos, em especial, vêm vivenciando em suas trajetórias escolares, e nem dão conta da multiplicidade de realidades e opções dos jovens em percurso regular de formação.

A complexidade dos sentidos que podem ser atribuídos à noção de permanência, por um lado, está atrelada às estratégias por meio das quais são construídos saberes e conhecimentos entre jovens, adultos e idosos e, talvez, às situações de vida que lhes impõem escolhas. Por outro, as próprias escolas compõem um aspecto que pode ter relação direta com a permanência dos jovens e adultos em processo de escolarização: a sua organização; os projetos políticos pedagógicos; a estrutura e fazeres educacionais, por vezes, se colocam apartadas da realidade e expectativas destes sujeitos-alunos.

De acordo com os estudos de Carmo e Carmo (2014), são raras ainda, em relação ao acesso e à evasão, pesquisas e produções que tratam do tema permanência, embora já seja notada a preocupação com esse tempo da formação: o tempo de permanecer.

1 – ARTICULAÇÕES INSTITUCIONAIS

Antes mesmo da implantação de políticas de formação profissional do público jovem e adulto com destaque para as lançadas a partir do ano de 2003 no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como, por exemplo, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (2005)⁷, os estudantes trabalhadores dos cursos regulares noturnos enfrentavam dificuldades em relação à organização rígida das escolas e provocavam inquietações entre professores, gestores e profissionais da área pedagógica pela dificuldade de romper com as estruturas curriculares e programas muito extensos e desproporcionais à realidade do estudante trabalhador.

⁷ No âmbito federal, o primeiro decreto do PROEJA nº 5.478, de 2005, é substituído em 2006 pelo de nº 5.840 que introduz novas diretrizes, amplia sua abrangência e nomenclatura chamando-o de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A ampliação dessas políticas, em especial com o advento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que inclui o programa Mulheres Mil e o Programa Nacional de Certificação e Reconhecimento de Saberes (REDE CERTIFIC), assumidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), motivaram os debates em torno do acesso, permanência e sucesso desses trabalhadores.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense)⁸, a partir dos avanços nas proposições de formas de acesso mais inclusivas – tomando como parâmetro os resultados do processo seletivo de 2010 e as estratégias de ingresso utilizadas a partir de 2013 – pode-se observar crescimento sensível de matrículas dos estudantes jovens e adultos oriundos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas estratégias de ingresso oportunizaram o acesso a público muito diverso daquele que comumente ocupava as vagas dos cursos dessa Instituição. Isso fez crescer também os desafios em relação à permanência. Tais desafios vêm impondo reflexões, estudos e pesquisas que possam contribuir para a proposição de possibilidades organizacionais e metodológicas capazes de reverter desesperanças que por vezes acometem os estudantes diante das dificuldades que enfrentam em permanecer no processo de escolarização.

Grandes são as dificuldades apontadas por professores e alunos referentes ao processo de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos o que impõem a necessidade de traçar novos rumos para a formação desse público. Nesse sentido, a Diretoria de Desenvolvimento de

⁸ O IFFluminense é integrado pelos seguintes *campi*/Unidades: (i) na mesorregião Norte Fluminense, a Reitoria e os *campi* Campos Centro, Campos-Guarus, Macaé, Quissamã, São João da Barra, Rio Paraíba do Sul e, o Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação na Educação; (ii) na mesorregião Noroeste Fluminense, os *campi* Santo Antônio de Pádua, Bom Jesus do Itabapoana, o *campus* avançado de Cambuci, e o *campus* Itaperuna, que também conta com dois pólos de Educação a Distância: um na própria cidade, e outro localizado em Miracema; (iii) na mesorregião Baixadas, o *campus* Cabo Frio (região dos lagos) e, por fim, (iv) na mesorregião metropolitana do Rio de Janeiro, o *campus* Maricá e o *campus* Itaboraí em fase de implantação.

Políticas Emancipatórias e Inclusão Social realizou, em 2012, o Fórum PROEJA que teve como finalidade avaliar, redimensionar, reestruturar a oferta de cursos do PROEJA do IFFluminense. Na ocasião foram apresentados depoimentos de estudantes e professores acerca das dificuldades e possibilidades do PROEJA.

Em 2014 instituiu-se uma comissão, por meio da Portaria n. 383 de 29/08/2014, com o objetivo de estudar, propor, acompanhar e pesquisar ações voltadas aos estudantes jovens e adultos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade de EJA. Integram esta Comissão, além dos coordenadores dos cursos do PROEJA, vários servidores entre professores e técnicos administrativos em educação da instituição, matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que muito contribuem para as discussões na referida comissão. A partir de estudos realizados foi proposta uma reformulação da estrutura organizacional e curricular do PROEJA nessa instituição. A proposta, hoje, encontra-se em análise na Câmara de Ensino, conduzida pela Pró-Reitoria de Ensino do Instituto.

Nesse ambiente de reformulação que foi possível a articulação entre a equipe da Comissão do PROEJA do IFFluminense e a equipe do projeto Observatório da Educação (Obeduc)⁹ da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) no sentido de constituir o Núcleo de Pesquisas sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape), em dezembro de 2014.

A esse respeito, entende-se, a partir de Arretche (2001, p. 47), que um programa público,

[...] é o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes. [...] Na realidade, a implementação efetiva, tal como esta se traduz para os diversos beneficiários, é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desempenhar suas funções.

⁹ Diagnóstico da Qualidade de Ensino do PROEJA: um estudo na região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos, iniciado em abril de 2013, em referência ao Edital no 49/2012 da CAPES/Observatório da Educação (Obeduc).

Vale repetir que a escassez de produção e discussão acadêmica sobre a temática, bem como o excesso de publicações sobre a evasão/fracasso escolar, conforme apontado por Carmo e Carmo (2014), pode ser um indicador de que tal iniciativa venha a ser considerada pioneira no país. Por isso, esse trabalho se propõe a descrever o contexto cronológico e o contexto de implantação institucional da criação do Nucleape.

Por um lado, dizemos contexto cronológico, e não contexto histórico, porque não se trata de uma reflexão sobre o nascimento do núcleo articulada ao momento histórico pelo qual passa a educação no país, mas sim uma narrativa de fatos que por diferentes contextos cronológicos levaram à criação do núcleo em questão. De outro lado, dizemos contexto de implantação institucional, e não institucional apenas, porque, neste caso, para além de registrar as ações imbricadas realizadas pelas duas equipes, entende-se que seus membros são implantadores de políticas públicas e por isso, conforme Arretche (2002), influenciam na implementação de políticas de permanência escolar em suas instituições.

Para tratar desses dois contextos do trabalho foi utilizado o método da pesquisa documental – atas, diários oficiais, resoluções, folderes e outros – para possibilitar o acesso à sucessão de registros de ideias, lugares, datas e pessoas que participaram dessa trajetória de sua criação, permitindo concluir que houve impacto significativo nas equipes das duas instituições envolvidas na organização de seu plano de trabalho para a implantação de algo que veio a se tornar uma ação política estratégica para a permanência e êxito dos estudantes da Rede Federal.

2 – ANTECEDENTES

O projeto do Obeduc, iniciado em abril de 2013, denominado “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos”, além da afinidade temática com a Comissão do PROEJA do IFFluminense, adotou como estratégia operacional, constituir sua equipe, sempre que possível, com

profissionais dessa instituição, representando atualmente 50% do total de 20 participantes. Essa estratégia contribuiu para o fortalecimento das relações profissionais entre as duas equipes que se mesclaram na ação de formalizar um convênio entre as duas instituições (UENF e IFFluminense), sendo um dos seus objetos a criação do Nucleape.

Embora duas pesquisas¹⁰ tenham sido realizadas na UENF com foco na permanência escolar no campo da Educação de Jovens e Adultos, será com o impulso do projeto Obeduc que esta temática irá tomar corpo. Com recursos deste projeto do Observatório da Educação/CAPES foi possível realizar o I e II Colóquios sobre Permanência Escolar, bem como organizar o primeiro Grupo de Trabalho sobre Permanência no país, por ocasião da realização do I Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos (I Conpeja).

Ao longo do primeiro ano do projeto realizaram-se duas revisões de literatura: uma sobre qualidade da educação e outra sobre permanência escolar na EJA. As duas revisões foram tratadas no artigo “A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil” (CARMO; CARMO, 2014), no qual se discutiu a relação entre o aumento do número de publicações sobre permanência escolar, a partir de 2007, e o aumento da demanda por qualidade da educação no país. Concluiu-se que a permanência escolar é uma dimensão dessa qualidade.

Além disso, constatou-se uma contradição no conjunto de publicações sobre evasão e permanência. Isto é, para uma pequena quantidade (44) de publicações encontradas sobre permanência escolar – como objeto de pesquisa — destaca-se um contraste com as mais de mil disponíveis sobre evasão escolar, que, em maioria, se prende a investigar os motivos que levam o aluno a sair da escola, e não aqueles que os

¹⁰ A UENF, desde 2010, abriga projetos de pesquisa sobre a EJA realizados na Região Noroeste Fluminense. No âmbito desses projetos, em 2011, um questionário sobre permanência escolar foi aplicado a 169 alunos da EJA de escolas públicas municipais de Itaperuna/RJ. Em 2012, os resultados dessa pesquisa foram apresentados no I Seminário da Agenda Territorial da EJA no IFFluminense de Campos dos Goytacazes.

fazem permanecer.

Dessa forma, foram três fatores que justificaram a constituição de um foco de discussão temática no âmbito do projeto CAPES/Obeduc: a contradição mencionada, a incipiente discussão sobre o conceito de permanência escolar e o caráter que permanência assume como dimensão da qualidade de ensino. Estes fatores nos levaram a trabalhar com a hipótese de que há diferença epistemológica significativa entre a abordagem da permanência escolar e a que toma a evasão como objeto de pesquisa.

É desse modo que a dimensão permanência se destaca no projeto Obeduc como eixo estruturante, na medida em que se materializa como núcleo de pesquisa dentro do próprio IFFluminense, de um diagnóstico sobre a qualidade do ensino no PROEJA com perspectiva de intervenções formativas e metodológicas.

A seguir destacamos três momentos que antecederam a inauguração operacional do Nucleape, em 1º de julho de 2015, no Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação na Educação do IFFluminense.

3 – A FORMALIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA ENTRE IFFLUMINENSE E UENF EM TORNO DA PESQUISA DO DIAGNÓSTICO DO PROEJA E DA PERMANÊNCIA ESCOLAR

O fortalecimento das relações institucionais do projeto Obeduc/UENF com a Comissão PROEJA/IFFluminense tem como documento formalizador o Termo Aditivo 02/2014 ao Convênio n.32/09 entre a UENF e o IFFluminense, publicado no Diário Oficial da União (DOU) n.176 de 12/09/2014.

Esta oficialização de cooperação deu-se a partir de um encontro, em 2 julho de 2014, em uma das salas de aula do curso da EJA, coordenado por Ana Cabral Paiva, integrante da equipe Obeduc. Nesse encontro, reuniram-se os pró-reitores de pesquisa das duas instituições, José Augusto Ferreira da Silva e Antônio Amaral Junior, o pró-reitor de ensino do IFFluminense, Carlos Márcio Viana Lima, a coordenado-

ra do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGPS) Silvia Alicia Martínez e a equipe Obeduc.

O termo aditivo ao convênio formalizou a cooperação técnico-científica entre professores/pesquisadores do IFFluminense e da UENF na condução das atividades de ensino, pesquisa e extensão ligadas as temáticas do PROEJA, Políticas Sociais, Ciências Naturais, Cognição e Linguagem e Observatório da Educação. Nele menciona a otimização na utilização de recursos humanos e de infraestrutura para a realização de eventos e publicações de forma conjunta. São frutos desta cooperação, até o momento: a criação do Nucleape, em 11 de dezembro de 2014, e a realização do “I Congresso Nacional de Programas Educativos de Jovens, Adultos e Idosos: qualidade em questão”, entre 20 e 23 de maio de 2014.

Entretanto, vale recordar que as negociações realizadas no dia 2 de julho de 2014 foram antecedidas por conversas entre dois representantes do projeto Obeduc – Gerson Tavares do Carmo e Jovana Paiva Pereira – com o Pró-Reitor de Ensino do IFFluminense – Carlos Márcio Viana Lima –, por ocasião da entrega do Ofício n. 5 de 08/05/2014 dirigido à reitoria, solicitando autorização para realizar pesquisas relativas ao projeto Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA, mencionado anteriormente.

Nesse ofício, por sugestão da pedagoga Jovana Paiva, foi mencionado em seu item 3 que: “as ações previstas no projeto estão em consonância com as orientações do Relatório de Auditoria n. TC 026.062/2011-9 do Tribunal de Contas da União (TCU) ¹¹, no que diz

¹¹ Relatório de Auditoria n. TC 026.062/2011-9 TCU- Trechos do Acórdão relativo à evasão (em negrito), conforme Ata n. 8/2013 – do Plenário da Sessão ordinária de 13/3/2013: VISTOS, relatados e discutidos estes autos de Auditoria Operacional, realizada com vistas a avaliar as ações de estruturação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. ACORDAM os Ministros do Tribunal de Contas da União, reunidos em Sessão Plenária, ante as razões expostas pelo Relator, em: 9.1. recomendar à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), tendo em vista suas competências definidas no Decreto 7.690, de 2 de março de 2012, e com fulcro no art. 250, inciso III, do Regimento Interno do TCU, que: 9.1.1. institua, em conjunto com os Institutos Federais, plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional, que contemple: a) le-

respeito à questão da evasão escolar no PROEJA, tendo em vista as pesquisas em andamento sobre a permanência escolar”, o que levou o Pró-Reitor a indagar quais pesquisas eram essas. Conforme consta no relatório desta reunião no dia 8/05/2014, elaborado por Jovana:

[...] O professor Gerson deixou uma cópia de sua pesquisa, que será publicada em junho, por solicitação do professor Carlos Márcio que irá socializar as informações ali contidas no grupo de trabalho proposto pelo Relatório de Auditoria nº TC 026.062/2011-9 do TCU, no que diz respeito à questão da evasão escolar no PROEJA. Segundo o professor Carlos Márcio essa pesquisa irá auxiliar nas reflexões e propor um novo direcionamento para as perspectivas da qualidade e permanência na educação de jovens e adultos (RELATÓRIO PROJETO OBEDUC, 2014, p. 1).

Como é possível observar na citação, a pesquisa sobre categorização de pesquisas sobre a permanência na EJA de 1998 a 2012 vai ao encontro de uma necessidade concreta naquele momento, tanto no que diz respeito ao documento do TCU, quanto da atuação do professor Carlos Márcio no Grupo de Trabalho instituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC)¹² para responder ao TCU.

vantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão; b) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura etc); c) análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão; d) garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos *campi*; e) o fomento à participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores.

¹² SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SETEC/MEC) - PORTARIA Nº 39, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2013 – Art. 1º Instituir Grupo de Trabalho com a atribuição de: elaborar relatório dos índices de evasão, retenção e conclusão desagregados para diferentes

A coincidência cronológica faz com que a dimensão permanência, a sétima dimensão do Diagnóstico da Qualidade do Ensino do PROEJA, a partir de então, seja alçada a condição de dimensão estruturante tanto do diagnóstico quanto de uma crescente articulação em torno da criação do Nucleape.

4 – O I COLÓQUIO NACIONAL SOBRE PERMANÊNCIA ESCOLAR: QUE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS, ADULTOS E IDOSOS?

Constituiu-se por meio de pesquisadores para aprofundamento conceitual e metodológico sobre a noção de permanência escolar. Esse primeiro colóquio teve a presença de dez pesquisadores e três bolsistas do projeto Obeduc. Foi realizado nos dias 23 e 24 de outubro de 2014, no auditório do Programa de Pós-Graduação de Educação (ProPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Teve apoio financeiro da CAPES/Observatório da Educação para as passagens e diárias das representantes da Bahia e do Rio Grande do Sul e apoio logístico das equipes da UERJ e da UENF ligadas ao Observatório da Educação.

O evento teve a coordenação geral de Gerson Tavares do Carmo (UENF) e como organizadoras institucionais: Dóris Maria Luzzardi Fiss (UFRGS), Dyane Brito Reis (UFRB) e Jane Paiva (UERJ). Esses pesquisadores de certa forma têm como referência comum o “Dossiê

modalidades de cursos; e elaborar manual de orientação para o combate à evasão, incluindo o diagnóstico de aluno ingressante com propensão à evasão, identificação das causas e utilização de monitorias, tutorias e reforço escolar. Art. 2º O Grupo de Trabalho será composto por representantes dos seguintes órgãos: I - Da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC: a) o titular da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica; b) o titular da Coordenação-Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica; e c) o titular da Coordenação-Geral de Planejamento e Gestão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. II - Da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: a) Carlos Márcio Viana Lima - CONIF; c) Clécio Gomes dos Santos - CONIF; b) Silvana Francescon Wandroski - CONIF; d) Maria Clara Lemos dos Santos - CONDETUF; e e) Valéria Cristina Marques - CONDETUF.

EJA II”, publicado em 30/06/2014 pela *Education Policy Analysis Archives*. Paiva (2014), foi uma das organizadoras, enquanto Fiss (2014) e Carmo (2014) foram autores de artigos. Dyane Reis, por sua vez, citada por Carmo (2014, p. 9-10), destaca-se como pesquisadora sobre a permanência na universidade. Ela toma a primeira iniciativa exploratória de conceituar o termo permanência na educação, fora do âmbito quantitativo das fórmulas de fluxo escolar. Vale destacar que esse fato tornou-se, em 22 de março de 2014, o disparador dos contatos iniciais entre esses pesquisadores para pensar sobre um encontro temático que, sete meses depois, resultou na realização do primeiro colóquio sobre permanência na educação no Brasil.

Além dos quatro pesquisadores que coordenaram o evento, estiveram presentes sete, dos dez que foram convidados: Carlos Márcio Viana Lima (IFFluminense), Luis Fernando Monteiro Mileto (UFF), Marinaide Lima de Queiroz Freitas (UFAL), Mylene Teixeira (UENF), Neiza de Lourdes Frederico Fumes (UFAL), Osmar Fávero (UFF), Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ).

Auxiliaram na organização as bolsistas da UENF que atuam no projeto Obeduc: Karine Lôbo Castelano (doutoranda), Josemara Henrique da Silva Pessanha (mestranda) e Mariana Pereira Gomes Borba (iniciação científica).

A amplitude de âmbito nacional, mas com reduzido número de participantes justificou-se pela necessidade de iniciar e anunciar a possível construção coletiva de noção promissora à discussão, orientada para a qualidade da educação.

O objetivo desse colóquio foi promover diálogo acadêmico em torno da noção de permanência escolar dos jovens e adultos das camadas populares, associada à qualidade da educação, considerando três eixos de discussão para sua realização.

O primeiro eixo concentrou-se nos sentidos do termo permanência: no aspecto etimológico e filosófico; na dimensão material e simbólica, enquanto ação coletiva discente de existência e coexistência envolvida no processo de permanecer; na dimensão experiencial *instituinte*, enquanto noção mais ampla e rica em possibilidades de criação docente do que o termo evasão escolar.

No segundo eixo, o foco recaiu sobre os sujeitos: tanto aqueles que permanecem na escola em todos os níveis de ensino; como os que formulam e implantam as políticas públicas envolvidas na permanência escolar; bem como os pesquisadores que promovem um deslocamento do olhar sociológico para estratégias familiares de escolarização, variações nas configurações escolares entre grupos sociais e no interior de um mesmo grupo.

Quanto ao eixo três, a emergência de estudos e pesquisas sobre permanência escolar e qualidade da educação foi a direção tomada para discutir: os estudos sobre permanência nos últimos 15 anos; as pistas para interpretar o incremento dos estudos sobre permanência; as tendências teórico-metodológicas nos estudos sobre permanência; e problematizar discussões sobre longevidade escolar, os casos atípicos e trajetórias excepcionais nos meios populares.

As conversas realizadas nos dois dias do colóquio foram gravadas em áudio e vídeo, conforme método adotado desde o primeiro encontro do projeto Obeduc, de forma a registrar os movimentos dialógicos das trocas de ideias e informações, por vezes criativas, realizados.

Vale ressaltar que o registro das conversas, na manhã do dia 23 de outubro, serviu como material empírico para a escrita de um artigo apresentado no 55^o *International Congress of Americanists*, em julho/2014, em El Salvador: “Anúncio sobre a possível construção coletiva da noção de Permanência escolar orientada para a qualidade da educação”.

5 – O II COLÓQUIO NACIONAL SOBRE PERMANÊNCIA ESCOLAR: POR UM PLANO DE TRABALHO EM REDE INTERINSTITUCIONAL E INTERDISCIPLINAR

O segundo colóquio foi realizado em 23 de maio de 2015, sete meses após o primeiro. Nesse intervalo, duas realizações se destacaram como base de continuidade e aprofundamento das discussões e proposições feitas no I Colóquio: a criação do Nucleape e a realização do I Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e

Idosos (I Conpeja), no qual um dos Grupos de Trabalhos (GTs) foi o de Permanência na Educação com 20 trabalhos aceitos.

Foi, portanto, a partir dessas duas realizações que o II Colóquio foi planejado. Se a criação do Nucleape possibilitou dimensão institucional ao grupo que se reuniu em outubro de 2014, o I Conpeja, realizado de 20 a 23 de maio de 2015, no Centro de Convenções da UENF, em Campos dos Goytacazes, possibilitou sua realização e amplificou sua vocação nacional.

Sobre a temática em questão, o I Conpeja contemplou no dia 22 pela manhã, a Mesa 3 “Permanência na Educação: outro nome para a evasão ou um novo objeto de pesquisa?” e o Grupo de Trabalho (GT) “Permanência em sistemas educacionais” com apresentação de 20 comunicações orais. A realização do I Conpeja, como atividade do cronograma do projeto Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA, contou com o apoio financeiro da CAPES/Observatório da Educação para custeio de passagens e diárias dos palestrantes, dentre eles os que participaram do segundo colóquio, absorvendo assim seus custos operacionais mais altos.

Planejado para ocorrer logo após o encerramento do I Conpeja, na manhã do dia 23, o II Colóquio contém uma face analítica sobre as comunicações apresentadas no GT Permanência do I Conpeja, bem como sobre as produções acadêmicas dos participantes do I Colóquio.

Também sob a coordenação geral de Gerson Tavares do Carmo (UENF), esse colóquio teve como organizadores institucionais Carlos Márcio Viana Lima (IFFluminense), Jane Paiva (UERJ) e Suely Fernandes Coelho Lemos (IFFluminense). Além dos quatro pesquisadores que coordenaram o evento, estiveram presentes seis pesquisadores de outros estados ou municípios: Dóris Maria Luzzardi Fiss (UFRGS-RS), Dyanne Brito Reis Santos (UFRB-BA), Vanda Figueredo Cardoso (UFAL-AL), Evania Maria França Lira (UFV-MG), Luís Fernando Monteiro Mileto (UFF Niterói-RJ), Renato Pontes Costa (PUC-RJ). Do município de Campos dos Goytacazes, nove estudantes de pós-graduação e três graduadas contribuíram para as conversas realizadas, sendo seis do IFFluminense – Edivaldo Cristiano dos Santos Souza, Elaine Cristina Gomes, Jonis Manhães Sales Felipe, Jorge Luíz Clemente Gomes, Josemara Henrique da Silva Pessanha, Rozana Quinta-

nilha Gomes Souza –, quatro da UENF – Cristiana Barcelos da Silva, Iorrana da Silveira Bastos, Karine Castelano, Thaíse dos Santos Soares Siqueira, e duas de outras instituições – Vanessa Barbosa Sales (FAETEC) e Eliana Batista Motta (ISEPAM).

O II Colóquio Nacional sobre Permanência Escolar: *por um plano de trabalho em rede interinstitucional e interdisciplinar*, ao retomar a agenda proposta no I Colóquio, delimita sua realização em torno das reais e concretas possibilidades de organização e operacionalização de uma construção coletiva, visando à conceptualização da permanência na educação, a partir da reafirmação da hipótese de que há diferença epistemológica significativa entre a abordagem sobre permanência escolar e a que toma a evasão como objeto de pesquisa.

A magnitude da temática de âmbito nacional, mas com apenas 22 participantes, ainda se justificou pela necessidade de organização das ações em torno de um plano de trabalho direcionado à construção coletiva da noção de permanência, orientada para a qualidade da educação. Isto é, um plano de trabalho para detalhar seu objetivo geral: a viabilidade de constituir uma rede interinstitucional e interdisciplinar de estudos sobre a noção de permanência escolar, associada à qualidade da educação da população acima de 15 anos de camadas populares, considerando dois eixos de conversas para sua concretização.

O primeiro eixo tratou dos percursos das produções acadêmicas realizadas a partir dos contextos do I Colóquio sobre Permanência e do I Conpeja numa perspectiva de aproximação de agendas, que levou em conta: as pesquisas em andamento e temáticas geradas; o balanço dos trabalhos desenvolvidos pelos diversos grupos de pesquisa convidados; e as possibilidades e novas frentes de estudo.

No segundo eixo discutiu-se a viabilidade de uma rede interinstitucional e interdisciplinar de estudos sobre permanência na educação. Com destaque para o dilema entre o necessário e o possível, dialogou-se sobre experiências em torno das seguintes questões: Como se constroem redes de pesquisa? Sobre fomento e apoio de agências: o que temos? De que necessitamos? Sobre produção de redes interinstitucionais: termos de cooperação com finalidade específica consolidam parcerias? Por fim, foi apresentada uma experiência na elaboração e aprovação jurídica de Termos de Cooperação, cujo resultado foi a publica-

ção, no DOU n. 176 de 12/09/2014, do Termo Aditivo ao convênio IFFluminense/UENF para colaboração mútua na realização do I Conpeja, bienalmente, e das atividades do Nucleape.

6 – O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO

A criação do Nucleape é fortemente marcada por três processos, em diferentes dimensões, que se articulam e contribuem para a configuração em que se encontra o Nucleape no final de 2015:

- 1) a legal – cuja resposta da SETEC/MEC à demanda do TCU vai culminar na publicação de uma Nota Informativa e Ofícios direcionados à Rede Federal que instruem sobre a criação de Comissão Interna nos IFs para elaboração e acompanhamento de Plano Estratégico para a Permanência e Êxito dos Estudantes;
- 2) a produção acadêmica – que aproxima pesquisadores, doutorandos, mestrandos, licenciandos e voluntários em atividades de pesquisa em torno da permanência na educação em seus diversos níveis; e
- 3) a institucional – que formaliza as atividades operacionais e burocráticas, dando vida regular as atividades de pesquisa do núcleo dentro do IFFluminense.

Entretanto, é imperioso ressaltar que há uma quarta dimensão, a do desejo e do esforço na construção coletiva do conhecimento, como força catalizadora das ações e das articulações dos sujeitos nos três processos citados, guiada pela hipótese da diferença epistemológica entre as abordagens da permanência e a da evasão escolar.

Usar o adjetivo imperioso como recurso retórico para ressaltar essa quarta dimensão justifica-se porque há que se considerar o possível gigantismo em que se encontra o discurso da evasão escolar, tal

qual um objeto “sociomediático”, cujas políticas para combatê-las encontram obstáculos antes mesmo de serem implantadas.

Tomamos o termo objeto “sociomediático” emprestado de Bernard Charlot (2000), que o utiliza para chamar a atenção de pesquisadores que buscam explicar o “fracasso escolar”, pela possibilidade de mesmo ocorrer com a “evasão escolar”. Nas palavras de Charlot (2000, p. 14):

[...] tais objetos de discurso não têm função analítica; antes são o que eu chamarei ‘atrativos’ ideológicos. Por um lado, sua evidência lhes permite impor-se pouco a pouco como categorias imediatas de percepção da realidade social. [...] Por outro lado, se esses objetos de discurso adquiriram tamanha evidência, se seu peso social e ‘mediático’ tornou-se tão grande, é porque eles são portadores de múltiplos desafios profissionais, econômicos, sociopolíticos. [...] Todas as noções que encobrem, pois, práticas e experiências muito diversas e se beneficiam ao mesmo tempo de uma espécie de evidência encontram-se na encruzilhada de múltiplas relações sociais. Enquanto, ‘noções-encruzilhada’, exercem um papel ‘atrativo’. Enquanto inscritas em relações sociais de natureza diversa, prestam-se muito bem para um uso ideológico. [...] Esses objetos de discurso que se transformaram em categorias ‘evidentes’ de percepção de mundo e que funcionam como atrativos ideológicos tendem a impor-se ao pesquisador. Este corre constantemente o risco de ver-se “repassar” objetos sociomediáticos como objetos de pesquisa, no sentido em que faz ‘repassar’ dinheiro falso (ou uma doença...).

Se a evasão escolar for um objeto “sociomediático”, tal qual o é o fracasso escolar como afirma Charlot (2000), significa que não só pesquisadores correm o risco apontado, mas também gestores, professores e demais profissionais da educação envolvidos em pensar e implantar políticas de “combate a evasão”. Seria esse tipo de risco que levou um documento de orientação para superação da evasão na Rede Federal, pensado e planejado pelo Grupo de Trabalho SETEC/MEC, a relacionar 110 fatores específicos que aumentam as chances de evasão

e de retenção e propor 190 ações de intervenção para superação da evasão e retenção?

Em março de 2013, o TCU publicou um acórdão sobre o diagnóstico da rede federal e em especial dos Institutos Federais (ver mais informações na nota de rodapé n. 6). Um dos itens do sumário dizia da “necessidade de aprimoramentos nas atuações relacionadas à evasão escolar”, o que deu origem a um plano de ação do Ministério da Educação (MEC), na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). No plano, um Grupo de Trabalho, criado em novembro de 2013, foi composto por membros da secretaria no ministério e representantes da rede federal, do conselho dos IFs e das redes federadas (ver nota de rodapé n. 7). Durante os seis meses que realizaram o trabalho ficou claro para o professor Carlos Márcio, membro do grupo, que o combate à evasão não tinha sentido se não se perguntasse sobre a permanência dos alunos nos IFs e sobre tantos outros aspectos que a abordagem da evasão não esclarecia:

[...] era um plano de ação para fazer um diagnóstico da evasão e da retenção dos IFs e propor alguns modelos que se chamavam de combate à evasão, e essa discussão durou muito tempo, uma discussão complexa, difícil dado o perfil dos IFs que estavam em plena expansão, não tendo portanto uma série histórica para fazer um diagnóstico mais preciso [...], e as discussões giravam em torno dos indicadores de evasão e retenção [...] e a grande pergunta era sobre a permanência [...] sobre o sentido de um diagnóstico de evasão e retenção, e de como elaborar qualquer tipo de manual, ou qualquer tipo de indicação para combate à evasão e retenção, sem perguntar antes sobre o sentido desse diagnóstico (GravM_23/10/2014_1:58:17_Prof. Carlos Márcio).

Esse contexto cronológico da discussão macropolítica sobre a evasão escolar, realizada pelo Grupo de Trabalho SETEC/MEC, concluída em 2014, mesmo ano em que se realiza a discussão micropolítica do I Colóquio Nacional sobre Permanência Escolar, arriscamos dizer, pode vir a ser compreendida como um sintoma tanto da saturação dos modelos teórico-metodológicos para investigar a evasão escolar, quanto da emergência das pesquisas sobre permanência e de uma “a-

genda bem mais [do que a da evasão] rica de se perguntar teoricamente: afinal o que é permanência?”, conforme palavras do professor Osmar Fávero no colóquio mencionado. (GravM_23/10/2014_1:08:46 _Prof. Osmar).

O que nos chama a atenção não é tanto a coincidência cronológica no ano 2014. Relembremos que o Grupo de Trabalho criado pela SETEC/MEC, em novembro 2013, para responder vários itens ao Acórdão do TCU, em seis meses, concluiu seus trabalhos em 2014. Porém, no que diz respeito ao item evasão, os produtos “Diagnóstico de evasão e retenção” e o “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, disponibilizado pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Tocantins, não divulgado amplamente¹³, naquele ano.

Infere-se desse procedimento, portanto, que houve nova reconfiguração dos trabalhos para responder ao TCU. No lugar do “Documento orientador para superação da evasão”, foi publicada a Nota Informativa n. 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC, de 09 de julho de 2015, que informa e orienta as Instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes pela Portaria MEC/SETEC, n. 23, de 10 de julho de 2015, a qual “institui e regulamenta a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes da Rede Federal e dá outras providências”¹⁴. Isto é, constata-se nesta reconfigu-

¹³ O referido documento foi disponibilizado apenas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins, no seguinte endereço: http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/doc_orientador_evasao_retencao_setec.pdf

¹⁴ Conforme seu Sumário Executivo, item 1: “Trata-se de atendimento à Nota Técnica n. 282/SETEC/MEC, de 09 de julho de 2015, que determina a elaboração de Nota Informativa para as Instituições da Rede Federal, contendo as orientações para a elaboração dos *Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e o Êxito dos Estudantes*, que contemplem o diagnóstico das causas de evasão e retenção e a implementação de políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo nas instituições da Rede Federal, respeitadas as especificidades de cada região e território de atuação”.

ração uma guinada radical na escolha do objeto para responder ao TCU: da evasão para a permanência.

Embora o item 2 do Sumário Executivo deixe claro que foi elaborado um diagnóstico da evasão nos cursos da Rede Federal para subsidiar o planejamento de ações para o enfrentamento do fenômeno da evasão¹⁵, infere-se que a lista contém 110 fatores específicos que aumentam as chances de evasão e de retenção e as 190 ações de intervenção para superação da evasão e retenção, foram deixadas de lado, por enquanto.

Não nos cabe aqui fazer inferências a respeito dos motivos da não divulgação do “Documento orientador para a superação da evasão”. O que efetivamente ocorreu ainda não nos é totalmente conhecido, porém é possível pensar que em algum momento o próprio “Documento orientador” foi questionado como uma resposta plausível ao TCU, haja vista o “beco sem saída” ao qual conduz uma proposta de arrolar, repetimos, 190 ações para superar a evasão.

Por isso, nos arriscamos a perguntar, por um lado, se esse não é um sinal de saturação e fragilidade dos aparatos teórico-metodológicos que vêm sendo utilizados para tratar, de modo inverso, um problema efetivo da educação: a permanência e êxito dos estudantes. E, por outro, indagar se não foi sinal de uma agenda educacional propositiva, por parte do Ministério da Educação, em continuidade a Política de Cotas e da Bolsa Permanência (2013), no lapso de tempo em que o Ministro Renato Janine Ribeiro assume a pasta do MEC, propondo uma agenda da qualidade na educação brasileira¹⁶. Se for esse o caso,

¹⁵ Conforme seu Sumário Executivo, item 2. “Esta Nota Informativa está fundamentada nas informações sistematizadas pelo Grupo de Trabalho – Evasão e Retenção na Rede Federal, instituído pela Portaria SETEC/MEC n. 39, de 22 de novembro de 2013, composto por representantes da SETEC e da Rede Federal, que teve como atribuição a elaboração do diagnóstico da evasão nos cursos da Rede Federal e a sistematização de informações que pudessem e da retenção na Rede (Produto 1.1.2), compromissos assumidos pela SETEC no Plano de Ação elaborado para o cumprimento das determinações do Acórdão n. 506/2013 TCU-Plenário”.

¹⁶ Aqui nos pautamos em um trecho do discurso de posse do Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro “o sinal de uma quarta agenda de nossa democracia, possivelmente a única que falta para termos uma democracia efeti-

ao substituir a pauta da evasão pela da permanência, evidencia maturidade acadêmico-institucional nas gestões da SETEC/MEC e da Rede Federal, por meio da Comissão instituída para tal fim, no sentido de apontar para um horizonte paradigmático a ser construído coletivamente.

A criação do Nucleape, em 11 de dezembro de 2014, no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, foi antecedido pela sua criação dentro do próprio IFFluminense em 4 de dezembro daquele ano. Conforme Ata da Reunião da Câmara de Pesquisa realizada neste dia, na sala Rubens Moll do *campus* Campos-Centro daquela Instituição, o item 5 da pauta – Análise da proposta de criação do Nucleape – “Os membros da Câmara de Pesquisa consideraram a proposta adequada e bastante importante para o Instituto, não se sobrepondo às linhas de pesquisa existentes nos grupos de pesquisa cadastrados do IFFluminense”. Desta forma, a proposta foi aprovada por unanimidade.

Em essência esses dois momentos constituíram-se como atos de institucionalização formal no IFFluminense e no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, e não de operacionalização. Entretanto, tal ato de formalização deu um sentido de unidade “oficial” às equipes e pesquisadores que vinham dialogando em torno da temática da permanência, o que lhe confere *status* catalizador institucional, diante da dispersão geográfica dos pesquisadores participantes do primeiro colóquio. Assim, a equipe integrada ao Nucleape possui caráter interinstitucional, integrando participantes de seis Instituições de Ensino: IFFluminense, UENF, UERJ, UFF, UFRB e UFRGS.

Constituído formalmente o Nucleape, nos meses seguintes, já em 2015, destaca-se a atuação da Diretora da Escola de Formação Continuada para Trabalhadores da Educação, Suely Fernandes Coelho Lemos, nas negociações para o Nucleape ter um espaço para seus encon-

va, plena, que funcione: a qualidade dos serviços públicos. O que temos pela frente é particularmente árduo, mas valerá nossa pena, nosso esforço: é completar a terceira agenda, a da justiça social, ao mesmo tempo em que procuramos efetivar a quarta [...] Saímos da emergência.[...] Para dar continuidade a isso, temos agora de qualificar o trabalhador, de empoderar o cidadão”. (Renato Janine Ribeiro. *Discurso de transmissão de cargo no Ministério da Educação*. 06 de abril de 2015).

tros de estudo e pesquisa no Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação na Educação do IFFluminense. Sua preocupação com a regularidade e continuidade dos trabalhos de pesquisa, após a conclusão do projeto Obeduc em abril de 2017, trouxe um desafio novo para a equipe: a mudança de local dos encontros da UENF para o Centro de Referência.

A inauguração do espaço do Nucleape ocorreu em 1º de julho de 2015 com uma pequena solenidade com a presença da Líder e do Vice-líder no núcleo – Suely Fernandes Coelho Lemos e Gerson Tavares do Carmo, o Pró-Reitor de Pesquisa do IFluminense – José Augusto Ferreira da Silva, o Pró-Reitor de Pesquisa da UENF – Carlos Maurício Fontes Vieira, a Pró-Reitora de Ensino do IFFluminense – Ana Lúcia Campinho, o Diretor do Centro de Referência – Breno Terra, a Coordenadora do PPGPS da UENF – Silvia Alicia Martínez, o professor Carlos Márcio Viana Lima do IFFluminense e a equipe do projeto Obeduc. Na ocasião foram destacados os empenhos das duas instituições por uma educação de qualidade e a relevância de se criar uma rede interinstitucional e interdisciplinar de estudos sobre a noção de permanência na educação, associada à qualidade da educação, numa nova visão epistemológica que objetiva pensar os variados motivos que levam jovens e adultos a permanecerem na escola.

Entretanto, a primeira reunião de trabalho do Nucleape nas dependências do Centro de Referência só ocorreu dois meses após a inauguração do espaço, em 02 de setembro. Na ocasião a professora Suely Coelho enfatizou o valor da construção coletiva em sistema colaborativo “[...] trabalhar só na perspectiva quantitativa não aponta possibilidades de proposições de transformações. As pesquisas do Nucleape precisam incentivar ações, propor caminhos para a formação”. O Plano de trabalho inicial foi apresentado com ênfase no protagonismo da construção coletiva para reflexão da permanência como lugar de agir, refletir e escrever sobre a temática como qualidade da educação, bem como ter a construção coletiva por adesão como metodologia.

CONCLUSÕES

A criação do Nucleape é consequência de várias ações de pesquisa e acordos formais institucionais. Percebemos que a permanência pode ser um elemento catalisador de estímulos positivos e de respostas às nossas indagações acerca da qualidade; contribuindo, portanto, para uma mudança de cenário em que a permanência surge não com a conotação de denúncia, mas de anúncio para a convergência de ideias e ações que colaborem para uma adesão crescente a condutas, atitudes e políticas positivas, por parte de todos aqueles que constituem, principalmente, a realidade do PROEJA na região Norte e Noroeste Fluminense.

Considera-se que os acordos assinados e os eventos realizados foram as ações que mais impactaram o projeto Obeduc n. 16787, em 2014, porque constroem as bases para sua continuidade após o seu término. A construção dessas bases de ações impactaram sobremaneira na capacidade da equipe se organizar na ação de aplicar questionários em dois *campi* do IFFluminense. O apoio da equipe dirigente e da equipe docente do primeiro *campus* para respondê-los representa um impacto positivo das boas relações institucionais que vêm se estabelecendo entre o projeto e seu *locus* de pesquisa. Fatos esses que ampliam as expectativas de resultados das propostas de formação e de metodologia do projeto Obeduc, considerando que a dimensão permanência de seu diagnóstico tornou-se uma dimensão estruturante das ações interinstitucionais, dando-lhe visibilidade e perspectiva de micro e macro política pública.

Portanto, tomar a permanência como objeto de pesquisa pode significar que o Nucleape nasce comprometido com a perspectiva metodológica do “inédito-viável”, categoria proposta por Paulo Freire nos livros “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Esperança”. Para Freire (1983; 1997), o “inédito-viável” encerra toda uma crença no sonho possível. É na realidade uma coisa ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada. Quando se torna um “percebido destacado”, pelos que pensam utopicamente, esses tomam ciência, então, que as possibilidades de resolução dos problemas, não se constituem em sonhos, por que podem se tornar realidade.

REFERÊNCIAS

- ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. (Orgs.). *Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais*. São Paulo: IEE/PUC, p. 43-56, 2001.
- BRASIL. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras – ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*. outubro 1996.
- BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Acórdão nº 506/2013 – TCU – Plenário*, de 13 de março de 2013. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:tribunal.contas.uniao;plenario:acordao:2013-03-13;506>>. Acesso em: 10 out. 2015.
- _____. MEC. Portaria n. 389, de 09 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. *Lape*, Brasília, p. 1-11, 2013.
- _____. SETEC/MEC. Portaria n. 39, de 22 novembro de 2013. Institui Grupo de Trabalho com a atribuição de: elaborar relatório dos índices de evasão, retenção e conclusão desagregados para diferentes modalidades de cursos; e elaborar manual de orientação para o combate à evasão, incluindo o diagnóstico de aluno ingressante com propensão à evasão, identificação das causas e utilização de monitorias, tutorias e reforço escolar. *Diário Oficial da União* n. 228, 25 de novembro de 2013, ISSN 1677-7042, p. 25.
- _____. Termo Aditivo ao Convênio n. 032/09. n. Processo E-26/050.745/07. Convenientes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. *Diário Oficial da União* n. 176, 12 de setembro de 2014, ISSN 1677-7069.
- _____. SETEC/MEC. *Documento para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. MEC, 2014. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/doc_orientador_evasao_retencao_setec.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

- _____. CNPq. Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação – NUCLEAPE. *Directorio de Grupos de Pesquisa*, 2014. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf>. Acesso em: 10 out. 2015.
- _____. SETEC/MEC. *Nota Informativa n. 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC*, de 09 de julho de 2015. Informa e orienta as Instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes, 2015.
- _____. SETEC/MEC. *Portaria MEC/SETEC, n. 23*, de 10 de julho de 2015. Institui e regulamenta a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes da Rede Federal e dá outras providências, 2015.
- CARMO, G. T. do; CARMO, C. T. do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, v. 22, n. 63, 2014. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales e Jane Paiva, v. 22, p.1-45, 2014.
- CARMO, G. T. do; CASTELANO, K. L.; PESSANHA, J. H. S. Anúncio sobre a possível construção coletiva da noção de Permanência escolar orientada para a qualidade da educação. In: *International Congress of Americanists, 55º*, 2015, San Salvador. *Actas...* San Salvador: UFG, 2015.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- IFFLUMINENSE. *Portaria n. 383*, de 29 de agosto de 2014. Designa Comissão de estudo, proposição, acompanhamento e produção – PROEJA, 2014.

Sentidos da Permanência na Educação

_____. *Portaria n. 912*, de 03 de setembro de 2015. Designa a Comissão de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes da Rede Federal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2015.

REIS, D. B. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 215f. 2009. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Bahia, BA, 2009.

DA EVASÃO/FRACASSO ESCOLAR COMO OBJETO “SOCIOMEDIÁTICO” À PERMANÊNCIA COMO OBJETO DE PESQUISA:

o anúncio de uma construção coletiva¹⁷

*Gerson Tavares do Carmo*¹⁸
*Cristiana Barcelos da Silva*¹⁹

INTRODUÇÃO

Este ensaio apresenta reflexões sobre metadiálogos escritos a partir de diálogos orais produzidos no “I Colóquio Nacional sobre Permanência Escolar: que qualidade de ensino para jovens, adultos e idosos?” (de agora em diante, I Colóquio), ocorrido em outubro de 2014, na Universidade do Estado no Rio de Janeiro (UERJ), problematizando a concentração de publicações com foco na evasão escolar. Tais reflexões partem da hipótese de que há diferença epistemológica significativa entre a abordagem da permanência escolar e a que toma a

¹⁷ Este capítulo contou com a colaboração de Josemara Henrique da Silva Pessanha e Karine Lôbo Castelano, orientandas de mestrado e doutorado, do autor, no ano de publicação deste livro. Parte deste trabalho foi apresentado no 55º *International Congress of Americanists*, em julho de 2015, em San Salvador.

¹⁸ Doutor em Sociologia Política, Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Graduado em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ), Professor associado da UENF e Vice-líder do Núcleo, gtavares33@gmail.com

¹⁹ Doutoranda e Mestra em Cognição e Linguagem (UENF). Especialista em Educação Básica Integrada à Educação Profissional na modalidade de Educação (IFFluminense). Pedagoga (UENF) e professora de Educação Básica (SEEDUC/SEMECE), cristianabarcelos@gmail.com

evasão como objeto de pesquisa. Para tanto, dividimos o ensaio em quatro partes: a- contextualização do método e da hipótese formulada; b- o contexto do I Colóquio em que acontecem os diálogos; c- os metadiálogos escritos, com reflexões para se pensar a permanência como agenda mais rica do que a que vem orientando a evasão escolar; e d- a suspeita de que a evasão escolar tem caráter de “objeto sociomediático”, tanto quanto o “fracasso escolar”, a partir de Charlot (2000).

1 – A CONTEXTUALIZAÇÃO DO MÉTODO E DA HIPÓTESE FORMULADA

O que sustenta nosso objetivo de anunciar uma construção coletiva em torno de um possível objeto de pesquisa nascente são duas orientações metodológicas, a partir das quais observamos as publicações acadêmicas sobre permanência em relação às da evasão escolar. As orientações são o exercício da paciência do conceito e a experiência instituinte, tendo o diálogo, na perspectiva freireana, como elemento mobilizador da construção coletiva.

Assim, por um lado, apoiamos-nos na definição da palavra conceito explicitada por Gallo (2008, p. 42) na obra "Deleuze e a Educação" compreendido como: “um operador, algo que faz acontecer, que produz”. Dessa forma, o conceito não é uma opinião, mais apropriadamente é “uma forma de reagir à opinião generalizada”. Para Gallo (2009, p. 181), tratar da questão do conceito na perspectiva da filosofia da educação, exige paciência porque o “conceito é a instituição de um acontecimento”, suscitado por “problemas vividos na pele, sentidos com intensidade”. Como não se consegue resolver os problemas de uma só vez, a paciência é exigida na visita aos conceitos já criados, para recriar ou criar o novo.

Por outro lado, apropriamos-nos da categoria experiência instituinte desenvolvida por Célia Linhares (2004, p.2) junto à equipe do Centro de Referência e Documentação em Experiências Instituintes (CRDEI/UFF). Suas pesquisas sobre “Experiências Instituintes em Escolas Públicas” congregam toda uma bibliografia referente às reformas educacionais, inovações e movimentos instituintes na escola. Agregam instrumentos epistemológicos para perceber outros tipos de relações

pedagógicas, ainda embrionárias, que se propõem alargar práticas e concepções de conhecimento escolar por meio dos quais objeto e sujeito se interpenetram e se conjugam com a vida, assumindo a responsabilidade de exercitá-la de forma incluyente, representativa de uma educação de qualidade.

Dessa forma, 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 busca de compreender a origem da permanência escolar. Nesse sentido Bragança (2003, p. 2) contribui para compreender as bases desse desafio:

Como definir o conceito de “experiência instituinte”? Esta reflexão nos leva ao encontro das contribuições de Walter Benjamin (1993). Contribuições que apontam para o sentido das “experiências plenas”, que se traduzem por uma tessitura coletiva e pela a possibilidade de abertura polifônica. A experiência instituinte se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se desta forma à experiência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. É uma experiência aberta, que não se afirma como “símbolo”, com um significado unilateral, mas como “alegoria” por seus múltiplos sentidos e leituras. Podemos ainda articular este conceito ao sentido de “origem” em Benjamin, pois o instituinte, na perspectiva de nossa pesquisa, não se confunde com o “novo”, mas é uma busca constante do movimento emancipador, movimento este que articula passado, presente e futuro.

Mas este é apenas um aspecto da questão. O aspecto mais relevante está 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.

Tal posicionamento parece-nos mais coerente e consequente com uma educação que se propõe inclusiva, o que é possível mostrar com duas conquistas históricas: a) o processo de naturalização do ato

de matrícula dos indivíduos com idade escolar, mostrando que “a escola tem sido desde a segunda metade do século passado, uma instituição central, isto é, não dispensável” (RESENDE, 2010, p. 21) e; b) no caso do Brasil, a conquista da quase universalização do acesso à escola, a partir da década de 1990.

Além disso, não se pode ignorar que, após a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, toda a política pública sobre a educação pauta-se no ideal da igualdade de oportunidades, na extensão da escolaridade obrigatória, assim como na redução das desigualdades escolares, pensada na convicção de que esta redução acaba por reduzir também as desigualdades sociais. Por isso, assumimos com Resende (2015) uma pergunta central: “porque é que as políticas públicas e as pesquisas insistem na questão da evasão/abandono e não na da permanência escolar?”, denunciando uma

[...] escolarização que exclui, mas sem ter como contrapartida uma reflexão profunda e continuada sobre o que fazer para acelerar a inclusão, tornando a inclusão acelerada num problema público a suscitar debates e discussões públicas? Porque é que a escolarização não promove a inclusão, a permanência na escola, promove o desejo de um retorno frequente à escola?

A hipótese de que a permanência na educação apresenta diferença epistemológica significativa, em relação a que toma a evasão como objeto de pesquisa, surge a partir de quatro indícios:

- i) Diferença quantitativa de trabalhos acadêmicos que têm como objeto a evasão/fracasso escolar e os que têm a permanência/êxito, entre 1996 e 2012;
- ii) Aumento de publicações sobre a permanência na educação a partir de 2007;
- iii) Dentre as publicações, após 2007, a presença de oito em que a permanência escolar foi apropriada de forma propositiva, se comparada com as pesquisas sobre a evasão; e
- iv) As publicações sobre permanência, deste período, mostraram-se dispersas geográfica e institucionalmente, bem como não se referenciam mutuamente.

Esses indícios, explicitados de forma detalhada em Carmo e Carmo (2014), são resumidos neste trabalho. O primeiro indício refere-se a uma diferença entre as centenas de publicações nacionais²⁰ sobre evasão disponíveis na rede mundial e as 31 encontradas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o termo permanência (ou semelhante) no título, de 1996 a novembro 2012.

Porém, na ocasião da pesquisa, foram encontradas mais 13 publicações, abordando o a educação superior, a educação à distância, o ensino médio regular, totalizando 44, o que nos leva ao segundo indício. O quadro abaixo mostra esse total nos 17 anos pesquisados, conforme os períodos governamentais dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (seis anos), Luiz Inácio Lula da Silva (oito anos) e Dilma Rousseff (dois anos):

Quadro 1 - Publicações sobre permanência escolar de 1996 a 2012.

| 1996-1998 | 1999-2000 | 2003-2006 | 2007-2010 | 2011-2012 | Total |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|
| 1 | 2 | 7 | 19 | 15 | 44 |
| 23% | | | 77% | | |

Fonte: Elaborado pelo autores.

Apesar do fato de 77% das publicações estarem concentradas em seis anos, em relação aos onze anos anteriores, o terceiro indício é que o mais chama a nossa atenção: oito pesquisas enunciam a permanência de forma propositiva, diferente dos estudos sobre evasão: Lenskij

²⁰ Interessou-nos sobremaneira, nesta pesquisa, observar e discutir apenas a literatura temática produzida no Brasil. A literatura estrangeira, principalmente a estadunidense, por suas peculiaridades educacionais, políticas, culturais e acadêmicas, em relação aos temas evasão e permanência escolar, merecerão estudos posteriores, por meio do método da educação comparada. Entretanto, encontramos em Vincent Tinto, talvez o mais longo e perseverante pesquisador americano nestes temas, por exemplo, elementos que deixam transparecer nos títulos de seis de suas publicações, suspeitas de redução de interesse pela abordagem da *drop out of school* e aumento pela da *student retention*, ao longo de suas investigações (TINTO, 1975; 1982; 1993; 2002; 2005; 2008).

(2006); Santos (2007); Gusmão (2010); Mileto e Carmo (2010); Nunes (2010); Zago (2010)¹⁶; Noro (2011); e Oliveira (2011).

Além disso, em referência ao quarto indício, essas 44 publicações estão dispersas entre três regiões, 10 estados e 26 instituições. Isto é, são pesquisadores isolados, na relação orientador/orientando, que aceitaram apostar academicamente, sem ter lastro bibliográfico anterior, na permanência como objeto de pesquisa. Acrescente-se que tais pesquisas não dialogam entre si e nem se citam mutuamente, embora concentradas nas Regiões Sul (19 publicações) e Sudeste (23 publicações) – com destaque territorial para o Rio Grande do Sul (8 publicações).

Percebeu-se que, em apenas uma delas, Noro (2011) cita seis referências com o termo permanência no título. Entendemos que sua pesquisa consegue tal feito porque referencia seu trabalho em publicações do Rio Grande do Sul, estado com maior número de instituições pesquisadoras sobre permanência, incluindo três universidades e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFsul).

Considerando a hipótese formulada, as 31 publicações sobre a EJA foram tomadas como uma experiência instituinte (LINHARES, 2007) de escrever sobre permanência escolar. Partiu-se do entendimento que uma das contribuições desse tipo de experiência é nos colocar em estado de reflexão, sem a ilusão de uma consciência plena do objeto em questão, mas capaz de perscrutar o lado invisível, por meio do “pensamento impensado” de Bourdieu (1988), de outro objeto que, naturalizado, se impõe como dominante e de forma opaca na sua maneira de observar jovens e adultos dos meios populares na sua relação com a escola.

Parece-nos ser este o caso da ampliação do uso da expressão permanência escolar como capaz de conter certo simbolismo de ruptura em relação ao discurso da evasão escolar, em especial no discurso acadêmico. Essa associação simbólica parece necessária para tornar visível um objeto ainda talvez invisível, do ponto de vista da pesquisa, a partir da perspectiva de um discurso naturalizado, o da evasão/fracasso escolar. Citaremos apenas alguns exemplos dessa associação, dentre alguns citados por Carmo e Carmo (2014).

Noro (2011, p. 24), em pesquisa realizada no Curso PROEJA Técnico em Administração, no *campus* Sapucaia do Sul do IFsul, faz uma opção por um foco “otimista” com aspas:

No primeiro ano de implantação de nosso curso PROEJA surgem muitas inquietações relacionadas ao alto índice de evasão de alunos, sendo que começamos a refletir em conjunto sobre suas possíveis causas e a relação da evasão com a forma de acesso ao curso. Mas como pretendia realizar uma pesquisa “otimista”, preferi focalizar minha pesquisa na permanência, isto é, parodiando Jaqueline Moll (2010, p. 135) nos estudantes que “entram, permanecem e aprendem”.

Ainda parafraseando Moll, a pesquisadora Noro (2011, p. 39), ao discorrer sobre o PROEJA e seus desafios, “[...] conclui dizendo da necessária mudança na forma como vemos estes estudantes para que entrem, permaneçam e aprendam”.

Ao pesquisar os alunos do ensino médio estadual regular noturno, de jovens e adultos egressos de um curso em equivalência ao ensino fundamental na modalidade EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis, Nunes (2010, p. 30) utiliza a palavra “positiva” para negar a perspectiva da evasão/reprovação, ampliando o sentido afirmativo de sua escolha pela permanência e aprovação como objeto de pesquisa:

Pela segunda via, por um lado, pretende-se trazer à discussão o reconhecimento do ensino médio regular como outro espaço de sujeitos da EJA e, por outro, analisar o resultado educacional não pelo prisma da evasão e reprovação, mas pelo da permanência e aprovação nos estudos que, como considera Charlot (2000), são uma forma de leitura positiva da realidade, uma postura epistemológica e metodológica.

Esse é o contexto resumido dos indícios que nos conduziram à formulação da referida hipótese e que nos mobiliza a tomar a narrativa do percurso como metodologia principal desta construção coletiva so-

bre a noção da permanência na educação como um trabalho de criação ou de recriação de um conceito na perspectiva deleuziana.

2 – CONTEXTO DO I COLÓQUIO NACIONAL SOBRE A PERMANÊNCIA DA EDUCAÇÃO

O I Colóquio reuniu, nos dias 23 e 24 de outubro de 2014, onze pesquisadores e três bolsistas, no auditório do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPED) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). O aspecto rarefeito da distribuição temporal e espacial das pesquisas sobre permanência no Brasil, de 1996 a 2012 levou esse I Colóquio a ter como principal objetivo entrelaçar objetos de pesquisas centrados no tema permanência escolar, considerando o termo evasão como inadequado e restrito metodologicamente para refletir sobre o dinamismo das trajetórias escolares irregulares de sujeitos-alunos jovens e adultos na educação básica e superior.

A partir desses pressupostos é que a hipótese formulada tornar-se-á o fio condutor dos diálogos realizados em torno da ementa do Eixo 1 que orientou as discussões no I Colóquio, na manhã do dia 23 de outubro de 2014:

Eixo 1: Sentidos etimológicos e filosóficos da noção de permanência. Pode a permanência escolar ser uma experiência instituinte?

Discutir a noção de permanência. Múltiplos significados de permanência. Permanência material e permanência simbólica. Permanência enquanto política pública. Permanência enquanto ação coletiva. Evasão X Permanência. Permanência enquanto existência e coexistência. Permanência enquanto transformação. Permanência como experiência *instituinte*. Permanência: múltiplas leituras. A experiência da permanência escolar.

Dessa forma, o diálogo em rede torna-se a premissa de organização deste capítulo, na qual se apoiam os argumentos que buscam mos-

trar que há diferença epistemológica entre a abordagem da permanência e a da evasão como objetos de pesquisa, tanto pelo exercício da abstração acadêmica, quanto pelo viés da operacionalização de ideias que se anunciam como, por exemplo, a realização do I Colóquio e a criação do Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) denominado Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape).

3 – OS METADIÁLOGOS ESCRITOS - ESTRUTURAÇÃO

Nesta seção construiremos uma base metodológica centrada no diálogo, com a qual pretendemos estabelecer um metadiálogo escrito, a partir dos diálogos orais registrados em vídeo, de modo a historicizar as produções de sentido realizadas sob as temáticas da ementa do Eixo 1 do I Colóquio.

A conversa se iniciou com o professor Miletto (2009, p. 116), que em sua pesquisa sobre permanência em duas turmas de EJA do Ensino Fundamental, assume o diálogo pautado no modelo radical de educação como política de Paulo Freire, iniciado em Angicos (RN), 1963. Por ser pesquisador em duas turmas, ao mesmo tempo em que nelas atuava precisou afirmar um postulado a partir do qual poderia estabelecer as necessárias fronteiras entre a abstração acadêmica e a práxis pedagógica, qual seja:

[...] afirmo o potencial libertador representado pelos processos formativos plenamente dialógicos que se direcionam para a conquista de conhecimentos comprometidos não com a reprodução conformista e conformada da velha ordem fundamentada na desigualdade, mas com infinitas possibilidades que a imaginação criativa pode conceber como novos mundos preñes de utopias possíveis (MILETO, 2009, p. 116).

Colocar o diálogo em evidência nas falas sobre educação não é um fato novo. De certa forma, tornou-se até lugar comum com a propagação infinita de frases de Paulo Freire pelas paredes das escolas, epígrafes de livros etc. O novo, aqui, realmente não é aceitar a dialogi-

cidade humana como vetor de uma educação de qualidade para os alunos. É constatar que o diálogo ainda pode ser o fundamento radical da ação e da reflexão pedagógica. É observar o tempo que separa as duas experiências – 46 anos, de 1963 a 2009 – e seus distintos contextos sociais, geográficos e históricos onde ocorrem. A comparação nos serve para destacar que a dialogicidade freireana mantém sua força transformadora, apesar do contexto sócio-histórico atual ser vazio de utopias, se comparado à época das primeiras experiências de Paulo Freire.

A atualidade da marca dialógica da pedagogia freireana, é confirmada por na sequência das interlocuções por Fávero (2007, p. 43), quando este diz que o diálogo, em Paulo Freire, viabiliza metodologicamente o movimento de sua práxis, isto é, o “[...] motor da explicitação dos fundamentos da obra de Paulo Freire é a prática por ele desenvolvida e por ele refletida” e que, no seu conjunto, não apresenta contradições. Portanto, a partir do diálogo permanente entre ação-reflexão-ação, Freire consegue manter uma coerência ética por toda a sua obra. Daí a dimensão ética conferida por à obra de Freire, “intensa atualidade e distinguida importância”.

As palavras mencionadas por Fávero (2007) servem para situar o leitor de que este capítulo não se baseia em nossas concepções de permanência como autores, mas em diálogos vivos, enredados em conjunto com os pontos de vista dos outros pesquisadores. Este é o postulado necessário para nos posicionarmos diante do desafio da construção coletiva da noção de permanência escolar, para a qual a explicitação do percurso dessa construção é uma condição. Nossas reflexões sobre o I Colóquio, como encontro seminal, não pode ter como finalidade abstrair um modelo dos fatores que levam à permanência ou mapa dos tipos de permanência na educação, mas sim, suscitar ou quem sabe estimular discussões e diálogos tão ricos e coletivos como os experimentados.

Nesse sentido, é curioso constatar como Certeau (1998, p.204) faz um paralelo de “mapa” com a expressão ver – concebida como um conhecimento da ordem dos lugares –, e de “percurso” com a expressão fazer – concebida como ações espacializantes. Os primeiros mapas medievais comportavam só os traçados retilíneos de percursos (indicações performativas que visavam sobretudo peregrinações), com a men-

ção de etapas a efetuar (cidades onde passar, parar, alojar-se, rezar etc.) e distâncias computadas em horas ou em dias, ou seja, em tempos de marcha. Já o mapa “[...] sob a sua forma geográfica atual, parecia que no decurso do período marcado pelo nascimento do discurso científico moderno (séculos XV-XVII), ele se foi aos poucos separando dos itinerários que constituíam a sua condição de possibilidade.

Desse modo é que para Certeau (1998, p. 207), “[...] O mapa fica só. As descrições de percursos desapareceram”. A intenção é trazer para o nosso trabalho a noção de “percurso da arte do fazer cotidiano” (p. 200), com a qual pretendemos informar ao leitor sobre o cotidiano do percurso inicial de uma tentativa de construção coletiva da noção de permanência na educação.

Faz-se necessário dizer que os diálogos que serão traçados ao longo deste ensaio são na verdade metadiálogos, objetos de reflexão sobre diálogos orais realizados durante o evento. Conceber o diálogo como objeto metodológico, portanto, é a forma como pretendemos dar visibilidade ao percurso do desafio de construir coletivamente a noção de permanência na educação.

3.1 – O diálogo oral como expressão da voz viva

Interessados no aspecto da produção discursiva de sentidos, concentramos esforços nos diálogos orais. Metodologicamente, esta é a parte mais importante do processo de acesso aos sentidos que os pesquisadores, presentes ao I Colóquio, dão à noção de permanência.

Os diálogos orais ocorridos no I Colóquio foram compreendidos como redes de produção de sentido, as quais foram observadas sob a noção de *voz viva*. Paul Zumthor (1997, p. 63) estabelece princípios da poética oral que nos servem para melhor entender tal noção. O primeiro deles, diz que o texto oral exige, em si mesmo, uma fisicalidade e uma inteireza comunicativa; o segundo, que existe uma mobilidade ou movência no texto oral, isto é, uma disponibilidade para, enquanto é transmitida e, por último, o autor entende performance como instante em que o passado e o presente se encontram, em que se reúnem os eixos paradigmático e sintagmático, instante em que a memória se projeta em transmissão, implicando energia corporal. A fisicalidade e a movência, como organizadoras da performance, situadas nas relações en-

tre o que se fala e o que se ouve, tornam possível, nos relances do diálogo, uma ação a que Ferreira (1997) chama de “fascinação” e que poderia ser traduzida como momento de criação, *insight*.

Compreendendo que a fascinação é importante para a percepção do que pode vir a ser a apreensão do instante da oralidade, recorremos a Ferreira (1997, p. 63) quando argumenta que “Há uma espécie de elemento orgânico e ainda um ato que recupera e transmite fragmentos de algo que conduz as forças internas e externas de quem fala e de quem escuta”. Nesse caso, é preciso estar atento para observar o quanto é complexa a relação entre o que se diz e o que se ouve. Nas palavras da autora “[...] há o pulsar do que se diz, a partir de uma experiência pessoal que é também a de um grupo”. Dessa forma, é preciso perceber que a voz viva num diálogo oral é mais perfeita que a escrita, pois permite adesão, contestação, sugestão de pistas de esclarecimento.

Para captar a voz viva dos diálogos orais foram utilizadas duas câmaras de vídeo, um gravador e quatro minigravadores. As gravações foram decupadas no tempo exato de cada fala e, posteriormente, foram transcritos os trechos em que se percebiam ideias, memórias, relações entre as falas dos pesquisadores. As transcrições foram categorizadas conforme disposto no tópico 4 deste ensaio.

3.2 – O metadiálogo escrito como historicização das produções de sentidos

A utilização das gravações dos vídeos e dos áudios se deu primeiramente pela decupagem das falas de cada pesquisador na ordem cronológica de suas participações. A etapa seguinte foi a de transcrição das falas diretamente ligadas aos temas propostos nas ementas identificadas com o nome do pesquisador, o tempo de início e de duração da fala.

Neste capítulo, trabalhamos apenas com o primeiro eixo, pois este é o que mais apresenta diálogos afins com a hipótese que orientou a organização do I Colóquio. O processo de reorganização das falas não seguiu a ordem temática apresentada na ementa, mesmo porque os diálogos realizados se deram de forma entrelaçada e em diferentes níveis de profundidade quanto aos temas arrolados. O Eixo 1 contém os seguintes temas:

Discutir a noção de permanência. Múltiplos significados de permanência. Permanência material e permanência simbólica. Permanência enquanto política pública. Permanência enquanto ação coletiva. Evasão X Permanência. Permanência enquanto existência e coexistência. Permanência enquanto transformação. Permanência como experiência instituinte. Permanência: múltiplas leituras. A experiência da permanência escolar.

Quanto aos diálogos produzidos, interessa-nos informar os seguintes números: a) os diálogos estão distribuídos em 55 falas no tempo de 2h 54 min 17seg; b) destas 55 falas, 21 são de apresentação dos pesquisadores e 34 das conversas sobre a ementa do eixo 1; c) dessas 34 falas das conversas sobre do Eixo 1, 29 foram selecionadas para a sistematização; e d) com estas 29 falas selecionadas organizamos 38 diálogos em cinco categorias:

- . evasão mencionada em 6 contextos de fala;
- . sentidos de permanência em 15;
- . estratégias de permanência em 6;
- . aspectos institucionais em 10; e
- . qualidade da educação em 1.

Dos onze pesquisadores que estiveram presentes no I Colóquio, sete são do Estado do Rio de Janeiro, duas de Alagoas, uma da Bahia e uma do Rio Grande do Sul; sete têm pesquisas sobre a permanência, dois orientaram pesquisas sobre o tema permanência e dois têm interesse pelo tema; seis pesquisadores são da área de EJA com pesquisas que se entrelaçam (Dóris Fiss, Gerson Carmo, Jane Paiva, Luiz Mileto, Marinaide Freitas e Osmar Fávero); três são da área da Educação Superior (Dyane Reis, Mylene Teixeira e Rosana Heringer); uma da educação especial (Neiza Fumes); e um da educação profissional (Carlos Lima)²¹?

A partir da realização do I Colóquio inicia-se uma rede de pesquisadores na cidade de Campos dos Goytacazes (interior do Estado do

²¹ Os participantes do I Colóquio estão apresentados com mais detalhes no primeiro capítulo deste livro.

Rio de Janeiro), com a participação do filósofo Carlos Márcio Lima (pró-reitor de ensino do IFFluminense), das pós-graduandas Karine Castelano e Josemara Pessanha, em torno da idealização do Nucleape, tendo a professora Suely Coelho (IFFluminense) como líder do grupo e Gerson Carmo (UENF) como vice-líder.

Dessa forma, a confluência das redes de pesquisadores envolvidos no evento, além do campo da EJA, abriu-se para o campo da educação superior e da Educação Profissional, cujo exercício-tarefa “[...] não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou [a permanência] sobre aquilo que todo mundo vê [a evasão]” (SCHOPENHAUER, 2010, p. 157).

Para o objetivo deste ensaio, o trabalho de organização dos metadiálogos concentrou-se em duas categorias: evasão e sentidos de permanência.

4 – OS METADIÁLOGOS ESCRITOS – A RESPEITO DE UMA INADEQUAÇÃO DO TERMO EVASÃO ESCOLAR QUANDO CONTRASTADO COM A NOÇÃO DE PERMANÊNCIA

A forma como organizaremos por escrito os diálogos orais das categorias evasão e sentidos da permanência partem dos princípios de coesão e coerência textual linear entre eles. Na fala, esses princípios emergem de forma não linear, pois se dão muitas vezes por retomadas de falas anteriores que se articulam com as falas presentes. Ou seja, a sequência cronológica nem sempre corresponde à sequência temática organizada mentalmente pelos que dialogam.

É necessário ressaltar que os metadiálogos escritos são de responsabilidade dos autores deste trabalho. Mesmo considerando que as falas originais são a base de referência do texto produzido, as articulações e as disposições entre elas, nos metadiálogos escritos, são representativas de apenas um ponto de vista (o dos autores), diante dos vários outros possíveis a partir das leituras dessas falas.

Outra informação importante, diz respeito às identificações das falas. Por vezes, aparecerão duas ou mais falas diferentes, mas com a

mesma identificação. Nesse caso, isso ocorre porque a fala do pesquisador é longa, abrangendo vários aspectos que foram desmembrados para melhor articulação no texto escrito, sendo que a identificação refere-se ao instante em que o pesquisador começa a se expressar.

4.1 – Evasão: “muitas vezes a gente aprisiona o conceito na palavra, no termo. E o termo com o tempo apodrece se ele não captar de fato o conceito”

Falou-se pouco sobre a evasão na primeira manhã do I Colóquio. Nas quase duas horas de conversa sobre o Eixo 1 – sentidos da permanência – houve seis menções ao termo evasão escolar. A primeira destaca-se por perceber a permanência como uma inversão do olhar sobre a evasão. O professor Osmar Fávero chama a atenção da inadequação do termo quando:

[...] começou a se trabalhar com a questão da flexibilização do currículo, nos tempos diversos de entrada e saída, que configurava certas estratégias de permanência escolar. O sujeito passava a interromper os estudos por questão pessoal, de doença, de trabalho, situação de família, e **isso não significava abandono**, simplesmente uma parada e uma volta (GravM_23/10/2014_1:08:46, grifos nossos).²²

O trecho grafado por nós, de certa forma traz para o I Colóquio o tom com que o termo evasão escolar seria abordado daí em diante: a sua fragilidade como categoria para pensar como jovens e adultos lidam com suas realidades para prosseguir sua trajetória de escolarização.

Outro caso, narrado por Fávero, reforça o quanto o termo evasão pode ser compreendido de modos diversos daqueles que apressadamente definem estatísticas sobre evasão escolar. Por exemplo: “Numa experiência de pesquisa no SENAI a contagem dos alunos evadidos das turmas de mecânica era feita após o aluno passar da primeira etapa e,

²² A referência da fala citada tem a seguinte tradução: Gravação na manhã do dia 23/10/2014, iniciada na hora 1, minuto 8, segundo 46.

quando chegava nas ‘oficinas’, se ele não permanecesse, aí contava como evasão” (GravM_23/10/2014_1:56:45).

A respeito dessa discussão, para a professora Jane Paiva há situações em que a evasão de um aluno pode até ser considerada como sinal de inteligência:

[...] porque a ela [evasão] está atribuído atender um modelo de aluno que ela também não consegue ver. [...]. E com isso ela faz um enquadramento que não muda, e aí o movimento é só do sujeito, ou ele se adapta a esse enquadramento, ou ele cai fora. E o que cai fora é sinal de inteligência, ele já percebeu que aquele lugar não é para ele (GravM_23/10/2014_2:12:31).

Em relação a um trabalho que realizou no Centro de Ensino Supletivo (CES), a professora disse que quando “[...] foi levantar a trajetória histórica dos alunos nos livros de matrícula e de saída, encontrou uma média altíssima de anos para que esses sujeitos concluíssem”. Isso a fez pensar: “[...] então eles têm a permanência e têm a insistência, com idas e voltas, com retornos, e não desistem, mas não têm nada de passagem rápida” (GravM_23/10/2014_1:56:45). Com uma média de oito anos para concluir o ensino fundamental, como informou a professora, pode-se perguntar: quantas vezes esses alunos foram contados como evadidos? Esses dados confirmam o que o professor Osmar mencionou anteriormente. Revelam que houve, ao longo desse período, muitas interrupções e não evasões.

No próximo exemplo, o professor Carlos Márcio destaca a falta de consenso sobre o modo de abordar o fenômeno educacional da evasão:

[...] Se formos ver, por exemplo: uma crítica que se faz aos estudos da evasão é a de perceber que as discussões aqui no Brasil do conceito de evasão não se tem ainda nenhum tipo de unanimidade [...]. É uma briga nos fóruns de evasão, do que significa evasão, uns dizem que existe microevasão, outros mesoevasão, macroevasão. Estou dando esse exemplo porque detrás das palavras escondem-se os conceitos (GravM_23/10/2014_1:58:17).

Em 2013, o Tribunal de Contas da União (TCU) publicou um acórdão diagnóstico da rede federal e, em especial, dos Institutos Federais. Um dos itens do sumário falava sobre a “necessidade de aprimoramentos nas atuações relacionadas à evasão escolar”, o que deu origem a um plano de ação do Ministério da Educação (MEC), na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). No plano, um grupo de trabalho foi composto por membros da secretaria no ministério e representantes da rede federal, do conselho dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e das redes federadas. Durante seis meses de trabalho ficou claro para o professor Carlos Márcio, um dos membros do grupo, que o combate à evasão não tinha sentido se não se perguntasse sobre a permanência dos alunos nos IFs e sobre tantos outros aspectos que a abordagem da evasão não esclarecia:

[...] era um plano de ação para fazer um diagnóstico da evasão e da retenção dos IFs e propor alguns modelos que se chamava combate à evasão, e essa discussão durou muito tempo, uma discussão complexa, difícil dado o perfil dos IFs que estavam em plena expansão, não tem uma série histórica para fazer um diagnóstico mais preciso [...], e as discussões giravam em torno dos indicadores de evasão e retenção [...] e a grande pergunta era sobre a permanência [...] e sobre o sentido da nossa pesquisa sobre o diagnóstico da evasão e retenção e como elaborar qualquer tipo de manual, ou qualquer tipo de indicação para combate à evasão e retenção, sem perguntar sobre o sentido desse diagnóstico (GravM_23/10/2014_1:58:17).

Sobre o conceito de evasão, o professor Carlos aprofunda suas discussões com base em Deleuze e Guatarri (1992), na obra intitulada *O que é filosofia?*, partindo do princípio de que os conceitos são estruturas bem mais amplas do que as palavras. Pensa que, às vezes, na “prisão” da palavra, nós escondemos toda a força do conceito. Ao parafraseá-los, define o termo conceito da seguinte maneira: “é o acontecimento sempre renovado do pensamento e muitas vezes a gente aprisiona o conceito na palavra, no termo. E o termo com o tempo ele apodrece se ele não captar de fato o conceito. Então, a ideia é do conceito

ser criado e recriado, e de ele ter um autor, e ter uma posição, ele sempre é histórico” (GravM_23/10/2014_1:58:17).

Dessas discussões, surge a seguinte pergunta por parte do professor Gerson Tavares: não seria esse o caso do termo evasão? E mais, se concordarmos com o “apodrecimento” da noção de evasão, seria possível discutir a noção de permanência prescindindo da expressão evasão? Isto é, falar de “[...] dentro da permanência, dentro dela própria, [a partir] da etimologia, [pois nela] existe já uma tensão que pode estar conduzindo nossas discussões sem essa menção [à evasão]. Por que ela [permanência] própria carrega, empacotado aí um paradoxo (GravM_23/10/2014_2:45:51).

Sobre esse comentário, a professora Mylene Teixeira se posicionou da seguinte forma:

[...] sociologicamente falando, a constituição de um pensamento é o contrário. Você sempre tem que se confrontar com tudo aquilo que se quer falar ao contrário daquilo que você quer dizer. Mas, eu acho que temos que aproximar mais, se aproximar de todo o debate epistemológico que existe a respeito [...] Então eu acho que se a pretensão é entender e ver e perceber a permanência no sentido de uma perspectiva crítica à escola e à educação de um modo geral é [preciso] sair apontando de frente sobre os estudos da evasão (GravM_23/10/2014_2:54:17).

Desse momento em diante, foi incluída na pauta das discussões sobre a permanência na educação o exercício de comparação e o confronto com o termo evasão, o que poderá ser observado no quinto tópico deste capítulo.

Além disso, a concordância, de que o confronto é necessário, emergira dos próprios diálogos, embora não tenha sido comentado. Não fosse a escuta e a transcrição posterior, o trecho da fala do professor Carlos (GravM_23/10/2014_1:58:17) – “muitas vezes a gente aprisiona o conceito na palavra, no termo. E o termo com o tempo apodrece, se ele não captar de fato o conceito” – poderia ter se perdido, como ficou naquela manhã, pois não foi comentado por ninguém após ser proferido. Parece-nos que esse é um exemplo de “exercício da paciên-

cia do conceito” no campo da educação, como proposto por Gallo (2009).

4.2 – Permanência: “...aí é que se chega nessa agenda bem mais rica de se perguntar teoricamente: afinal o que é permanência?”

Dando continuidade à noção de fascinação como instante da performance organizada pela fisicalidade e pela movência da fala, iniciamos este segundo tópico dos metadiálogos escritos, retomando, na íntegra, a fala de dois minutos do professor Osmar, na qual percebe a permanência na educação como uma “agenda bem mais rica”, comparando-a, de modo implícito, com a agenda da evasão:

[...] Acho que essa discussão sobre permanência, invertendo a questão de estudar mais a evasão, começou no nosso grupo na pesquisa, em 2000/2004, que nós fizemos lá com a Ação Educativa, coordenada pelo Sérgio Haddad e Marília Sposito, em que ele estava vendo um pouco a situação da EJA, basicamente em algumas metrópoles, pegando Rio, pegando Porto Alegre, pegamos um pouco no Nordeste, João Pessoa, algo assim... Num certo momento, talvez por tradição do grupo que estava mexendo com documentos nesse sentido, começamos a nos perguntar qual era a relação entre educação popular e EJA, e um pouco assim. Eu e o Leôncio, o Leôncio lá de Minas, a gente ficou um pouco pensando o quê que da Educação Popular podia trazer modificações positivas para EJA, ainda naquele modelão do supletivo e aquelas coisas todas [...] Eu acho que a gente pode datar isso naquele período de pesquisa em que se começa a valorizar a questão das estratégias de permanência e dizer: “não, um adulto que parar, ele não evadiu, ele não abandonou, ele simplesmente interrompeu e há muitos casos de interrupção, muitos casos, tanto a interrupção no regular para vir para a EJA mais tarde, não simplesmente por abandono ou por expulsão, mas por necessidades pessoais, necessidades familiares e tal... Começou-se a prestar atenção mais nisso e aí é que se chega nessa agenda bem mais rica de per-

guntar teoricamente ‘afinal o que é permanência?’, como que a gente pode entendê-la (GravM_23/10/2014_1:08:46).

Por um lado, assistindo ao vídeo desse trecho, identificamos a fisicalidade e a movência da fala do professor Osmar, como organizadoras de sua performance, compostas de gestos com as mãos, meneios da cabeça e ênfases em algumas palavras, enquanto lembrava da pesquisa realizada com Leôncio Soares, iniciada em 2000.

Por outro, podemos falar sobre a fisicalidade e a movência auditiva quase obsessiva da transcrição deste trecho para garantir a sua fidedignidade, após o ter encontrado e do qual não nos lembrávamos do momento em que foi proferido, em outubro de 2014.

Entendemos que estes foram instantes em que a noção de fascinação se deu sob o que chamamos de escrita viva, abrindo espaços mentais para pensar coletivamente o que poucos pensaram sobre aquilo que todo mundo acredita que vê, quando um aluno deixa a escola.

4.3 – Isso não te pertence *versus* isso me pertence: seria um modo de pensar a transformação da escola?

Pensar teoricamente a permanência na educação a partir da pergunta “afinal, o que é permanência?”, exige visão crítica, isto é, pensar o avesso da questão para buscar fragilidades de argumentação ou de princípio conceitual. Nesse sentido, a professora Jane Paiva (GravM_23/10/2014_2:12:31) contribui quando reflete sobre o que denomina de estratégia de acomodação como meio de se permanecer e concluir o curso em que se está matriculado: “[...] às vezes tem aquele que se acomoda, como estratégia de acomodação. [Para] manter essa escola sob determinado controle, você vai à escola, você não gosta da escola, mas você encontra uma maneira de conciliar sua ida com o que você precisa dessa escola, dessa forma utilitária”.

Nessa direção, Miletto ajuda-nos a pensar que essa “estratégia de acomodação” mencionada pela professora Jane Paiva possa ter origem na ideologia negatória da natureza social da aprendizagem, como nos ensina Vygotsky (1993). Miletto se pergunta: “Qual é a visão, como se encara o processo de educação? A gente ainda tem uma ideologia ne-

gatória, de toda uma concepção burguesa, do indivíduo que aprende sozinho” (GravM_23/10/2014_2:17:13).

A professora Jane Paiva abre um espaço de reflexão para essa questão da ideologia negatória quando informa “Temos percebido formas sutis com que a escola aposta no fracasso desses sujeitos da EJA” (GravM_23/10/2014_2:12:31). É como se disséssemos: “Essa escola não é para você!” O que nos faz perguntar: “Mas, para quem é essa escola? Para quem é esse *campus* de um Instituto Federal? Para quem é esse *campus* universitário?”.

O professor Carlos Márcio chama a atenção para a tendência de o aluno que se sente um estranho na escola quando volta a estudar: “[...] por exemplo, é um dos fatores que eu possa permanecer: me sentir pertencente a esse lugar, [...] é eu me sentir pertencente a esse lugar. Se eu me sinto um estranho naquele lugar, fica muito difícil. A tendência é a evasão, é a saída” (GravM_23/10/2014_1:58:17). O sentimento de pertença é vital nesse caso, como é possível observar nas indagações de Mileto quando o professor reflete sobre a etimologia de permanecer (“ficar por completo”) e suas implicações mediante a estruturação formal da escola:

A gente, enquanto educador, deseja uma permanência para a transformação. Não só da transformação da vida coletiva, mas da transformação da escola como um todo. Quem está nesse dia a dia, sabe que a gente precisa disso [que o aluno esteja “por completo” na escola], de que maneira a gente vai abrir esse espaço? Essa reflexão? (GravM_23/10/2014_2:17:13).

A professora Dyane Reis traz uma ideia, a partir do conceito de permanência em Kant, para pensar esse impasse. Quando vincula o pertencimento, como coexistência com seus pares, à permanência na educação como processo de modificação desse estudante, aponta para o que seria um estar com qualidade nos estudos e com o outro:

Quando vamos buscar entender essa permanência, a gente vai em Kant que fala sobre a mudança, “a substância não permanece a mesma, ela vai se modificando ao longo do tempo”. Inspirada nisso, a gente trabalha a per-

manência enquanto modificação desse estudante que ingressa, mas ele não pode ser o mesmo até o final. Então a permanência implicaria, num primeiro momento, na mudança. Mas ela não é um estar do primeiro ao último semestre, ela tem que ser um estar com qualidade e com o outro. Um estar a partir da coexistência. Conceito de permanência: “um ato de continuar e que permita não só a constância do indivíduo do início ao final do curso, mas a possibilidade de coexistência com os seus pares” (GravM_23/10/2014_1:10:54).

Na sequência a professora Dyane indaga como é possível uma permanência num contexto em que o sujeito é indesejado, como se aquele lugar não lhe pertencesse:

Eu só existo se o outro me reconhece enquanto tal. Quando a gente divide a permanência em material e simbólica é para entender as condições objetivas desta existência (comer, beber, tirar xerox, vestir, ter dinheiro para transporte) e como eu coexisto com os outros. Esse último ocorre, quando eu percebo que nos cursos nobres como se deu a entrada do negro a partir da reserva de vagas, e aí como eu percebo a existência e coexistência desses sujeitos nesses cursos, então como se dá a permanência num contexto em que você é indesejado, ou você tem uma marca em que uma política te colocou pra dentro (GravM_23/10/2014_1:10:54).

Seguindo a elucidação da professora Dyane Reis sobre a permanência e a coexistência com seus pares, selecionamos três exemplos desse pertencimento como coexistência: um com idosos, outro com trabalhador adulto e por último com jovens. O professor Osmar enfatiza o quanto os idosos “têm uma força específica” (de coexistência) que é outro tipo de pertencimento para estar e permanecer na escola: “Mas isso que você fala do pertencimento, de querer ficar, eu vejo muito nos idosos, os idosos têm uma força específica para estar lá, não é a certificação não, e não é só o grupo também, eles voltam à escola porque a escola fez falta na vida deles. É outro tipo de pertencimento na EJA” (GravM_23/10/2014_1:46:12).

Em relação ao adulto trabalhador, a professora Marinaide Freitas lembra o caso de um aluno do PROEJA, em um projeto na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em que deixa implícito que uma aula normal é aquela em que não há participação, não há convivência: “[...] quando eu vim para aqui, eu pensei que eu teria aula normal. E o que é aula normal? Só na sala de aula. Mas aqui eu não tenho aula normal. Eu participo do projeto com a professora, eu convivo com os mestres da cozinha dos grandes restaurantes” (GravM_23/10/2014_2:23:01).

Por sua vez, Dóris Fiss (GravM_23/10/2014_1:37:40), por sua vez, narra o caso de um projeto realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob sua coordenação, intitulado “Bailei na Curva” que surgiu de uma inquietação dos professores: “[...] eles [alunos] vêm aqui, mas não vêm para aprender. E o professor falava: eu estou aqui para ensinar, e se eles não vêm para aprender, o que estou fazendo aqui?”.

Segundo a pesquisadora da UFRGS, a partir dessa inquietação, a equipe pedagógica propôs uma mudança no currículo da escola. Com o projeto, a pesquisadora iniciou um estudo com 90 alunos jovens da EJA, todos com escolarização interrompida. A professora explicita algumas situações do projeto e evidencia mais uma vez que o pertencimento, a coexistência, a transformação do aluno são elementos que informam sobre o que vem a ser a permanência na educação:

[...] os alunos falavam: eu estou aqui por que bailei na curva. Refere-se a peça Bailei na curva de Júlio Conte, que trata do período da ditadura. No projeto, com a participação de quase todos os professores da escola, foi possível perceber como cada área pode ajudar a tocar esse projeto, para que o aluno em vez de dizer: “eu balei na curva”, ele diga: eu estou empoderado e que a partir daqui, talvez eu consiga me ver de um outro jeito nesse coletivo. Isso envolve trabalhar [...], a articulação necessária para estabelecer e ressignificar o aluno com a escola, que é o cruzamento do saber com o desejo, o saber tem que fazer sentido para que seja desejado e aí então aprendido. [...] Perguntava-se ao professor, por exemplo, de Sociologia: qual contribuição você poderia dar para o projeto Bailei na curva, e assim com as outras áreas. Va-

mos construir isso como um projeto de escola. De que maneira vamos mostrar isso para a comunidade? E aí fizemos uma peça de teatro e convidamos o Julio Conte. E aí começamos a pensar as estratégias de permanência, a partir da conversa com os alunos que entrevistamos, “como alguma coisa que é mudança de atitude do aluno em relação a si mesmo, em relação aos saberes, em relação à escola, em relação a diferentes grupos nos quais ele interage e nos coletivos que ele ajuda a produzir e que essa estratégia. O aluno se ressignificando e ressignificando sua função na escola, que não é de coitadinho, porque foi interrompido ou que ele foi convidado a passar do dia para a noite, e ele tá ali também para transformar aquele lugar que também é um lugar de desejo (GravM_23/10/2014_1:37:40).

A palavra pertencimento, pertença e outras derivações foram mencionadas 24 vezes ao longo da conversa em torno do Eixo 1, sempre relacionada a situações de envolvimento do aluno com a escola. Por isso, perguntamos: não seria esse um caminho para agir a transformação da escola, aumentando, assim, a permanência dos alunos?

4.4 – Uma condição de hominização – “ele próprio [conceito de permanência] não se acomoda em nenhum quadrado”

Nesse processo de construção coletiva da noção de permanência na educação é possível perceber a riqueza que se abre em possibilidades. Inclusive porque pode incluir aquilo que geralmente é visto como evasão, como disse Osmar Fávero sobre o quanto “uma simples interrupção é confundida com evasão”.

A professora Jane Paiva sugere que se deva “pensar o conceito de permanência, não no sentido de cristalizar o conceito, mas uma ideia de um conceito mutável, para uma escola supostamente ideal” (GravM_23/10/2014_2:12:31). De forma complementar, a professora Dóris Fiss reflete:

Acho que são tantos tipos de permanência e o modo como se fala sobre isso nos ensina também de um conceito que é heterogêneo. Ele próprio me parece que não se

acomoda em nenhum quadrado. Ele é atravessado pelas condições sociais e condições de existência dessas pessoas. As condições de hominização, lembrando Paulo Freire. E talvez a gente pudesse incluir na nossa discussão essas diferentes formas de materialização, de representação de falar de permanência, em função do modo com o qual o sujeito se produz como tal. Eu falo de identidades, das identidades dos sujeitos constituídos e que vão atravessar a concepção e essa compreensão de permanência (GravM_23/10/2014_2:47:00).

Entendemos que duas ideias desenvolvidas pela professora Dyane Reis trazem ricas contribuições para organizar esse leque de possibilidades, essa mutabilidade e essa heterogeneidade percebidas como necessárias para pensar o conceito de permanência na educação. E nos parece que é isso o que a docente realiza quando, em sua tese, desenvolve as ideias de permanência material e permanência simbólica, após um trabalho sobre o acesso dos jovens negros nas universidades a partir do sistema de reservas de vagas:

Depois da pesquisa do acesso, surge a discussão da permanência, uma preocupação de como os estudantes estavam permanecendo no ensino superior. Com o recorte racial, a gente começa a pensar primeiro o que é permanência, e passamos a discutir permanência [...] com relação ao ingresso do estudante na universidade e a sua possibilidade de vivenciar a universidade na plenitude, fazendo ensino, pesquisa e extensão com condições de integrar mesmo a universidade. A discussão iniciou-se com dois tipos de permanência: a permanência material porque os estudantes têm direito a bolsas, que foram ampliadas nos últimos anos, mas não atende a todos, efetivamente não é possível e a partir daí entender as estratégias informais dos estudantes. E identificamos as mais variadas estratégias. Havia uma diferença de gênero, em que as mulheres tinham estratégias que faziam permanecer, enquanto para os homens, havia uma cobrança social significativa para o trabalho. A permanência simbólica está ligada à ideia do pertencimento, sobretudo para os estu-

dantes pelo ingresso no sistema de vagas, onde pesou por haver uma situação de que eles entraram pela janela, onde havia falas de professores, colegas, técnicos administrativos que colocavam essa situação, e passamos a entender essa ambiência na universidade (GravM_23/10/2014_00:36:49).

Como vimos em sua fala anterior, Dyane Reis (GravM_23/10/2014_1:10:54) divide a permanência em material e simbólica “[...] para entender as condições objetivas desta existência (comer, beber, tirar xerox, vestir, ter dinheiro para transporte) e como eu coexisto com os outros”. Pensamos que a divisão proposta não serve apenas para entender as condições de existência e coexistência, mas também como catalisador, acelerador de organização de ideias que atravessam as condições sociais e condições de existência dessas pessoas como “As condições de hominização, lembrando Paulo Freire”, como disse a professora Dóris Fiss (GravM_23/10/2014_1:10:58).

Ao trazer as condições de hominização, a existência e a coexistência, como elementos imanentes à permanência na educação, entendemos que a professora Dyane possibilita uma espécie de avanço no processo de construção do conceito de permanência porque tanto a ideia de permanência material quanto a de permanência simbólica são, não só, abertas e de fácil entendimento, mas, principalmente, contém força de crítica, pois está pautada na memória de sofrimentos materiais e simbólicos experienciados pelos sujeitos-alunos de nossas reflexões.

Essa tentativa de pensar o caráter catalisador sobre as duas ideias da professora Dyane vai ao encontro da fala do professor Carlos Márcio, quando este enfatiza a necessidade de se “[...] ter cuidado com o discurso da permanência para não consolidar a postura ideológica da escola” (GravM_23/10/2014_1:58:17) e que se precisa esclarecer mais a pertença e a crítica na construção do conceito de permanência.

Encerrando esse metadiálogo, talvez seja possível dizer que este “exercício da paciência do conceito” pode, em si, ser considerado um antídoto contra a cristalização, prisão, apodrecimento na evolução das reflexões sobre a noção permanência escolar como conceito.

5 – DOS METADIÁLOGOS ESCRITOS À SUSPEITA DO OBJETO PESQUISA DA EVASÃO COMO OBJETO “SOCIOMEDIÁTICO”

Após os metadiálogos escritos, sobre os quais exercitamos livremente o pensar sobre a inadequação do termo evasão para lidar positivamente com o direito à qualidade da educação (considerando a permanência como alternativa adequada) passamos a uma reflexão introdutória sobre a evasão como objeto de pesquisa. A reflexão conforma-se com uma suspeita de que a evasão escolar tornou-se um objeto “saturado”, “apodrecido”, “sociomediático”.

Trata-se apenas de uma suspeita porque ainda não houve uma investigação profunda nessa direção. Mas, uma suspeita que parte de uma perplexidade que o gênero ensaio permite revelar aos leitores, dada o seu caráter prospectivo. Conforme Resende (2015),

[...] Se toda a política pública sobre a educação assenta no ideal da igualdade de oportunidades, na extensão da escolaridade obrigatória, assim como na redução das desigualdades escolares, pensada na convicção que esta redução acaba por reduzir também as desigualdades sociais, porque é que o problema público concentra-se, justamente, na questão do abandono escolar ou da evasão escolar, na denúncia de uma escolarização que exclui, mas sem ter como contrapartida uma reflexão profunda e continuada sobre o que fazer para acelerar a inclusão, suscitando debates e discussões públicas neste sentido.

Desta relação condicional, derivam as perguntas mobilizadoras de Resende (2015), diante desta perplexidade: “porque é que a escolarização não promove a inclusão, a permanência na escola, o desejo de um retorno frequente à escola ou a universidade? Porque é que as políticas públicas e os estudos das ciências humanas e sociais insistem na questão da evasão e não no da permanência escolar?” E mais: “a questão da permanência é ou não é, no Brasil, um problema público?”. Essa perplexidade é que conduz a nossa suspeita.

5.1 – Seria a evasão um objeto “sociomediático”? – uma introdução

Tal subtítulo deriva da seguinte indagação: teria a evasão escolar se configurado em objeto “sociomediático” tal qual o “fracasso escolar”, conforme aponta Bernard Charlot (2000)?

Para Charlot (2000, p. 13), “Certos objetos do discurso social e dos meios de comunicação de massa têm adquirido tamanho grau de evidência, que os pesquisadores correm o risco de deixar-se enganar. Assim acontece, por exemplo, com a “exclusão”, a “crise do ensino” ou o “fracasso escolar”. Charlot (2000) nomeia tais objetos de “sociomediáticos” porque se remetem a práticas ou situações que supostamente explicam o “vivido” e a “experiência, mas não têm função analítica”. Ao contrário, são “noções-encruzilhada” que exercem um papel atrativo. Para o autor, quanto mais ampla for a categoria melhor. Quanto mais polissêmica e ambígua for, mais se prestam a encontrar “evidências” de percepção de mundo que funcionam como atrativos ideológicos. São noções que abarcam práticas e experiências muito diversas, beneficiando-se ao mesmo tempo de uma espécie de evidência, quando se encontram na “encruzilhada de múltiplas relações sociais” (p. 14).

Poder-se-ia pensar: uma noção assim, que abrange tantas coisas, que se referem a tantos processos, situações e problemas, diferentes entre si, deveria aparecer como “confusa e vaga”. Mas, pelo contrário, o que ocorre é que a cada manifestação do objeto “sociomediático”, por mais diferente que seja em relação a outras, confirma mais uma vez a evidência dessa noção. Sua evidência permite impor-se como categoria imediata de percepção da realidade social, como uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo na sociedade. Nesse sentido, Charlot (2000, p. 14) afirma:

Esses objetos de discurso que se transformaram em categorias “evidentes” de percepção do mundo e que funcionam como atrativos ideológicos tendem a impor-se ao pesquisador. Este corre constantemente o risco de ver-se “repassar” objetos sociomediáticos como objetos de pesquisa, no sentido em que se faz “repassar” dinheiro falso [ou uma doença ...]

Charlot (2000) analisa a expressão “fracasso escolar” como um objeto “sociomediático”, alertando os pesquisadores quanto ao seu poder “atrativo” e “ideológico”. Afirma que “o fracasso escolar” não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso, e por isso indaga: “Por que estudarmos a relação dos alunos com o saber e, não, o fracasso escolar, visto ser ele que nos interessa diretamente? Porque, estritamente falando, não existe um objeto “fracasso escolar”, analisável como tal”. Nas palavras de Charlot (2000, p. 13), o fato de o “fracasso escolar” ter se tornado um objeto “sociomediático” tem raízes no cotidiano pedagógico, mas esse recorte da realidade não pode servir para categorizar o mundo social entre exitosos e fracassados na educação:

Os docentes recebem diariamente em suas salas de aula alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam, os dispositivos de inserção acolhem diariamente jovens sem diploma e às vezes sem pontos de referência: nessas condições, como negar a “realidade” do fracasso escolar? É verdade que esses jovens existem e que essas situações ocorrem. Nem por isso, o “fracasso escolar” é um “fato”, que a “experiência” permitiria “constatar”. A expressão “fracasso escolar” é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social.

Desse modo, o êxito escolar é pensado só em termos de ter havido uma experiência escolar sempre bem sucedida (ou quase sempre), na qual a qualificação e a classificação escolar, através da nota e do diploma, são monitoradas como o êxtase dessa virtude: a de ter sido um bom ou uma boa aluna, sempre aplicado/a. O resto é o resto, lugar onde cabe tudo o que falta. Assim, a noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir tanto a reprovação em um determinado ano escolar, a não-aquisição de certos conhecimentos ou o abandono da escola ou da universidade; refere-se, tanto aos alunos da educação básica ou superior. Como aponta Charlot (2000, p. 14), “A noção de fracasso escolar se tornou tão extensa, que uma espécie de pensamento automático

tende hoje a associá-la à desigualdade social, à ineficácia pedagógica dos docentes, à imigração, ao desemprego, à violência, à periferia”.

A suspeita que se construiu é que a expressão “evasão escolar” também é um objeto “sociomediático” porque se coaduna com o “fracasso escolar” naquilo que se apresenta como “marca da diferença e da falta” no aluno (CHARLOT, 2000, p. 17). Pensamos que, tanto no caso da evasão como no do fracasso escolar, esta diferença e falta seriam “imputável [eis] ao próprio aluno: este tem deficiências, lacunas, carências. Tal falta é pensada como uma característica do aluno: ele é um deficiente sociocultural” (p. 26).

Segundo Charlot (2000, p. 30), “A leitura negativa é a forma como as categorias dominantes veem as dominadas”. Nessa perspectiva, parece que algumas são as questões que precisam ser discutidas em pesquisas futuras, tais como: Seria esta leitura negativa, também, o caso da evasão escolar? E, conseqüentemente, a permanência uma leitura positiva, conformaria uma agenda bem mais rica para a educação? Parece-nos que essas perguntas podem orientar pesquisas futuras.

6 – POR UMA AGENDA BEM MAIS RICA – DA EXPERIÊNCIA INSTITUINTE À QUALIDADE DAS RELAÇÕES COM O SABER

Escolhemos a frase do professor Osmar Fávero (“... aí é que se chega nessa agenda bem mais rica de se perguntar teoricamente: afinal o que é permanência?”) para encerrar este ensaio por dois motivos. O primeiro já foi exposto: a frase teve um efeito catalisador na organização dos diálogos orais em metadiálogos escritos, no presente capítulo. O segundo motivo diz respeito à qualificação realizada a partir das noções de permanência material e permanência simbólica mencionadas por Dyane Reis. Permanência material, por que se deve a existência de alguém que a proferiu, cuja autoridade acadêmica no campo da memória da Educação Popular e da EJA é reconhecida amplamente. Permanência simbólica, pela coexistência com seus pares no momento em que foi dita, conferindo-lhe um campo de possibilidades e pertencimentos compartilhados que, vividos naquele dia 23 de outubro de

2014, não só datam o acontecimento, como o potencializam no devir do momento histórico por que passa a democracia no Brasil.

Uma proliferação de diálogos que, entre emersões reflexivas e emergências de ideias, dá visibilidade a temática da evasão como objeto naturalizado de desqualificação de sujeitos das camadas populares identificados como únicos responsáveis pelas interrupções e trajetórias irregulares educativas, quando tomam decisões e reorganizam sua vida em função da necessidade de equacionar trabalho, escola e família. Ao mesmo tempo, critica-se esse objeto naturalizado como passível de ser considerado objeto de pesquisa, dada a suposição de seu caráter sociomediático.

Nesse sentido, o anúncio sobre a possível construção coletiva da noção de permanência escolar orientada para a qualidade da educação, na perspectiva do exercício da paciência do conceito, se faz sob um processo de historicização em rede, o que o mantém em aberto para comentários, sugestões e críticas, necessárias no tempo e espaço acadêmico.

Por isso pensar em uma “agenda bem mais rica”, significa orientar-se por princípios de ação. O primeiro que sugerimos seria tomar a permanência na educação como um símbolo de mudança na forma de pesquisar sobre estudantes dos meios populares e, o segundo considerá-lo como lugar de agir, refletir e escrever sobre o direito à qualidade na educação.

Tais sugestões de princípios de ação por sua vez nos leva sugerir duas questões correspondentes ao campo da evasão na educação:

- seria a permanência na educação uma temática catalisadora de inclusão capaz de não só discutir a evasão escolar, mas principalmente compreendê-la como símbolo de exclusão na educação?
- investigar se a evasão transformou-se num objeto sociomediático, tal qual o fracasso escolar, teria relevância no processo de pensar, propor e consolidar políticas públicas de permanência na educação?

O Núcleo de Estudos sobre o Acesso e a Permanência na Educação, nesse sentido, é uma concretização desses desejos de saber, reu-

nindo um grupo operativo de 20 integrantes, que semanalmente lê e discute artigos, dissertações e teses publicadas em língua nacional, espanhola ou inglesa sobre a temática em questão e seus princípios e indagações.

E a aposta na construção coletiva continua...

REFERÊNCIAS

- BRAGANÇA, I. F.S. Memórias e práticas instituintes na escola. In: *26ª reunião da ANPED*. 2003. p. 1-7. *Anais...* 2003. Disponível em: <http://www.26reuniao.anped.org.br/posteres/inesferreirabraganca.rtf>. Acesso em: 05 out. 2012. BOURDIEU, P. *Lições de Aula*. São Paulo: Ática, 1988.
- CARMO, G. T. *O Enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social*. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2010.
- CARMO, G. T. do; CARMO, C. T. do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, Dossiê Educação de Jovens e Adultos II, v. 22, p. 1-45, 2014.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1 – Arte de fazer*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *O Que é a filosofia?* Rio de Janeiro, Editora 34, 1992.
- FÁVERO, O. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011. Edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 19 mar. 2015.

- FERREIRA, J. P. Os desafios da voz viva. In: VON SINSOM, O. R. de M. (Org.). *Os desafios contemporâneos da História Oral*. Campinas: CMU-Publicações/UNICAMP, 1997. p. 59-68.
- GALLO, S. *Deleuze e a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. *EccoS Revista científica*, ano 1, v. 9, n. 2, p. 261-284, 2009.
- GUSMÃO, J. B. B. *Qualidade da Educação no Brasil: consenso e diversidade de sentidos*. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo, SP, 2010.
- LENSKIJ, T. *Direito à permanência na escola: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares*. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS, Faculdade de Educação, programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2006.
- LINHARES, C. Experiências instituintes em escolas públicas II: memórias e projetos de formação de professores. *Revista Aleph*, ano I, n. 1, p. 1-18, jun. 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaleph/N1_7/numero_01/experiencias_instituintes_em_escolas_publicas.htm>. Acesso em: 15/5/2014.
- _____. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. *Revista de Educação Pública*, n. 6, v. 3, p. 139-160, 2007.
- MACHADO, J.V.; FISS, D. M. L. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. *Education Policy Analysis Archives*, Dossiê Educação de Jovens e Adultos II, v. 22, p. 01-34, 2014.
- MILETO, L. F. M. *No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos*. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. UFF, Niterói, RJ, 2009.
- MILETO, L. F. M.; CARMO, G. T. Propostas de conversão do olhar sobre a EJA: pesquisando o “enigma” da permanência. 1º *SEEJA - Seminário de Educação de Jovens e Adultos*, PUC Rio, Rio de Janeiro/RJ, 2010.

- NORO, M. M. C.; Oliveira, L. T. B. *Acesso e permanência do estudante do PROEJA/RS: percepções, possibilidades, movimentos e práticas*. Porto Alegre, RS, 2011.
- NUNES, J. M. C. P. *Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: produção da permanência no ensino médio regular noturno*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis, SC, 2010.
- OLIVEIRA, P. C. S. *Alfabetizando/as na EJA: as razões da permanência nos estudos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, MG, 2011.
- RESENDE, J. M. *A sociedade contra a escola? – a socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.
- _____. *Mensagem por e-mail a Gerson do Carmo*. De: josemenator@gmail.com para: gtavares33@yahoo.com.br, em 25 nov. 2015.
- SANTOS, M. A. M. T. *A produção do sucesso na Educação de Jovens e Adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia - DF*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UnB, DF, 2007.
- REIS, D. B. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 2009. 214f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. UFBA, BA, 2009.
- SCHOPENHAUER, A. *Sobre a filosofia e seu método*. Org. e Trad.: Flamari-on C. Ramos. São Paulo: Hedra, 2010.
- TINTO, V. *Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research*. *Review of Educational Research*, n. 45, p. 89-125, 1975.
- _____. *Limits of theory and practice in student attrition*. *The journal of higher education*. *Columbus*, v. 53, n. 6, p. 687-700, nov/dec., 1982.
- _____. *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. 2 ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- _____. *Enhancing Student Persistence: Connecting the Dots*. 2002. In: *Optimizing the Nation's Investment: Persistence and Success in Postsec-*

ondary Education, University of Wisconsin, Madison, Wisconsin, October 23-25, 2002.

_____. Student Retention: What Next? In: *National Conference on Student Recruitment, Marketing, and Retention*, Washington, D.C., July 27-3, 2005.

_____. *Student success and the construction of inclusive educational communities*. AASCU, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, v. 32, p. 226-237, 2006.

┌

┐

└

┘

O SIGNIFICADO DE PERMANÊNCIA:

explorando possibilidades a partir de Kant

*Dyane Brito Reis*²³

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma discussão iniciada na construção da minha Tese de Doutorado intitulada “Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no Ensino Superior como Política de Ação Afirmativa” (SANTOS, 2009), em que buscávamos entender um aspecto importante das Políticas Afirmativas em Educação, entretanto ainda pouco discutido no Brasil: a permanência.

Permanência, em seu significado, carrega um legado filosófico intrinsecamente vinculado ao sentido da essência do ser. O senso comum atribui à permanência uma noção de conservação ou *mesmice*. Assumimos aqui o risco, ao refletir uma concepção de permanência a partir da ideia de tempo (duração) e transformação, adotando como fundamentação teórica os conceitos de Lewis e Kant (1986).

Na obra “*The Plurality of Worlds*”, David Lewis (1986) descreve a permanência do seguinte modo: [...] Uma coisa persiste se e somente se, existe ao longo do tempo, assumindo partes temporais diferentes ou estágios em tempos diferentes, ainda que nenhuma dessas partes esteja completamente presente em mais do que um momento temporal.

²³ Doutora em Educação e Cientista Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora do Quadro Permanente do Mestrado em Educação do Campo (UFRB). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade, dyanereis@ufrb.edu.br

Observamos como para Lewis (1986), a persistência [como ele denomina a permanência] está diretamente relacionada ao tempo, ou melhor, “a forma como uma peça dura no tempo”. Está posta aqui a ideia de transformação. O filósofo Kant (1788), ao falar em permanência a descreve como duração. Para ele, o tempo existe de três modos: permanência, sucessão e simultaneidade. Na obra *A Crítica da Razão Pura*, Kant afirma que a *permanência* expressa, em geral, o tempo como o correlativo constante de toda existência de fenômenos, de toda mudança e de toda simultaneidade. Deste modo, afirma ele: “A mudança que se opera não se refere ao tempo em si, mas só aos fenômenos no tempo [...] a mudança é, pois, um modo de existir que resulta num outro modo de existir, do mesmo objeto” (KANT, 1788, p. 91).

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.

Ao modo weberiano, definimos um *tipo ideal* de permanência que traz em seu bojo essas duas ideias (tempo e transformação). Assim sendo, arriscamos definir a permanência como o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e de existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, desse modo, ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras.

1 – OS SENTIDOS DA PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Eu não me aproximo dos professores brancos. Minha relação com eles é ‘oi! oi’. Eu olho pro branco e vejo meu opressor (Estudante do 2º semestre do curso de Direito).

A História da universidade pública no Brasil até o final do século XX era de um espaço em que estudantes negros e pobres estavam ausentes. As ações de democratização da educação superior no país, sobretudo a adoção de políticas afirmativas com recorte racial a partir de 2002, muda o perfil da universidade pública. Jovens oriundos de escolas públicas, de setores menos favorecidos social e geograficamente e de famílias sem uma tradição universitária, acessam o ensino superior e passam a demandar da Instituição uma reorientação (SOUZA; REIS, 2015).

Para as famílias mais abastadas, ou familiarizadas com o meio acadêmico, a universidade pode representar somente mais uma etapa da vida escolar. Nestes casos, o curso superior é dado como algo “certo”, ou pelo menos muito provável. Por outro lado, as famílias menos abastadas, e em geral negras, a universidade representa um grande feito, já que no seu imaginário ela estava ausente, distante, “pouco provável”. A entrada de um membro destas famílias no ensino superior e a sua permanência têm dois sentidos: um sentido que é individual e o outro que é grupal, uma vez que ser universitário ou universitária significa a possibilidade de alterações no seu futuro e no meio social em que este indivíduo circula.

Apropriando-nos dos conceitos kantianos de Tempo, Sucessão e Simultaneidade, buscamos delinear um pouco mais esse(s) significado(s) de Permanência na Universidade que, ao que nos parece, implica em Duração, mas também Transformação Individual e Coletiva.

a) Tempo - Aqui podemos analisar a Permanência enquanto duração. O ingresso na Universidade requer um prazo de conclusão, mas este tempo está diretamente relacionado à trajetória que será desenvolvida no curso e, sobretudo às condições encontradas para a efetivação desta trajetória. O tempo de conclusão do curso depende de fatores materiais – possibilidade de manter-se apenas estudando, o que não é a realidade da maioria – mas também de orientação acadêmica. Quais disciplinas fazer nos primeiros semestres? Quais disciplinas são importantes para o tipo de formação que se quer obter? Como lidar com a “grade das optativas”? Nos casos dos estudantes que contam com algum tipo de Tutoria em grupos de pesquisa ou Iniciação Científica, essa orientação

é mais usual, entretanto, novamente não é a realidade da maioria, sobretudo nos semestres iniciais.

b) Simultaneidade na permanência - Esta dimensão torna-se muito interessante, na medida em que observamos o papel que não só a política de cotas tem para a entrada destes estudantes na universidade, mas também o papel que estes estudantes passam a desempenhar enquanto referência para outros jovens. Ao ingressar na universidade, a trajetória destes jovens passa a ser “reconhecida” na sua comunidade familiar ou de moradia como um “caminho possível” e isso influencia positivamente outros jovens a almejavem o ingresso na Universidade. Há aqui uma simultaneidade da permanência, vez que “eu existo no outro” que também ingressou em um curso superior. Nesta dimensão, há uma transformação do indivíduo e também no meio social em que ele circula.

c) Sucessão ou Pós-permanência - Esta última dimensão, diz respeito às possibilidades de permanência em outros graus acadêmicos. Assim, se a dimensão temporal do indivíduo tiver qualidade, ou seja, se ele conseguir concluir o curso podendo viver inteiramente a universidade, existem chances de uma pós-permanência através dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, ou de forma mais ampla nos cursos de mestrado e de doutorado. Temos plena consciência dos caminhos tortuosos por que passam as seleções de pós-graduação nos Programas das Universidades Brasileiras, sabemos ainda das limitações das linhas de pesquisa, mas entendemos também que uma permanência qualificada do estudante negro na graduação é um passo importante para a sua inserção nos estudos de pós-graduação *stricto sensu*.

Uma permanência qualificada na universidade deve levar em conta essas três dimensões, mas, cumpre-nos questionar o que se faz necessário para garantir esta permanência? Obviamente são necessárias condições materiais que permitam a subsistência. É necessário dinheiro para comprar livros, almoçar, lanchar, pagar o transporte, etc. Mas é necessário também o apoio pedagógico, a valorização da autoestima, os referenciais docentes, etc. Sendo assim, entendemos que a permanência na universidade é de dois tipos: uma permanência

associada às condições materiais de existência na universidade, denominada por nós de Permanência Material e outra ligada às condições simbólicas de existência na universidade, a Permanência Simbólica. Antes vale dizer que entendemos por condições simbólicas a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, de ser reconhecido e de pertencer a ele.

2 – A PERMANÊNCIA MATERIAL

[...] somos obrigados a lembrar que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais (MARX; ENGELS, 2007, p. 53).

Segundo Marx e Engels, o primeiro fato histórico é a produção dos meios que permitam a satisfação das necessidades primárias. A produção da vida material é, portanto, um fato histórico e deve ser cumprida cotidianamente, conquanto é condição essencial da existência. Tal pressuposto é também aplicado à existência na universidade. O ato de permanecer estudando precisa de um complemento material – que pode ser definido nas condições de subsistência.

Entendemos que o desafio da Permanência Material do estudante na universidade – sobretudo na instituição pública em que as lacunas infraestruturais obrigam os estudantes a comprarem até mesmo parte dos equipamentos e materiais didáticos e operacionais – é algo que se põe a todo o corpo discente, marcadamente àquele mais pobre, sobretudo, no caso dos cursos em que se requerem a compra de equipamentos de alto custo (Odontologia, Medicina, Direito) além da dedicação exclusiva. Mas aqui, detemos a nossa observação entre os estudantes negros e cotistas por entender que estes sofrem uma dupla discriminação (social e racial) e, portanto, o desafio para assegurar a sua permanência material e a formação de qualidade (participação em

atividades de pesquisa e extensão) é muito maior. Em que pese o fato que o estudante pobre, mas que “não é de cor” só será identificado como cotista se revelar essa condição. Mas no caso do estudante negro (notadamente em cursos de maior prestígio social), este será automaticamente identificado como cotista, mesmo que não o seja. Os negros quando chegam às universidades precisam lidar com as possibilidades de permanência material e precisam driblar as situações para garantir a permanência simbólica.

Os jovens negros das classes populares ao serem aprovados no processo seletivo para acesso a uma universidade, antes mesmo do ingresso, já se preocupam com as despesas durante a vida universitária - e em muitos casos essa preocupação ocupa a vida das suas famílias - e buscam pensar em meios de viabilizar estes custos.

Diante da escassez de recursos da família, são criadas estratégias e realizadas práticas para garantir a “sobrevivência” material na universidade. Tais práticas podem ser institucionais, representadas pelos recursos que ela disponibiliza (bolsas de monitoria e iniciação científica, como também uso do acervo da biblioteca ou informais, tais como a busca de ajuda material nas configurações em que estes universitários estão inseridos).

Na busca por condições de permanecer materialmente na universidade, alguns estudantes podem, também, abrir mão de vivenciar a universidade em sua plenitude para poder trabalhar e essa escolha tem impactos na permanência simbólica, já que repercute de forma distinta sobre o desempenho e sobre a vida acadêmica. Aqueles envolvidos em atividades que lhe consomem grande parte do tempo e que não mantêm qualquer ligação com a área de estudos, enfrentam grande dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho, pois o tempo para se dedicarem à leitura de textos e realização dos trabalhos acadêmicos é exíguo, o que contribui para alguns resultados insuficientes e atraso no curso.

Já nos casos em que a atividade desenvolvida relaciona-se à área de estudos (estágio, monitoria ou iniciação científica), as dificuldades são menores, já que essas atividades possibilitam o financiamento dos estudos, enriquecem o histórico escolar e propiciam ainda o acesso a recursos como computador, Internet e impressora. Além disso, a

monitoria e a iniciação científica ampliam o contato com o universo acadêmico, o que é rentável à trajetória acadêmica, mas essa não é a realidade da maioria dos estudantes, que, em geral, desempenham atividades laboriosas (parcial ou totalmente) distantes da sua área de formação.

Pode-se afirmar seguramente que estes estudantes-trabalhadores terminam excluídos; não pertencendo às inúmeras atividades que propiciam a imersão na nova cultura. Este cenário que caracteriza a permanência material e que se apresenta nas universidades públicas brasileiras pós-cotas faz com que estudantes negras e negros aspirantes a um diploma universitário tenham que fazer frente a inúmeras e agudas dificuldades que não podem ser desprezadas nas pesquisas. É necessário estudar as experiências e as estratégias adotadas pelos atores nas unidades de ensino em que estão inseridos.

3 – PERMANÊNCIA SIMBÓLICA

Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23).

Marx nos traz uma análise importante ao apontar para a distribuição desigual dos meios de produção e, portanto, para a distribuição desigual dos meios necessários à satisfação das necessidades materiais humanas. No item anterior, trouxemos esta discussão em torno daquilo que chamamos de permanência material. Mas entendemos que as diferenças, inclusive de tratamento, nas estruturas sociais não devem ter suas análises restritas aos aspectos econômicos e, por este motivo, trazemos agora o conceito de permanência simbólica. E por que falarmos em permanência simbólica?

Segundo Elias e Scotson, (2000, p. 7), Os estudantes das classes populares que adentram a universidade, em geral, o fazem de forma pioneira e os primeiros dias são de muito estranhamento àquele mundo distante e distinto do seu. Esses jovens são como *Outsiders*, ou seja,

não são membros da “boa sociedade”, estão fora dela. Já os “outros” são *estabelecidos*, possuem uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência e fundam o seu poder, no fato de serem um modelo moral para os outros

Não podemos esquecer que a sociedade estabelece os meios de classificar as pessoas e o total de atributos considerados comuns e naturais aos membros de cada categoria social. Nos ambientes sociais também são estabelecidas as categorias de pessoas que têm probabilidade de nela serem encontradas. A entrada de um “estranho”, de um *outsider*, então, faz prever a sua *identidade social* e, portanto, as relações entre eles são tensas. Os recém-chegados buscam tornarem-se nativos, ao passo que os estabelecidos agem em prol da manutenção da estrutura e, portanto, dos diferenciais. A esse respeito, Goffman (1975, p. 20), explicou que:

[...] os estabelecidos tratavam todos os recém-chegados no grupo como “os de fora”. Esses próprios, recém-chegados, depois de algum tempo pareciam aceitar, com uma espécie de resignação a perplexidade, a ideia de pertencerem a um grupo de menor virtude e respeitabilidade, o que só se justificava, em termos de sua conduta efetiva, no caso de uma pequena minoria.

Estigmatizar um grupo ou fixar-lhes um rótulo de inferioridade é uma tática largamente utilizada na disputa de poder, como forma de garantir a superioridade social. O Estigma imposto pelo grupo mais poderoso ao penetrar na autoimagem do grupo menos poderoso, consegue enfraquecê-lo e até desarmá-lo. No ambiente educacional - e, sobretudo na universidade - esta situação não tem sido diferente:

[...] o professor não se questiona por que todos os seus escassos alunos negros se sentam na última fileira das cadeiras; por que ele nunca “ouve direito” quando eles falam e os força a repetir suas observações; por que automaticamente conta que não entenderam bem a matéria e antecipa que sua exposição não estará entre as melhores. E por que os colegas brancos do aluno também partem do mesmo princípio de que os negros não têm a mesma competência que eles? Assim surgem as fugas da

sala de aula, as inaptações, os mal entendidos, os climas de desconforto e as reações psicossomáticas comuns entre os estudantes negros universitários: voz baixa, mutismo, afasia, embaraço, dislexia frequente, irritação excessiva... Um conjunto de sintomas que desembocam muitas vezes no trancamento de matérias, desistências e finalmente, em abandono de cursos. A tudo isso, os professores brancos assistem indiferentes; ou quando chegam a perceber algum caso particular, não têm elementos analíticos socializados para equacionar a crise do aluno negro (CARVALHO, 2002, p. 96).

É essa situação de inaptação, de exclusão, de discriminação que impede a permanência simbólica dos estudantes recém-ingressos na universidade. Para reverter esse quadro, é necessário que as desigualdades de equilíbrio de poder, sejam diminuídas e que o *outsider* se torne um *nativo*, ou um estabelecido. Como bem analisou Alain Coulon (2008), o estudante recém-ingresso precisa adquirir o status de igual - o pertencimento - e para tal se faz necessário adquirir e decodificar alguns códigos dessa cultura universitária.

Entretanto, o autor questiona como adquirir tais códigos. Nós acrescentamos: como interpretar códigos que para alguns indivíduos são totalmente desconhecidos? Como esses códigos serão entendidos por estudantes que por sua história de vida e de família não tiveram acesso ao capital cultural?

Perrenoud (1984) afirma que os códigos da cultura acadêmica são difusos e estão implicados na prática mais insignificante, na interação mais insignificante, no mais insignificante objeto, no mais insignificante aspecto da vida social. Deste modo, o estudante precisa participar de todas as atividades, interagir em todos os momentos, viver a universidade de forma plena a fim de adquirir esses códigos e então pertencer. Mas o que dizer então do estudante que só vive a universidade durante as aulas porque precisa trabalhar para garantir a sua subsistência e a sua permanência material? Como desvelar esses tais códigos?

Em suas análises, Carvalho (2002) nos explica que o estudante negro entra na estrutura acadêmica com uma dupla condição fragilizadora: a de irrelevância e a de carência. A primeira se deve ao

fato de que grande parte dos saberes adquiridos até o vestibular perde importância, dado o caráter rarefeito do código acadêmico, avesso às convenções comunicativas próprias do vulgo “lá fora”. Já a condição de carência se dá pela falta de um capital cultural incorporado (habilidades linguísticas; postura, preferências e comportamentos ligados à cultura legítima) que serve como senha de acesso aos campos setorizados de privilégio e poder. Se o capital cultural incorporado não conta diretamente como critério de desempenho curricular, sem dúvida ele abre portas para alcançar as posições mais altas da estrutura social ou se manter nelas. E antes que alguém argumente que esta situação também independe da cor ou de uma determinada condição de classe, contrapomos com a afirmação de que para os estudantes negros esta situação é muito mais difícil, porque a academia só se enxerga branca e esta é a formação do seu quadro de professores, pesquisadores e dos estudantes escolhidos para assistentes de pesquisa.

Nossa academia, num país que quando interessa à elite é descrito como mestiço, se imagina europeia. Tudo são imagens evocadoras do Ocidente Branco: as bibliotecas, os auditórios, as línguas de prestígio, os lugares mitificados das biografias dos grandes acadêmicos, etc. Para o universitário negro, ao stress de classe, soma-se o stress racial. (CARVALHO, 2002, p. 95).

CONCLUSÕES

O que estamos apresentando aqui é o espaço acadêmico como um *Campo* ao estilo bourdieusiano. Ou seja, um espaço de posições sociais, no qual um bem é produzido, consumido e classificado, neste caso específico, o conhecimento. E, como tal, em seu interior os indivíduos envolvidos passam a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos. Ou como nos afirma Nogueira (2006, p. 39): “[...] cada campo de produção simbólica seria palco de disputas, entre dominantes e pretendentes - relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente das pessoas e instituições que o produzem”.

Vale salientar que a luta no interior desse campo não é igualitária, ou seja, por sua história, alguns indivíduos e instituições já ocupam as posições dominantes e tenderão, conscientes ou não, a adotar estratégias conservadoras que visam manter a estrutura atual do campo. Outros indivíduos e instituições ocupariam posições inferiores e, por sua vez, tenderiam a adotar duas estratégias: a primeira consistiria na aceitação da estrutura hierárquica presente no campo e, conseqüentemente, no reconhecimento da sua suposta inferioridade; a segunda estratégia refere-se às tentativas de contestação e subversão das estruturas vigentes no campo; é o que Bourdieu (1989) chamou de movimentos heréticos.

No ambiente universitário, isso não foi diferente e as *estratégias criativas* para permanecer foram criadas. Tais estratégias vão da pacificação ao enfrentamento. Dito de outro modo, ou estes estudantes manipulam suas imagens a fim de *parecer o menos cotista possível* e assim se integrar de algum modo aos grupos universitários, ou se criam estratégias de enfrentamento a este racismo institucional. Não raramente estes estudantes reúnem-se em grupos chamados de “negros universitários” e reivindicam para si a possibilidade de “fazer parte”, de ter direito à experiência universitária em todos os seus âmbitos.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1989.
- CARVALHO, J. J. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação não negativa. In: QUEIROZ, D. M. de. (Coord.). *O Negro na Universidade*. Programa a Cor da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, n. 5, 2002.
- CHARLOT, B. As novas relações com o saber na universidade contemporânea. In: NASCIMENTO, J. C. de. (Org.). *Ensino Superior, Educação Escolar e Práticas Educativas extra-escolares*. São Cristóvão: Editora UFS, p. 11-31, 2006.

- COULON, A. *A Condição do Estudante: A entrada na vida universitária*. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os Estabelecidos e Outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. 1788. Disponível em: <<http://br.egroups.com/group/acropolis/>>. Acesso em: 12 jun. 2008.
- LEWIS, D. *On the plurality of worlds*. Oxford: Blackwell Publishing, 1986.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. Editora Martin Claret, SP: 2007.
- NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escrito de Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- PERRENOUD, P. *A fabricação da excelência escolar*. Genève Droz, 1984.
- SANTOS, D. B. R. *Para Além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 215f. 2009. Tese (doutorado) - Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2009.
- SOUZA, G. K. A.; REIS, D. B. Os “novos” universitários e os (des) caminhos para a afiliação estudantil e a permanência. In: Seminário da Pós Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdade e Desenvolvimento, 5º, 2015, Cachoeira. *Anais...* Cachoeira, BA, 2015.

ROTEIRO PARA ENSAIO FILOSÓFICO SOBRE A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO:

**perspectivas de sua construção coletiva com base no exercício
da paciência do conceito**

*Carlos Márcio Viana Lima*²⁴

INTRODUÇÃO

Este trabalho dialoga com reflexões sobre a permanência na educação realizadas nos I e II Colóquios Nacionais sobre a Permanência na Educação, em outubro de 2014 e maio de 2015, respectivamente. Sua estrutura tópica projeta roteiros para se pensar filosoficamente a permanência na educação, ainda que a academia e as políticas públicas insistam na questão da evasão/abandono escolar.

1 – DO MÉTODO DE TRABALHO E HORIZONTE REFLEXIVO

Esboçar alguns elementos-eixos, algumas questões norteadoras em torno do conceito de permanência e de seu contraponto acadêmico, a noção de evasão, é tarefa precípua deste ensaio, o qual ousa desconfiar de certa inadequação dos usos e sentidos de evasão.

Para tanto, podemos pensar, na esteira em uma das obras de Deleuze e Guattari (1992, p. 37), em especial “O que é filosofia?”, que os conceitos talvez sejam estruturas bem mais amplas. Às vezes, na “pri-

²⁴ Mestre em Ciência da Religião, Especialista em Filosofia Moderna e Contemporânea e Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e membro do Núcleo de Pesquisas em Acesso e Permanência (Nucleape), Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense), clima@iff.edu.br

são” da palavra e da forma, escondemos toda a força do conceito que, segundo os filósofos, “é o acontecimento sempre renovado do pensamento”. E inúmeras vezes aprisionamos o conceito na palavra, no termo, sob o risco de, com o tempo, este apodrecer se não captar, de fato, o conceito visitado. Para os autores o conceito precisa ser criado e recriado, precisa ter autor, ter uma posição, e ser sempre histórico.

Sílvio Gallo (2012, p. 155-156) nos propõe uma “pedagogia do conceito”, indicando como trabalho da Filosofia a paciência do conceito e a resistência aos tempos hipermodernos:

Se os conceitos não estão prontos, sua criação demanda muita energia, tempo e dedicação. Os conceitos não são criados do nada, mas são frutos de um intenso trabalho do pensamento. Partindo de um problema que o afeta diretamente, o filósofo dialoga com a tradição filosófica e consigo mesmo, para que o conceito possa emergir. [...] Há zonas de proximidade, há tangenciamentos, há *transversalização* entre conceitos, que fazem surgir conceitos novos. Há, pois, famílias de conceitos, graus de parentesco e mesmo hibridização, mestiçagem, quando conceitos de família distintas são articulados em um novo conceito. [...] Por conta dessa necessária reclusão em relação ao seu tempo, ao cotidiano da opinião que paralisa o pensamento, por conta dessa necessária relação com os conceitos já criados, é que se exige do filósofo uma imensa dose de paciência.

Tomamos, portanto, o *exercício da paciência do conceito* como método de trabalho, como escolha metódica para se pensar de forma aberta, em processo de construção coletiva sobre problemas educacionais “vividos na pele, sentidos com intensidade” que não se consegue resolver de uma só vez, exigindo a paciência na visita aos conceitos já criados, para recriar ou criar o novo (GALLO, 2009, p. 181).

Nesse momento, vale a pena ressaltar um pensamento de Schoenhauer (2010, p. 159) quando diz que “A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”. Ou seja, se a política pública sobre a educação afirma o ideal da igualdade de oportunidades, pensada na garan-

tia de que esta redução acaba por reduzir também as desigualdades sociais, há que se perguntar: como é possível, no que diz respeito ao abandono ou a evasão escolar, analisar e avaliar esta questão pública, sem crítica, e de forma quase unânime?²⁵

2 – DOS OBJETIVOS E DO HORIZONTE REFLEXIVO EM DIÁLOGO COM OS COLÓQUIOS SOBRE A PERMANÊNCIA ESCOLAR

O objetivo deste ensaio é o de circunscrever alguns problemas, em torno do conceito de permanência, tendo em vista a configuração e o delineamento de um campo conceitual-epistemológico-metodológico. Considerando que os problemas tensionam os conceitos e, por vezes, dão a estes um contorno irregular, pretendemos esboçar um universo de questões, provocações e problemas para a configuração de campos interpretativos, semânticos e de condições do discurso filosófico em torno do conceito de permanência. Objetivamos, pois, nos limites de um ensaio, apresentar alguns elementos epistemológicos, um roteiro inicial, para pesquisadores do tema da permanência.

Se partirmos da hipótese de que há uma diferença epistemológica significativa entre a abordagem da permanência escolar e a que toma a evasão como objeto de pesquisa, devemos acrescentar aqui a tarefa epistemológica de regulação, acomodação e explicitação de todos os pressupostos não formulados que importam para ambos os discursos. Vale a pergunta de Lebrun (2006, p. 17): “Desde que um novo discurso pretende se substituir ao discurso tradicional, onde situá-lo e em relação a quais eixos? Essa é a única questão prévia”.

Tais elementos eixos de trabalho conceitual encontram eco no “II Colóquio Nacional sobre permanência escolar: por um plano de trabalho em rede interdisciplinar e interinstitucional”, ocorrido em maio de 2015, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense), *campus* Campos-Centro. Ressaltamos as falas dos pesquisadores Dóris Fiss, Dyane Reis, Jane Paiva, Luís

²⁵ Pergunta parafraseada de mensagem eletrônica do sociólogo português José Manuel Resende enviada a Gerson Tavares do Carmo, em 25/11/2105.

Mileto e Suely Coelho, clarificando duas tarefas prementes e fundamentais para nossa pesquisa sobre a permanência, quais sejam: 1) a tarefa descritiva e compreensiva do conceito de permanência, e; 2) a tarefa de relacionar o conceito de permanência aos de pertencimento e apropriação de si.

A pesquisadora Dyane destaca, de um lado, a necessidade de conceituar, delimitar, “amarrar” a noção de permanência – trabalho já iniciado na tese “Continuar ou desistir” (2009) – e seus desdobramentos, como as ideias de permanência material e permanência simbólica, numa espécie de “arte de nomear”. Em suas palavras:

Eu tenho sentido falta da amarração, do que é permanência. [...] Mas não para fechar um conceito de permanência. Mas, um conceito de permanência no Ensino Superior, para um estudante preto, indígena, mas também para o branco pobre. A permanência na EJA, enfim (GravM_23/05/2015_2:12:31).

De outro lado, para as professoras Dóris e Jane, há também a necessidade de estabelecer os sentidos/usos do termo permanência, ou seja, empreender a “arqueologia dos sentidos de permanência”, e articular a permanência ao pertencimento. Nesse sentido, o professor Luís Mileto corrobora com os debatedores sobre a importância de uma investigação profunda sobre a pertença e a professora Suely Coelho aponta para a questão da vontade e escolhas destes estudantes (GravM_23/05/2015_2:14:26). É plausível, portanto, dizer que as tarefas não se excluem. Pensamos mesmo que são complementares.

Entretanto, estas duas tarefas já se encontravam anunciadas no “I Colóquio Nacional sobre permanência escolar: que qualidade de ensino para jovens, adultos e idosos?”, ocorrido em outubro de 2014, na UERJ, Rio de Janeiro. Recorremos, citando quatro reflexões daquele momento, sistematizadas por Carmo, Castelano e Pessanha (2015), sobre as quais foi possível me debruçar para elaborar este roteiro de ensaio, orientado pelo método do exercício da paciência do conceito que exige nomear e historicizar o processo de criação:

1- Nas palavras de Jane Paiva:

[...] A professora Jane Paiva abre um espaço de reflexão para essa questão da ideologia *negatória* quando informa “Temos percebido formas *sutis* com que a escola aposta no fracasso desses sujeitos da EJA” (GravM_23/10/14_2:12:31). É como se disséssemos: “Essa escola não é para você!” O que nos faz perguntar: “Mas, para quem é essa escola? Para quem é esse *campus* de um Instituto Federal? Para quem é esse *campus* universitário?” (p. 16).

2- Do autor:

[...] O professor Carlos Márcio chama a atenção para a tendência do aluno que se sente um estranho na escola quando volta a estudar: “[...] por exemplo, é um dos fatores para que eu possa permanecer: me sentir pertencente a esse lugar, [...] é eu me sentir pertencente a esse lugar. Se me sinto um estranho naquele lugar, fica muito difícil. A tendência é a evasão, é a saída” (GravM_23/10/14_1:58:17). (p. 16).

3- De Luís Miletto:

[...] O sentimento de pertença é vital nesse caso, como é possível observar nas indagações de Miletto quando o professor reflete sobre a etimologia de permanecer (“ficar por completo”) e suas implicações mediante a estruturação formal da escola: “A gente, enquanto educador, deseja uma permanência para a transformação. Não só da transformação da vida coletiva, mas da transformação da escola como um todo. Quem está nesse dia a dia, sabe que a gente precisa disso [que o aluno esteja “por completo” na escola], de que maneira a gente vai abrir esse espaço? Essa reflexão?” (GravM_23/10/14_2:17:13). (p.16)

4- De Dyane Reis:

A professora Dyane Reis traz uma ideia, a partir do conceito de permanência em Immanuel Kant, para pensar esse impasse. Quando vincula o pertencimento, como coexistência com seus pares, à permanência como processo de modificação desse estudante, aponta para o que seria

um estar com qualidade nos estudos e com o outro: [...] Quando vamos buscar entender essa permanência, a gente vai em Kant que fala sobre a mudança, ‘a substância não permanece a mesma, ela vai se modificando ao longo do tempo’. Inspirada nisso, a gente trabalha a permanência enquanto modificação desse estudante que ingressa, mas ele não pode ser o mesmo até o final. Então a permanência implicaria, num primeiro momento, na mudança. Mas ela não é um estar do primeiro ao último semestre, ela tem que ser um estar com qualidade e com o outro. Um estar a partir da coexistência. Conceito de permanência: ‘um ato de continuar e que permita não só a constância do indivíduo do início ao final do curso, mas a possibilidade de coexistência com os seus pares’ (GravM_23/10/14_1:10:54) (p. 17).

Tais reflexões sintetizam a indagação “Isso não te pertence x isso me pertence: seria um modo de pensar a transformação da escola?” apresentada por Carmo, Castelano e Pessanha (2015, p. 18), mostrando que na discussão do I Colóquio, a palavra pertencimento, pertença e outras derivadas foram mencionadas 24 vezes pelos sujeitos ao longo da conversa em torno do Eixo 1. Ela estava sempre relacionada a situações que levam o discente ao envolvimento com a instituição escola. Por isso, os pesquisadores se perguntaram se “não seria a permanência um caminho para agir a transformação da escola, aumentando, assim, a permanência dos alunos?”.

Sintetizando, o objetivo deste ensaio é esboçar esses dois roteiros-tarefas de descrever/compreender o conceito de permanência e relacionar o conceito de permanência aos de pertencimento e apropriação de si, projetando-os para uma ulterior pesquisa sobre os usos e alcances do conceito de permanência. Para tanto, tomamos como marco acadêmico nas pesquisas brasileiras sobre a temática o trabalho de Carmo e Carmo (2014), intitulado “A permanência escolar da Educação de Jovens e Adultos: propostas de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil”, no qual os pesquisadores anunciam os principais problemas para a sistematização de uma pesquisa mais profunda sobre o conceito de permanência, a

partir de uma abordagem hermenêutico-compreensiva. Dizem os autores sobre o propósito do trabalho:

Se há um horizonte para os objetivos desse trabalho, ele poderia ser formulado da seguinte maneira: compreender, nas publicações selecionadas, as formas de escrever sobre *permanência escolar* na EJA como *experiências instituintes* e tomá-las como constituídas de uma propriedade discursiva que se tensiona com o discurso naturalizado da evasão/fracasso escolar, a fim de dar materialidade e sentidos sobre o que vem a ser o *permanecer na escola* (p. 14).

Concluindo este tópico, para o presente ensaio, o horizonte reflexivo que propiciará esses roteiros-tarefas será o da hermenêutica, em especial a obra do filósofo francês Paul Ricoeur (1986, 1990, 1993, 1996a, 1996b, 1997, 2006), por compreender que a modalidade de seu pensamento, seu “estilo” de questionamento, propõe uma reflexão que escapa às imposições epistemológicas da tradição filosófica e as reconfigura. Reflexão que vem ao encontro da tarefa de alcançar alguns patamares para a discussão epistemológica sobre o conceito de permanência. Pensamos que a filosofia do autor possibilita o exercício de aproximações, de deslocamentos e da crítica dessa “antinomia”²⁶,

²⁶ Guardadas as diferenças de expressão filosófica entre Paul Ricoeur e Gilles Deleuze, podemos tomar como exercício exemplar de *deslocamentos* do terreno da filosofia para o da educação o texto de Silvio Gallo (2013), pois apresenta a fecundidade do pensamento de Deleuze para a análise e compreensão de temas educacionais, exercício filosófico por excelência. “Pretendo operar por *deslocamentos*. Tomar os conceitos de Deleuze e deslocá-los para o campo, para o plano de imanência que é a educação. Ou, em outras palavras, desterritorializar conceitos da obra de Deleuze e de Deleuze & Guattari, para reterritorializá-los no campo da educação. Penso que essa atividade pode ser bastante interessante e produtiva (em sentido deleuzeano), na medida em que esses conceitos passam a ser dispositivos, agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano educacional, não como novos modismos, ou repito, o anúncio de novas verdades, que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação. [...] Esses *deslocamentos*

qual seja: da fuga, da saída, do abandono, da evasão, da apoteose da diferença e culpa do estudante pelo seu fracasso escolar, para o discurso e ações de atestação, de pertença, de vinculação e compartilhamento propostos nas falas da permanência, do “permaneço porque...”.

3 – DOS ELEMENTOS-EIXO QUE CONSTITUEM OS DOIS ROTEIROS-TAREFA

Para iniciar este tópico cito Ferreira (2013, p.11):

Se o conceito limita delimitando, há um perigo no conceito, o de unir e de identificar, o que leva à perda da multiplicidade, da pluralidade, do movimento. Precisamos, então, ser criativos e criar conceitos capazes de falar dessa diversidade, da novidade, da sucessão dos eventos. Tentar, incessantemente, dar conta do diferente para dar conta da multiplicidade de sentido e de seus movimentos. [...] [Para tanto] São necessários cuidados, trabalhos e, sobretudo, fazer a história dos conceitos.

E repete-se a pergunta de Lebrun (2006, p. 17) em sua exigência “Desde que um novo discurso pretende se substituir ao discurso tradicional, onde situá-lo e em relação às quais eixos? Essa é a única questão prévia”, pela qual se segue na prática do exercício da paciência do conceito.

3.1 – A tarefa compreensiva do conceito *permanência*

Ponto de partida inspirador é a análise de Carmo e Carmo (2014), que, ao tratar da etimologia de permanência, nos apresenta sua filiação à categoria “mudança”. Os autores extraem do Dicionário Analógico da Língua Portuguesa (AZEVEDO, 2010) o termo permanência, evidenciando a dialética produtiva que marca sua noção

não têm pretensão alguma de esgotar os temas. São possibilidades em meio a muitas outras. São possibilidades que me têm feito pensar e que, espero, podem também disparar o pensamento em alguns leitores.” (p.54-5).

e toda a dimensão conceitual implícita na organização e passagem dos significados dessa noção. De um lado, dos atos de conservar, manter, preservar as propriedades de estagnação, mesmice, marasmo aos resultados de conservantismo, tradicionalismo. De outro lado, dos atos de insistir, persistir, resistir, sobreviver aos resultados de imanência, firmeza, efetividade e obstinação.

A partir de uma análise denotativa do termo, parece possível compreender que suas características nos permitem “constatar que o vocábulo também apresenta polissemia suficiente para contrariar a regra de que um sufixo ‘apenas transporta a palavra de uma classe a outra’ (CARMO; CARMO, 2014, p. 9).

O estudo dos autores supracitados ressalta o problema da dialética desse conceito, de suas contradições, e da difícil transposição dos atos durativos, propriedades e resultados do uso e significados de permanência. Apontam a necessidade de encontrar os elementos que nos permitam não cair na homonímia, por um lado, nem na univocidade, por outro. Do ponto de vista filosófico, essa necessidade consiste em exercer, nas palavras de Ricoeur (2006, p. 10), a “coerência de uma polissemia regrada”, tentando encontrar o “fio condutor, o *telos*” dessa passagem.

É no livro “Percurso do reconhecimento” de Paul Ricoeur (1997) que encontramos a sugestão de um modelo de leitura desta tarefa. Em suas considerações, parte de uma perplexidade em relação ao conceito de reconhecimento muito semelhante à que temos quanto ao conceito de permanência. Esse seu estudo pode servir-nos como pulsão metodológica, pois trata de uma dupla abordagem, de forma e de conteúdo, em torno do conceito de reconhecimento. Da mesma forma, admite-se ser possível tratar da permanência a partir dos desdobramentos dos significados e usos de seu conceito e a um só tempo entendê-la como expressão da pertença, de apropriação de si, de atestação, de reconhecimento, portanto.

A pesquisa foi suscitada por um sentimento de perplexidade concernente ao estatuto semântico do próprio termo “reconhecimento” no plano do discurso filosófico. É fato que não existe uma teoria do reconhecimento digna desse nome ao modo como há uma ou várias teorias do conhecimento. Ora, essa lacuna surpreendente contrasta com

a espécie de coerência que permite que a palavra “reconhecimento” figure em um dicionário como uma unidade lexical única a despeito da multiplicidade que essa unidade lexical envolve, das acepções atestadas na comunidade linguística reunida pela própria língua natural, no caso a língua francesa (RICOEUR, 2006, p. 9).

Na pesquisa lexicográfica, o autor anteriormente citado observa uma lacuna e a sensação de carência semântica na passagem dos usos de “reconhecimento” e “reconhecer”, sugerindo outra ordem que não a lexicográfica da língua comum. É como se as passagens se dessem por saltos imperceptíveis, residindo a posterior no “não-dito” da definição anterior, um “jogo de afastamentos”, importando descobrir essa “regra”. “Sugeri que é nas dobras da definição anterior que se dissimula o não-dito... O exame desse enigma estará no âmbito da interrogação sobre a transição entre semântica lexicográfica e semântica filosófica” (2006, p. 21).

É em busca desse percurso que nos aproximamos de Ricoeur (2006). São os contrastes dos significados e usos e a tentativa de uma polissemia regrada que nos conduzem a um trabalho filosófico. O filósofo propõe uma inversão do trabalho lexicográfico, tendo como fio condutor uma “atração teleológica”, um “pólo teleológico do encadeamento dos usos filosóficos”.

Em suma, a dinâmica que inspira a pesquisa consiste em uma inversão, no próprio plano da gramática, do verbo “reconhecer” de seu uso na voz ativa para seu uso na voz passiva: eu reconheço ativamente alguma coisa, pessoas, eu próprio, eu peço para ser reconhecido pelos outros. [...] A perplexidade inicial é substituída, degrau após degrau, por uma admiração pelo poder de diferenciação que trabalha a linguagem no sentido inverso da expectativa de univocidade que motiva profundamente a *arte de nomear* (RICOEUR, 2006, p. 10).

É dessa tarefa formal de pensar um *telos* para o exercício de estabelecer um plano filosófico²⁷ para o conceito de permanência,

²⁷ Quanto à tarefa filosófica, nos diz Ricoeur (2006, p. 26-27): “Uma pergunta surge ao final desse percurso lexicográfico: como se passa do regime de polissemia regrada dos vocábulos da língua natural para a formação de filosofemas dignos de figurar em uma teoria do reconhecimento? [...] A filosofia não provém de um aperfeiçoamento do léxico voltado para a descrição da

sempre na perspectiva de sua construção coletiva, que recolocamos o sentido de permanecer (RICOEUR, 1993).

Permanecer no interior das instituições, no interior do sistema educacional, não pode ser uma soma de violências e de passividades. A permanência é uma porta para expressão de minhas significações e perspectivas, para abertura de sentidos inovadores. Trata-se sim de perguntar: a que permanência aludimos no sistema educacional? De qual permanência se trata? Qual pertença? Permanecer como autor, como sujeito empoderado na escola? Que escola desenhamos para que nosso estudante permaneça? Que espaço afetivo, volitivo, relacional é esse o da escola em que permaneço? Permaneço pelo tempo de meus estudos ou permaneço sempre como agente social promotor da escola que sou? É preciso alargar a noção da permanência como apropriação de mundo e de si, como superação da pertença ingênua e aprendizado da reflexão crítica.

3.2 – A tarefa da permanência-pertencimento

Esta seção pretende, a partir do diálogo com os depoimentos de Jane Paiva e Dóris Fiss a seguir, encaminhar reflexões sobre as perguntas anteriores para uma possível relação permanência-pertencimento.

Por um lado, Jane sugere que se deva “pensar o conceito de permanência, não no sentido de *crystalizar* o conceito, mas uma ideia de um conceito mutável, para uma escola supostamente ideal” (GravM_23/10/14_2:12:31). Por outro lado, de forma complementar, Dóris reflete:

[...] Acho que são tantos tipos de permanência e o modo como se fala sobre isso nos ensina também de um conceito que é heterogêneo. *Ele próprio me parece que não se acomoda em nenhum quadrado.* Ele é atravessado pelas condições sociais e condições de existência dessas

linguagem ordinária segundo a prática comum. Ela provém da emergência de problemas propriamente filosóficos que contrastam com a simples regulação da linguagem ordinária por seu próprio uso. [...] Com efeito, a problematização filosófica parece contribuir para um certo deslocamento da ordem de derivação lexicográfica”.

peças. As condições de hominização, lembrando Paulo Freire. E talvez a gente pudesse incluir na nossa discussão essas diferentes formas de materialização de representação de falar de permanência em função do modo com o qual o sujeito se produz como tal. Eu falo de identidades, das identidades dos sujeitos constituídos e que vão atravessar a concepção e essa compreensão de permanência" (GravM_23/10/14_2:47:00).

Ora, e é justamente para não consolidar posturas ideológicas, não cristalizar posições epistemológicas e mesmo ético-políticas, na escola, e em todo processo educacional, que concordo com as seguintes ideias: "Encerrando esse metadiálogo, pensamos que seja possível dizer que este "exercício da paciência do conceito" pode, em si, ser considerado como um antídoto para a *cristalização, prisão, apodrecimento* na evolução das reflexões sobre a permanência escolar como conceito" (CARMO; CASTELANO; PESSANHA, 2015, p. 18-19).

Assim, concebemos a permanência – considerando-a central no debate sobre a educação – mais como processo, transformação, e menos como estado e ato, como ocorre em alguns discursos calcificados sobre evasão. O que me leva a tematizar explicitamente as condições de hominização, de subjetivação, de apropriação de si, de pertença e de reconhecimento presentes em todo processo/ato educacional. Significa explicitar as faces complementares da pertença e da transformação no permanecer.

O conceito de permanência nessa perspectiva, permite-nos inserir elementos, tematizar mais, propor mais, problematizar mais, porque aceita o jogo permanecer-reconhecer, permanecer-refletir, permanecer-transformar²⁸. E aqui sugerimos uma segunda aproximação

²⁸ Ricoeur (1997, p. 234-243), ao tematizar a polissemia na obra de arte não figurativa, nos fala de um aumento icônico, de um aumento de significado que a obra reúne. "Estamos em presença de uma intenção de significar que vai muito além do acontecimento, que procura reunir todos os aspectos que estariam dispersos em descrições[...] Existe na obra a capacidade de tornar mais densos todos esses aspectos, de os intensificar ao condensá-los. Quando falamos, só podemos distribuir a polissemia segundo eixos de linguagem diferentes e dispersos. Só a obra os reúne. [...] A obra a aumenta iconicamente o

à obra de Ricoeur (1990), a partir da ideia de circularidade hermenêutica. A razão hermenêutica, e mais precisamente a “circularidade hermenêutica”, aplicável metodologicamente na interpretação e compreensão de textos, pode também ser deslocada para a leitura e compreensão da dialética que envolve nosso conceito de permanência e a compreensão de seu movimento.

No esquema básico do círculo hermenêutico encontramos três momentos: Pertença (ou pré-compreensão), Distanciamento (ou explicação) e Nova Pertença (ou compreensão). No primeiro momento – pertença –, captamos ingenuamente o sentido de um texto, fazemos conjecturas sobre seu sentido (são as idéias pré-concebidas, a prisão do estabelecido, do instituído). No segundo momento – distanciamento – tentamos explicar o sentido do texto, validando este sentido pela mediação da reflexão–metodológica. No terceiro momento – nova pertença –, temos uma apropriação profunda, uma compreensão íntima do texto, apoiada nas questões postas no momento dos procedimentos explicativos. A circularidade está na não interrupção do processo, no não fechamento do esquema (RICOEUR, 1986).

Para o filósofo, no primeiro momento da pertença, ou enquanto pertencentes a um mundo, um grupo, comunidade, ideologia, cidade ou país, ou mesmo a uma instituição de ensino, enfim, a uma história particular, vive-se no ingênuo, no evidente, no imediato. Vive-se em relações imediatas, continuadas, determinísticas, em conceitos estabelecidos que ressoam adiante como pré-conceitos. O ser humano está, desde sempre, em vínculos de solidariedade e não solidariedade, em valores, engajamentos, gostos e desgostos, costumes. Enfim, em formas estabelecidas de respostas ao mundo, as quais a maioria das escolhas já está prevista. Tal evidência e imediatismo das vivências não só se apoiam em conceitos, como também se elevam à estrutura de conceitos²⁹. Como tal, estas estruturas impõem-se, *a priori*, como insolventes porque irão reger os modos de ser e de ver o mundo.

vivido indizível, incomunicável, fechado sobre si mesmo”. Guardadas as distâncias, pensamos que aqui podemos deslocar esse “mais”, esse “acréscimo” para o conceito de permanência.

²⁹ Podemos observar, por exemplo, certa naturalização da noção evasão, e seus correspondentes estudos, tomado como fato inquestionável de culpa do

Desenha-se aqui o segundo momento do círculo hermenêutico, o distanciamento, como um salto, uma distância ou um distanciar, uma separação de si, distância de todas as solidariedades do sujeito. Distanciamento de engajamentos imediatos subjetivos. Esta separação ou distanciamento é o principal elemento da própria natureza da *questão*. O indivíduo se coloca como *questão*, como dúvida contínua e esse talvez seja o *pathos* fundamental. Portanto, o exercício da distância é o que permite ao homem não ser coincidência ou fusão com um sentido imediato e dado *a priori* (RICOEUR, 1993).

Do distanciamento, que é uma modalidade de suspensão de certezas, partem agora questões decisórias, aplicáveis às modalidades de autorreferência e de referência ao mundo e ao outro (RICOEUR, 1996a).

O terceiro momento da circularidade hermenêutica é o da nova modalidade de pertença. A compreensão aprofundada do próprio sujeito, do mundo e do outro proporcionada pelo distanciamento como questão, é agora uma pertença compreendida pela apropriação profunda das maneiras de estar, de determinar o mundo e seus modos e formas de relações com o outro e com a cultura. É o distanciamento possibilitando um “ver como” diferente. A partir do distanciamento refletimos sobre o outro e o mundo, assumindo uma perspectiva nova de ver e de ser visto. E é esta perspectiva nova que agora toma o lugar de todo imperativo categórico (RICOEUR, 1996a).

Nos limites desse ensaio, apresentamos apenas pistas para uma apropriação do círculo hermenêutico, reafirmamos acreditar que esta circularidade pode ser aproximada, formal e materialmente, ao exercício do permanecer. Este esquematismo, enquanto e porque em aberto, pelas perguntas e respostas continuadas, é o que, para Ricoeur (1996a), permite ao ser humano não se instalar em um esquematismo formal de autocompreensão, pois importa ao sujeito **permanecer** sempre estruturalmente aberto àquilo que lhe aparece como possível de se inscrever no mundo e, fundamentalmente, aberto ao outro.

A afirmação decisiva de Ricoeur (1996b, p. 94), “o *pathos* da antinomia é também o *pathos* da harmonia”, faz-nos lembrar que o

estudante, levando à saturação desses modelos explicativos sobre fracasso escolar. É oportuno, portanto, conferir Carmo e Carmo (2014, p. 6, 16-18).

termo destacado é o oposto da razão explicativa e inúmeras vezes totalitária³⁰. Força vital expressa em muitas falas de nossos estudantes, é o sentimento fundamental que exprime a não coincidência do homem consigo mesmo, seu conflito, sua crise. É atestar uma abertura e um engajamento no seio do mundo, sem ainda discursar sobre tais modos de abertura e engajamento. É o início de um movimento, de uma mudança, de um exercício. O *pathos* não é um *logos*, mas um querer-dizer, não é unidade, é um direito³¹, o direito de o estudante apropriar-se do enunciado “permaneço porque...”, o direito do estudante de compreender e compreender-se num mesmo movimento, pela mediação da escola, o direito de apropriar-se reflexivamente dos símbolos da cultura e de si mesmo, no tempo em que lá permanece.

4 – UM POR VIR

Nas reflexões de encerramento deste trabalho, citamos Ricoeur (1986, p. 183) nessa permanente busca da compreensão:

Se a filosofia se preocupa com o “compreender”, é porque ele testemunha, no âmago da epistemologia, uma pertença do nosso ser ao ser que precede toda a objetivação (*mise en object*), toda a oposição de um

³⁰ “[...] Não faço da *diferença* a categoria maior.” (RICOEUR, 1996a, p.161). Tal afirmação do autor veio ao encontro da preocupação em relação à ênfase que é dada nos dias de hoje ao *outro* como *diferença*. Gostaríamos de deslocar esta ênfase e colocá-la na categoria da pertença, da vinculação, do lastro entre o eu e o outro, entre o eu e o diferente de mim. Isto por compreendermos não ser a diferença em si o problema maior. A questão mais relevante em torno das relações eu-outro é a de encontrar um sentimento e uma razão de reconhecimento, de pertença, de vinculação, de compartilhamento com o diferente. Assim se revela a guinada reflexiva – colocar ênfase na vinculação e não na diferença.

³¹ Ou como nos diz Ricoeur (1993, p. 71), sobre a tarefa da educação: “Preparar as pessoas para entrar nesse universo problemático parece-me ser a tarefa da educação moderna. Esta já não tem que transmitir conteúdos autoritários, mas deve ajudar os indivíduos a orientar-se em situações conflituosas, a dominar com coragem um certo número de antinomias.”

objecto a um sujeito. Se a palavra “compreensão” tem uma tal densidade, é porque ela designa, ao mesmo tempo, o pólo não metódico, dialecticamente oposto ao pólo da explicação em toda a ciência interpretativa, e constitui o indício, já não metodológico, mas propriamente verdadeiro (*veritativ*), da relação ontológica de pertença do nosso ser aos seres e ao Ser. Reside aí a rica ambiguidade da palavra “compreender”, visto que designa um momento na teoria do método, aquilo a que nós chamamos o polo não metódico, e a apreensão, a um outro nível diferente do científico, da nossa pertença ao conjunto do que é. [...] Parece-me que a filosofia não tem apenas a tarefa de dar conta, num discurso diferente do científico, da relação primordial de *pertença* entre o ser que somos e tal região de ser que tal ciência elabora em objecto pelos processos metódicos apropriados. Ela também deve ser capaz de dar conta do movimento de distanciação pelo qual esta relação de pertença exige a objectivação (*mise en object*), o tratamento objectivo e objectante das ciências e, portanto, o movimento pelo qual explicação e compreensão se apelam no plano propriamente epistemológico.

Nesse sentido, espera-se que a noção de permanência na educação, por meio deste exercício de paciência torne-se importante e produtivo, seja operativo para nosso pensamento, isto é, que nos faça pensar, em lugar de ceder à cômoda paralisia do pensamento (GALLO, 2009, p. 31). Afinal, inserir o estudante num verdadeiro circuito dialogal que vise sempre à possibilidade, como nos diz Ricoeur (1996a), de “uma vida boa, com e para os outros e em instituições justas”, convocá-lo para apropriar-se de si, de sua vontade e do mundo que o cerca, pelo domínio da linguagem humana são condições e fim para a permanência no âmbito do sistema educacional.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. F. S. *Dicionário analógico da língua portuguesa: ideias a-fins/thesaurus*. Lexikon, 2010.

- CARMO, G. T. do; CARMO, C. T. do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, v. 22, p. 1-45, 2014.
- CARMO, G. T.; CASTELANO, K. L.; PESSANHA, J. H. S. Anúncio sobre a possível construção coletiva da noção de Permanência escolar orientada para a qualidade da educação. In: International Congress of Americanists, 55º, 2015, San Salvador. *Actas...* San Salvador: UFG, 2015.
- DELEUZE, G.; GUATARI, F. *O que é filosofia?* Ed. 34, 1992.
- FERREIRA, A. M. A. Prefácio. In: HARDY-VALLÉE, B. *Que é um conceito?* São Paulo: Ed. Parábola, 2013.
- GALLO, S. *Deleuze e a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.
- _____. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. *EccoS revista científica*, Centro Universitário Nove de Julho, SP, ano 1, v. 9, n. 2, p. 261-284, jul./dez. 2009.
- LEBRUN, G. *A paciência do conceito: ensaio sobre o discurso hegeliano*. São Paulo: UNESP, 2006.
- RICOEUR, P. *Do texto à acção*. Lisboa: Rés, 1986.
- _____. *Interpretação e ideologias*. 4.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.
- _____. É importante manter, desde o início, a dimensão política da educação. In: KECHIKIAN, A. *Os filósofos e a educação*. Lisboa: Ed. Colibri, 1993. p. 69-76.
- _____. Morre o personalismo, volta a pessoa... 1983. In: RICOEUR, P. *Leituras 2: a região dos filósofos*. São Paulo: Loyola, 1996a.
- _____. *Leituras 3: nas fronteiras da filosofia*. São Paulo: Loyola, 1996b.
- _____. *A crítica e a convicção*. Lisboa: Editora 70, 1997.
- _____. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2006.

REIS, D. B. *Para além das Cotas: a permanência de estudantes negros no Ensino Superior como política de ação afirmativa*. 215f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, UFBA, BA, 2009.

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

DIREITO À EDUCAÇÃO:



permanecer na escola é um problema público?

*Jane Paiva*³²

INTRODUÇÃO

Desde minha investigação em estudos de Doutorado, venho circulando em torno do tema do direito à educação para jovens e adultos. Não apenas a tese buscou captar multirreferencialmente os sentidos desse direito em seis projetos por mim tratados, indo das formulações internacionais às práticas, e passando pelas políticas formuladas nacionalmente, como também um primeiro livro discutiu em 2009 esses sentidos formulados, em publicação financiada pelo edital da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). Passados dez anos do trabalho de tese concluído, mantenho meu interesse voltado para a questão, em aprofundamento e compreensão nesse interregno de tempo, dos movimentos de avanço e de recuo pelos quais passou a educação de jovens e adultos, o que tem sustentado outros estudos realizados, cujos princípios teóricos e filosóficos tomam o direito como base e matriz conceitual.

Inquieta com esses avanços e recuos observados, testemunhados e protagonizados em diversos momentos, um estudo especialmente atraiu minha atenção, ao inflexionar a compreensão de processos escolares vivenciados por jovens e adultos no município de Campos dos Goytacazes. O estudo, desenvolvido por Carmo (2010), moveu a compreensão para um lado a que pouco se dava destaque - o de que o sonho da escola é muito maior do que os dados objetivos da realidade que conspiram contra as classes populares, cujas trajetórias escolares descontínuas persistem ao tempo, aos espaços, às críticas sociais promotoras do pensamento de que sujeitos jovens e adultos são

³² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora no campo da Educação de Jovens e Adultos, professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em E-ducação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e líder do Grupo de Pesquisa Aprendizados ao Longo da Vida, janepaiva@terra.com.br 

desinteressados e que nada esperam da escola. Uma questão empolgava o pesquisador - os sentidos da *permanência* - e me contaminou imediatamente, e passei a ser parceira das buscas que ele realizava, ainda que não diretamente vinculada aos mesmos processos investigativos. Nascia desse modo, um tema-problema - o que faz com que jovens e adultos fiquem, permaneçam na escola, a despeito de tantos fatores que conspiram contrariamente - digno de atenção no cenário da educação, em forte vínculo com meu próprio tema do direito à educação, que saía das reflexões teórico epistemológicas para tomar corpo na prática e fazer emergir novos significados e novos sentidos a ele.

Incorporando-me ao grupo que o pesquisador conseguiu reunir, nas muitas explorações que realizou, passei a contribuir, pensando a temática de meu ponto de observação, com lentes do direito à educação, e forjando, nas buscas por maior compreensão, a possibilidade de multirreferencialmente enfocar a questão, alinhada aos demais investigadores que, cada qual por seu turno e campo, para isso contribuía.

A escrita deste capítulo, portanto, não retoma antigas discussões - a-inda que atualíssimas -, mas as transcriba, as reinventa, em circunstâncias e contextos renovados, porque são decorrentes de mais amplas compreensões formuladas no trajeto que o grupo vem percorrendo. Desse modo, a contribuição ao dossiê dá sequência - agora de forma escrita, textual - às discussões travadas nos dois restritos colóquios realizados, na tentativa de sistematizar ideias, dar a elas organicidade e sistematicidade sem, entretanto, buscar certezas nem predições, mas em franco exercício de argumentação e articulação que produza novos sentidos ao meu objeto em foco - o direito à educação -, enlaçado à problemática da *permanência* e à polissemia do termo que fecunda um debate tão atual.



Desse modo, o artigo foi organizado em três subitens, assim apresentados: a) políticas públicas e fundamentos do direito à educação; b) avanços e recuos na perspectiva do direito à educação à recorrência da evasão; e c) exercícios de síntese.

1 – POLÍTICAS PÚBLICAS E FUNDAMENTOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Toda política pública de educação assenta-se no ideal da igualdade de oportunidades; na extensão da escolaridade obrigatória (como um dever permanente); assim como na redução das desigualdades escolares, pensada na convicção de que qualquer redução nesse aspecto poderá contribuir para reduzir também as desigualdades sociais. A formulação do direito à educação,

por princípio, confere a todos os cidadãos essa igualdade de oportunidades, mas sabe-se que isto não basta para que um direito não se faça como privilégio. Entretanto, o desafio cotidiano para formuladores não é proclamar o direito, mas sim garantir sua oferta, o que exige não apenas a ampliação do acesso à educação para todos, mas, fundamentalmente, a possibilidade de oferecer igualdade de oportunidades durante o tempo de escolarização e, ao final desse tempo, traduzido pelo alcance de objetivos reconhecidos pelos documentos legítimos e legais, atestar o êxito na formação.

A proclamação do direito à educação, entre outros tantos direitos conquistados pela Constituição Federal (CF) de 1988, tem como fundamento básico a igualdade de oportunidades. Estendendo o direito à educação para todos, independente da idade, a CF devolveu ao texto e à cidadania o direito que, desde 1934, havia sido suprimido da maior parte da população. Se isso representava uma conquista formal, entretanto, a duras penas luta-se ainda hoje para que esse direito se torne prática e se faça para todos, especialmente os de 15 anos ou mais, que acumulam uma histórica interdição de direito à educação, principalmente entre os de mais idade.

A correlação de forças que se coloca, na perspectiva do direito, ao pensar em construir uma nação para todos, evidencia a longa luta que vem sendo travada no país: de direitos proclamados a direitos reais, nos diferentes momentos; por diferentes ações públicas e da sociedade que vão empurrando a conquista de direitos, no melhor sentido de Bobbio (1992). Dar acesso a todo mundo na escola sem respostas adequadas a todos os sujeitos não basta. Quem permanece e quem tem sucesso, o que parece traduzir-se pela concepção de qualidade. São todas situações difusas que convergem por um projeto de sociedade de inclusão de todos no direito à educação. No jogo político que se vive, que hegemonia prevalecerá? A da sociedade que inclui todos ou a sociedade que de novo tratará alguns com privilégios, reeditando a denúncia de 1935 de Anísio Teixeira?

Ao longo da história da educação podem-se acompanhar diversos modos como o direito à educação veio sendo conquistado. Para Anísio Teixeira, “a educação é um direito” (NUNES, 1996, p. 7) desde a década de 1930 (e também título e tema de seu terceiro livro publicado em 1968, que se segue a um segundo, de 1957, que discute a tese de que “educação não é privilégio”). Seu pensamento sobre educação e formas de mudança para a situação da escola brasileira, além de sua capacidade de intervir na realidade exercendo funções de destaque, aliaram teoria e prática política. Analisando o papel do Estado democrático em relação à educação, destacou a condição de interesse público desta, generalizada apenas no século XX. Admitia o lugar fundamental da educação para a perpetuação da vida social, associando a ela,



no século em que viveu, o conhecimento como elemento novo capaz de possibilitar a obtenção de homens diferentes, porque capazes de organizar e produzir modos de pensar racionais diferentes, em condições também diferentes. Considerava o acesso ao conhecimento e a novos modos de pensar o aparelhamento necessário a uma sociedade democrática e científica e, para isso, invocava a exigência de uma escola especial, em que velhos processos de educação já não eram possíveis. A forte crença de Anísio no vínculo entre sociedade democrática e educação escolar, admitia que a primeira:

[...] só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais e particularmente difíceis, por isto que contrárias a velhas atitudes milenárias do homem. Terá de inculcar o espírito de objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo - que a ciência a cada momento lhe traz - com um largo e generoso sentido humano (TEIXEIRA, 1996, p. 43).

Ao defender a democracia, não o fazia considerando a carência de sujeitos pobres, mas sim a omissão dos governos no refazimento das condições sociais e escolares, atuando estrategicamente para alargar as chances educativas das crianças das classes populares e dotar a escola pública de ensino de qualidade. Defensor implacável da educação como direito de todos, pôs-se sempre contra o analfabetismo e à falta de consciência para os graves problemas da educação, propondo cursos para adultos que atendiam ao desejo e à necessidade de aprimoramento de conhecimentos desses estudantes. Trabalhou incansavelmente pela redistribuição da educação como bem social - fundamento prático da visão filosófica de democracia com a qual contribuiu em muitas reformas conduzidas, a partir de seu papel também como intelectual.

Anísio Teixeira exerceu uma espécie de equilíbrio diacrônico entre o nível das políticas públicas, das ideias pedagógicas e das práticas escolares, oferecendo seu pensamento sobre a educação à causa política do fazer, tentando minimizar as distâncias entre as mudanças que ocorrem em cada um desses níveis, cada uma delas com tempos e lógicas distintos, graduais e de ritmos diversos. Opondo forma democrática de vida à forma aristocrática, Anísio Teixeira (1996, p. 23) explicitou a compreensão do princípio da igualdade individual, que se baseia na igualdade política, e não na igualdade

psicológica dos indivíduos. Afirmava que tanto se pode construir uma teoria de desigualdade social, quanto de igualdade, a partir da constatação da desigualdade dos indivíduos, e que a forma democrática de vida exprimia a convicção de que isto não lhes incapacitava à participação na experiência social, nem à contribuição à sociedade, no tocante à afirmação de valores.

Com visão perspicaz sobre seu tempo e projetando o porvir, explicou como na história se construía a justificação da desigualdade, a serviço de interesses em ascensão na nova sociedade industrial, pelas teorias do indivíduo soberano, assim como do *laissez-faire* econômico, com a “mão invisível” das “leis naturais” na economia e o desprezo à dependência desse tal regime a um novo nível educacional da humanidade, “mantendo-se o sistema de educação das elites fundamentalmente fechado às classes populares” (TEIXEIRA, 1996, p. 29).

Nesse quadro, o Estado nacional, segundo seu entendimento, cumpria papel essencial substituindo a ordem feudal e aristocrática, a partir das bases do Estado moderno, produzindo a grande riqueza das nações do Oeste europeu e da América. Essa mudança na civilização segundo Teixeira (1996, p. 29), dia a dia mais acelerada, teria sido capaz de ocorrer pelo desenvolvimento da ciência e sua aplicação à vida sem que, necessariamente, mudasse positivamente a estrutura social.

Contestava, ainda, a chamada natureza individual do homem - que acreditava não existir - a que se referia Stuart Mill, porque atribuía a essa natureza a condição *social*, sem que o individual se opusesse ao social, nem o indivíduo às sociedades, nas quais revelaria atitudes diferenciadas, mais ou menos adaptadas e integradas, mas sempre *sociais*.

Por essa complexidade, entendia que a educação necessitava ser cada vez mais extensa em anos de escolaridade, o que não lhe bastaria sem que fosse reconstruída com novos sentidos, adequados às exigências dos interesses públicos de formação do cidadão - membro de um corpo social extremamente complexo e plural em que a sociedade se transformara. Nessa extensão em anos de escolaridade, percebo no pensamento de Anísio a ideia de alargamento da formação do cidadão, não restrita às séries iniciais nem à educação básica, mas contínua e sistemática; como também percebo o embrião do sentido que se atribui à educação de jovens e adultos, contemporaneamente, de educação continuada, pelo direito de aprender por toda a vida.

Por essa mesma complexidade, defendeu que as escolas fossem organizações locais, administradas por conselhos leigos e locais, com o máximo de autonomia possível, o que implicava a constituição de um caráter pluralista e democrático ao Estado, contrário a qualquer outro monolítico e uniformizante, portanto não democrático. Educação pública, então, para Anísio

Teixeira, “será a educação que melhor serve aos interesses múltiplos e complexos dos indivíduos e não algo que se lhes oponha e de que eles se tenham de defender. A escola pública é por excelência a escola da comunidade [...]” (TEIXEIRA, 1996, p. 47).

Anísio Teixeira, apontado como pensador liberal, foi coerente em toda a sua vida, na defesa da democratização da cultura e da educação, encarando desejos de liberdade e de construção da autonomia do povo brasileiro. Suas ideias sobre educação, caráter público, direito e democracia são, incontestavelmente, fundantes para pensar o direito de todos à educação como direito público subjetivo e direito humano fundamental, o que exigiu a inclusão da modalidade de educação de jovens e adultos no âmbito desse direito.

Entretanto, a existência da formulação legal do direito à educação, como defendido por Anísio Teixeira, não significou sua prática, assim como a luta pelo direito nem sempre chegou a constituí-lo.

Paulo Freire (2003), para quem a concepção libertadora da educação é, sem dúvida, a síntese pela qual reúne o método democrático e a forma do direito para tratar de um conteúdo - a liberdade - resume o caráter humanizador da educação. O educador revelou intensa preocupação com a desigualdade das relações de poder da sociedade e as necessárias rupturas para que outras práticas mais igualitárias possibilitassem a conquista de direitos iguais para todos. Para isso, experimentou e buscou práticas educativas que incorporaram a sociedade nas escolhas político pedagógicas, fazendo-a participar da proposição de novos projetos que interessassem a classes sociais diferenciadas, com o objetivo da equidade, e defendeu o papel do sistema público como espaço de direito de todos, a ser modificado, alterado, pela participação de novos sujeitos no cenário escolar.

Para além do sentido do educar que cabe à escola, incorporou, no breve tempo passado à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (durante o mandato de Luísa Erundina de 1989 a 1992), amplos setores da sociedade nas múltiplas tarefas que assumiu para consubstanciar uma educação para todos, porque até então estiveram excluídos do debate e por não se considerar a função educadora que toda a sociedade - e suas instâncias estruturais e conjunturais - produz nos sujeitos.

Monteiro (1994, p. 10), discorrendo sobre Paulo Freire e o direito à educação no I Encontro Internacional no ano do 50º aniversário do reconhecimento e proclamação do “direito à educação”, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), assim se referiu ao legado de Freire para a compreensão e a prática do direito, atribuindo-lhe a autoria de uma pedagogia do direito à educação como fundamento de seu pensamento educacional:

[...] na medida em que problematizou radicalmente a educação como poder e o poder da educação, em que afirmou o primado da universalidade sobre a domesticidade e do reconhecimento sobre o conhecimento - numa palavra, o primado da Ética do sujeito sobre a política do objecto da educação - a Pedagogia de Paulo Freire não podia deixar de ser revolucionária, crítica do pragmatismo neoliberal e de um certo pensamento pós moderno, relativista e pessimista, porque é uma Pedagogia do direito à educação (MONTEIRO, 1994, p. 10).

2 – DE AVANÇOS E RECUOS NA PERSPECTIVA DO DIREITO À EDUCAÇÃO À RECORRÊNCIA DA EVASÃO

Somado a esses fundamentos do direito nas políticas educacionais, alguns avanços precisam ser destacados, ainda que a história não demonstre, sempre, avanços políticos.

A primeira marca dos avanços conquistados na Constituição de 1988 veio manchada, pelo fato de o direito à educação não ter sido garantido a todos os níveis de ensino, mas apenas ao ensino fundamental. Este limite resultou de uma interpretação parcial do direito à educação no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, ao priorizar o ensino fundamental, nos termos constitucionais, o fez priorizando, também, as crianças, e deixando sujeitos de direito jovens e adultos relegados, uma vez mais. O entendimento que permaneceu ignorou o dever constitucional de atender todos os cidadãos em nível de ensino fundamental para manter o poder público privilegiando alguns cidadãos, somente. Parecia que o direito se fazia segundo algum critério de escolha, sem considerar que um direito direciona-se a todos os sujeitos. O Estado brasileiro, portanto, mantinha a lógica do "cobertor curto", ou seja, alegando ser pequeno o orçamento, esticava-o para o lado em que o prestígio social estaria garantido, descobrindo o outro lado, imensamente maior. Em nenhum momento a estratégia previu ampliação do orçamento para cumprir o dever constitucional, mas manteve-se a prerrogativa de que é o governo quem escolhe quem é "sujeito de direito" — a reiterada "escolha de Sofia"³³.

³³ Escolha de Sofia alude ao filme de mesmo nome, como metáfora que demonstra a necessidade e apego à esperança postos em tomada de decisão entre o que não se deveria decidir; no caso do filme, uma mãe com casal de filhos em campo de concentração nazista, que deve escolher qual dos dois fi-

A universalização do ensino fundamental (à ocasião, de oito anos, e, mais tarde, de nove anos³⁴) era a meta perseguida, compreendida como direito ao ensino fundamental. Alcançado o percentual de 97% das crianças nas escolas naquele período, tornava-se conquista de um direito para um grupo só (as crianças), ignorando o fato de a Constituição assegurar o direito para todos, independente da idade. Ocorre que esse afluxo de crianças na escola gerou um problema não só de acesso: ao longo dos anos eles entram na escola, mas não a conseguem concluir - não a concluem, nela não permanecem, e ficam em meio do caminho, sem sucesso. Emergem, por isso mesmo, pressões sociais, em defesa do direito de todos. No caso de sujeitos jovens e adultos, os Fóruns de EJA assumiram esse papel, reivindicando uma política de igualdade de oportunidades. O Estado se estruturara para garantir o cumprimento da universalização do ensino fundamental de crianças por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), Lei n. 9.424, de 1996, garantindo um sistema redistributivo aos integrantes da federação executores de políticas educacionais - estados e municípios - para que os recursos tivessem relativa equivalência em todo o país, minimizando as desigualdades econômicas entre eles e entre regiões mais desenvolvidas. Nesse Fundo, sujeitos da EJA não tinham vez.

Muitas foram as "burlas" perpetradas por estados e municípios que ofereciam educação de jovens e adultos para que o atendimento de ensino fundamental fosse a eles garantido com financiamento. Astuciosamente muitas estratégias foram criadas, com nomeações as mais diversas, que ocultavam os verdadeiros destinatários do atendimento. Fazia-se uma espécie de jogo de faz de conta, em que a União fingia não ver as burlas, embora soubesse da sua existência e com elas compactuasse. Um fingimento também calculado pela União, por se saber descumpridora da CF, o que exigia de todos um silêncio complacente em que nenhuma parte denunciava a outra, "ignorando" o uso de recursos sob um peculiar "manto de proteção".

De 1996 até 2007, o Fundef funcionou excluindo sujeitos de direito. Entretanto, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, desde 2003, iniciavam-se as articulações para a mudança do Fundo vigente, de modo a estendê-


lhos será levado à morte, para que o outro se salve, por exigência cruel do regime. Na educação brasileira, sujeitos jovens e adultos têm sido, invariavelmente, os escolhidos para o sacrifício, até mesmo quando conquistam legalmente o direito.

³⁴ A obrigatoriedade do ensino fundamental foi ampliada de 8 para 9 anos pela Lei n. 11.274, de 6 fev. 2006 (BRASIL, 2006).

lo a todos os sujeitos de direito e a todos os níveis e modalidades (educação profissional e educação de jovens e adultos) da educação básica, e não apenas ao nível do ensino fundamental. Só com a aprovação da Lei n. 11.494 de 20 jun. 2007³⁵ essa inflexão se faz mais forte, ampliando-se a forma de financiamento com diferenciações segundo áreas de localização dos estudantes/escolas (se de zona urbana ou rural; se educação infantil, ensino fundamental, ou ensino médio; se crianças ou se jovens e adultos³⁶).

Deve-se destacar que, tal como o Fundo anterior (mais restrito), o Fundeb não significava um novo recurso para a educação, mas a gravação em Lei de que os recursos provenientes de uma cesta de impostos recolhidos passavam a ser redistribuídos segundo um cálculo que intentava minimizar as disparidades entre entes federados pobres e ricos. Além disso, o Fundeb estendia-se a toda a educação básica, desde a educação infantil ao ensino médio em etapas e modalidades; e, ampliava o escopo anterior de valorização do magistério para todos os profissionais da educação. A aplicação restrita dos recursos à educação impedia manobras anteriormente realizadas, que desviavam recursos da educação para obras próximas às escolas, por exemplo, sob a alegação de que melhoravam as condições de acesso.

Os entes federados passam, assim, a ter custo aluno similar, sem as disparidades que caracterizavam as assimetrias regionais. Tal possibilidade pôde acontecer pelo caráter redistributivo, por se tirar dos que têm muito mais para compensar os que têm baixa arrecadação dos referidos impostos, fosse pelas condições precárias do estado ou da municipalidade. Com o Fundo, o que passa a valer como critério é o número de matrículas nas redes de oferta de toda a educação básica, com custo aluno previamente definido para o recebimento do valor de cada nível e modalidade de ensino, e se em zona rural ou urbana. Arrecadados os recursos, sua aplicação deve contemplar 60% para a valorização dos profissionais da educação, o que implica salários e formação continuada. Como o Governo Federal passou a garantir material didático e alimentação escolar, além de bibliotecas para alunos e professores

 ³⁵ Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

³⁶ Este aspecto causa ainda hoje polêmica, pelo fato de assumir um custo aluno para sujeitos jovens e adultos menor do que a unidade destinada a outros níveis de ensino (0,8 do custo aluno).

entre outros programas, pode-se imaginar o quanto se aportou de recursos para a manutenção e desenvolvimento da educação básica³⁷. Em 11 nov. 2009, a Emenda Constitucional (EC) n. 59 altera o texto, dando nova redação aos incisos I e VII do Art. 208³⁸, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a 17 anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Em tese, a EC faz a expansão do ensino fundamental como etapa obrigatória e dever do Estado, estendendo esse dever com a educação até o ensino médio.

Um aspecto relevante precisa ser destacado quando se trata de um Fundo que visa a garantir melhores condições de oferta, de permanência e, conseqüentemente, de êxito na escola. Dados revelam, na atualidade, que o sistema de ensino segue sendo um funil, com a boca voltada para o ingresso no sistema, que gradativamente vai estreitando a passagem dos estudantes pelos anos de escolaridade, e deixando sair, na ponta estreita, muitos menos do que os que entraram na educação infantil, ou nas classes de alfabetização. Ou seja, continua-se - mesmo instituído um Fundo com a finalidade de garantir qualidade e com diversificadas políticas de assistência estudantil e de suplementação escolar - produzindo o fracasso no interior das escolas, especialmente se considerar que a universalização do ensino fundamental é de quase 100%. Na trajetória do processo de universalização, comparados os dados com os que estão fora da escola com idades acima de 15 ou 18 anos, sem conclusão de ensino fundamental e médio, pode-se verificar que são todos oriundos da escola, pouco existindo pessoas que nunca foram à escola. O que isso significa?

Do ponto de vista de professores, tem significado queixas contínuas quanto à "heterogeneidade" das turmas, com muitos adolescentes junto a sujeitos de mais idade e até mesmo adultos e idosos, o que segundo esses pro-

³⁷ Deve-se registrar que outros aportes são efetivados, como programas de informática e recursos financeiros diretos às escolas, gerenciados autonomamente por associações de pais e mestres e outras formas de controle social.

³⁸ Art. 208. [...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR) [...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (NR). A Lei n. 12.796, de 4 abr. 2013, oficializou essa mudança, alterando o texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída pela Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996 (BRASIL, 1996, 2013).

fessores "dificultaria" a intervenção pedagógica. Pode-se argumentar, em primeiro lugar, que "homogeneidade" é um mito, perseguido como medida de uniformização do humano - portanto, tarefa impossível e impensável. Em segundo lugar, que a vida social e suas práticas fazem conviver, diuturnamente, sujeitos de todas as idades, e que as negociações entre gerações fazem parte dos aprendizados humanos. Aprende-se com todos os sujeitos, e a vida humana, pela forma como é organizada socialmente, se estrutura, desde o nascimento, na relação inter-geracional, o que não justifica nem fundamenta o argumento. Se passar para o aspecto econômico - extremamente relevante quando se trata de políticas públicas - a questão é ainda mais intensa. Significa que o Estado brasileiro - União, estados e municípios - vem despendendo recursos em profusão para oferecer a "mesma" escola várias vezes aos mesmos (ou a muitos dos mesmos) sujeitos. Se por um lado poder-se-ia dizer que é um desperdício de recursos (e de fato, o é), por outro consola-nos saber que esses sujeitos mantêm inalterados o sonho e o desejo da escola, como medida de sucesso e de formação humana para o reconhecimento social. A pergunta que ainda não nos dispomos a colocar como central em nossas pesquisas, entretanto, pode ser assim sintetizada: por que tem de ser este o modo como os sujeitos apostam na escola? A permanência e o sucesso não poderiam advir diretamente da primeira passagem pela escola? É preciso que eles se afastem dela, e voltem sucessivas vezes para ter êxito?

Aponta-se, ainda, uma situação alarmante de abandono de sujeitos na EJA, e muito pouco se questiona o porquê do fracasso do grupo de sujeitos que teve assegurado o direito à escola, na infância, pela universalização do ensino, com valores de custo-aluno mais igualitários, mas que não permanece ou não tem sucesso. Vale pensar que na EJA, na distribuição custo-aluno, na saída, portanto, o valor é menor, ou seja, na partida as condições são mais precarizadas; além disso, na forma como os recursos vêm sendo aplicados, percebe-se que a EJA capta pela matrícula, mas que essa receita não se reverte no desenvolvimento da própria EJA, já que os recursos entram no Tesouro dos entes federados que não mais têm compromisso de aplicá-lo nos níveis de ensino mais carenciados, o que se evidencia nas pesquisas quando diretores, professores e até gestores afirmam que "não há recursos para a EJA". Esta é a lógica cruel do Fundo, que trata rigidamente a captação, mas confia que a aplicação se fará segundo criteriosas prioridades de cada sistema, das políticas locais, e não tem mecanismos de controle sobre a equalização mínima de recursos para todos os níveis e modalidades que mais necessitam.

Do ponto de vista macro, cabe pensar também o quanto essas perdas do sistema com sucessivos abandonos não nos mobiliza para pôr em diálogo a regulação e a estruturação da EJA *pari passu* à educação básica. A relação

macro e micro da política são faces complementares e indispensáveis para pensar a permanência.

A inflexão do direito à educação pode ser entendida, ainda, alcançando a educação superior, pelas políticas de ação afirmativa no campo da diversidade que se veio produzindo, capitaneadas pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC, posteriormente SECADI, quando se incorporou a Inclusão à Secretaria), o que faz com que, passados dez anos de novas políticas para o nível de ensino, o número de estudantes universitários crescesse 25% (IBGE, 2015)³⁹. A alta no percentual de estudantes cursando nível superior foi registrada em todas as regiões brasileiras, que continuam a apresentar assimetrias. No Sul, a proporção subiu de 50,5% para 72,2% no período pesquisado; no Norte, o percentual passou de 17,6% para 40,2%; no Nordeste - onde foi verificado o maior crescimento - passou-se de 16,4% para 45,5%, registrando um acréscimo de 29,1 pontos percentuais. Entretanto, o esforço das políticas em relação à redução das desigualdades étnico-raciais ainda demonstra que há muito a fazer, apesar dos avanços: em 2004, 16,7% dos estudantes pretos e pardos de 18 a 24 anos frequentavam o ensino superior, número que chega a 45,5% em 2014. Para a população branca, a proporção passou de 47,2%, em 2004 para 71,4%, em 2014, demonstrando que dez anos depois, negros e pardos não chegaram ao patamar dos brancos, em 2004.

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com a Lei n. 13.005, de 25 jun. 2014, afirmou 20 metas nacionais com vigência por 10 anos (BRASIL, 2014). Desde a Emenda Constitucional n. 59 (BRASIL, 2009) o PNE se tornara exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significava que planos plurianuais deveriam tomá-lo como referência. Assim, o PNE passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, servindo de base para a elaboração de planos estaduais, distrital e municipais, com previsão de percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento.

Mas os dados brasileiros mais recentes, resultantes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), perseveram na informação de que as taxas de abandono da escola são ainda um forte desafio às políticas

³⁹ Os dados da pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foram calculados com base no número de estudantes, e não no total de jovens – o que incluiria também os que não estudam. As informações estão presentes na Síntese de Indicadores Sociais (SIS) de 2015, divulgada na sexta-feira, 4 dez. 2015.

públicas. Por eles, observa-se ainda a grande presença de jovens na EJA; entre jovens, adultos ou idosos com 15 anos ou mais, 65 milhões não concluíram o ensino fundamental, e entre os que têm 18 anos ou mais, 22 milhões não concluíram o ensino médio. Desde 2007 assiste-se a queda de matrículas na EJA, e entre os 87 milhões que não concluíram a educação básica ou não foram alfabetizados inclui-se a maior parte da população com renda menor que um salário mínimo e grande estrato da população negra do país. Nesse conjunto, grande parte é de jovens de 15 e 29 anos, e o ensino médio, mais de 60% dos estudantes de EJA têm entre 18 e 29 anos.



Segundo a *Síntese de Indicadores Sociais 2015*, a taxa de frequência escolar bruta de pessoas de 6 a 14 anos de idade permaneceu próxima da universalização. Mas a proporção de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentava escola cresceu somente 2,4%, passando de 81,8% em 2004 para 84,3% em 2014 (IBGE, 2015).

O problema público na ordem do direito à educação assenta-se, portanto, e justamente, entre nós, na questão do *abandono escolar* ou da *evasão escolar*, termos como têm sido nomeadas as formas como a população - sujeito de direito à educação - é culpabilizada por não "aproveitar" a "chance" que lhe é dada na escola pública. Ou seja, de problema público - oferta escolar que mal garantindo o acesso, não garante a permanência -, a questão passa a ser individualizada, tornando as "vítimas" de um sistema desigual e excludente, em culpadas pelo próprio fracasso e abandono do percurso supostamente organizado para todos.

Muitos estudos têm demonstrado a massa de sujeitos que abandonam a escola, quase todos constatando o fracasso, definindo-o em números, em perdas, em traduções que comparam a trajetória à passagem por gargalos sistêmicos que, após sucessivas retenções, acaba por expulsar (no dizer freireano) muitos da escola, cansados dos reiterados fracassos, das multirrepetências, das humilhações de que são vítimas, todos os que a escola não acolhe como iguais. Sem apresentar indicativos capazes de pensar com maior profundidade o problema, os estudos se acumulam como "casos" que pouco auxiliam na compreensão do "por que ficam os que ficam na escola"?

No entanto, políticas públicas e estudos em ciências sociais e humanas insistem na evasão/abandono como objeto, e nenhuma aposta é feita para a compreensão do fenômeno da permanência escolar, ou seja, das razões pelas quais, considerando os muitos que se vão, muitos ficam, permanecem, não desistem de traçar seus percursos. E esta me parece a questão central, esgotadas as tentativas de entender a evasão como desafio às políticas públicas. Tal como Freire (1992), opto por deslocar-me da denúncia do que aparenta ser fracasso de estudantes brasileiros em uma escolarização que exclui,

para o anúncio de que a contrapartida começa a se desenhar nas ciências humanas e sociais, ao se promoverem reflexões profundas e continuadas sobre o que se vem fazendo em matéria de inclusão escolar, atentos às soluções cotidianas e aos inventivos modos de fazer uma escola pública e popular, acelerando processos pela proposição de debates e de discussões públicas.

No rol das questões que movem os estudos, cabe ainda assinalar a suspeita de que, se a escolarização não promove a inclusão nem a permanência na escola, porque consegue promover o constante desejo de reiterado retorno à escola?

3 – EXERCÍCIOS DE SÍNTESE

São/foram as experiências escolares vividas por estudantes e professores, por pais, por técnicos em educação, por políticos, por intelectuais etc. que mantêm/mantiveram aceso na sociedade o desejo de querer/dever permanecer na escola. Tenham sido experiências de sucesso, ou referentes a uma distinção escolar alcançada pela nota ou pelo diploma, promove-se o reconhecimento da virtude da escolarização: ter sido um bom estudante, aplicado aos deveres escolares parece conferir a medida de sucesso e êxito na escola/na vida. Nesse sentido:

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

respeito, de reconhecimento à figura da cidadania e do cidadão, de questões morais e políticas levantadas, quer por quem defenda a permanência na escola, quer por quem se oponha a ela (RESENDE, 2015).

Nem sempre a experiência escolar, ainda que obrigatória para crianças e adolescentes, se faz como sonho, como vontade de estar no espaço consagrado como legítimo, por representar a instituição que a sociedade reconhece como a que oferece condições de *aprendizagem e ensino* para todos.

Pensar espaços educativos não se assemelha a pensar espaços educacionais. Este último diz respeito a espaços em que se estruturam sistemas educacionais, que cumprem o dispositivo legal de oferta de níveis de ensino (e muitas vezes de suas modalidades, também). Os primeiros, espaços educativos, trabalham com a ideia de que educativos são todos os possíveis espaços do mundo em que sujeitos aprendem, se educam, nas inter-relações sociais e ambientais que travam, aprendendo sempre, formando-se, humanizando-se, mediados por múltiplos dispositivos, sujeitos, objetos.

Mas é a escola que é reconhecida como instituição social legítima que ensina - e certifica os aprendizados.

Por isso, a escolarização passa a ser a forma de garantir o reconhecimento social, e quando esta não se dá por direito, a judicialização atua como instrumento capaz de garanti-lo. O mandado de injunção, previsto na CF, como medida de direito subjetivo, trouxe a possibilidade de assegurar direitos a qualquer cidadão que recorra à justiça. No caso da educação, garante-se por ele o acesso e a estada na escola, e juízes têm cumprido este papel de duas formas: pelo conselho tutelar; e pela garantia da permanência dos estudantes, constantemente "expulsos" por professores e diretores sempre que estes passam a constituir qualquer tipo de "problema" ou de "ameaça" à normalização regulada pela ordem do poder.

Outra forma, além dessas duas mais comuns, é garantir, por meio de políticas públicas traduzidas por programas, mais frequentemente, ou legislações específicas, o direito à educação de sujeitos diversos, mas desiguais na injusta sociedade: adolescentes em conflito com a lei; internos penitenciários; deficientes etc. e até mesmo adolescentes com mais idade do que a média do ano escolar frequentado, a quem o poder decide reservar o espaço noturno, sem consulta à família nem ao "interessado".

De que lado estamos quando aceitamos (ou agimos da mesma forma) que as escolas que têm o dever - porque representantes do Estado na garantia do direito - de acolher os estudantes passem a fazê-lo apenas se acionada a

Justiça para assegurar a igualdade do direito constitucional de todos os cidadãos?



As formas de exclusão, de segregação, que a escola tem produzido quase sempre voltadas às classes populares, aos pobres, aos negros, aos diferentes, demonstram que a diversidade - nossa riqueza cultural e social - tem sido traduzida como sinônimo de desigualdade. Quanto mais diverso, mais desigual. O que deveria ser riqueza passa a ser desigualdade, aviltando o direito social à educação, porque as escolas ainda não apreenderam os significados da diversidade, nem aprenderam a reconhecer o direito dos variados públicos com que devem lidar.

Pensar, então, o conceito de *permanência* - não no sentido de “cristalizar” o conceito, mas pela ideia de ser este um conceito mutável, é o desafio que se coloca no campo do que constitui o direito à educação.

Uma educação que mude as escolas, porque a elas está atribuído atender estudantes que não têm sido reconhecidos nas suas especificidades de sujeitos humanos, de trabalhadores, de gênero, de relações étnico-raciais, sociais e culturais etc. Deslocar-se do enquadramento que não muda, para perceber a riqueza da diversidade que acolhe. Como, então, pensar institucionalmente o desejo de estar na escola e o desejo de aprender em aproximação com a concepção de EJA do *aprender ao longo da vida* em que a permanência escolar, como etapa de um processo necessário ao reconhecimento social, possa se fazer até o sucesso da escolarização?

Entende-se que *aprender* não se faz com a mediação apenas da escola, mas a de todos os espaços sociais, e que *aprendizados* são constituintes do desejo e dos movimentos de humanização e formação humana. Que *aprender* se dá também nos espaços permanentes da vida. Espaços que não são permanentes porque imobilizados em um lugar, mas porque nesses espaços de aprendizados se descobre o sentido da formação humana - que permanece -, o que inclui a escola. Por isso, a luta pelo direito à educação é permanente, é um problema público. Por ela - e pelo sentido de *permanência* - nos humanizamos.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992. 

BRASIL. *Constituição Federal*. 5 out. 1988.



- _____. *Emenda Constitucional n. 59*. Brasília: Congresso Nacional, 2009.
- _____. IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394. Brasília: Congresso Nacional, 20 dez. 1996.
- _____. *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 13.005, de 25 jun. 2014. Brasília: Congresso Nacional, 2014.
- CARMO, G. T. do. *O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social*. 339f. 2010. Tese (Doutorado em Sociologia Política) — Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2010.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MONTEIRO, A. R. *Paulo Freire e o direito à educação*. s.l., 1994. (mimeo).
- NUNES, C. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- PAIVA, J. *Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos*. 480f. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.
- _____. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
- RESENDE, J. M. *Mensagem por e-mail a Gerson do Carmo*. Repassada a janepaiva@terra.com.br. Recebido em: 25 nov. 2015.
- TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.



PARTE II

EXPERIÊNCIAS

DE PENSAR, AGIR E ESCREVER

SOBRE A PERMANÊNCIA NA

EDUCAÇÃO



O SER/ESTAR PROFESSOR NA ESCOLA:

permanência e negociações

*Dóris Maria Luzzardi Fiss*⁴⁰

INTRODUÇÃO: OS PROFESSORES E A PESQUISA

Por que os professores conservam o vínculo com o magistério? Por que continuam rumando para as escolas com seus livros e cadernos debaixo do braço? Por que reiniciam, a cada dia ou noite, suas aulas? Por que participam dos Conselhos de Classe e das demais reuniões que têm lugar na escola? Por que, afinal de contas, eles optam pela escola, pelo aluno, pela educação? São mal pagos, mal reconhecidos, mal considerados, mas permanecem. Spies e Fiss (2015) chamam a atenção para essa realidade: a partir da análise discursiva de 69 charges veiculadas na internet, no período de 2003 a 2013; as autoras identificaram a associação do magistério a sentidos de vocação, feminização, hierarquização, precarização salarial e desprestígio. Além disso, outro questionamento despontou: como as ausências no espaço escolar repercutem ou remetem aos sentidos de crise do/no magistério? Questão relacionada ao absenteísmo do professor, à ausência de autoridade, de prestígio e de representatividade evidenciados, sob certos aspectos, em todas as charges.

Tentativas de responder a tais indagações indicaram que os processos problematizados, quanto aos modos de permanência dos docen-

⁴⁰ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora adjunta e permanente na mesma instituição. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Análise de Discurso (GPEAD/PPGEDU/UFRGS/CNPq); Linguagem, Cultura e Educação (LINCE/PPGEdu/ UNISC/CNPq); e Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape), fiss.doris@gmail.com

tes no magistério, não se restringem à realidade de uma instituição em específico. Ao contrário, eles são característicos de muitas escolas desde um tempo anterior ao do início da investigação aqui apresentada, final dos anos de 1990, até os dias de hoje, meados da segunda década do século XXI. No período inicial desse estudo, nas falas dos 36 professores de uma escola localizada na região central de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), foram surpreendidos indícios de desconforto que assumiam formas diversas - desânimo, indignação, não-importismo, acomodação, sentimentos de inferioridade e, paradoxalmente, busca de alternativas e permanência no magistério. As primeiras percepções sobre tempos e espaços pedagógicos constituídos por atitudes de desistência e de resistência, que tanto se relacionavam ao mal-estar enquanto estado de degeneração da prática docente (ESTEVE, 1984; 1999; 2003) como estavam articuladas ao mal-estar enquanto condição de possibilidade de autoria (FISS, 1998; 2003; 2008; 2011; 2014), geraram as também primeiras perplexidades.

Da janela do presente, retornamos às narrativas produzidas pelos professores da primeira escola com a qual convivemos como pesquisadoras e, provocadas por Pêcheux (1994; 1999; 2009; 2010; 2014), Authier-Revuz (1982; 1990a; 1990b; 1994; 1998a; 1998b) e Bhabha (1998), passamos a pensar a respeito dos modos de permanência dos docentes na escola desde a opção por uma pesquisa qualitativa que reconhece na análise de discurso seu principal referencial teórico-metodológico. Nas análises realizadas, buscamos sustentação empírica na escuta das narrativas docentes. A análise de discurso constituiu-se como elemento mediador de “interpretação do discurso pedagógico” (FISS, 1998) a partir da construção de movimentos de vaivém do interdiscurso⁴¹ para o intradiscurso⁴² e vice-versa.

A pesquisa em questão se justifica por constatações preliminares decorrentes de leituras relacionadas aos novos desafios endereçados aos professores pela escola do século XXI (NÓVOA, 2009). Eles apon-

⁴¹ O interdiscurso é definido por sua objetividade material contraditória que reside no fato de que algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente – sobre a dominação do complexo das formações ideológicas.

⁴² Entendo por intradiscurso a representação material do discurso, por exemplo, o texto.

tam, talvez, para elementos que podem ajudar no mapeamento dos modos de permanência do docente na escola bem como dos sentidos que deles ressoam. Os professores, pelo menos em parte, relatam grandes dificuldades em permanecer/estar em sala de aula, apontando a existência de impasses nas relações com os estudantes e suas culturas, seus modos de serem crianças, jovens, adultos. Essa afirmativa tem sido reiterada por pesquisas recentes, destacando-se duas realizadas no período situado entre os anos de 2012 e 2014 (FISS, VIEIRA, 2014; FISS; BARROS, 2014). Nelas, três pesquisadores vinculados à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) estabeleceram uma interlocução ampliada com 71 professores da educação básica que atuam em escolas da rede pública, municipal e estadual, e da rede particular localizadas em Porto Alegre (Rio Grande do Sul), Região Metropolitana (Alvorada, Canoas, Cachoeirinha, Charqueadas, Eldorado do Sul, Esteio, Gravataí, Novo Hamburgo, Portão, São Leopoldo, Sapiranga, Sapucaia do Sul e Viamão) e Região Serrana (Caxias do Sul), a fim de melhor compreender as interfaces constituídas entre os projetos da juventude e os projetos das escolas. Tais investigações têm possibilitado aproximações profícuas dos cenários e contextos da escola, confirmando a relevância da abertura de espaços de escuta dos docentes de modo a que se dê mais visibilidade aos modos de permanência constituídos pelos professores bem como às eventuais relações estabelecidas entre eles, os saberes docentes (TARDIF, 2000; 2012; TARDIF; RAYMOND, 2000) e as ações protagonizadas.

1 – DISCURSOS CRUZADOS: OS REFERENCIAIS

Sem a pretensão de fazer um histórico exaustivo da teoria da análise de discurso (AD), limitar-me-ei ao recorte de noções, sobretudo a de sujeito, que irão compor o quadro teórico de referência para construir a reflexão proposta neste artigo sobre o professor e seus movimentos de ser/estar na escola. Destaco que a AD será considerada a partir de interfaces constituídas com a educação que justificam a aproximação dos autores estudados aqui. Nesse sentido, recupero argumentos que, tendo acompanhado estudos anteriores, reiteram o quanto,

“[...] para a Educação, que se realiza necessariamente num contexto discursivo, os dizeres e fazeres da AD se constituem como parceiros singulares na busca de interpretação das relações dos sujeitos com os sentidos” (ELIAS *et al.*, 1997, p. 122).

Pêcheux (1999; 2010; 2014), ao longo de sua construção teórico-metodológica, parece ter-se empenhado num projeto que busca acompanhar e, da mesma maneira, promover um deslocamento da lógica binária através da qual os sentidos são frequentemente construídos. O retorno a Pêcheux e a seus “esquecimentos” se dissemina numa outra constatação – o sujeito não é dono de seu dizer. Uma vez interpelado ideologicamente, filiado a determinada formação discursiva (FD), sob o efeito da ilusão da transparência da linguagem, perde-se para o sujeito a dimensão material e histórica do sentido – processos necessários para que tanto sujeito quanto sentido se constituam. Esses processos são denominados por Pêcheux de “esquecimentos implícitos” no desconhecimento da natureza ideológica do reconhecimento, mesmo efetuado pelo sujeito no processo de interpretação.

Se o sujeito não é sujeito-origem, mas é sujeito-(e)feito de linguagem, quem fala por ele é o Outro. No campo do Outro, o sujeito se institui. Para o sujeito não existe centro fora da ilusão (nas palavras de Pêcheux, dos esquecimentos). Consoante Authier-Revuz (1998a, p. 60), “[...] para um sujeito que é um ‘efeito de linguagem’, não existe, fora da ilusão - aqui também necessária e normal - posição de exterioridade em relação à linguagem, de onde o sujeito falante poderia tomar distância”.

Na esteira desses autores, Bhabha (1998, p. 22) pensa o sujeito a partir de um estatuto que amplia as relações de lógica binária através das quais identidades de diferença são frequentemente construídas: “[...] a passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta”.

Sobre esse ponto específico, Authier-Revuz (1982, 1998a) sublinha a necessidade de não se tomar a divisão/cisão do sujeito da enunciação como correspondendo à dualidade característica da lógica binária redimensionada por Bhabha. O sujeito é percebido como constitui-

vamente heterogêneo, a linguagem como híbrida e o discurso como temporalmente preso ao acontecimento.

Bhabha (1998, p. 80), em seu recurso à perspectiva psicanalítica lacaniana, esclarece que o sujeito sempre fala/olha e é falado/olhado de onde ele não está: “[...] a arte secreta da invisibilidade [...] muda os próprios termos de nossa percepção de pessoa”, acrescentando: “Em lugar daquele “eu” - institucionalizado [...] na noção de experiência nos relatos empiristas da história da escravidão - emerge o desafio de ver o que é invisível, o olhar que não pode ‘me ver’”. Dito de outra forma é possível concluir (e dessa vez com o próprio Lacan) que o sujeito se vê como é visto por seus semelhantes - o que se constitui na alienação fundante do sujeito psíquico. No espaço do Outro se situa o ponto de onde o sujeito se olha. O Outro é o lugar da palavra. Daí Lacan sustentar a ideia de que o sujeito se faz a partir da linguagem - ideia, aliás, a que retorna Authier-Revuz (1998a, p. 59) em suas discussões quando pontua:

[...] o ponto de vista [...] da psicanálise [...] mostra [...], como lei de qualquer palavra, que, sob nossas palavras, “outras palavras” sempre são ditas; que, atrás da linearidade “da emissão por uma única voz”, se faz ouvir uma “polifonia”; que “todo discurso parece se alinhar sobre vários entendimentos de uma partitura” e que o discurso é constitutivamente atravessado pelo “discurso do Outro”.

Authier-Revuz (1998a), em relação à alteridade, no domínio simbólico, postula a relação com o outro/interlocutor (heterogeneidade mostrada) e o Outro/interdiscurso/ historicidade (heterogeneidade constitutiva). Filia-se a debates propostos pelo dialogismo bakhtiniano e na abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem, e com o inconsciente realizada por Freud e, depois, por Lacan. Da psicanálise, duas concepções despontam: a de uma fala fundamentalmente heterogênea e a de um sujeito dividido. Estamos inevitavelmente privados de qualquer compreensão totalizadora da linguagem e somente podemos nos representar num sistema simbólico que não “dominamos”. O que eu digo não é jamais o que imagino estar dizendo quando digo. Portan-

to, como assinala a análise de discurso pècheuxtiana, os sentidos não estão onde supomos que eles estejam, porque sempre podem ser outros.

Authier-Revuz (1998b, p. 79) enfatiza esse só encontrar o sujeito onde não se supõe que esteja: na falha, no lapso. Sentidos/Sujeitos que não estão onde esperávamos que estivessem - estão sempre no outro, no Outro. Estão onde se “perdem” e onde estão “perdidos” (originariamente, perdidos para sempre). O que se perde, então, parece ser também a possibilidade de um encontro concreto com o eu graças a uma consciência plena de domínios, graças aos supostos poderes da consciência do Cogito, da racionalidade cartesiana. O que está para sempre perdido parece ser o próprio eu num sentido mais clássico. Um eu que, na psicanálise lacaniana, termina por se manifestar como algo inalienável de si, mas, ao mesmo tempo, barrado pela alienação fundamental pelo outro – daí se falar em sujeito dividido. Daí se pensar num sujeito que é, ao mesmo tempo, falado e falante, sempre inscrito em processos de (des)constituição de si pelo olhar do Outro. A autora acrescenta que, nos movimentos enunciativos do sujeito, impõem-se, igualmente, esses outros sentidos, essas outras palavras que são a voz de um outro de nós mesmos - “[...] lá, no lapso, a outra voz, de modo conflituoso, suplanta a primeira ofuscando a sua coerência, e deixando facilmente o enunciador “sem voz” diante do que disse”.

Conclui-se, pois, que Authier-Revuz (1998a), ao buscar em Lacan um enlace teórico, costurou sua perspectiva a uma abordagem não linguística a partir de pontos que, reconhecendo a linguagem do desejo que fala no mecanismo da língua (a língua), a divisão e o descentramento do sujeito, o discurso outro e o Outro do/no discurso, propõe que se busque em tais elementos psicanalíticos os instrumentos para a descrição dos mecanismos linguísticos do sujeito da enunciação. Instrumentos que não são exclusivos, mas funcionam como mobilizadores de outras compreensões possíveis acerca do sujeito e de seus modos de funcionamento.

A abordagem de Pêcheux (teoria do discurso e do interdiscurso como lugar que escapa à intencionalidade do sujeito) e a de Lacan (teoria do sujeito produzido pela linguagem e estruturalmente clivado pelo inconsciente) funcionam como “exteriores teóricos que destituem o sujeito do domínio de seu dizer” – um dizer que, em não sendo

transparente ao enunciador, “escapa, irrepresentável, em sua dupla determinação pelo inconsciente e pelo interdiscurso” (AUTHIER-REVUZ, 1998a, p. 17).

De tais construções teóricas também se aproxima Bhabha (1998), quando discute a respeito dos “entre-lugares”. No cruzamento de suas ideias, com as de Pêcheux (2010) e Authier-Revuz (1994), se constituem elos, sobretudo, no que tange à divisão/descentramento do sujeito e à relação entre heterogeneidade, discurso outro e atos interpretativos. Pode-se acrescentar a essa problemática elementos pertinentes à formação da(s) identidade(s) dos sujeitos nos entre-lugares exatamente em função de serem tomadas/tocadas por processos ou momentos que se instauram a partir da articulação entre diferenças culturais (BHABHA, 1998, p. 35), um sujeito que, assim, “habita a borda de uma realidade “intervalar”. E a inscrição dessa existência fronteiriça habita uma quietude do tempo e uma estranheza de enquadramento” que tangenciam componentes culturais, sociais e políticos.

É possível, portanto, supor alternativas de encontro entre as abordagens de Bhabha (1998) e Pêcheux (2010) pelo retorno e confirmação de uma noção de sujeito dividido, descentrado (não apenas dual) – o que significa, igualmente, que tais autores, assim como Authier-Revuz (1994), aceitam sua inscrição numa proposta que acolhe o heterogêneo e a heterogeneidade de sujeitos e de sentidos os quais habitam/operam as bordas. Igualmente, os argumentos dos três autores originam uma aproximação daquele objeto que é de meu maior interesse – a escola em sua heterogeneidade e em sua diferença, as professoras enquanto o seu mesmo e enquanto o outro delas mesmas. A aproximação aponta para aquilo que imagino ser o desconforto mais evidente no trabalho de Bhabha (1998), as implicações sociopolíticas de sua condição hindu-britânica – entre-lugar e, ao mesmo tempo, lugar de colonização. Segundo ele, a cor da pele se coloca como o significante-chave da diferença cultural e racial no estereótipo.

Se, para o hindu-britânico (como também para outros grupos étnicos e raciais), o significante-chave é a cor da pele, o que ocorre com as professoras? Como os lugares de estabilização e desestabilização dos sentidos se inscrevem nelas? Como eles se relacionam com os modos de permanência dos docentes? As questões que ora construo têm

como referência aquilo que é objeto dessa pesquisa e, ao mesmo tempo, demandam destacar outros argumentos de Bhabha (1998), deslocando o olhar para a própria escola.

Ao resgatar Lacan, Bhabha (1998, p. 75) fala sobre a “compreensão do processo de identificação na analítica do desejo”, sublinhando que a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada ou uma profecia autocumpridora. Ela

[...] é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda da identificação - isto é, ser para um Outro - implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade. A identificação [...] é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro de onde ela vem.

Pêcheux (2014, p. 57) fala em processos de identificação, ou melhor, em “tomadas de posição reconhecidas como [...] efeitos de identificação assumidos e não negados”. O autor, pensando nos processos discursivos a partir dos quais são manifestados efeitos de sentidos, articula tais processos de identificação a filiações sócio históricas de identificação que sofrem agitações ou mexidas, (des)constituindo sujeitos e sentidos.

Portanto, de uma maneira ou de outra, tanto Bhabha (1998) quanto Pêcheux indicam um ponto de aproximação entre suas abordagens quando pensam num sujeito dividido. Se tomar tais afirmações e analisá-las a partir das experiências de constituição de identidade dos sujeitos-professores, será possível supor que elas se comprovam. Os sujeitos- professores, considerados enquanto grupo social, parecem acumular, ao longo do tempo, identidades plurais.

Ao associar inquietações, referidas ao longo do texto por meio de questionamentos, às concepções discutidas por Authier-Revuz (1994), Bhabha (1998) e Pêcheux (2010) sobre sujeito, linguagem, identidades, reiteramos uma atitude epistemologicamente curiosa diante do principal assunto aqui discutido: a busca de compreensão dos modos de permanência do professor na escola desde a consideração do sujeito como descentrado, da linguagem como heterogênea, cruzando

tais concepções com um modo intervalar de pensar as identidades docentes possibilitado pela análise de discurso. O que se propõe, nessa perspectiva, é examinar a permanência quanto à possibilidade (ou não) de ser associada aos deslizamentos do sujeito, acompanhando os modos pelos quais ela se relaciona (ou não) com saberes e identidades docentes.

2 – A ANÁLISE DE DISCURSO E AS VOZES DOS PROFESSORES

A partir da análise de discurso pècheuxtiana se origina um processo constituído por atos interpretativos que se propõem enquanto derivas articuladas por um movimento que flutua da materialidade linguística (intradiscurso) para a exterioridade (interdiscurso) e vice-versa, incluindo os movimentos que constituem os sentidos e o modo como a linguagem engendra as negociações de sentidos entre e pelos sujeitos. Como pontuam Pereira *et al.* (1996, p. 57), os conceitos de intradiscurso e interdiscurso, respectivamente, encerram enorme importância por apontarem para uma definição metodológica comprometida com a passagem entre materialidade linguística e materialidade discursiva:

É no intradiscurso que, como ponto de partida da análise, vão ser buscadas marcas linguísticas de ênfase que conduzam o analista ao interdiscurso, lugar da constituição de enunciados discursivos, onde se situa ‘o que pode e o que deve ser dito’. Tais enunciados discursivos representam sentidos, os quais são veiculados pelo sujeito, porta-voz do discurso; concomitantemente configuram uma posição assumida, a posição do sujeito, o lugar de onde se fala vinculado ao papel que ocupa na sociedade.

A interpretação termina por se constituir em processo que, atravessado por elementos da ordem do social e do cultural, faz furo nos universos logicamente estabilizados, desequilibrando a busca asséptica por sentidos manifestos de que estejam supostamente ausentes o outro do discurso, o discurso outro, o equívoco, os outros de nós mesmos. No

trabalho analítico, a interpretação é imprescindível haja vista implicar a produção de significações, por parte do analista, que passam a ser inscritas no interdiscurso.

Pensar as palavras pronunciadas pelas professoras como sopros, ecos, reverberações de muitas outras palavras, perceber as muitas vozes que nelas dialogam e se chocam, implica reconhecer que elas, mais do que somente dizer de categorias valorativas (feio/bonito, mau/bom, solidário/egoísta), remetem a posições constituídas pelos sujeitos nas margens deslizantes do deslocamento cultural e, também, à cisão do sujeito em decorrência de relações inconscientes que terminam por traduzir a ambivalência característica do ato de interpretação. No caso das professoras, há que se sublinhar, ainda, o que chamaremos de laços identitários: todas elas são professoras pertencentes a uma determinada categoria – a dos funcionários públicos estaduais que compõem o quadro do magistério. Da mesma forma, todas parecem se reconhecer em experiências comuns que atendem por diferentes nomes – greve, deterioração salarial constante, sindicalização da luta do magistério, feminização, escassez de tempo para qualificação, questionamento dos lugares epistemológicos e pedagógicos constituídos, rivalização com outros “canais de saber”, outras propostas, disputas e alianças.

O conjunto de tais vivências, diferentemente interpretadas e mobilizadas pelas docentes, escoia pelos sentidos manifestos por elas, referindo tanto a divisão do sujeito (o outro)/a diferenciação de movimentos sociais constitutivos desses sujeitos divididos (o Outro) quanto às formas ambivalentes e divididas de identificação a partir das quais elas parecem tentar se representar em uma vontade coletiva em que ecoa a herança dos muitos anos de sacerdócio, de mobilização, de negociação e de esvaziamento da luta e do lugar sociopolítico ocupado pelo professor, respectivamente.

Associado a isso tudo, ainda pode-se flagrar, no contexto pedagógico, sentidos vinculados a certo divórcio entre mobilização, negociação e preocupação com a construção de um projeto político-pedagógico para a escola pública. O que permite falar em um trabalho de deslocamento cultural inerente à produção de sentidos. Na análise de discurso, se estabelece uma relação entre a noção de discurso, o elemento histórico e o elemento social.

Pêcheux (2009, p. 91) afirma que “[...] a língua se apresenta, assim, como base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que [...] os processos ideológicos simulam os processos científicos”. Em outras palavras, as contradições ideológicas que se fazem presentes através da língua são constituídas a partir das relações também contraditórias que os processos discursivos mantêm entre si.

Acrescenta que “[...] esta relação entre língua como sistema simbólico intrinsecamente possível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história [...] constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo” (PÊCHEUX, 1994, p. 63). O que remete a um trabalho ideológico dos sentidos que se vincula ao ponto em que, no discurso, língua e história se ligam pelo equívoco.

É exatamente nesse espaço que se dão os deslizamentos de sentidos - no espaço do equívoco, “[...] no ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos ‘mundos normais’”. Nesse sentido, ao falar em deslizamento de sentidos se fala também em constituição do sentido e, por extensão, em constituição do sujeito.

3 – A PERMANÊNCIA COMO NEGOCIAÇÃO: EFEITOS DE SENTIDOS

Os referenciais teórico-metodológicos mobilizados possibilitam revisitar os depoimentos das professoras⁴³, tomando o discurso pedagógico como campo discursivo de referência. Os recortes em análise consistem em depoimentos escolhidos a partir de critérios que representam os propósitos da pesquisa. Selecionamos aqueles cujas marcas linguísticas evidenciadas servissem de pistas para mostrar o funcionamento dos discursos e, em razão disso, elas foram grifadas:

F1: No básico, a coisa funciona *assim*: tem gente que faz do magistério um *emprego*, tem gente que faz do magistério um *bico*.

⁴³ Os nomes dos professores foram substituídos por outros fictícios.

F2: Eu acho que nós estamos atualmente esperando por alguma coisa *assim*: algo misterioso, algo que vá resolver.

F3: [...] foi um trabalho *assim*: em cima de uma pesquisa, em cima da família.

A direção dada à análise levou à indicação de várias áreas nas quais se manifestam ressonâncias de efeitos de sentidos associados à permanência – o que reivindica a sua consideração a partir das relações identificadas. Tomaremos, para a análise desenvolvida neste texto, como marcas linguísticas, as palavras ou expressões *assim*, *emprego*, *bico*, *coisa*, *algo misterioso* e *algo que vá resolver* destacadas nas formulações supracitadas. Como se disse antes, e reiteramos agora, há que se destacar que em todas as formulações⁴⁴ recortadas para análise está presente um *sentido de permanência como entrelugar e negociação*.

3.1 As análises: *assim* e o entrelugar

Na F1, “No básico, a coisa funciona *assim*: tem gente que faz do magistério um *emprego*, tem gente que faz do magistério um *bico*”, a marca linguística *assim* se traduz como marca de heterogeneidade mostrada da ordem dos processos reais de representação, num discurso, de sua constituição. A necessidade indiciada, por meio do funcionamento do *assim*, em Lia, de definir a si e ao seu trabalho com a maior exatidão possível, acaba por revelar que algo está sempre a escapar, nesse caso, a possibilidade mesma de uma definição exata da ação pedagógica.

O funcionamento de *coisa* (no caso, o trabalho docente) se combina com magistério-emprego e com magistério-bico. O que surge aqui, então, nessas outras palavras (*emprego*, *bico*)? O que surge é como a voz de um outro ou de outros do sujeito- professor? Lia, ao se pronunciar desse modo sobre o ser professor, possibilita que se identifique um “isso” que fala, em outro lugar, antes e independentemente – o que se articula ao interdiscurso enquanto “lugar de constituição de um senti-

⁴⁴ As formulações serão sempre referidas como F1, F2 e F3.

do” (AUTHIER-REVUZ, 1998a, p. 186) que, escapando à intencionalidade do sujeito, se aproxima de uma concepção sobre a profissão docente segundo a qual ela tem sido compreendida como atividade subsidiária (bico?) e não especializada, ou seja, como uma atividade sem status privilegiado ou prestígio social – atividade realizada dentre muitas outras, talvez, mais importantes.

A constatação de Lia faz com que ocorra um inesperado reviramento, visto que ela, ao polarizar os modos de identificação dos professores com sua profissão, também deixa escapar sentidos que, estando no além do magistério-emprego e do magistério-bico, podem ser associados à permanência do professor. Ao falar que uns fazem da docência um *emprego* e outros a encaram como um *bico*, Lia refere modos de permanência do sujeito-professor no magistério relacionados a sentidos de acomodação, desprestígio social e profissional e, também, de vínculos variados instituídos. Ela parece querer significar que o magistério, ainda que seja uma escolha, é uma escolha não-única. No entanto, ao adotar a palavra *emprego*, cria certa tensão com o sentido de secundarização que ressoa de *bico*, impedindo a estabilização ou a dominância de um sentido. Mas por que a professora faz uma escolha pela palavra *emprego* e não pela palavra profissão?

Perrenoud (2001, p. 11) articula a palavra profissão, no caso do professor, à “capacidade de gerenciar o desvio entre o trabalho prescrito e o trabalho real”. Muitas vezes, o ofício de professor é descrito como uma semiprofissão em decorrência da semiautonomia e da semi-responsabilidade que o têm caracterizado. Pensar no magistério como profissão reivindica que os professores desenvolvam e atualizem competências necessárias para o exercício, profissional e social, da autonomia e da responsabilidade – o que depende, sobretudo, da construção de uma prática reflexiva constante e contínua, não episódica e eventual.

De certa forma, a escolha de *emprego* em lugar de profissão possibilita ouvir ecos de sentidos de semiprofissão, semiautonomia e semi-responsabilidade nas palavras de Lia. É como se a professora estivesse a dizer que a “coisa funciona assim”: com maior ou menor empenho dos professores, mas sempre como semiprofissão. Talvez se revele aí a

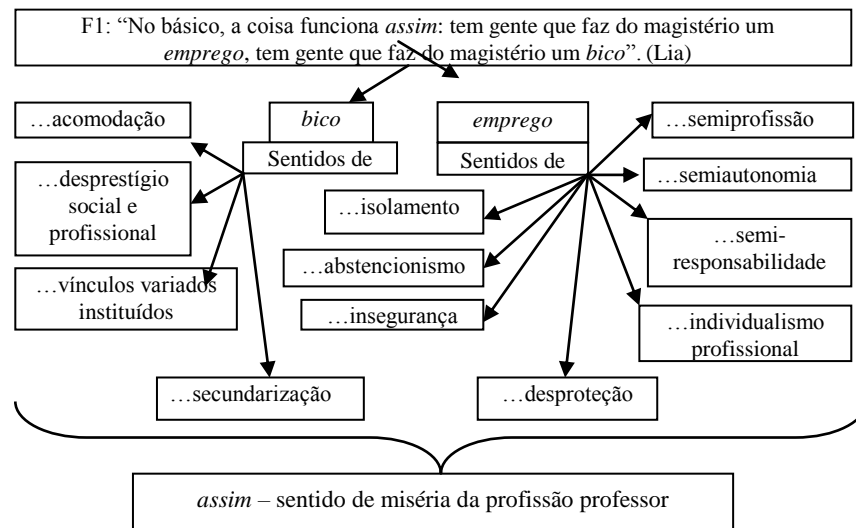
posição contraditória da professora em relação ao seu modo de permanência no magistério.

Falar em magistério-emprego e em magistério-bico não pode ser traduzido apenas como polarização dos modos de permanência do professor. Isso quer significar, também, as oscilações, perdas e conquistas experimentadas pelo professor ao longo de sua história. Ademais, Lia, antes de (d)enunciar a menor ou maior responsabilidade do professor para com seu ofício, deixa escapar pelas suas palavras sentidos que indiciam a complexidade das posições em confronto no universo pedagógico – posições que revelam desdobramentos dos sentidos de permanência e dos possíveis modos de significação da prática docente. Não se fala apenas do professor que assume a docência como *emprego* e do professor que a assume como *bico*, mas dos muitos modos a partir dos quais os sujeitos são/estão professores, permanecendo: professores com muitas intenções e poucos objetivos, professores com muitos objetivos e poucas intenções, professores supostamente protegidos por seus saberes disciplinares, professores visivelmente desorientados no que se refere ao discurso científico que buscam incorporar em suas práticas, professores que discorrem sobre as ações sem buscar compreendê-las, professores que não são capazes de justificar o que fazem, professores imobilizados pela pretensão ao conhecimento das coisas, professores sem medo de saber/fazer e amar o que sabem/fazem, professores que não se reconhecem num lugar de produção de conhecimentos, professores que constituem lugares de produção de conhecimentos.

Mesmo reconhecendo o tom grave assumido por Lia quando define os professores a partir dos polos magistério-emprego e magistério-bico, não é possível presumir que o sujeito-educador, na trama das malhas de sua prática, habite apenas um desses polos. Também o sentido de sua ação se constrói de modo processual. Seus compromissos, decisões, escolhas, atitudes, (des)mandos deslizam por entre tais polos, talvez, na busca mesma de ressignificação da imagem social que se tem do professor e que o professor tem de si. O que indica um modo de permanência que, processual e intervalar, revela que, por vezes, é na profissão que o docente se compensa e, desde a posição assumida, procura compreender a sua condição.

A Figura 1 se constitui num modo de representação da complexidade das posições em confronto na F1 analisada:

Figura 1 – Posições em confronto na SD1



Fonte: Esquema organizado pela autora do artigo.

Na F2, “Eu acho que nós estamos atualmente esperando por *alguma coisa assim: algo misterioso, algo que vá resolver*”, fala de Clarice, não apenas “*alguma coisa*” se combina com “*algo misterioso*” (sentido de mistério) e “*algo que vá resolver*” (sentido de solução), como também surgem, enquanto sentidos outros, a perplexidade do sujeito- professor diante da longa espera de uma classe que tem ocupado, historicamente, posições dominadas e ambíguas. Um grupo de pessoas que, ao admitir sua espera, nomeia o que está esperando: alguma solução, alguma alternativa, alguma saída para as questões que o têm afligido e desconcertado. Ao mesmo tempo, se constitui num mistério tanto o tempo pelo qual ainda continuarão esperando quanto os caminhos que conduzirão à solução de seus problemas. Ainda que um dos sentidos manifestos esteja relacionado à situação de acomodação do sujeito-professor, ecoam também sentidos relacionados à miséria da posição desse professor – o que Lia deixa escapar pelas frestas de suas palavras

quando, ao falar em magistério-emprego e magistério-bico, silencia sobre magistério-trabalho, magistério-ofício.

A marca linguística *assim*, tanto na F1 quanto na F2, assinala a busca do referente que as professoras querem designar, a tentativa de nomear, de entender a ação pedagógica. As professoras visam encontrar a palavra mais adequada para traduzir o que pensam sobre a ação do professor e sua condição no magistério, deslizando de um significante para outro na tentativa de fixação de um determinado sentido que, paradoxalmente, está sempre a escapar, não cessa de não se escrever, podendo ser sempre outro. Não se dão por acaso os deslocamentos de *assim* para *bico* e *emprego* em Lia e de *assim* para *algo misterioso* e *algo que vá resolver* em Clarice.

Além de esse deslocamento remeter a algo que estaria representando um objeto desejável, fixado momentaneamente em certas palavras ou expressões – a necessidade mesma de constituir uma designação para a profissão professor a partir de certos paradigmas referidos diretamente, ou por silenciamento, pelas professoras –, o *assim* se constitui como o *assim* da semiprofissão. Os professores esperam não apenas por terem se acomodado à realidade de sua profissão, mas, sobretudo, porque estão desprovidos de certezas no que se refere ao seu próprio destino pessoal e profissional. Por alguns são considerados não profissionais; por outros, semiprofissionais. O que resta senão se abrigar na suposta proteção que os sentidos de mistério, de espera e de acomodação parecem oferecer?

Magistério-emprego/magistério-bico e *algo misterioso/algo que vá resolver* estão estreitamente vinculados a duas condições do docente: a de não profissão, em função de alguns considerarem que está ausente da ação docente uma prática mais reflexiva sobre a mesma, e a de semiprofissão, uma vez que, “[...] para além do espaço concreto da prática (a sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos” (SACRISTÁN, 2003, p. 71). Sentidos de individualismo profissional, de isolamento e de abstencionismo são possíveis de evidenciar nas falas – “[...] tem gente que faz do magistério um emprego, tem gente que faz do magistério um bico” e “Eu acho que nós estamos atualmente

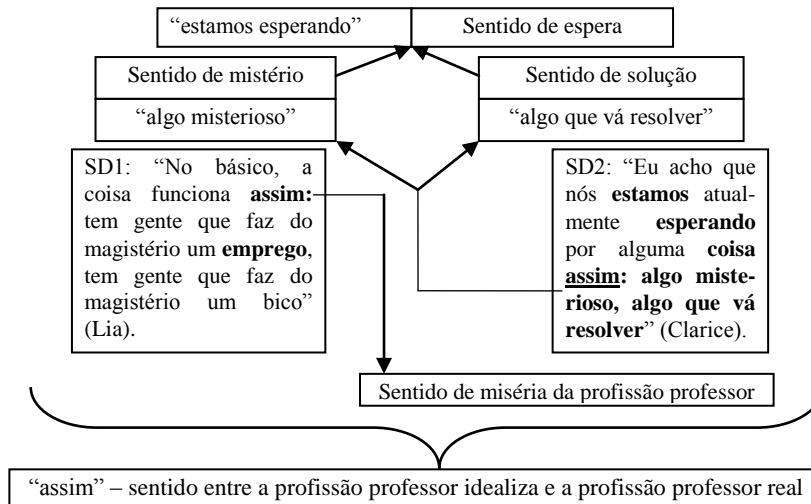
esperando por alguma coisa [...]” – que têm parentesco com sentidos de insegurança e desproteção.

Diante dos sentidos evidenciados, cumpre sublinhar que não é adequado ver, nos professores, sujeitos irresponsáveis em relação à sua prática, assim como também não parece sensato acreditar, de modo exclusivo, na autonomia e na criatividade profissional desse mesmo professor – tanto suas ausências quanto as saturações de sua presença constituem esse sujeito. Qualquer discurso que procure dar primazia à idealização da prática (e à busca de um professor ideal), ao método de ensino mais adequado ou à análise do ensino no contexto real da sala de aula estará pecando por, de novo, relegar ao sujeito- professor o “lugar do morto”, ou seja, o lugar da não profissão, da semiprofissão, do bico, do emprego, da espera, do mistério. É preciso lembrar que, independentemente de estabelecer um modo de identificação com a docência que a percebe como bico, emprego, não profissão ou semiprofissão, o professor está sobrecarregado de responsabilidades. Sua atividade foi inflacionada, mas tal inflação de tarefas não provocou uma valorização de sua ação. Pelo contrário, esse sujeito passa a maior parte do tempo a justificar-se, temendo desvalorização ainda maior (FONTOURA, 2007).

Da mesma maneira, tanto a identificação com sentidos de bico, emprego, não profissão e semiprofissão, quanto com os sentidos de espera e mistério, permitem ouvir ressonâncias de um sentido de escolha (pela docência) que o sujeito não fez. As professoras, caso se reportassem ao seu processo de formação inicial, seriam capazes de recordar o choque provocado pelo confronto entre a realidade idealizada e a realidade com que se defrontaram na prática, na escola. Igualmente, é possível intuir que, se fizeram alguma escolha, ela não foi pelo embate real e pelos conflitos epistemológicos, psíquicos, sociológicos que circundam a docência.

De qualquer modo, esses sujeitos se inscreveram numa malha temporal habitada por continuidades e discontinuidades, persistências e desistências, repetições e rupturas. Tudo isso faz parte da história das professoras enquanto sujeitos sociais e enquanto sujeitos profissionais. Em tais malhas, em tais histórias, pulsa a permanência. Tais relações estão expressas na Figura 2:

Figura 2 – Tensões e deslizamentos nas SD1 e SD2



Fonte: Esquema organizado pela autora do artigo.

Com relação às professoras, e parafraseando Lacan (1988), é possível cogitar que elas não se satisfazem com aquilo que são, mas tudo o que elas são e tudo o que vivem têm a ver com a satisfação. Elas não se contentam com sua condição, mas, ainda assim, estando nessa condição que não lhes contenta, contentam-se, nela permanecendo. A linguagem é permeada pelo desejo e o desejo é inconcebível sem a linguagem. As professoras, no discurso que se constitui sobre os modos diferentes como se relacionam com o magistério, deixam escapar, pelas frestas da linguagem, a busca de satisfação de um desejo que surge, através do *assim*, como tentativa de designar o referente em que se constitui para elas a ação pedagógica, lhes possibilitando, talvez, compreender o seu ser/estar na escola, a sua permanência.

Tais considerações estão relacionadas, também, àquilo que pode ser evidenciado na F3: "[...] foi um trabalho *assim*: em cima de uma pesquisa, em cima da família". Desde uma perspectiva analítico-discursiva, evidencia-se um *assim* em que ecoam sentidos relacionados à demanda de envolvimento familiar, portanto, social. Do mesmo modo, Clarice destaca a vinculação de seu trabalho com propostas que desafiam os alunos a se constituírem enquanto pesquisadores. Ela pro-

move rupturas em relação às propostas pedagógicas mais identificadas com uma rede de sentidos na qual domina o autoritarismo como atitude principal no desenvolvimento da prática docente. A professora-enunciadora está buscando reencontrar valores outros, que não rene-gam as reminiscências mais positivas e utópicas do idealismo escolar, mas permitem atribuir sentidos também outros à ação pedagógica.

Da produção de tais valores e sentidos fazem parte não apenas os contextos escolares. Clarice, ao mencionar o lugar ocupado pela família na constituição da prática pedagógica, aproxima universos que não deveriam estar apartados um do outro – o universo escolar e o universo familiar e social. A indiciação desse sentido de relevância do contexto sociocultural do aluno, pela busca de envolvimento da família nas atividades escolares, autoriza a supor que a professora tenha percebido que sua prática precisa ser socialmente partilhada, que ela não está restrita aos limites internos da ação na escola. Ela atravessa tais diques, exatamente, por envolver outros níveis relacionados ao conhecimento, pelo educador, da própria prática que constitui. Clarice busca tocar, além do contexto propriamente pedagógico das ações cotidianas da classe (a prática de ensino), o contexto sociocultural que atravessa e, não raro, se manifesta em tais práticas – o que vai estar articulado aos valores e conteúdos considerados importantes pela professora e à partilha de tais elementos com outros grupos sociais também responsáveis, direta ou indiretamente, pela educação.

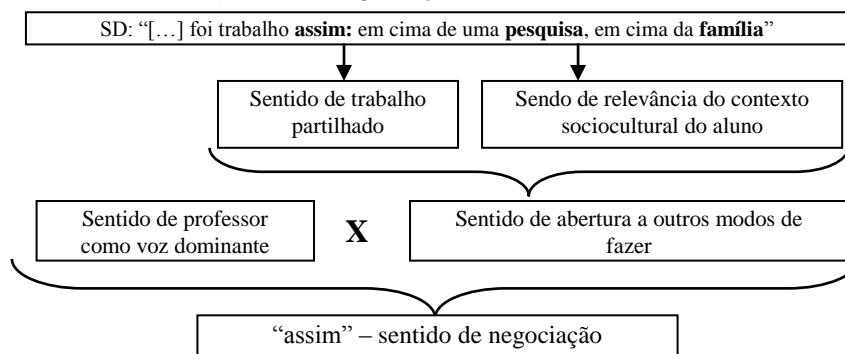
Não se revela em Clarice apenas a fala da professora preocupada em ensinar conteúdos, também se mostra nela a fala da cidadã que não negligencia a importância da participação e influência exercidas por outro grupo social – o grupo familiar. Pode-se cogitar que essa professora esteja buscando compreender e designar sua ação pedagógica a partir do estabelecimento de relações que não dicotomizam o pedagógico do político, do social, do cultural. Igualmente, pode-se supor que ela perceba nos pais, na comunidade escolar, importantes informantes para os alunos e as alunas. Tal hipótese permite imaginar que ela se encontra num processo dinâmico e partilhado de busca de designação para a ação pedagógica e de compreensão de sua permanência no magistério. No entanto, ela não vive tal processo solitariamente: por força dos sentidos que confere à prática e do modo como a organiza, ela

busca partilhar tarefas e criar novas formas de discussão dos assuntos – o que autoriza a provocar um encontro entre o sentido de relevância do contexto sociocultural do aluno e o sentido de trabalho partilhado por meio da pesquisa.

Permanecem, ainda, presentes pela ausência, sentidos que delegam exclusivamente ao professor o direito e o dever de determinar as tarefas a serem realizadas – Clarice é o sujeito que define o conteúdo a ser trabalhado e a forma como ele vai ser abordado, sobre tais aspectos os alunos sequer são consultados, limitando sua possibilidade de assumirem o lugar de protagonistas efetivos de suas aprendizagens. Não se pode dizer que, do trabalho proposto, tenham derivado aprendizagens que envolvessem, além dos conteúdos, os procedimentos de pesquisa e de organização e expressão dos conhecimentos. Por outro lado, não se pode desconsiderar esse tipo de trabalho que parece ter proporcionado certa abertura em relação às já conhecidas aulas expositivas não-dialogadas. Evidencia-se, no *assim*, apesar dos conflitos e negociações de e entre sentidos antagônicos, um sentido de abertura a propostas outras a partir das quais a ação pedagógica possa ser nomeada e a permanência no magistério possa ser compreendida.

Na Figura 3, a partir da análise da F3, tentamos representar as negociações de sentido constituídas por Clarice:

Figura 3 – Negociações de sentido em SD3



Fonte: Esquema organizado pela autora do artigo.

Lia e Clarice habitam uma fronteira ou, talvez, fronteiras da cultura, ou seja, um “lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente

em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente, do além” (BHABHA, 1998, p. 24) que marca um progresso, promete um futuro, mas não se afasta do presente o qual termina por dar visibilidade às descontinuidades, às desigualdades e às rupturas que constituem os sujeitos. Mas que algo é esse que começa a se fazer presente? Um sujeito que visualiza mais de um lugar de dizer, mais de uma posição, desnaturalizando o sentido das palavras. Paradoxalmente, sentidos e saberes aparentemente rivais, como magistério-emprego e magistério-bico, mistério e solução, passam a coexistir em espaços de negociação quando se pensa sobre os modos como os docentes permanecem na escola e buscam designar o seu trabalho.

Discursivamente, torna-se possível evidenciar, nesse mesmo universo, a instabilidade do significante e o “terceiro espaço da enunciação”, como propõe Bhabha (1998). Em função disso, ocorre o surgimento de outras posições – o que talvez possa ser articulado à possibilidade de constituição de novas estruturas de autoridade e novos modos de identificação do professor com sua profissão. De certa forma, arrisco supor que estar nas fronteiras da cultura também se relacione com os sentidos de permanência do professor no magistério. Talvez isso se ligue àquela satisfação experimentada pelo professor, a que me referi anteriormente: um professor que está descontente com sua condição, mas que, apesar disso, contenta-se, permanecendo na profissão. A identidade, nesse caso, se coloca como sutura arbitrária, contingente e temporária de identificação e de significado. Da mesma forma, aponta para o conflito escópico do sujeito entre ver (a maneira como concebe a si mesmo desde uma tradução particular da ação pedagógica) e ser visto (pela voz da escola e da sociedade) – o que tanto seduz quanto faz questionar tal modelo de vigilância exercida sobre a ação do professor. Decorre de tais considerações o vislumbre de um sujeito que habita as bordas intervalares da realidade, portanto, intervalar, processual – o que permite supor a configuração de uma identificação ambivalente com sua condição, profissão e permanência.

Tudo isso autoriza a cogitar que se evidencia, nessa formulação, a emergência de um avesso ao discurso, ou seja, o discurso do Outro – o mesmo discurso, mas tomado em seu avesso. Daí se pensar que o discurso não se reduz a seu dizer explícito, mas carrega com ele o peso do

outro de nós mesmos – um outro que o sujeito tenta ignorar ou recusar (AUTHIER-REVUZ, 1982). Nessa esteira, a análise discursiva termina por se ocupar, como temos feito neste trabalho, da localização dos traços do discurso inconsciente – o que permite falar em um trabalho que busca escutar, ao mesmo tempo, as diferentes vozes do discurso e, igualmente, visa à perceber os movimentos da “diferença do mesmo” (BHABHA, 1998). Todos eles articulados à permanência do professor no magistério pela busca de designação da ação pedagógica afetada por movimentos constantes de negociação de sentidos que remetem, pois, à compreensão da permanência como também sendo formada por negociações.

PARA NÃO CONCLUIR

Os sentidos que reverberam nos depoimentos docentes possibilitaram uma aproximação dos seus modos de permanecer na escola, resultando na evidenciação de um “entrelugar” extremamente significativo. Através de sua manifestação, fomos surpreendidos por um sujeito-professor que se inscreve em vários lugares de sentidos, não necessariamente opostos, deslizando por mais de uma posição de sujeito.

É possível, pois, falar em entrelugar, porque a permanência rompe sentidos de desistência ou acomodação do sujeito-professor que lança um contraolhar, isto é, um olhar contra o discurso da desistência e da acomodação na medida em que escapa, por suas palavras, a sua inquietude diante da condição do ser professor. As professoras estão aborrecidas, mesmo que assumindo, por vezes, a perspectiva enunciativa dominante de um discurso colonial. As redes de sentidos com as quais se filiam passam por reviramentos. Elas buscam, no exercício de sua profissão, as razões para nela permanecer, demonstrando que, apesar de tudo, este é um espaço do qual não desistiram.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. *A não-coincidência interlocutiva e seus reflexos meta-enunciativos (La non-coïncidence interlocutive et ses reflets méta- énonciatifs)*. Trad. por Alberto Oliveira. 1990a. Texto digitado.
- _____. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, E. P. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, p. 253-277, 1994. Coleção Repertórios.
- _____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, (19): 25-42, jul./dez. 1990b.
- _____. *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do “outro” no discurso*. Trad. por Alda Scher & Elsa Maria Nitsche-Ortiz. 1998a. Texto digitado.
- _____. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l’autre dans le discours. *Documentation et Recherche en Linguistique Allemande (D.R.L.A.V.)*, n. 26, p. 91-151, 1982.
- _____. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1998b.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- ELIAS, C.; FRANCISCO, D; FISS, D; GUSTSACK, F. Dos interstícios do dizer às margens do fazer: um exercício de análise de discurso. *Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Porto Alegre, vol. 1, n. 1, p. 122-131, jul./ago. 1997.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- _____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 93-124, 2003.
- _____. *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, 1984.
- FISS, D. M. L. Identidades docentes: entre o mal-estar e a autoria. In: STAHLSCHMIDT, A. P. M.; HOPPE, M. M. W.; SILVEIRA, V. F. *Temas contemporâneos à psicanálise e educação*. São Leopoldo: Oikos, p. 41-67, 2014.

- _____. O dizer da professora: para além da indignação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 727-746, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/18487/14345>>. Acesso em: 05 fev. 2015.
- _____. Identidades em processo: a constituição heterogênea do sujeito-professor em análise. In: ERNST-PEREIRA, A.; MUTTI, R. M. V. (Orgs.). *Práticas discursivas*. Pelotas: EDUCAT, p. 13-53, 2008.
- _____. *Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.
- _____. *Territórios incertos: os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual*. Porto Alegre: UFRGS, 288f. 2003. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, 2003.
- _____.; BARROS, R. D. Escola, currículo e identidades juvenis: efeitos de sentidos no discurso de professores. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 3, p. 369-380, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18084/12445>>. Acesso em: 05/02/15.
- _____.; VIEIRA, L. C. Juventudes na escola: vozes e significações docentes. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 14, n. 3, set-dez 2014, p. 542-568. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5791/pdf_58>. Acesso em: 05 fev. 2015.
- FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., p. 171-197, 2007.
- LACAN, J. Do olhar como objeto a minúsculo. In: _____. *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise - livro 11*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. p. 69-115.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD69). In: GADET, F; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Trad. por Bethania Mariani *et al.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 61-161, 2010.

- _____. Discurso: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Trad. por Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2014. PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccineli. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, p. 55-66, 1994.
- _____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Trad. por José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, p. 49-57, 1999.
- _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2009.
- PEREIRA, A. E.; ORTIZ, E. M. N.; BARBISAN, L. B.; MARTINS, M. T.; MUTTI, R. M. V.; LOPES, T. M. O discurso pedagógico. A presença do outro. *Letras*, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Mestrado em Letras, n. 12, p. 55-62, jan./jun. 1996.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. por Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Ed., p. 63-92, 2003.
- SPIES, J; FISS, D. M. L. Identidades docentes, charges e crise do/no magistério: efeitos de sentidos. *Reflexão & Ação*. Educação, linguagem e arte, v. 23, n. 1, p.100-131, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5637/pdf_4>. Acesso em: 05 mai. 2015.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan/fev/mar/abr, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoi_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2015.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, dez., p. 209-244, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

REFLEXÕES SOBRE PERMANÊNCIA ESCOLAR E O MOVIMENTO POR EDUCAÇÃO “DO” E “NO” CAMPO

*Patrícia dos Santos*⁴⁵

*Dyane Brito Reis*⁴⁶

INTRODUÇÃO

O acesso e a permanência desigual de determinados grupos sociais ao sistema de ensino é um problema que há décadas vem preocupando intelectuais e ativistas. Dessa forma, a permanência escolar tem sido pouco problematizada, embora este conceito evidencie o direito universal à educação afirmado nas legislações brasileiras. Destaca-se, porém, que por algum tempo, muitos estudos se dedicaram a discutir o chamado “fracasso escolar” e ao trabalhar com esta ideia, muitos resultados apontavam problemas que recaíam exclusivamente no estudante.

Mais recente, estudos da área da sociologia da educação, realizados no Brasil e no exterior, têm priorizado a permanência escolar, contrapondo-se ao discurso dominante direcionado ao fracasso escolar. Partindo dessa tendência, Carmo e Carmo (2014), discutem permanência escolar a partir da análise de 31 publicações no período entre 1998 a 2012. Esses autores questionam a existência de poucos trabalhos voltados para permanência escolar, tendo em vista que este direito social está legitimado desde a LDBEN, n. 9394 de 1996, em seu Art. 3º Inciso I, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

⁴⁵ Mestra em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), paty-valença@hotmail.com

⁴⁶ Doutora em Educação e Cientista Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora do Quadro Permanente do Mestrado em Educação do Campo (UFRB). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade, [dylar](http://dylar.ufba.br)

Os autores problematizam a ausência de interesse da academia em realizar estudos sobre permanência, enquanto torna-se perceptível o excesso de trabalhos com ênfase na evasão escolar.

Nessa circunstância, Carmo e Carmo (2014), dentre os vários significados de permanência, destacam a noção de permanência enquanto duração e transformação. Santos (2009) escreve sobre o conceito de permanência, referindo-se à instituição escolar, como significado de resistência, de insistência ou de sobrevivência. Assim, ao discutir sobre permanência escolar, os autores se apropriam do que denominam experiência *instituinte*, ou seja, uma ação política voltada para a construção de um outro modelo de educação mais incluyente, conforme nos afirma Linhares (2004, p. 8):

Experiências instituintes representam para nós ações políticas, produzidas historicamente, que vão se endereçando para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de uma maior inclusão da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade político-ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões, educacionais e escolares, políticas, econômicas e culturais.

Partindo desse pressuposto, as pesquisas realizadas sobre experiências instituintes em escolas públicas reuniram documentos relacionados às reformas educacionais, inovações e movimentos instituintes na escola e em seu entorno, os quais buscam a transformação da cultura escolar, na perspectiva de outra sociedade, na qual vigore a inclusão social. Desse modo, Linhares (2004) alerta que essas experiências não se encontram apartadas do que já está instituído. Ou seja, umas e outras estão ora juntas, ora em conflitos, na tentativa de expandir-se, isto é, adentrar no espaço e no tempo em confronto.

Reis (2009), ao discutir a permanência, advoga que esta deve ser entendida como a duração do indivíduo no percurso escolar, que permita a transformação e a existência com seus pares. Para ela, a permanência deve ser pensada sob duas vertentes: a material e a simbólica. A primeira ligada às condições materiais do indivíduo em manter os custos de seus estudos, refere-se aqueles relacionados ao processo de es-

colarização como, por exemplo, comer, vestir e adquirir materiais para estudo. Nesse sentido, a autora explica que, quando os recursos financeiros da família são insuficientes, muitos estudantes precisam trabalhar para bancar suas despesas ou até mesmo para ajudar no sustento da família. Essa necessidade de ter que trabalhar e estudar pode interferir na qualidade da formação, como também afastar a possibilidade de participação das atividades dos indivíduos nas instituições educativas.

A vertente simbólica da permanência é analisada aqui sob o modo como o aluno da classe trabalhadora se sente para frequentar o ambiente educacional, no qual prevalecem padrões culturais das classes mais favorecidas. Nessa perspectiva, ainda segundo Santos (2009), os alunos oriundos de família com baixo capital cultural, muitas vezes, não resistem ao conviver com situações de exclusão e de humilhação no ambiente educacional II, o que interfere naquilo que a autora denominou em permanência simbólica. Defende que são inúmeros os casos de discriminação no ambiente escolar e, em sua maioria, o professor não tem preparo para lidar com a questão. Ressalta, também, a questão do currículo escolar, em geral distante do mundo dos estudantes. O conteúdo observado nas aulas ou nos livros didáticos parecem se referir a uma realidade com a qual o estudante não se identifica.

Para tanto, ao discutirem permanência escolar no campo, autores propõem problematizar o discurso instituído a partir de uma concepção de educação capitalista, segundo a qual a “igualdade de condições” de permanência no sistema escolar estão, supostamente, sendo dadas a todos e a todas. Essa visão é inspirada na teoria liberal, cuja máxima é a de que o sucesso depende de cada um. Faz-se necessário, no entanto, analisar a precária educação ofertadas aos povos do campo, incluindo aí as condições de funcionamento das escolas, os problemas presentes em seu entorno e as inúmeras adversidades enfrentadas pelos educandos para dar continuidade aos seus estudos (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010).

Vale ressaltar que os sujeitos do campo se recusam a aceitar a histórica negação de seus direitos sociais, sobretudo a desigualdade das condições de acesso e de permanência escolar. Segundo Santos (2015), desde sempre houve lutas por uma liberdade calcada no acesso e na

permanência na educação. Elas não obtiveram muitas captações, por conta do enfrentamento de muitas dificuldades no que diz respeito à materialização das políticas conquistadas.

2 – A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA DE PERMANÊNCIA

Para os Movimentos Sociais do Campo, a materialização do direito à educação, ou mesmo à igualdade de acesso e à permanência escolar, está atrelada à necessidade de transformação das condições degradantes de vida no campo. Para tal, defendem a luta pela reforma agrária e a concepção de educação “do” e “no” campo, como crítica à precariedade da educação ofertada aos camponeses. Pode-se afirmar que na visão de Santos (2015), a educação do campo nasce na luta desses sujeitos pela reforma agrária, em destaque o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Os movimentos camponeses demandam o projeto de desenvolvimento do campo, constituídos de uma concepção de educação, em contraposição ao projeto de “desenvolvimento rural”, de expansão do capitalismo no meio rural, denominado de agronegócio. Aliás, o processo de construção do conceito “Educação do Campo” é marcado no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), promovido pelo MST, em julho de 1997, em Brasília. Deste encontro, originaram-se reuniões, encontros estaduais, constituição de coordenação, em parceria com diversas entidades⁴⁷, para preparação da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada entre 27 a 30 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás, com o objetivo de discutir a proposta de educação para a classe trabalhadora do campo. Em seguida, passou a ser chamada Educação do Campo, a partir de

⁴⁷ As entidades que fizeram parceria com o MST, na preparação da I conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo foram: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002 (SANTOS, 2015).

Caldart (2012, p. 258) afirma que no documento base da I conferência, concluído em maio de 1998, estão explícitos argumentos referentes à expressão “Campo” em contraponto ao que no Brasil se denomina Educação Rural. Segundo a autora, “utiliza-se a expressão campo, e não mais a usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir a reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho” (grifo da autora).

Seis anos mais tarde, em julho de 2004, ocorre a II Conferência Nacional por uma educação do campo, na qual, intensifica-se a participação de sujeitos nessa luta. Neste evento, formulou-se o lema, “Educação do Campo: direito nosso dever do Estado”, com o objetivo de expressar que a luta pela educação dos trabalhadores do campo deve se realizar no âmbito do espaço público (CALDART, 2012).

Dentro dessa perspectiva, os movimentos sociais do campo reivindicam políticas públicas que garantam o direito à educação “no” e “do” campo. Desse modo, o termo “no” está ligado à consciência do direito universal à escolarização, os trabalhadores do campo entendem que têm direito a ter escola em seu próprio lugar. Já o termo “do” está vinculado à sua origem baseada na pedagogia do oprimido (CALDART, 2009). Neste sentido, os sujeitos do campo referenciam-se na pedagogia do oprimido, por acreditar em uma educação construída pelos trabalhadores e não para os trabalhadores. Entende-se que os opressores, em razão de suas vantagens frente às condições de exploração, não podem conceder uma concepção de educação que contribua na libertação dos trabalhadores das situações de opressão. Por isso, uma educação dos trabalhadores, em contraposição à educação da elite, só pode nascer do poder de organização dos próprios trabalhadores. Conforme nos lembra Freire (1987, p. 17),

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanização. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimi-

dos, que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

O ponto principal desta discussão situa-se na tomada de consciência, por parte dos trabalhadores do campo, de que as condições desumanas a que estão impostos não são um desígnio, mas resulta de uma ordem social injusta. A educação, neste contexto, cumpriu o papel de “mistificar” a realidade, afinal como bem lembra Bourdieu, a escola não é neutra e reproduz em seu interior as desigualdades sociais. O papel dos opressores é, portanto, impedir a conscientização dos educandos, tencionando a transformação de seu raciocínio e adaptando-os às condições de opressão. Essa concepção de educação só pode interessar aos opressores, que estão tanto mais em paz à medida que os homens estiverem mais adequados a este mundo (FREIRE, 1987).

Nesse cenário, o movimento por uma educação do campo surge como forma de resistência à realidade de injustiça, de desigualdade e de opressão existentes no campo, e em consequência da predominância em nossa sociedade de mecanismos que impedem os camponeses de permanecerem na escola. O discurso conservador propaga a ideia de que os camponeses não precisam estudar para viver no campo, ou ao contrário, devem estudar para sair do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 157).

Muitos autores advogam que a educação do campo é um conceito em construção, que pode ser definida como práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, as quais envolvem questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais. Segundo Caldart (2009, p. 38),

A educação do campo se coloca em uma luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.

A concepção de educação do campo está vinculada ao conjunto de interesses da classe trabalhadora, em que se afirma uma educação emancipatória, com princípios de formação humana e de permanência escolar com qualidade, exigindo a implantação de políticas públicas específicas. Isso porque os grupos sociais, inclusive do campo, carregam uma histórica negação de direito à escolarização, cuja origem está nas desiguais oportunidades de gerações passadas e se perpetuam até os dias atuais.

3 – A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA

Diante do exposto, o acesso à escolarização na maioria das comunidades rurais brasileiras tem sido assegurado em escolas multisseriadas. Estas escolas geralmente possuem apenas uma sala de aula, são constituídas por crianças de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem em uma mesma turma, sob a responsabilidade de um único professor. Santos e Moura (2010) analisam que, no Brasil, predominam um número significativo de escolas multisseriadas, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste. De acordo com o senso escolar de 2013, das 88.261 turmas multisseriadas, 49.518 estavam concentradas na Região Nordeste e 21.237, na região Norte (INEP, 2013).

Hage (2011, p. 128), ao discutir sobre as escolas multisseriadas, enfatiza as condições materiais dessas escolas, que comprometem a permanência escolar no Campo. Estas escolas possuem apenas um professor, que muitas vezes atende alunos da educação infantil ao 5º ano, e enfrenta precárias condições de trabalho ao assumir diversas atividades, tais como: secretário, auxiliar de secretaria, diretor, porteiro, pois não existem, na escola, outros funcionários que possam assumir essas funções. Além disso, estudantes e professores estão submetidos a um currículo que “[...] desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades”.

Somando-se a essas circunstâncias, o pesquisador ainda afirma o seguinte:

[...] as condições precárias de vida dos sujeitos do campo impõem a realidade do trabalho infanto-juvenil e, em determinados casos, a prostituição de meninas adolescentes, afastando os estudantes da escola e prejudicando a aprendizagem. A precarização de trabalho dos pais, forçados muitas vezes a realizar atividades itinerantes, de pouca rentabilidade, prejudiciais à saúde e sem as mínimas condições de segurança, também é provocadora do fracasso dos estudantes nas escolas do campo multisseriadas (HAGE, 2011, p. 102).

Essa situação laboral, também está relacionada com os problemas de acesso a terra, os quais submetem os trabalhadores às constantes migrações, incidindo nas trajetórias escolares descontínuas e irregulares de crianças e de jovens dessas famílias (MOLINA; FREITAS, 2011).

Para tanto, além das inúmeras adversidades enfrentadas pelos educandos das escolas multisseriadas, nas duas últimas décadas, um número significativo de comunidades no campo tem sofrido a política de nuclearização. Com isso, as escolas são fechadas e os alunos são transferidos para escolas localizadas em povoados centralizados ou mesmo na sede do município. De acordo com as ideias de Martins (2009), a política de nuclearização baseia-se na racionalidade neoliberal, que tem sucateado ainda mais a rede escolar do meio rural. É visível que esta situação dificulta o acesso e a permanência das crianças na escolarização, tendo em vista a ausência ou a inadequação dos transportes escolares.

Vale lembrar que os problemas se agravam à medida que os alunos avançam nas séries, em razão da deficiente oferta de matrículas no ensino fundamental II e de ensino médio no campo. Segundo Molina e Freitas (2011, p. 19),

A relação de matrícula no meio rural entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental estabelece que, para duas vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais. Esse mesmo raciocínio pode ser feito com relação aos anos finais do ensino fundamental e médio, com seis

vagas nos anos finais do ensino fundamental correspondendo apenas uma vaga no ensino médio.

Essa distribuição irregular de matrículas desemboca na baixa taxa de escolarização no campo. Conforme pesquisas realizadas no Brasil, a discrepância na conclusão do ensino médio entre jovens da zona rural e da urbana representam uma diferença de mais de 20% (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 19).

Segundo o estudo “Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo”, realizado em 2009, entre a população urbana de 25 a 34 anos, 52,5% têm ensino médio ou superior. No meio rural esse percentual é de apenas 17% (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009).

Diante do exposto, Molina e Sá (2012) defendem que a luta pela garantia do direito à educação requer a expansão da rede de escolas públicas no campo e uma política pública de formação de educadores do campo. Em decorrência dessas reivindicações, após muita luta, os movimentos sociais conquistam a política de formação de professores por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

No entanto, Molina (2011), com base na análise do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), analisa que esse programa, mesmo sendo insuficiente em relação à ação do Estado na concretização de uma política estrutural, é um passo importante no direito ao Acesso e à Permanência escolar dos povos do campo.

É importante ressaltar também que os cursos de graduações em educação do campo, recentemente implantados em algumas universidades brasileiras, incluindo a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) que também possui um Mestrado Profissional em Educação do Campo, têm desempenhado papel importante neste processo, já que enfocam a construção e a organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e médio e formam educadores capacitados para gestão de processos educativos escolares e para gestão de processos educativos comunitários. Salientamos ainda que estas graduações resultam da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo e fundamentam a necessidade de o Estado estabelecer ações que garantam a permanência escolar dos camponeses, especial-

mente se referindo às possibilidades de ampliar a oferta da educação básica no campo. Ou seja, superar o problema da insuficiente oferta de educação nos anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio no campo (SANTOS, 2015).

Moura e Santos (2012) evidenciam, no entanto, que ainda cabe o desafio de implantar políticas de formação inicial de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a autora, a maioria dos professores que atuam nestas modalidades de ensino ofertadas no campo em escolas multisseriadas são egressos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, que pouco discute as questões referentes à educação do campo. As discussões são promovidas em um curto espaço de tempo, a exemplo da carga horária dos cursos de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) com 60h e na UFRB que tem uma disciplina optativa com carga horária de apenas 51 horas.

Nessa conjuntura, não cabem outras reflexões a não ser aquela que acredita que a permanência escolar com qualidade exige a implantação do projeto de escola “do” e “no” campo, que possibilite o acesso aos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, de forma a dialogar com as contradições existentes na realidade dos sujeitos do campo. Do mesmo modo, é necessária a formação de profissionais aptos a lidar com a realidade, com as diferenças e com a singularidade de uma escola no meio rural. Uma verdadeira política afirmativa voltada para a educação do campo não pode ocorrer, conforme já afirmaram alguns autores, desvinculada da luta pela reforma agrária e muito menos desvinculada da cultura e dos territórios camponeses.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 7, n. 1, p. 35-46, mar./jun. 2009.

- _____. Educação do campo. In: CALDART, R. S. (Org.). *Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 257-264, 2012.
- CARMO, G. T.; CARMO, C. T. 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 Educacionais*, v. 22, n. 63, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Censo escolar 2013*. Sinopse estatística da educação básica – Ano 2013. Brasília: MEC/INEP, 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/>>. Acesso em: 15 set. 2014.
- LINHARES, C. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. *Revista de Educação Pública*, v. 6, n. 31, p. 139-160, 2007.
- MARTINS, F. J. *Ocupação da escola: uma categoria em construção*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- MOLINA, M. C. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo. In: MUNARIM, A. et al. (Org.). *Educação do campo: perspectivas e reflexões*. Santa Catarina: Insular, 2011.
- _____; SÁ, L. M. Escola do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). *Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 324-330, 2012.
- MOURA, T. V. A formação de professores do campo: que princípios? que diretrizes? que epistemologia? In: Seminário Internacional da Rede Estrado, 10º. Direito à Educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: Experiências e propostas em disputa. Disponível em:

<<http://www.redestrado.org/web/archivos/seminários/69.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

_____; SANTOS, F. J. S. A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa/BA. In: SOUZA, E. C. de (Orgs.). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas*. Salvador: EDUFBA, 2012.

SANTOS, C. E. F.; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R. B. C. Concepção de Educação do Campo. In: TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JUNIOR, C. L.; ESCOBAR, M. O. (Orgs.). *Cadernos didáticos sobre educação do campo*. Salvador: UFBA, p. 13-65, 2010.

REIS, D. B. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 215f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, UFBA, BA, 2009.

_____. Permanência escolar e as políticas públicas de Educação do Campo. In: II Seminário Internacional em Educação do Campo. 2., 2015, Feira de Santana, BA. *Anais...* Feira de Santana, 2015.

O PERFIL DOS ESTUDANTES DO PROEJA E AS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS QUE PERMANECEM:

um caso em estudo no IFAL

*Marinaide Lima de Queiroz Freitas*⁴⁸
*Vanda Figueredo Cardoso*⁴⁹

INTRODUÇÃO

O recorte deste capítulo integra uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento denominada "Permanência escolar no PROEJA: olhares dos estudantes do curso Técnico em Cozinha", que tem como base o diálogo com os 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).

O curso é ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) – *campus* Marechal Deodoro, situado na cidade de mesmo nome, no interior do Estado de Alagoas, que foi a primeira capital do Estado e oferece também o curso PROEJA Técnico em Hospedagem. A opção pela escolha dos alunos do Curso Técnico em Cozinha para essa pesquisa se deu pela constatação de que, na pri-

⁴⁸ PhD em Educação pela Universidade do Porto (Portugal), doutora em Linguística, especialista em Alfabetização e Pedagoga pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora adjunta da UFAL e líder do grupo de pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MultiEJA), nai-de12@hotmail.com

⁴⁹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira; Universidade Federal de Alagoas; Maceió, Alagoas, yfcardoso59@gmail.com

meira turma desse curso, 66% dos discentes interromperam seus estudos.

Por essa razão, a pesquisa parte da problematização em torno dos fatores que contribuíram para que os estudantes que continuavam matriculados permanecessem, tendo como objetivo compreender os determinantes que garantiram a permanência escolar desses estudantes no referido curso.

1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente pesquisa se fundamenta em teóricos como Freire (1996; 2005), Moura (1999; 2013), Dayrell (2001; 2007), Andrade (2004), Freitas (2008), Paiva (2009), Paiva e Sales (2013; 2014), Carmo e Carmo (2014), entre outros autores, que trilham outro caminho diferente do foco da evasão, no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A inspiração para essa proposta de olhar, talvez se explique a partir de Paiva e Sales (2014, p. 11) que defendem a necessidade de:

[...] novas compreensões dos sentidos positivos que o percurso de jovens e adultos na escola é capaz de criar para muitos, fazendo-o pela forma de permanência. Entender os movimentos dos que ficam e por que ficam parece deslocar um olhar estático que acompanha o insucesso de políticas há tantos anos, para impor um modo processual e dinâmico de apreender significados e sentidos dos que buscam a escola, tardiamente. E, especialmente, que o trabalho, como categoria central de vida dos sujeitos jovens e adultos, ao reassumir a centralidade nos currículos, põe à tona saberes constitutivos de propostas cujo significado e sentidos contribuem para a permanência na escola, mas especialmente para a emancipação humana.

E nessa direção, rompendo com o nosso “[...] olhar estático que acompanha o insucesso de políticas [na perspectiva de] apreender significados e sentidos dos que buscam a escola, tardiamente”, tomamos como referência na nossa pesquisa, o entendimento de permanência “não só [como] a constância do indivíduo, como também a possibilida-

de de transformação e existência [...] pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras” (SANTOS, 2009 *apud* CARMO; CARMO, 2014, p. 10).

Consideramos, ainda, as duas abordagens no âmbito da permanência de acordo com a referida autora: a) simbólica – relativa às condições que os indivíduos têm de identificar-se com o coletivo e serem reconhecidos; e b) material – referente aos recursos considerados materiais e financeiros, ou seja, aos recursos físicos necessários à existência individual enquanto estudante. Nas palavras da pesquisadora: “Uma permanência associada às condições materiais de existência na Universidade, denominada por nós de Permanência Material e outra ligada às condições simbólicas de existência na Universidade, a Permanência Simbólica” (SANTOS, 2009, p. 70-71).

2 – METODOLOGIA E ETAPAS DA PESQUISA

Na tentativa de encontrar respostas para a indagação proposta, apoiamo-nos na abordagem qualitativa com o foco no estudo de caso, por se tratar de um fenômeno particular e por considerarmos o contexto e suas dimensões (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Primeiramente, com o objetivo de conhecer os sujeitos pesquisados, analisamos algumas fichas de requerimento de matrícula e em seguida, realizamos entrevistas com o intuito de apreender parte da história de vida dos estudantes (QUEIROZ, 1988).

A proposta de dialogar com os discentes foi assumida como metodologia de construção de sentido a partir de fatos sempre centrados na pessoa que aprende e que, ao aprender, cria e recria o seu contexto de vida (FIGUEIREDO; ALCOFORADO, 2011).

A partir dessas metodologias, foi possível traçar e compreender o perfil dos estudantes que procuraram o PROEJA no Curso Técnico de Cozinha. A etapa seguinte, com o objetivo de compreender quais fatores contribuíram para que os estudantes permanecessem no curso técnico no ano de 2015, foi a formulação de duas indagações: Quais os perfis dos ingressantes da turma de 2011? Qual o percurso de escolarização vivenciado por aqueles que permanecem apesar das dificuldades de conciliar trabalho e estudo?

Essa pesquisa estrutura-se da seguinte forma: contextualização da implantação do PROEJA e o percurso desenvolvido no IFAL, dialogando com outra pesquisa realizada por Lima (2011) sobre a oferta dos cursos na modalidade Educação de Jovens e Adultos nessa instituição, *lôcus* da investigação.

3 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROEJA NO IFAL

O PROEJA foi instituído pelo Governo Federal, inicialmente pelo Decreto n. 5.478 de 2005 (BRASIL, 2005). Foi revogado com a publicação, em 2006, do Decreto n. 5.840 (BRASIL, 2006), atribuindo à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a responsabilidade pela oferta de cursos. Assim, no art. 2º, destaca-se compromisso da rede federal, conforme o último decreto mencionado:

§ 1º As instituições referidas no *caput* disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo, dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

§ 2º A ampliação da oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino (BRASIL, 2006).

Vale ressaltar que a ampliação da modalidade EJA para o Ensino Médio, integrado à Educação Profissional é “[...] fruto da luta social organizada, pela qual os Fóruns de EJA vêm assumindo estreita responsabilidade” (PAIVA, 2009 *apud* FREITAS, 2008, p. 5). Essas conquistas foram efetivadas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 (BRASIL, 2014), fundamentadas no princípio constitucional do direito à educação (BRASIL, 1988).

Nesta luta pelo direito à escolarização e constituição da EJA enquanto modalidade de ensino, observamos a importância do Parecer CNE/CEB n. 11/2000, elaborado por Jamil Cury, como marco legal que estabeleceu diretrizes para a elaboração de “modelo pedagógico

próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 9).

Apesar do amparo legal, Paiva (2009, p. 159) afirma que ainda “[...] são tênues as iniciativas do Estado para resolver o problema da exclusão dos trabalhadores da escola. Embora a legislação admita a possibilidade de horários de trabalho diferenciados, além de metodologias e currículo”.

Sobre o processo de luta pela garantia do direito ao prosseguimento dos estudos e à formação profissional para os sujeitos da EJA, alguns autores apresentaram, na ocasião da implantação do PROEJA vários questionamentos a respeito da intencionalidade do governo, porque, no mesmo período, os atores educacionais dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) estavam lutando para se torná-los instituições de ensino superior. Diante dessa perspectiva, discutia-se a efetividade do atendimento profissional em nível médio na modalidade EJA, a ser ofertada via decreto, nas instituições da rede federal (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005).

Os autores previam que o PROEJA seria uma “ação residual”, tanto para o MEC, quanto para os CEFETs. Ainda segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1105) os cursos foram programados com “[...] uma carga horária de educação geral e profissionalizante sensivelmente diferente da carga horária dos cursos regulares da rede”, representando uma proposta de ensino aligeirada para o público jovem e adulto.

Diante desse cenário, acompanhamos a disputa de interesses que estaria influenciando a formulação das políticas educacionais e a definição dos objetivos para a formação técnica dos sujeitos da EJA. No entanto, podemos constatar que o Documento Base/PROEJA (BRASIL, 2009, p. 47) propõe essa discussão apontando a dimensão social da educação profissional que se contrapõe à lógica de cursos aligeirados, porque:

[...] a concepção de educação profissional tem uma dimensão social intrínseca que extrapola 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 histórica,

integrando a preparação para o trabalho com a formação de nível médio (VILANOVA; WANZELLER, 2015, p. 36).

Nesse contexto de debate nacional, em torno de um Programa, com o propósito de garantir aos jovens e adultos o acesso ao Ensino Médio integrado à educação profissional, vimos que, apesar do aporte legal disponível nos anos de 2005 e 2006, a implantação dos cursos PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas só foi iniciada a partir de 2007, sem muita expressividade, considerando-se o limitado número de cursos oferecidos, nos fazendo refletir sobre a confirmação do que afirmou Frigotto *et al.* (2005) de que o PROEJA seria uma “ação residual”.

Segundo Lima (2011), no período 2007 a 2013, foram ofertados sete cursos no IFAL, sendo um deles no *campus* da capital⁵⁰ e seis cursos nos três *campi*⁵¹ existentes no interior do estado de Alagoas. Resaltamos que o planejamento mais efetivo da expansão da oferta do PROEJA ocorreu em 2013, em decorrência da elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (IFAL, 2013), com previsão de mais 13⁵² cursos, tendo em vista a inauguração de novos *campi*.

Causou-nos estranhamento a oferta reduzida dos cursos nos anos 2007 a 2013, uma vez que cabe a instituição a responsabilidade de garantir o atendimento à modalidade de Jovens e Adultos, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.

⁵⁰ Maceió: Curso Técnico Integrado em Artesanato.

⁵¹ 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.

⁵² 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.

9.394/96, no capítulo — Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art. 4º, inciso VII, que orienta a:

[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 2014, p. 11).

Portanto, apesar do planejamento da expansão com a previsão das matrículas financiadas pelo orçamento anual do IFAL, dos recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁵³, observa-se desafiadora a oferta sistemática dos cursos PROEJA para esse público, marcado por trajetórias de escolarização descontínuas que exigem da instituição novas formas de organização e práticas pedagógicas.

A partir do contexto exposto, situamos no próximo tópico as questões relativas ao Curso Técnico em Cozinha no *campus* Marechal Deodoro, *lôcus* da investigação.

4 – O CURSO PROEJA TÉCNICO EM COZINHA

O *campus* Marechal Deodoro implantou o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha em 2011, com oferta anual, com base em estudos sobre o município de Marechal Deodoro, cuja vocação econômica destaca-se para a área de Turismo e Hotelaria, por ser uma cidade histórica e no seu entorno existir uma praia denominada “do Francês”, que aglutina muitos turistas, o que desencadeou instalações de restaurantes, hotéis e pousadas que, por sua vez, carecem de profissionais qualificados.

O referido curso foi organizado⁵⁴ com carga horária de 2.860 horas, duração de três anos, distribuídos em seis módulos, sendo cada módulo desenvolvido em um semestre letivo. Na sua primeira turma, o curso de Cozinha contou com 29 estudantes matriculados.

⁵³ Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010).

⁵⁴ Conforme Projeto do Curso PROEJA Técnico em Cozinha (IFAL, 2011).

Na ocasião da implantação do curso de cozinha, estava em desenvolvimento, no referido *campus*, o curso PROEJA Técnico em Hospedagem e discussões já ocorriam em torno do trabalho pedagógico com essa modalidade de ensino. De acordo com estudos de Santos *et al.* (2013, p. 46) os docentes que ministravam as disciplinas nos cursos do PROEJA não se sentiam preparados para enfrentar, metodologicamente, o público para quem os cursos destinam-se, pois essa dinâmica “exige um olhar diferenciado do processo de ensino-aprendizagem”.

Nessa perspectiva, vimos a importância de conhecer quem são os estudantes que buscam o curso PROEJA Técnico em Cozinha no IFAL, e como esses estudantes estão caracterizados no requerimento de matrícula e o que as suas falas nos disseram quando da realização da entrevista.

5 – OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Segundo os estudos de Moura (1999; 2013), os sujeitos da EJA, que por motivos histórico, social e econômico buscam a escola “tardamente” ou retornam a ela para dar continuidade à sua escolarização, apresentam características que os diferenciam das crianças, como exemplo a experiência de vida, que antecede a leitura da palavra.

São estigmatizados, segundo a pesquisadora Moura (2013, p. 3-4), por terem ultrapassado a idade “[...] formal estabelecida pelas diversas legislações educacionais”, nas várias etapas e níveis de ensino e estarem “[...] inseridos no sistema produtivo (ou temporariamente fora dele)”, em atividade do setor formal ou informal sendo, portanto, “[...] responsáveis pela produção dos bens materiais, mas [...] excluídos da participação desses bens”. Ao situar o Estado Alagoas, que faz parte do contexto do nosso estudo, abordou com base em suas investigações que:

[...] os adultos e jovens excluídos do processo educativo formal (e de outros bens sociais) representam aproximadamente mais da metade da população economicamente ativa (em alguns municípios do estado o percentual

de analfabetos chega a atingir mais de 90% da população de mais de 14 anos). Quadro que já não representa um fenômeno extemporâneo e atípico, mas uma realidade social explicada como resultado dos problemas estruturais e conjunturais, dentre eles a base econômica agrário-industrial-açucareira responsável pela alta concentração de renda; pelo pouco interesse dos empresários em contratar mão de obra qualificada – consequentemente exigir dos governantes a formação dessa mão de obra– e pelas relações de poder coronelista-autoritárias, cuja manutenção pressupõe uma população desescolarizada, ignorante e alienada politicamente (MOURA, 2013, p. 3-4).

Essa é uma realidade cruel onde se inserem os estudantes que buscam o PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, cujo prognóstico de Moura (2013, p. 4) é de crescimento das demandas desses sujeitos, se “[...] prevalecerem as atuais políticas e práticas educativas, produtoras de fracasso e exclusão escolar; [...] que desrespeitam, ignoram [a história de vida deles e os] marginalizam”.

Diante disso, esses sujeitos desafiam a própria realidade social e econômica excludente e tentam “recuperar o tempo perdido” buscando o acesso “tardio” às Instituições que ofertam EJA, no caso específico o curso Técnico em Cozinha no IFAL, *campus* Marechal Deodoro. Mesmo correndo o risco de serem vistos sob o paradigma do campo patológico aplicado ao sistema educacional, conforme podemos refletir no próximo tópico, por meio de outras pesquisas sobre a EJA.

5.1 – Os estudantes da EJA no sistema educacional – como são vistos

De acordo com as investigações de Andrade (2004, p. 1), os sujeitos da EJA são percebidos pelas instituições educacionais como “massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, que representam fracasso escolar”. Essa autora destaca o pensamento de Andrade (2004 *apud* ARROYO, 2001, p. 2) para ressaltar o “[...] discurso escolar que os trata, *a priori*, como os repetentes, evadidos,

defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional”.

Os estudos desenvolvidos por Santos *et al.* (2013, p. 46) refletem as dificuldades do IFAL em compreender esses estudantes com histórico de interrupções nos estudos, situação que interfere na implementação das políticas destinadas a essa modalidade de ensino. As autoras destacam a importância da compreensão de que a maioria das estudantes (em sua maioria, mulheres) do PROEJA passaram por problemas que estão vinculados a representações negativas por parte de professores, advindas de experiências educativas truncadas e condições de vida, marcadas por “[...] um passado de fracasso e frustração somado à realidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, além de administrar, marido, filhos, afazeres domésticos, entre outros”.

Dessa forma, esses sujeitos por não terem seguido o que se chama de “fluxo regular”, terminologia também utilizada pelo setor educacional do IFAL, tem induzido uma visão de que os sujeitos da EJA apresentam situação “irregular” e condição “inapropriada” ao sistema escolar. Observamos que as instituições educativas enfrentam dificuldades para reorganização do funcionamento das ações que fujam à lógica instituída, conforme afirmam Paiva e Sales (2014, p. 5):

[...] o fluxo normal e denominado correntemente como regular 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.

As autoras, que são estudiosas do campo da EJA, chamam-nos atenção para a utilização do conceito de “normal” que é sempre dado na educação para aqueles sujeitos que se inserem na escolarização, na chamada “idade certa”. Por outro lado, estão aquelas pessoas de trajetórias escolares com repetidas interrupções, que geralmente são enquadradas no conceito de “Patológico”. Ambos os conceitos são desenvolvidos pela medicina, e nesse sentido, são emprestados à educação.

Observamos, que o “fluxo normal” instituído pelo sistema escolar não insere os estudantes jovens e adultos que, por sua vez, são enquadrados fora do parâmetro estabelecido para o Ensino Fundamental ou Médio, pois se encontram na faixa etária acima de 18 anos de idade, como é o caso do PROEJA.

Esses sujeitos trazem uma experiência de escolarização marcada por interrupções nos estudos, resultando em atraso no percurso considerado “normal”. Essa visão é reforçada no texto da LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 2014), no art. 37, quando se afirma que sujeitos da modalidade da EJA situam-se “fora da idade própria para aprender”. O problema torna-se mais grave no caso dos sujeitos jovens e adultos porque, segundo Paiva e Sales (2014, p. 7):

[...] esses discursos clínicos trazem consequências, entre as quais uma das principais é que os sujeitos ou os grupos aos quais pertencem são individualizados e responsabilizados por serem analfabetos ou por não terem frequentado a escola, isentando-se toda e qualquer responsabilidade social.

Dessa forma, instituições de ensino, apoiadas nas políticas educacionais, não assumem a sua responsabilidade e deixam de buscar alternativas administrativas e pedagógicas para manter na escola o estudante da classe popular, que já vivencia situação de exclusão social, como é o caso do público da EJA. Segundo Paiva e Sales (2013, p. 5), esse público apresenta um grau elevado de vulnerabilidade social por pertencer “aos extratos mais empobrecidos da sociedade”, sendo esse fator um elemento marcante na “constituição da identidade dos sujeitos da EJA”.

Nesse sentido, essas pesquisadoras, apontam caminhos, no nosso entendimento, ainda distantes da realidade do IFAL, embora observemos ações pontuais de educadores na perspectiva de:

[...] aproximar os "desviantes" o máximo possível do "normal" é um outro mecanismo importante nos processos de modelagem de pessoas. 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 (PAIVA; SALES, 2014, p. 7).

Concordamos que um “discurso positivo” sobre esses educandos deverá ser o alicerce para elaboração de propostas educativas que respeitem e considerem as especificidades desses estudantes, sujeitos de direito, resguardados pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, conhecer as condições que contribuem para a continuidade dos estudos dos jovens e adultos, ainda se constitui um grande desafio para os estudiosos da área. Tornando-se necessário o diálogo com esses sujeitos para entendermos que enfrentam cotidianamente demandas primárias de sobrevivência e, por essa razão, muitas vezes são obrigados a interromper o processo de escolarização, desde a infância à idade adulta.

Além disso, é importante investigar em que medida a instituição escolar, no caso o IFAL – *campus* Marechal Deodoro, tem promovido condições de acesso e estratégias de permanência dos jovens e adultos nos cursos técnicos do PROEJA, uma vez que se enquadram fora do padrão “normal” exigido pelo sistema educacional.

Com esse olhar comentamos a seguir o que dizem as fichas de requerimento de matrícula dos sujeitos estudantes e seus respectivos anexos, como comprovantes da conclusão do Ensino Fundamental e de renda. Esses documentos ficam sob a guarda da Coordenação do Registro Acadêmico (CRA) do IFAL. Comentamos também as falas de três estudantes advindas das entrevistas realizadas.

6 – O DOCUMENTO OFICIAL E AS FALAS DOS ESTUDANTES

A análise do documento oficial constituiu-se no procedimento de coleta de dados utilizado para o levantamento das informações que discutiremos neste item, com base nos resultados evidenciados. E na sequência, apresentaremos as falas de três estudantes coletadas por meio

de entrevistas, nas quais narram suas histórias de vida. Segundo Queiroz (1988, p. 36) essa técnica “[...] capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com a social”, o que nos permitiu observar os pontos de encontro e as inter-relações existentes nas dimensões pessoal, familiar, profissional, educacional do jovem e adulto, por trás do estudante idealizado pelo sistema escolar.

6.1 – O que revelaram as fichas de matrícula

As fichas de matrícula nos permitiram caracterizar o perfil dos 29 estudantes da primeira turma do curso PROEJA Técnico em Cozinha, sendo composta por jovens e adultos na faixa etária entre 18 a 54 anos, havendo concentração de pessoas matriculadas na idade de 18 a 29 anos. Portanto, jovens, o que corresponde a 75,9% da turma, ficando apenas 24,1% de adultos com idades entre 30 a 54 anos. Nesse contexto, as mulheres obtiveram um percentual relevante de 56, 8.

As informações das fichas revelaram ainda que os estudantes se autodeclararam de cor parda ou negra, somados a sete brancos (24,1%); um amarelo (3,4%) e dois que não declararam sua cor (6,8%). Nesse sentido, Andrade (2004, p. 1), nos lembra que “[...] negros e pardos com mais de 10 anos de idade têm menos anos de escolarização do que brancos, sendo que nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste essas diferenças se apresentam de forma mais aguda”.

Concordamos com a autora quando a pesquisadora, ao destacar 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 (ANDRADE, 2004, p. 1).

E como os sujeitos do PROEJA chegam tardiamente à escola, acreditamos que a maioria de estudantes negros e pardos, expressos acima, teve dificuldades de conciliar as suas necessidades de subsistência com o acesso aos estudos, bem como a sua continuidade. Para Moura (1999), isso é próprio dos estudantes da camada popular, que além de enfrentarem situação de exclusão social e preconceito, se deparam com as poucas condições de sobrevivência existentes nos municípios do interior.

Na sequência do levantamento de dados constatamos que os jovens e adultos que buscaram o curso de Cozinha são, na sua maioria, originários do município de Marechal Deodoro com um quantitativo de 15 estudantes (51,7%) e 10 (34,5%) advindos de outros municípios do interior do estado de Alagoas. Essas pessoas, muitas vezes, concentram suas moradias em povoados, sítios e em casas das fazendas existentes na região e não dispõem de escolas próximas ou transporte escolar.

Nesse contexto, essa turma foi composta por 86,2% de alagoanos do interior do estado. Registra-se, também, a matrícula de quatro (13,8 %) dos estudantes nascidos no interior de outro estado nordestino, que migraram para o município de Marechal Deodoro. Compreender a realidade e demandas desse público é fundamental para que a escola organize as ações pedagógicas de modo a inseri-lo com políticas de assistência estudantil que permita a continuidade dos estudos.

Sobre o aspecto que caracteriza a condição socioeconômica, constava, nos requerimentos de matrícula dos 29 estudantes, renda familiar de 1 a 3 salários mínimos, representando 100% da turma, comprovado, em sua maioria, com documentos do Programa Bolsa Família. Moura (2013, p. 2) reflete em seus estudos que a “[...] renda, é algo que varia de mês para mês, tudo depende do trabalho desenvolvido, mas sem dúvida representa uma quantia muito baixa” que os estudantes e suas famílias dispõem para sobreviver. Essa renda, muitas vezes, é incerta e obtida no desenvolvimento de atividade no setor produtivo informal.

Feitas essas considerações do perfil dos estudantes da turma, comentamos, no próximo item, as falas de três jovens e adultos dos dez que permanecem no curso. No entanto, consideramos importante situarmos inicialmente a caracterização desses sujeitos de forma mais detalhada, considerando as informações das fichas de matrícula.

6.2 – Perfis dos estudantes entrevistados – caracterizando os resistentes

Tomamos por base as informações do requerimento de matrícula para caracterizar os três estudantes entrevistados que superaram as dificuldades encontradas no percurso do curso do PROEJA e permanecem, o que nos levou a nominá-los como resistentes.

Assim, destacamos que o estudante Aloísio⁵⁵ é jovem, tem 23 anos, do gênero masculino, solteiro, declarou-se na cor negra. Nasceu no município de Marechal Deodoro, estado de Alagoas. Mora com os pais e dois irmãos em um povoado, região da periferia do referido município.

A estudante Margarida é adulta, tem 31 anos, do gênero feminino, casada, declarou-se na cor parda. Nasceu no município de Marechal Deodoro, estado de Alagoas. Mora com o esposo e dois filhos em um bairro periférico de Marechal Deodoro.

O estudante Carlos tem 27 anos, é do gênero masculino, solteiro, declarou-se na cor parda. Nasceu no município de Marechal Deodoro, estado de Alagoas. Mora com seus pais e quatro irmãos em um povoado, que se localiza na periferia dessa cidade.

No próximo item comentamos sobre as entrevistas realizadas com esses estudantes. Considerando a diversidade desses sujeitos, as suas singularidades e experiências vivenciadas, abordamos as trajetórias de escolarização e os desafios enfrentados para conciliar estudo e trabalho no sentido do prosseguimento da escolarização.

6.3 – O que dizem as vozes dos estudantes⁵⁶ – memórias do percurso do Ensino Fundamental⁵⁷ ao acesso ao Ensino Médio

Neste item, organizamos as falas dos três estudantes e a partir de suas memórias, abordamos suas trajetórias, as experiências marcantes no Ensino Fundamental e acesso ao Ensino Médio, enfatizando, também, as tentativas de conciliação ou não de trabalho e estudo.

6.3.1 – Trajetórias diversas

O estudante Aloísio cursou o Ensino Fundamental em uma escola municipal sem interrupções nos estudos, afirmou isso dizendo: “[...]”

⁵⁵ Os entrevistados possuem nomes fictícios.

⁵⁶ Os depoimentos foram transcritos respeitando a oralidade dos sujeitos.

⁵⁷ Os registros fazem referência às séries do Ensino Fundamental, de 1ª à 4ª e 5ª à 8ª séries, organização da época.

Passei lá nove anos [...] porque desde o prezinho [Educação Infantil] estudei lá. Nunca [repeti]. Houve um tempo que por causa de besteira, de pivete, eu quase fiquei. Mas conversaram lá e me passaram [aprovaram]”.

Destacamos que nesse percurso de escolarização não enfrentou situação de repetência, constituindo-se em um caso raro na EJA. Ainda fez questão de enfatizar na entrevista que durante esse período precisou trabalhar para complementar a renda familiar, mas não deixou de estudar, o que, também, é uma situação atípica para os sujeitos dessa modalidade de ensino.

A estudante Margarida, se referindo a sua experiência, relatou que ao frequentar a escola, repetiu e mudou de instituição algumas vezes. Nessa fase, sentiu falta da orientação dos pais. Ressaltou seu ingresso em uma nova escola, foi determinante para o seu processo de aprendizagem, como podemos observar no trecho a seguir:

[...] a professora de lá [...] foi uma ótima professora, que começou a ensinar bem [depois] voltei pra [escola anterior] e passei a primeira, passei a segunda e fui para a terceira série. Cheguei à terceira série e foi onde eu aprendi a ler [...]. Tirava boas notas, em história, geografia, a única matéria que não tirava boas notas era em português e matemática (sic). Mas reprovei.

Essa fala nos causa estranhamento, considerando que sendo a Língua Portuguesa necessária a todas as áreas, a nossa interlocutora conseguia, sem o domínio dessa área, avançar em disciplinas como História e Geografia. Nesse caminhar de idas e vindas, Margarida completou 12 anos e teve que interromper os estudos. Relata que foi trabalhar como babá em uma residência em São Paulo e retornou ao convívio de seus pais após seis meses. Volta à escola e repete a terceira série. Dessa vez, é aprovada e prossegue até a quinta série já com dezessete anos. Nesse período, por razões de casamento e necessidade de cuidar do filho, teve que interromper novamente os estudos, conforme descreve:

[...] com dezessete anos, vou, caso. Parei [...]. Tentei retornar, fiz a quinta, fiz a sexta, fiz a sétima e parei [...]

não aproveitei meus estudos, além de tá muito atrasada [...] se não tivesse engravidado, talvez tivesse continuado, aí parei. Não segui adiante, porque tive um menino e não tinha com quem deixar, parei.

Observamos que após o casamento, ainda retomou os estudos e prosseguiu até a sétima série. Essa trajetória de avanços e retrocessos da interlocutora foi acompanhada da separação do marido. Mesmo com um filho, retornou à escola. Com a separação, afirmou que teve de: “[...] Trabalhar, mas continuou a estudar [...] e [concluiu] a oitava série”. Na entrevista expressou tristeza quando informou que após casar-se novamente retornou para zona rural e enfrentou dificuldade de acesso à escola de Ensino Médio e teve que desistir de estudar: “[...] fui morar numa fazenda da Usina com ele [...]. Parei dez anos”, afirmou Margarida.

Demonstrou a interlocutora, que no seu percurso enfrentou experiências de múltiplas reprovações, precisando interromper os estudos na infância por necessidade de trabalhar para ajudar a família; também por ocasião do casamento, fixando moradia no meio rural; e para cuidar do primeiro filho. Concluiu a 8ª série com muito esforço e somente após dez anos teve acesso ao ensino médio.

O estudante Carlos está com 27 anos e narrou a sua experiência escolar, ao relatar que nas séries iniciais do Ensino Fundamental teve facilidade de acesso à escola e obteve êxito na aprendizagem, conseguindo aprovação. Isso foi possível na sua concepção, porque iniciou os estudos aos 5 anos, pois nas proximidades da sua residência havia uma escola municipal: “[...] Estudei da 1ª até a 4ª série”, com bom aproveitamento, prosseguindo os estudos”.

Contudo, enfrentou muitos conflitos de relacionamento com os colegas durante as séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), que afetaram seu aproveitamento, acarretando em reprovações e interrupções nos estudos, conforme fica constatado no depoimento que se segue:

[...] quando vim para o outro colégio [...] reprovei na 5ª série [...] repeti a 6ª série três anos. Pra mim foi um choque porque teve briga comigo no colégio [com o co-

lega] desisti e depois eu voltei [a estudar] minha mãe ficou com medo [...] foi lá [no colégio] e conversou com os professores. Eu não estudava em casa. Porque era muito puxado [difícil]. Eu fazia de tudo pra passar, só que o assunto era mais assim, eu reprovava em matemática, em português. Estudava, de vez em quando. Quando era prova.

Constatamos que o estudante Carlos enfrentou muitos conflitos com os colegas que dificultaram seu processo de integração ao ambiente escolar e o acompanhamento das atividades pedagógicas, quando afirma que “[...] não estudava em casa porque era muito puxado”. Assim, vivenciou as múltiplas reprovações e interrupções nos estudos no decorrer das séries finais do ensino fundamental.

Os registros apresentados revelaram, a partir das histórias de vida dos estudantes pesquisados, o grau de importância dado aos estudos. Mesmo enfrentando dificuldades que culminaram em reprovações e interrupção dos estudos, não desistiram e almejavam outras possibilidades de retornar à escola. É por essa razão que entendemos a necessidade de os profissionais das instituições escolares conhecerem a realidade deles para criar estratégias que oportunizem a continuidade da escolarização na EJA.

6.3.2 – Lembranças do Ensino Fundamental

O estudante Aloísio expressa boas lembranças quando fala sobre sua experiência na Escola de Ensino Fundamental, não pelas situações de aprendizagens escolares e sim, marcadamente, pelos sujeitos que nela circulam, conseqüentemente, pelo ambiente fora da sala de aula. Expressou-se saudosamente:

[...] eu sinto falta daquelas tardes [...] queria voltar no tempo, ali! [...] tinha a cantina e a gente comprava pipoca e ficava tudo lá conversando [...] A cozinha da escola, [...] tinha uma senhora, que quando a gente ia pra lá, dava comida pra gente [...] Eu era assim, eu me dava com todo mundo, sempre.

Portanto, vemos que a convivência com os colegas e funcionários da escola em momentos informais de socialização teve grande importância para esse sujeito, como processo de integração ao ambiente escolar. Esse é um fator importante, muitas vezes não observado, que a escola precisa considerar, conforme destaca Dayrell (2001, p. 151) sobre a dimensão educativa da socialização: “[...] ocorre predominantemente pela prática usual dos alunos, à revelia da escola, que não a potencializa. Os tempos que a escola reserva para atividades de socialização são mínimos, quando não reprimidos”. Assim sendo, compreendemos que essa situação é bem representativa na fala de Aloísio.

O depoimento da estudante Margarida revela o quanto valoriza a vivência em sala de aula e o seu encantamento com a aprendizagem escolar ao perceber que consegue ler. Demonstrou isso pela expressão facial marcada por um sorriso e brilho no olhar, ao narrar que:

[...] a gente vai crescendo e vai percebendo que tá demorando naquela série. Vai percebendo que tem que estudar, tem que passar. [...] foi na terceira série, foi onde aprendi a ler. [...] li aquele nome no quadro e foi que percebi que já tava começando a saber palavras, letras. Começando a conhecer.

Constata-se nesse fragmento o quanto a escola representa para Margarida, que durante a infância conseguiu superar suas dificuldades, mesmo sentindo a falta de incentivo de seus pais que, segundo a informante, não puderam ajudá-la por serem “analfabetos”. Provavelmente, ao observar a condição de vida que tinham como moradores da zona rural, ela almejava outro projeto de vida.

As lembranças de Carlos são marcadas por experiências positivas ao se reportar às vivências escolares da 1ª a 4ª séries ao afirmar que nesse período “[...] tinha amigos. Era tudo legal, os professores de lá.” Expressou com muita satisfação que: “[...] sempre tirava 10, 9, 8”. Dessa forma, destaca a importância dos amigos e do bom relacionamento com professores e colegas e ainda enfatiza os bons resultados no aproveitamento escolar nesse período.

6.3.3 – O acesso ao Ensino Médio

Superado o percurso do ensino fundamental, os interlocutores chegam a uma memória mais recente, ou seja, mais próxima ao que estão vivenciando no IFAL, no desafio para concluírem a escolarização na educação básica. Nessa direção, Aloísio narrou:

[...] eu já tinha tentado três a quatro vezes entrar aqui na escola [IFAL] e não consegui. Tentei uma vez no diurno [...]. Aí não consegui e fui pro [colégio do] Estado. [...] Mas, eu não tinha aquela, não supriu todas as minhas necessidades no [colégio do] Estado [...] eu não era reconhecido pelo trabalho que eu fazia.

O nosso interlocutor tornou-se incansável na sua luta de estudar no IFAL, o que não foi em vão. Com um largo sorriso disse:

[...] lembro que tava no centro, por uma hora dessa 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! [...] Aí eu fiz minha inscrição, [...] comecei a estudar [...] minha sala era cheia, agora só tem dez alunos. No Ensino Médio não tem nem comparação. Lá no [colégio] no Estado com aqui [IFAL], porque eu não tinha, ôxe, esse entrosamento com professor! Essa liberdade com os professores que eu tenho aqui hoje.

A atitude decisiva do discente, mostra que percebe a realidade como processo e não como algo estático (FREIRE, 2005). Portanto, o sujeito da entrevista revelou compreender as condições de sua existência como transitórias, podendo ser transformadas e lutou para conquistar o seu sonho de fazer um curso técnico.

Observamos Aloísio atribuindo ao “entrosamento com o professor” uma grande importância. E nesse sentido, compara com o colégio anterior. Diante da relação com esse profissional, Aloísio parece nos querer dizer que no IFAL ele vive um relacionamento interpessoal de valorização e de reconhecimento social, o que para Carmo e Carmo

(2014) essas relações constituem condições que favorecem o permanecer na escola.

Margarida, como já foi relatado, teve uma trajetória de interrupções bem diferenciada. Após o segundo casamento, e ao retornar à zona rural, interrompeu os estudos porque se mudou. Na região onde foi morar, não havia escola de ensino médio, nem transporte coletivo que pudesse oportunizar o acesso à instituição mais próxima.

A situação dessa estudante apresentou-se mais complexa, porque quando foi viabilizado o transporte coletivo naquela localidade, ela não teve possibilidade de retomar os estudos e relata que ficou “[...] triste, com o coraçãozinho apertadinho”, uma vez que não tinha quem cuidasse do seu filho na sua ausência “Não tinha mãe para deixar”. Nessa ocasião, amigas suas estavam frequentando o curso do PROEJA no IFAL.

Observamos no relato de Margarida que os compromissos com a maternidade e com questões de ordem familiar a impediram de estudar nessa ocasião. Contudo, não desiste de seu objetivo de cursar o ensino médio. O retorno dessa estudante à escola só foi possível após dez anos de interrupção dos estudos, quando seu marido foi demitido da Usina e passou a residir com a família na área urbana de Marechal Deodoro. Narrou que:

[...] com dois anos eu morando aqui, as meninas disseram: você não vai? [fazer a 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!

Revelou Margarida, na entrevista, que a condição de ter interrompido os estudos por muito tempo causou-lhe o temor de não conseguir acompanhar o curso e obter bom desempenho nas avaliações. Isso, porque sentia-se “incapaz” no domínio da leitura e escrita convencionais. Os sujeitos da EJA já são excluídos social e educacionalmente, e diante dessa realidade, Freire (1996, p. 124) recomenda ao educador uma postura de diálogo com o educando jovem e adulto para que possa “ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e

pela própria prática, sujeito capaz de saber”. Portanto, é fundamental a atenção do educador para inserir os estudantes no processo educativo, identificando suas demandas e dificuldades.

O estudante Carlos, após um percurso marcado também por interrupções e reprovações no Ensino Fundamental, teve acesso ao Ensino Médio matriculando-se no Colégio Estadual e comentou seu caminho até chegar ao IFAL:

[...] fui cursar o primeiro ano lá. Aí eu não passei [...] foi no tempo que tava tendo esse curso no IFAL, aí eu desisti de lá pra vim pra cá. Eu soube pela minha colega. Ela disse que tinha um aviso no IFAL. Eu disse que legal. [...] É porque 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.

Essa fala nos mostra que o estudante, mesmo já frequentando o Ensino Médio, almeja um curso profissionalizante, em uma instituição muito conceituada, a exemplo o IFAL, que atenda a demanda do contexto turístico de Marechal Deodoro devido a sua proximidade com a praia do Francês, região onde há concentração de hotéis, pousadas e restaurantes.

6.3.4 – Desafios e estratégias para conciliar estudo e trabalho

O trabalho é fundante na vida dos estudantes de EJA. É tanto que nas entrevistas, conforme podemos observar nas falas que se seguem, essa categoria foi marcante. Aloísio informou que desde criança precisou ajudar os pais a prover às necessidades básicas da família: “Eu sempre ajudei meus pais em casa”. Complementou que tem mais dois irmãos e apenas a mãe tem salário fixo, uma vez que atua na prefeitura local, como auxiliar de serviços gerais e relata a situação do seu pai:

[...] Pai né vive da lagoa. E a lagoa é assim, um dia dá o peixe e outro dia não dá. [...] Meu pai, quando ele pesca peixe, camarão, eu é que saio pra vender. Tenho cliente já. Eu é que saio pra vender. Eu sempre pegava carrêgo

na feira. [...] Depois comecei a vender frango. Passei na feira três anos trabalhando. E não tenho vergonha disso! De jeito nenhum! Com um pouco ou muito sempre ajudei. [...] Quando não tem um dinheiro pra feira a gente ajuda como pode [...] Eu vendo *tupperware* [...] vendo confecções, viajo pra Caruaru. Sabe, na garagem da minha casa, é a minha loja.

Fica explícito que desde criança o interlocutor procurou conciliar o tempo de estudo com o de ambulante na feira do referido município para contribuir com a subsistência da família. A situação da incerteza da renda mensal, devido à vulnerabilidade da ocupação de seu pai como pescador, exigiu desse sujeito assumir responsabilidade de trabalho já na infância. Ainda afirmou que durante o curso de Cozinha, continuou trabalhando por conta própria, com vendas de roupas e produtos de cozinha e não pretende parar de estudar.

Margarida, aos 12 anos de idade, precisou interromper os estudos para trabalhar como babá. Teve que sair de Alagoas e foi morar em São Paulo, na residência da dona do sítio onde seus pais trabalhavam. Segundo suas afirmações, a ex-patroa prometeu que continuaria os estudos. No entanto, a interlocutora narra “[...] ela [a patroa] mesmo que me dava aula, começou a ensinar matemática. Comecei aprender com ela! Só não era tão bom porque não era sala de aula. Eu sabia que ali eu não ia passar de ano pra quarta série”.

No entanto, somente no retorno para a casa dos pais, no sítio em Marechal Deodoro é que reiniciou os estudos na terceira série, na época, após seis meses de interrupção. Outro momento que precisou conciliar estudo e trabalho foi quando se separou do marido, mas, dessa vez já adulta, conseguiu permanecer na escola.

A entrevista com Carlos revelou várias situações de busca de saídas para conciliar a necessidade de ajudar a sobrevivência da família e a continuidade dos seus estudos. Relatou que na infância aprendeu a produzir peças de roupas em artesanato:

[...] desde nove anos [...] Teve um momento lá em casa que o filé que eu fazia dava pra minha mãe, pra gente poder comer [...] Só fazia filé. Aí eu dormia uma hora, fazendo filé [...]. Até porque eu não gostava de ficar pe-

dindo a ela as coisas [...] meu pai trabalhava antes na usina e perdeu o emprego [depois passou a] limpar coqueiro, pra tirar os cocos, [hoje] vende macaxeira. Ele compra e revende [...] minha mãe, antes [...] vendia manga no mercado [...] Eu antes, eu fazia [filé] para os outros, mas agora eu faço pra mim mesmo, quando tenho um tempinho, faço saída de praia [e vende no Francês].

Constatamos a difícil realidade vivenciada por Carlos desde criança, tendo que trabalhar, como afirmou, até “[...] uma hora [da madrugada], fazendo filé⁵⁸ [...] pra gente poder comer”. Dessa forma, acreditamos que esse ritmo de trabalho e preocupação com a subsistência da família tenha interferido na rotina das suas atividades como estudante. Comentou que ainda trabalha na produção de artesanato para auxiliar na renda da família.

Diante das diversas realidades relatadas pelos três estudantes sobre a luta para conciliar estudo e trabalho, que perpassam o percurso de escolarização do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, observamos que o enfrentamento da condição de pobreza dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, oriundos de classe popular, representa “[...] um grande desafio cotidiano [pela] garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro” (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Portanto, ressaltamos que a instituição escolar, no caso o IFAL, precisa considerar essa realidade e compreender a pluralidade dos sujeitos da EJA “[...] composta de conhecimentos, atitudes, códigos e valores” (ANDRADE, 2004, p. 3), ouvindo seus estudantes do PROEJA, para conhecer as demandas desses sujeitos e promover estratégias de inserção e permanência escolar.

CONCLUSÕES

A análise das fichas de requerimento de matrícula nos permitiu constatar que os estudantes do Curso Técnico de Cozinha do IFAL, em

⁵⁸ Filé é uma renda artesanal feita em linha, no tear, característico da cidade de Marechal Deodoro, que sobrevive de geração em geração.

sua maioria, são jovens, sendo que o gênero humano feminino prevalece e, no que se refere à raça, destacam-se os pardos e negros. Esse perfil mostra que a instituição escolar não poderá tratá-los de forma homogênea, uniformizando o processo de ensino e, conseqüentemente, padronizando o currículo.

Os registros das entrevistas demonstraram que apenas um dos entrevistados apresentou em sua trajetória de escolarização, pouca dificuldade na continuidade dos estudos, fato que não é comum na vida dos sujeitos da EJA. Vale ressaltar que dos três estudantes, Margarida se sobressai no âmbito das interrupções, devido ao casamento e a criação de filhos, ficando explícito que, para as mulheres, não têm sido fácil colocar em prática o desejo de escolarização. No entanto, as situações que Margarida viveu não a desestimularam e com muito sacrifício chegou ao Ensino Médio após dez anos de interrupções dos estudos, permanecendo na luta para concluir a sua escolarização da Educação Básica.

As falas também confirmaram que o trabalho é um fator marcante para os estudantes da EJA, tendo em vista a realidade econômica em que vivem e a dificuldade que encontram para conseguir emprego. Em dois dos entrevistados, a necessidade de trabalhar interferiu nos estudos, o que acarretou, para um deles, a interrupção da trajetória escolar e para o outro, o enfrentamento do trabalho paralelo aos estudos. Sobre essa realidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, Dayrell (2007) nos faz refletir sobre a condição de pobreza que interfere no percurso da vida e vivências desse público no ambiente escolar.

Diante das reflexões proporcionadas pelo estudo dos perfis e trajetórias de escolarização dos estudantes do Curso PROEJA em Cozinha no IFAL, concordamos com o pensamento de Andrade (2004, p. 2), de que a instituição escolar precisa ouvir os sujeitos da EJA para entender o que “[...] vêm tentando demonstrar, explícita ou implicitamente, seja pelo abandono, pela desistência, pela dificuldade de permanência, ou pelas formas com que organizam suas necessidades e seus anseios”.

Nessa perspectiva, pretendemos com esse estudo suscitar o debate entre gestores e educadores sobre o direito constitucional de jovens e adultos nas instituições de ensino público.

Fica uma revelação importante, por parte dos estudantes entrevistados que, apesar de tantos entraves sociais, econômicos e culturais são capazes de aprender. Contudo, no nosso entendimento, a escola precisa rever as suas estratégias que favoreçam maior interação no sistema escolar, visando contribuir para o sucesso educacional dos sujeitos jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. R. Os sujeitos educandos na EJA. In: *Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida*. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_prog3.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.
- BRASIL. Senado Federal. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília, 1988.
- _____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. *Parecer n. 11/2000-Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2000.
- _____. Congresso Nacional. *Decreto de n. 5.478 de 24 de junho de 2005*. Brasília, 2005.
- _____. Congresso Nacional. *Decreto de n. 5.840, de 13 de julho de 2006*. Brasília, 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.
- _____. Congresso Nacional. *Decreto n. 7.234 de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010.
- _____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. *LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996* 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

- CARMO, G. T.; CARMO, C. T. 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. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II, jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>>. Acesso em: 02 dez. 2014.
- DAYRELL, J. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2001.
- _____. A Escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, vol. 28, p.1105-1128, 2007. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3302007000300022&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 14 abr. 2014.
- FREITAS, M. L. Q. *A Educação de Jovens e Adultos - EJA e o Ensino Profissionalizante ontem e hoje: quais as perspectivas?* Mimeo, Alagoas, 2008.
- FIGUEIREDO, S.; ALCOFORADO, L. *Histórias de vida: uma construção de competências*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- _____. *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*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 dez. 2014.
- INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - IFAL. *Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha*. Marechal Deodoro, Alagoas, 2011.
- _____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018*. Maceió, 2013.
- LIMA, D. M. *O Lugar de direito reservado às juventudes no PROEJA: um processo em construção no IFAL*. Mimeo, Alagoas, 2011.

- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOURA, T. M. M. *A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: EDUFA, 1999.
- _____. *Os alunos jovens e adultos que buscam a Educação de Jovens e Adultos: quem são e o que buscam na escola*. Mimeo, Alagoas, 2013.
- PAIVA, J. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*: Rio de Janeiro: FAPERJ; Petrópolis: DP, 2009.
- PAIVA, J; SALES, S. R. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 21, n. 69, 2013. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1456>>. Acesso em: 02 dez. 2014.
- _____. As muitas invenções da EJA. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 58, 2014. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n58.2014>>. Acesso em: 02 dez. 2014.
- QUEIROZ, M. I. P. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMON, O. de M. V. (Org.). *Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, p. 14-43, 1988.
- SANTOS, D. B. R. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 214f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Bahia, BA, 2009.
- SANTOS, M. D. S. F dos.; LIMA, I. S. M.; LEMOS, I. B.; DINIZ, M. R. M.; GALVÃO, P. L. A Educação Profissional de Jovens e Adultos: um novo cenário nos Institutos Federais de Educação. *Caminhando com o PROEJA*, v.1 n. 1, p. 41-48, jan./jul., Maceió: IFAL, 2013.
- VILANOVA, M. E. M.; WANZELLER, W. G. Avaliação Pedagógica para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Jovens e Adultos (PROEJA). *Proficientia*, n. 8, 2015.

POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS:

uma análise a partir dos *websites*

*Hustana Maria Vargas*⁵⁹
*Rosana Rodrigues Heringer*⁶⁰

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa características e abrangência das políticas de permanência e assistência estudantil desenvolvidas pelas universidades federais brasileiras na última década, especialmente após 2012, com o advento da Lei de Cotas⁶¹ e a ampliação dos recursos do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Baseia-se no levantamento feito ao longo do primeiro semestre de 2015 nos *websites* de 63 universidades federais⁶², observando o setor responsável pela política de assistência estudantil; os tipos de auxí-

⁵⁹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF). Responsável pelo Laboratório sobre Acesso e Permanência na Universidade (LAP), integrante do Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento (CEDE) e do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB).

⁶⁰ Doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e dos cursos de graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁶¹ Lei 12.711/2012, que reserva vagas para egressos de escola pública, parcialmente com fator renda e em observância da proporção de pretos, pardos e indígenas na unidade da federação.

⁶² Sempre que a informação estava disponível.

lios e bolsas concedidos, o valor das bolsas ofertadas e os critérios para concessão e renovação destes auxílios. Com este levantamento estabelecemos um quadro inicial sobre estes programas em nível nacional e observamos as especificidades regionais e institucionais, levando em conta, o tempo de funcionamento das universidades.

Neste trabalho mostramos, em primeiro lugar, a urgência da atenção ao tema, em virtude das características sócio-históricas do ensino superior no Brasil e das recentes políticas públicas de expansão que visam também alterar sua frequência, direcionando ações para a diminuição de desigualdades sociais de várias ordens. Especificamente, destacamos o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, como divisor de águas neste processo.

Em seguida, situamos o atual quadro da permanência e assistência, contextualizando a criação do PNAES, em associação com a nova dinâmica implantada pelo REUNI. Nesse novo contexto, destacamos o papel e a inserção do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) para pensarmos, articuladamente, o cenário atual de oferta de ações de assistência e permanência. Num terceiro momento, estabelecemos discussões de cunho mais teórico sobre o tema, a fim de enquadrar nossa problematização e avançar na pesquisa documental. Finalmente, exibimos nossos achados, organizados por regiões do país, e conclusões.

1 – EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR FEDERAL

Entre 2003 e 2011, observamos o crescimento de aproximadamente 111% das vagas no ensino superior federal⁶³, um crescimento exponencial de 2007 até 2011, período de implementação do REUNI, com o aumento de 91.655 vagas (VARGAS, 2014).

Já as **matrículas** no setor representavam 58,9% de participação na rede pública em 2013, superando a marca de 1,13 milhão (OBSERVATÓRIO, 2015). Essa expansão apoiou-se na criação de novas universidades ou na interiorização de antigas universidades, a-

⁶³ Em 2003 eram 109.184 vagas e em 2011 somavam 231.530 vagas.

tendendo um número crescente de municípios, como podemos observar na Tabela 1:

Tabela 1 - Expansão da rede federal de educação superior/Brasil (2003-2010-2014)

| Categoria \ Ano | 2003 | 2010 | 2014 |
|------------------------|-------------|-----------------|----------------|
| Universidades | 45 | 59 (14 novas) | 63 (4 novas) |
| Campus/Unidades | 148 | 274 (126 novos) | 321 (47 novos) |
| Municípios Atendidos | 114 | 230 | 275 |

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados no PNE.

Essa evolução, mesmo adicionada à expansão geral do sistema⁶⁴, não foi suficiente para garantir taxas de matrícula condizentes com a desejada massificação⁶⁵ do ensino superior, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, em sua meta 12: “Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014).

Na tabela 2 trazemos uma comparação das metas do PNE com dados gerais e segmentados para cor⁶⁶ e renda do Brasil em 2013. Con-

⁶⁴ Em 2013 o sistema computava 7.305.977 matrículas no ensino superior em cursos de graduação (INEP, 2014), cifra composta, sobretudo pelas matrículas no setor privado. Durante as últimas décadas do século XX, principalmente a partir dos anos 1980, assistimos a uma expansão liderada principalmente pelo aumento do número de instituições e de matrículas neste setor.

⁶⁵ Pela classificação de Martin Trow (2005), considera-se de massa um sistema com taxa líquida de matrícula entre 15 e 33,3%.

⁶⁶ Os dados foram apurados por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2013 apenas para brancos, pretos e pardos. Por ser uma pesquisa amostral, não permite o cálculo de indicadores para populações pequenas, como amarelos e indígenas (OBSERVATÓRIO, 2015).

forme se vê, trata-se de um desafio nacional, mais acentuado segundo o recorte de cor e renda.

Tabela 2 - Taxas bruta e líquida de matrícula no ensino superior: PNE 2014, Brasil geral, cor e renda 2013

| Taxas bruta e líquida/PNE/ Brasil geral/Brasil Cor e Renda | | Taxa bruta | Taxa líquida |
|---|-----------------|------------|--------------|
| Meta do PNE 2014 | | 50 | 33 |
| Brasil 2013 | Geral | 32,3 | 16,5 |
| | Branco | 43,6 | 23,6 |
| | Pretos | 24,9 | 10,2 |
| | Pardos | 23 | 11,2 |
| | 25% mais ricos | 79,6 | 39 |
| | 50 – 75% | 37,1 | 19,9 |
| | 25 – 50% | 23 | 12 |
| | 25% mais pobres | 9,4 | 5,1 |

Fonte: Elaborada pelos autores com base no Observatório (2014).

Notamos que os 25% mais ricos já ultrapassaram a previsão da meta, e os brancos dela se aproximam. Quanto aos mais pobres, pretos e pardos, observa-se um fosso entre a sua condição de acesso e permanência, indicando a necessidade de políticas específicas. Assim é que a promulgação da Lei n. 12.711/12 e a adoção do Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁶⁷, com pretensão de possibilitar maiores chances de participação no processo e maior mobilidade aos candidatos, apontam para uma intenção democratizante no processo de expansão. Nesse sentido, podemos dizer que se pretende uma expansão em dupla direção: quantitativa e socialmente qualitativa.

Ao lado dos problemas relacionados à expansão quantitativa e qualitativa de vagas, outro se impõe: taxas de conclusão que têm como antecedente lógico a permanência. Nossa Constituição reserva um o-

⁶⁷ O sistema adota como critério de seleção para ingresso no ensino superior a nota do ENEM, exame que pode ser realizado no município do candidato, e possibilita duas opções de candidatura (inclusive para cursos e instituições diferentes), mediante sua nota.

lhar específico sobre o tema, ao mencionar a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" em seu art. 206, inciso I.

No conjunto das estratégias do PNE para o ensino superior, encontramos:

É fundamental para o desenvolvimento do país que uma parcela maior da população conclua o nível superior em sua escolarização. Para isso, dois desafios precisam ser enfrentados: acesso e permanência dos alunos. Garantir que os cursos tenham vagas disponíveis que se encaixem no cotidiano, às vezes bastante conturbado, da população e criar mecanismos para que cada vez menos pessoas abandonem os cursos devem ser prioridades (BRASIL, 2014).

Acreditamos que o novo cenário introduzido pelo acesso unificado via SISU explica em parte o declínio na conclusão, uma vez que muitos se inscrevem em cursos de segunda ou terceira opção e na primeira oportunidade se transferem ou desistem. Essa motivação poderia estar relacionada, também, a questões de vocação e identificação com o curso. Com relação à expansão da oferta e a adoção da política de cotas, que poderiam estar atraindo estudantes de camadas populares, compreendemos que chegar a esse nível de ensino nada tem de natural, mesmo porque parte significativa dos estudantes, ainda no ensino médio, tinha um baixo grau de informação sobre o vestibular e a formação universitária (HERINGER, 2013).

Nesse sentido, “[...] se o ingresso ao ensino superior representa para esse grupo de estudantes ‘uma vitória’, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso” (ZAGO, 2006, p. 34). Talvez estejamos prestes a testemunhar, como Altbach referiu ao modelo de ensino da Universidade de Buenos Aires, um modelo de “sobrevivência do mais apto”, verdadeiro processo de darwinismo social no interior da universidade, com as suas elevadas taxas de evasão (PAULA, 2011, p. 76).

Todos os aspectos levantados até agora compõem um quadro complexo de questões teóricas, políticas e práticas relacionadas às políticas de assistência e permanência estudantis nas universidades públi-

cas. O que devemos lembrar é que os óbices à permanência são de diversas ordens e naturezas e que as instituições precisam se preparar para receber seus novos alunos, numa nova realidade. A diferenciação dos cursos pode engendrar a necessidade de adaptações nas políticas de permanência, da mesma forma que as realidades regionais. Diversos trabalhos (MOEHLECKE, 2007; RONSONI, 2014) revelam dados expressivos de evasão no primeiro ano letivo, acentuados para a área de Humanas e Licenciaturas e para o turno da noite. Passado este momento inicial, os autores observam que a tendência é de permanência, com maior probabilidade de conclusão do curso.

Esses problemas projetam uma situação desconfortável para as universidades federais, com a evidência de que suas taxas de conclusão tendem a ficar abaixo das taxas das instituições particulares. Ocorre que as avaliações externas do Ministério da Educação (MEC) consideram as taxas de conclusão como um dos indicadores de qualidade, antecipando um cenário comprometedor para as federais, que nesse item, deverão ficar abaixo das particulares, podendo ensejar discussões sobre a “eficiência” das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)⁶⁸. Além disso, essa taxa é considerada para fins de financiamento da instituição, gerando repercussão orçamentária para as federais. Tudo isso sem levantarmos as perdas sociais e individuais por detrás dessas taxas.

Nesse contexto, passamos a focar os organismos e programas que se ocupam da assistência e permanência nas IFES⁶⁹.

⁶⁸ A título de exemplificação deste debate, cabe mencionar que, no prazo de apenas uma semana, o Jornal “O Globo” veiculou matérias intituladas “Percentual de formandos nas faculdades federais cai mesmo após a injeção de verbas do REUNI”, e “Ensino comprometido na UFRJ. Alojamento precário. Alunos reclamam de condições de moradia e especialistas cobram melhor assistência estudantil” (dias 18 e 21/05/2015, respectivamente). Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/percentual-de-formandos-nas-faculdades-federais-cai-mesmo-apos-injecao-de-verba-do-reuni-16186884>>; <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/com-ocupacao-estudantil-na-reitoria-ufrj-aprova-pacote-de-assistencia-estudantil-162277558>>. Acesso em: 21 maio 2015.

⁶⁹ Importante ressaltar que essa sigla não se confunde com a do IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

2 – ASSISTÊNCIA E PERMANÊNCIA NAS IFES: PNAES E FONAPRACE

O tema da Assistência Estudantil começou a ganhar visibilidade no espaço universitário a partir das reivindicações dos movimentos sociais e dos diferentes organismos envolvidos com a educação superior, entre eles, o FONAPRACE, órgão criado em 1987 com a finalidade de promover a integração regional e nacional das instituições de ensino superior, visando fortalecer as políticas de assistência ao estudante de graduação⁷⁰.

A partir das demandas identificadas em pesquisas sobre o perfil dos estudantes de graduação das IFES realizadas pelo FONAPRACE em 1996-1997 e em 2003-2004 (FONAPRACE, 2014), o governo brasileiro lançou em 2008 o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁷¹, que aportou recursos crescentes⁷² destinados a atividades de apoio aos estudantes. Desde a criação do Programa houve uma expansão exponencial do número de benefícios atendidos: em 2008 fo-

⁷⁰ O surgimento da assistência estudantil na educação superior vem de 1929, com a Associação Universitária Mineira (AUM), primeira estrutura de assistência estudantil da Universidade de Minas Gerais (UMG), futura Universidade Federal de Minas Gerais. Em 1937, com a Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), a assistência ao estudante inicia um processo de profissionalização (PORTES; SOUSA, 2012).

⁷¹ O PNAES vinha sendo executado desde 2008 e tinha um prazo de validade até 2010. Em julho de 2010 o programa foi institucionalizado através do decreto n. 7.234 que determinou, no parágrafo único do seu art. 4º, que “as ações da Assistência Estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras”.

⁷² A execução do PNAES ocorre por meio do Fundo Nacional para Assistência Estudantil, composto pelo equivalente a 10% do orçamento anual que as IFES recebem do Tesouro Nacional, excluída a rubrica de pessoal (PEIXOTO, 2011). Observa-se um aumento aproximado de 300% dos recursos destinados ao PNAES no período de 2008-2013, partindo de R\$ 126.301.633 para R\$ 637,6 em 2013 (ARAÚJO, 2013).

ram 198.000; em 2009, 409.000; em 2010, 734.000 e em 2011, 1.078.000 (SESu/MEC, 2012).

Em 2013, foi criado o Programa de Bolsa Permanência (PBP), que concede auxílio financeiro a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, estudantes indígenas e estudantes quilombolas matriculados nas IFES, o qual beneficiou desde então 5.889 estudantes, totalizando o montante de R\$ 13,1 milhões (SESu/MEC, 2015). Nesse mesmo ano, o PNAES destinou 1.415.185 auxílios aos estudantes de graduação em todas as Universidades Federais⁷³.

Embora os recursos destinados ao PNAES estejam se ampliando, várias críticas podem ser observadas, por parte de organizações estudantis e pela administração das universidades federais, apontando que os recursos são insuficientes para atender à demanda. Logo após a aprovação da Lei de Cotas, o FONAPRACE declarou que o volume de recursos necessários para viabilizar o atendimento às demandas colocadas pela assistência estudantil, levando em conta o aumento de estudantes cotistas nas IFES, seria cerca de dois bilhões de reais⁷⁴ ou seja, quatro vezes o previsto para 2013.

Finalmente, percebemos que há total variabilidade na distribuição e aplicação desses recursos entre as IFES, já prenunciando a multiplicidade de formatos que toma a assistência estudantil em cada uma dela. No *site* da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2015), no ano de 2013, encontramos informações quanto ao número de estudantes atendidos, ao custo médio do aluno e percentual do total do valor do PNAES. Quanto ao número de estudantes atendidos, a menor quantidade é de 420 na Universidade Federal de Itajubá-MG (UNIFEI) e a maior é de 24.086 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em relação ao custo médio por aluno, os extremos são R\$ 248,54 na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e de R\$ 6.126,96 na Universidade Técnica Federal do Paraná (UTFPR). Relacionando o número de estudantes

⁷³ Utilizamos como referência o relatório do SIMEC 2013 preenchido pelas Instituições Federais, tendo por referência os seguintes itens: alimentação, moradia, transporte, esporte, creche e apoio pedagógico.

⁷⁴ Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,nao-ha-recursos-para-cotas-,956778,0.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

atendidos com o custo médio, percebemos que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) é a que atinge o maior percentual do valor total do PNAES: 6,06%, assistindo 7.101 alunos ao custo médio de R\$ 5.762,18. No polo oposto encontramos a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA), que assiste 450 alunos com o valor médio de R\$2.363,78, consumindo apenas 0,16% do valor total.

Em relação ao FONAPRACE, uma análise do *website* merece atenção especial, na medida em que revela certo teor de improvisação na condução da política, ou seja, trata-se de um espaço de informações bastante lacunoso⁷⁵. Os registros denunciam como o processo de assistência está se estruturando de maneira errática, tendo que enfrentar problemas e novas situações ao mesmo tempo em que tentam resolvê-las. Percebe-se que as novas realidades surgidas ano a ano, como a promulgação da Lei de Cotas, a entrada da Bolsa Permanência e a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como forma de ingresso nas IFES, trazem sucessivos impactos na capacidade de resposta dos organismos responsáveis pela assistência e permanência.

Destacamos algumas fragilidades, desafios ou pontos polêmicos expostos pelos grupos de trabalho do FONAPRACE (2015) nas conclusões de seus encontros: a) localização da assistência estudantil no organograma das universidades; b) necessidade de sensibilizar os gestores quanto à estruturação das equipes garantindo recursos humanos, financeiros, tecnológicos e infraestrutura; c) risco de estabelecimento de critérios para concessão de bolsas por profissionais que não compõem a equipe de assistência estudantil; d) definição robusta de metodologia de análise socioeconômica com utilização de indicadores mensuráveis que subsidiem a tomada de decisão dos Assistentes Sociais; e) aprofundar a discussão sobre a sistematização do acompanhamento dos bolsistas.

É diante desse quadro de recente e precária institucionalização da assistência estudantil que encaminhamos nossa investigação. Porém, antes de expormos os resultados, julgamos relevante esclarecer sobre quais fundamentos pautamos nossa discussão.

⁷⁵ Organizado em seções de reuniões regionais, apresenta mais informações para a região Sudeste.

3 – DIMENSÕES TEÓRICAS DA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Inicialmente, definimos o que entendemos por “permanência” e por “assistência estudantil”. As políticas de permanência possuiriam maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, monitoria, apoio à participação em eventos, entre outras atividades. As políticas de assistência estudantil estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas. Assim, as políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de vulnerabilidade, vivenciando circunstâncias que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira. Todavia, na prática e nos diferentes arranjos institucionais para a implementação dessas políticas, as ações de permanência e assistência estudantil estão integradas, superpostas ou mesmo confundidas (HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014).

Concordamos com Menezes (2012, p. 73) em sua definição de políticas de assistência, que pode ser traduzida como um mecanismo de direito social que transita por diversas áreas, compreendendo ações que vão desde o acompanhamento das necessidades especiais dos estudantes até o provimento de recursos mínimos (moradia, alimentação, transporte, recursos financeiros) para o alcance dos objetivos de permanência na educação superior. É composta por ações universais e/ou focalizadas em determinados segmentos com necessidades específicas. Tais ações buscam apoiar a permanência dos estudantes na universidade para que possam concluir sua graduação com bom aproveitamento acadêmico.

Desse modo, seria importante compreendermos se as políticas de permanência e assistência estudantil estão funcionando de forma a suscitar o processo de afiliação – institucional e/ou intelectual – ou não (COULON, 1977). A distribuição de apoios sociais, por exemplo, deveria estar associada a projetos mais amplos de vivência acadêmica.

Assim, se por um lado, observamos a necessidade de satisfação de demandas socioeconômicas fazendo parte das políticas de permanência, por outro não se deve concluir que ela seja suficiente. Os imperativos também são simbólicos para que a permanência seja “efetiva”, incluindo participação na vida universitária em atividades não obrigatórias, (eventos, seminários, atividades culturais), entre outras possibilidades. Tais necessidades são majoradas quando o estudante não conta ou conta com esparsos recursos familiares e de redes de apoio, demandando, sobretudo, os recursos institucionais disponíveis (PINTO; SILVA, 2013).

4 – ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS IFES BRASILEIRAS: O QUADRO ATUAL

De que universo estamos falando? Antes de passar à análise dos resultados, cabe apresentarmos um quadro sintético das IFES no Brasil. Temos, em 2015, um total de 63 universidades federais, 45 delas criadas ao longo do século XX, a partir de 1913⁷⁶. As 18 restantes foram criadas já no século XXI, entre 2005 e 2013, sendo oito delas criadas após a implantação do REUNI (pós-2007).

Nossa primeira classificação diz respeito à nomenclatura dada ao órgão destinado à gestão da assistência estudantil. Incluímos no grupo daquelas que possuem Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE) todas aquelas universidades que traziam esta nomenclatura ou termos semelhantes no nome da Pró-Reitoria. Os termos identificados foram: Assistência e Promoção do Estudante; Assuntos Estudantis;

⁷⁶ “A Universidade Federal do Paraná (UFPR), tem o orgulho de poder dizer que é a universidade mais antiga do País. Certificado comprova a inclusão de seu recorde na edição brasileira do Guinness Book – O livro dos recordes de 1995, como primeira universidade brasileira – Inaugurada em 1913. A Universidade do Paraná foi fundada oficialmente em 19 de dezembro de 1912 e iniciou suas atividades de ensino na segunda quinzena de março de 1913, portanto, antes da fundação da Universidade de Manaus, que data de 13 de julho de 1913”. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/a-mais-antiga-do-brasil/>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

Assuntos Estudantis e Comunitários (ou Comunitários e Estudantis); Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis; Estudantil; Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis; Gestão Estudantil; Graduação e Ações Afirmativas; Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis.

Para definir as que não possuem Pró-Reitoria, identificamos todas aquelas que se utilizam de outra nomenclatura. Estas incluem os seguintes termos identificados nos *sites*: Coordenadoria, Superintendência, Divisão, Secretaria, Diretoria, Assessoria, Departamento, Programa. Em dois casos não aparece diretamente um órgão intermediário pela assistência estudantil, mas apenas a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, que neste caso foi enquadrada como “outro órgão” por não trazer em sua nomenclatura o termo assistência estudantil ou equivalente.

No Quadro 1, apresentamos a distribuição das universidades por região e por possuírem ou não Pró-Reitorias de assistência estudantil, segundo o momento de criação da instituição. Nossa hipótese era que as universidades mais modernas, advindas do recente processo de expansão do ensino superior, poderiam trazer mais bem estruturada a atenção à assistência e à permanência, hipótese que não se confirmou. Uma possível explicação para isso seria o fato de que a institucionalidade da assistência estudantil é mais recente de forma geral. Ou seja: a assistência social evolui de organismos secundários e de apoio para o status de Pró-Reitoria.

O quadro demonstra ainda que a maioria das universidades federais possui Pró-Reitoria de assistência estudantil ou equivalente (43 universidades ou 68% do total). Este percentual é um pouco maior (71%) entre as universidades mais tradicionais, que foram criadas antes de 2000. Observamos, entretanto, ao consultar os *sites*, que em muitos casos estas Pró-Reitorias foram criadas ou passaram a ter este nome nos últimos 10 anos. Em muitas delas a assistência estudantil era no passado uma atividade de um órgão intermediário ligado à Pró-Reitoria de Graduação, ou de Assuntos Comunitários e posteriormente foi desmembrada, ganhou autonomia e passou a se constituir como Pró-Reitoria específica.

Quadro 1 - Universidades federais brasileiras por região, período de criação, segundo o fato de possuírem ou não Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE) ou semelhante – 2015

| Região | Criadas no século XX | | Criadas no século XXI | |
|---------------------|--|---|----------------------------------|---|
| | PRAE ou termo semelhante | Outro órgão de gestão da assistência estudantil | PRAE ou termo semelhante | Outro órgão de gestão da assistência estudantil |
| Centro-Oeste | UFMT UFMS | UFG UnB | UFGD | - |
| Norte | UNIR UFRR UFAC UFT UFRA | UNIFAP UFAM UFPA | UFOPA | UNIFESSPA |
| Nordeste | UFMA UFPI UFPB UFPE UFRPE UFAL UFS UFBA UNIVASF | UFCG UFRN UFC | UFRB UNILAB UFOB | UFSB UFCA UFERSA |
| Sudeste | UFJF UFLA UFOP UFSJ UFU UNIFESP UFSCAR UFES UFF UFRRJ | UNIFEI UFMG UFV UNIRIO UFRJ | UNIFAL UFTM UFVJM UFABC | - |
| Sul | UFPEL UFSM UFSC UFPR FURG UFRGS | - | UNIPAMPA | UFFS UFCSPA UFTPR UNILA |

Fonte: Elaboração própria a partir dos *websites* das universidades.

Passamos, agora, a uma análise sobre os benefícios oferecidos pelas IFES. Classificamos os benefícios em cinco grandes grupos:

- 1) Bolsa auxílio ou permanência;
- 2) Moradia (oferta de vagas em residência estudantil ou auxílio moradia);
- 3) Alimentação (inclui tanto a oferta de restaurante universitário, com gratuidade ou refeição subsidiada, quanto o auxílio financeiro destinado à alimentação);
- 4) Transporte (inclui auxílio financeiro destinado a transporte, bem como créditos, vale-transporte ou similar no transporte local municipal ou intermunicipal); e
- 5) Outros benefícios: aqui foram agrupados todos os benefícios que não se enquadravam nas opções anteriores.

Inicialmente investigamos quais universidades ofereciam algum tipo de bolsa, auxílio ou permanência. Na verdade, estas bolsas podem receber várias nomenclaturas, muitas vezes com significados diferentes. A nossa suposição inicial, era de que em muitos casos as universidades oferecem a possibilidade de apoio financeiro como uma forma de garantir a manutenção do estudante na instituição e esta transferência monetária seria em geral diferenciada de outros tipos de auxílio mais específicos, relacionados à alimentação, moradia ou transporte.

Entretanto, esta lógica não se impôs integralmente após a análise dos dados. O que pudemos observar é que, em um grande número de instituições, as transferências monetárias são frequentemente associadas ao objetivo de suprir um determinado benefício, empregando-se a nomenclatura “bolsa”, quais sejam: alimentação, transporte ou moradia. Portanto, ao analisarmos a transferência monetária associada à manutenção, a única que identificamos como tal, presente em todas as universidades federais, foi a bolsa referente ao Programa Bolsa Permanência do MEC.

Para além desta bolsa de alcance nacional, identificamos nos *websites* bolsas específicas de manutenção (com a adoção de diferentes nomenclaturas e critérios para acesso às mesmas), nas seguintes universidades (Quadro 2):

Quadro 2 - Valores das bolsas oferecidas pelas IFES – 2015

| Região | Valores entre: | IFES |
|--------------|-----------------------|--|
| Norte | R\$150,00 e R\$400,00 | UNIR, UFRR, UFAC, UFAM, UFOPA, UFPA, UFT, UNIFESSPA |
| Centro-Oeste | R\$400,00 e R\$465,00 | UNB, UFG, UFMS, UFMT, UFGD |
| Nordeste | R\$200,00 e R\$400,00 | UFBA, UFSB, UFRB, UNIVASF, UFCA, UFC, UNILAB, UFPI, UFRPE, UFPE, UFCG, UFAL, UFERSA |
| Sudeste | R\$75,00 e R\$500,00 | UNIFAL, UNIFEI, UFSJ, UFTM, UFVJM, UFMG, UFOP, UNIRIO, UFF, UFRJ, UFRRJ, UFJF, UFSCAR, UFABC |
| Sul | R\$200,00 e R\$522,00 | UFFS, UFCSPA, UFSC, UNIPAMPA, UFSM, UFPR, UFRGS, UTFPR |

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir dos *websites* das universidades.

Reiteramos que este levantamento tem caráter preliminar e foi feito apenas a partir do *website*, portanto pode conter imprecisões. Para fins da análise proposta aqui, ressaltamos que no caso de algumas universidades não citadas nesta lista (e mesmo algumas citadas, como é o caso da UFMG), o programa de assistência estudantil não é realizado primordialmente a partir de transferência monetária na forma de bolsa, mas sim na inclusão do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica como beneficiário de uma “cesta de benefícios” – como descrito no *site* da UFMG – que permita que ele tenha acesso tanto à alimentação e transporte (os mais comuns) quanto à moradia, após análise detalhada de sua situação domiciliar, renda, e outras situações de vulnerabilidade. Como parte desta “cesta de benefícios” destaca-se, em algumas universidades, o acesso destes alunos a benefícios específicos oferecidos pela instituição, tais como: serviço médico, odontológico e psicossocial (este é o caso, por exemplo, da UFMG e da UFV).

Outra situação que vale a pena mencionar é a composição de um auxílio monetário a ser recebido pelo estudante, mediante a avaliação da situação econômica da família, que resulte do somatório de diferentes benefícios. Este é o caso, por exemplo, da UNIFESP, em que o aluno pode receber entre R\$160,00 e R\$746,00 dependendo da sua elegi-

bilidade para receber uma combinação de benefícios que varia desde somente o auxílio transporte até uma combinação de moradia, transporte e alimentação. Para tal definição, os alunos elegíveis são agrupados em faixas referentes ao perfil socioeconômico familiar. Este escalonamento por faixas é utilizado também pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e pela Universidade de Brasília (UnB).

Nossa pesquisa revelou a presença de outros benefícios que envolvem tanto apoios eventuais, emergenciais e temporários, quanto aqueles que podem se estender ao longo de todo o curso e visam melhorar as condições de vida dos estudantes. Dentre eles o auxílio creche, apoios na área de saúde, culturais e acadêmicos.

Nesse trabalho, destacamos para aprofundamento a análise de dois tipos de auxílios que julgamos primordiais para a permanência: o de alimentação e o de moradia.

4.1 – Auxílio Alimentação

Em relação ao apoio à alimentação dos estudantes, as universidades dividem-se entre aquelas que fornecem alimentação gratuita ou subsidiada oferecida pelos restaurantes universitários (RU) e aquelas que transferem um valor monetário para que o aluno providencie sua própria alimentação. Em vários casos as universidades oferecem as duas formas de benefício, principalmente visando atender aos alunos que estudam em *campus* que não possuem RU, ou mesmo porque o disponível não consegue atender a todos os estudantes que precisam deste apoio.

Apresentamos no Quadro 3 um levantamento aproximado da quantidade de universidades que oferece cada uma das modalidades de auxílio alimentação:

Quadro 3 - Tipo de auxílio alimentação oferecido pelas universidades por região

| Região | RU (com isenção ou subsídio) | Auxílio Monetário (R\$) |
|--------------|--|--------------------------------------|
| Norte | | UNIR (132,00) |
| | | UFRR (135,00) |
| | | UNIFAP (5,00/dia letivo) |
| | | UFRA (100,00) |
| Centro-Oeste | UFGD | UNB (304,00) |
| | | UFG (120,00) |
| | | UFMS (33% do s. mín. onde não há RU) |
| Nordeste | UFBA UNIVASF UFPB UFCEG UFMA UFAL | UFSB |
| | | UFRB |
| | | UFOB (266,00) |
| | | UFCA (220,00) |
| | | UNILAB (150,00) |
| | | UFPI |
| | | UFRPE |
| | | UFPE (274,00) |
| | | UFRN |
| | | UFERSA |
| UFAL | | |
| Sudeste | UFMG UFV UFF UFRJ UFRRJ UFES UNIFESP | UNIFAL |
| | | UNIFEI (250,00) |
| | | UFSJ |
| | | UFTM (11,40/dia letivo) |
| | | UFMG |
| | | UFOP |
| | | UFU (180,00 a 250,00) |
| | | UNIRIO (200,00) |
| | | UFF |
| | | UFRRJ (200,00) |
| | | UNIFESP (213,00) |
| | | UFSCAR |
| | | UFABC |

Sentidos da Permanência na Educação

| | | |
|------------|---|---|
| Sul | UFPEL (convênio com restaurante da cidade) | UFFS (100,00) UNILA (300,00) UFCSPA (250,00) UNIPAMPA (130,00) |
| | UFRGS | UFPR |
| | UFSM | FURG |
| | UNIPAMPA | UTFPR (150,00) |
| | UTFPR | |

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir dos *websites* das universidades.

Mais uma vez ressaltamos que estes dados são preliminares e podem conter imprecisões. De qualquer forma, demonstram grande variação entre valores transferidos aos estudantes de diferentes instituições com o objetivo de subsidiar sua alimentação, que vão desde R\$100,00 a R\$304,00. Certamente, estas variações refletem o custo de vida em diferentes cidades onde as instituições estão localizadas.

4.2 – Auxílio Moradia

Analisando o Quadro 4, referente ao benefício moradia, observamos que cerca de metade (32) das universidades federais oferece o apoio à moradia como um auxílio financeiro e um menor grupo (17) oferece este auxílio e também residência estudantil, seguido das que oferecem residência estudantil somente (13).

Quadro 4 - Tipos de auxílio moradia oferecidos pelas universidades federais – 2015

| Região | Moradia/ Residência estudantil/Casa do Estudante | Auxílio monetário | Residência Estudantil e Auxílio monetário |
|--------------|---|--|--|
| Norte | UFAM (90 vagas) | UNIR (250,00) | - |
| | UFT (existe Casa- Do Estudante em Convênio com governo estadual em 3 cidades onde há <i>campus</i> universitário) | UFRR (300,00) UFAC (250,00) UFOP (300,00) UFRA (330,00) UFPA (300,00) UNIFESSPA (400,00) UNIFAP (200,00) | |

Sentidos da Permanência na Educação

| | | | | |
|-----------------------------------|--|--|---|--|
| Centro-Oeste ⁷⁷ | UFGD (50 vagas) | UFG | (200,00) | UNB (residência estudantil/ auxílio de 530,00) UFMT (Casa do Estudante Universitário/ auxílio de 360,00) |
| Nordeste | UFRB (residência estudantil nos diferentes <i>campi</i>) UFPI (residência estudantil nos diferentes <i>campi</i>) UFCG (29 vagas) | UFMA UFSB UFPE UFRN UFAL UFOB UFCA UFC UNILAB | (400,00) (Bolsa AP2 prevê auxílio de 450,00 para quem vem de cidade distante mais de 50km do <i>campus</i>) (350,00) (200,00) (400,00) (400,00) (400,00) (380,00 até 24 m.) | UFBA (residência estudantil/ auxílio de 400,00) UNIVASF (residência estudantil/ auxílio 150,00) UFS (residência estudantil/ auxílio) UFPB (residência estudantil/ auxílio) UFRPE (residência estudantil/ auxílio) UFERSA (residência estudantil/ auxílio) |
| Sudeste | UNIFAL UFSJ UFLA UFRJ (está pagando temporariamente auxílio moradia emergencial em função da reforma na residência estudantil) UFVJM (alojamento em Diamantina em construção, inacabado, ocupado pelos estudantes) | UNIFEI UFTM UFU UNIRIO UFF UFJF UFES UNIFESP UFABC | (250,00) (400,00) (300,00) (340,00) (200,00) (343,00) | UFMG (moradia universitária/ 500,00 para alunos com NSE I, II e III) UFOP (alojamento; Apartamento socioeconômico; repúblicas federais/auxílio para alunos do <i>campus</i> João Monlevade) UFV (residência estudantil/auxílio) UFRRJ (residência estudantil/ auxílio 250,00) |

⁷⁷ Não localizamos dados referentes a 2014 sobre a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), exceto, a informação de que uma antiga residência estudantil pertencente à universidade foi demolida em 2013).

Sentidos da Permanência na Educação

| | | | | |
|------------|--|---|--------------------------------------|---|
| | em maio/2014) | | | UFSCAR (residência estudantil/auxílio 300,00 para estudantes sem filhos e 400,00 para estudantes com filhos) |
| Sul | UFSC UFRGS (3 Casas do estudante; também indica outras opções de moradia para estudantes) | UFSCSP UFFS UFPR UTFPR FURG | (400,00) (150,00) (300,00) | UNILA (residência estudantil/ auxílio 300,00) UFPEL (Casa do Estudante/ auxílio 360,00) UFMS (residência estudantil/ auxílio) UNIPAMPA (residência estudantil/ auxílio 230,00) |

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir dos *websites* das universidades.

Ao observarmos o quadro anterior, notamos que na região Norte predomina o auxílio financeiro, enquanto na região Centro-Oeste observa-se a combinação de auxílio e oferta de residência. Nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul é maior o número de universidades que oferecem o auxílio financeiro (23), seguido de quantidade significativa entre as que oferecem o benefício das duas formas (15).

No levantamento realizado, identificamos grande variação nos valores do auxílio destinado à moradia, que variam de R\$150,00 na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) até R\$530,00 na UnB.

Não foi possível apurar, a partir das informações disponíveis nos *websites*, o número atualizado de vagas nas residências universitárias, nem quantas vagas são disponibilizadas em cada edital de seleção anual (em alguns casos, semestral).

Quanto ao critério de concessão do auxílio moradia, de forma geral, as universidades federais informam que utilizam o critério socioeconômico. Algumas informam que um dos critérios é a distância do local de residência dos familiares em relação à universidade. No caso da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), por exemplo, é especificado que este local deve ficar a mais de 50 km de distância do *campus*. Observamos, ainda, que pelo menos três *websites* informam

sobre Casas do Estudante que não são exclusivas da universidade, mas que recebem universitários, como nos casos da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e UFOP.

Finalmente, destacamos entre as modalidades de benefícios moradia oferecidos o formato da moradia universitária da UFMG, que combina a possibilidade da gratuidade e a possibilidade de pagamento parcial através de taxa condominial (entre R\$ 66,42 e R\$ 265,70), conforme o nível socioeconômico.

CONCLUSÕES

Observamos, ao final desse breve levantamento, que a tarefa de apoiar os estudantes em seu percurso na vida universitária se expressa em diferentes atividades e facetas. Embora algumas ações sejam predominantes e mais frequentes, afinadas com a política nacional expressa no PNAES, parece-nos que mesmo nestes casos, os critérios de elegibilidade, os valores e as formas de implantação dos programas possuem uma grande diversidade. Tal diversidade se apresenta ainda maior, quando observamos as ações não previstas na legislação, que se ramificam visando atender a diferentes demandas que vão surgindo à medida que novas necessidades dos estudantes vão sendo consolidadas. As ações aqui levantadas certamente inspiram várias reflexões sobre a atual situação e o futuro das políticas de permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras.

As universidades têm uma razoável margem de autonomia para definir a maneira de implementar os diferentes programas e benefícios. Isto se traduz na existência de diferentes modalidades de políticas de bolsas (com ou sem contrapartida; com valores variados; com critérios distintos); auxílio moradia (residências próprias ou auxílio financeiro, valores variáveis; valores escalonados de acordo com avaliação do perfil socioeconômico); e alimentação (restaurante universitário ou auxílio financeiro), ainda que estas sejam as ações centrais previstas no PNAES. Nas demais áreas previstas no PNAES a variedade de ações é grande, com ênfase na oferta de auxílio creche, com valores diversos e

em geral atendendo a um pequeno número de estudantes, e de atenção à saúde.

Se observarmos os demais benefícios oferecidos, não previstos no PNAES, identificamos variação ainda maior, relacionada a auxílios voltados para a melhoria das condições acadêmicas dos estudantes: participação em eventos, apoio pedagógico, apoio na aquisição de material didático, cursos de línguas e empréstimo de material acadêmico, entre outros. Percebemos que todas estas ações não se traduzem necessariamente num grande volume de recursos envolvidos, mas podem ter – e acreditamos que cada vez mais terão – um papel central na permanência e no sucesso acadêmico dos estudantes que hoje ingressam nas universidades federais.

Nossa percepção ao analisar estes dados é de que as universidades que forem capazes de combinar, em suas políticas de assistência estudantil, tanto o apoio material voltado para as necessidades básicas, quanto às atividades de apoio pedagógico e de ampliação de oportunidades acadêmicas serão aquelas mais bem sucedidas na garantia da permanência e sucesso acadêmico de seus alunos.

Destacamos a grande variação em termos de metodologia de trabalho e consolidação de rotinas nos órgãos responsáveis pela assistência estudantil nas universidades. Arriscando-nos a uma análise preliminar, observamos que os próprios *websites* das universidades revelam o nível operacional dos sistemas de gestão da assistência estudantil. Conforme, a facilidade em localizar informações e a centralização dos documentos, editais e informações mais relevantes para o estudante, por exemplo, a instituição revela maior ou menor amadurecimento em gerenciar estas políticas.

Observamos em muito *websites* informações muito dispersas, links fora do ar, dificuldade em entender de imediato o passo a passo para a solicitação de benefícios, a falta de uma descrição detalhada de cada um dos benefícios oferecidos, do calendário e dos critérios para pleitear os mesmos. Esta situação revela, a nosso ver, certa instabilidade nas ações desenvolvidas, ao menos na maneira como são comunicadas à comunidade universitária. Em uma era em que nossos estudantes, em geral jovens, estão tão familiarizados com a informação digital, *websites* amigáveis e organizados de forma intuitiva são uma ferramen-

ta poderosa para fazer chegar a informação sobre os benefícios a quem realmente precisa.

Merece reflexão os critérios para elegibilidade dos beneficiários e a forma de composição do benefício recebido. Julgamos oportuna a estratégia de algumas instituições (como a UFMG e a UNIFESP, por exemplo), que tomam como ponto de partida para a avaliação de concessão de qualquer benefício, a análise de um detalhado perfil socioeconômico construído a partir de um questionário. Esta avaliação permite identificar as necessidades do aluno em relação a diferentes benefícios e a identificação de níveis de vulnerabilidade que permitirão uma decisão mais direcionada ao perfil daquele aluno, visando à otimização dos recursos destinados à assistência estudantil.

Esta nova abordagem traz a necessidade de que as instituições estejam muito mais comprometidas com o sucesso de todos os estudantes, nos mais variados aspectos; de que as mesmas tenham mais profissionais treinados e preparados para lidar com as novas situações que surgem. Uma das implicações desta nova interpretação é o desenvolvimento de uma percepção distinta sobre quem é este novo estudante e quais são suas dificuldades para se engajar plenamente nos estudos. É oportuno ressaltar que o corpo docente e demais servidores das IFES estejam aptos a olhar para estes novos estudantes sem preconceitos do ponto de vista socioeconômico, étnico ou racial e com disposição para acolher suas contribuições para o conjunto deles. A fim de que esta postura se concretize, é necessário que docentes e técnicos sejam sensibilizados em relação a estes aspectos.

De toda forma, é preciso pensar em ações inovadoras que levem em consideração os percursos do mais recente público das IFES e suas experiências cotidianas, consolidando políticas mais participativas, construídas coletivamente e pensadas a partir de seus sujeitos. Neste sentido, políticas de assistência estudantil e de permanência são compreendidas como instrumento de enfrentamento de situações desfavoráveis, sendo vetor de transformação e elemento fundamental à afiliação estudantil. Pensá-las como direito é refletir sobre sua contribuição na formação dos estudantes e sobre a própria configuração da universidade pública e de sua responsabilidade social nos dias atuais (MACHADO, 2012).

Esperamos que as informações e reflexões apresentadas aqui estimulem análises mais amplas e aprofundadas sobre quais as ações necessárias, imprescindíveis e mais eficazes para garantir o sucesso acadêmico dos estudantes em nossas universidades federais. Nosso aprendizado foi de que o Brasil já conta com algumas experiências bem-sucedidas destas políticas, mas, ainda, é preciso avançar na sua generalização e na identificação do que funciona em cada contexto institucional e regional. O aprendizado a partir do compartilhamento destas práticas e das análises comparadas é fundamental para que estas experiências sejam aperfeiçoadas e ampliadas.

REFERÊNCIAS

- ANDIFES. *Documento Transparência*. 2015. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/PNAES.pdf>. Acesso em: 03/06/15.
- ARAÚJO, C. B. Z. M. Políticas públicas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36º, Goiânia, 2013. *Anais...* Goiânia, 2013.
- BRASIL. Presidência da República. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* (Lei 13.005/2014). 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 26/06/15.
- COULON, A. *A condição de estudante*. A entrada na vida universitária. 1977. Salvador: EdUFBA, 2008.
- FONAPRACE. *Perfil socioeconômico e cultural dos alunos de graduação das instituições federais de ensino superior*. Relatório sumário. 2014. Disponível em: <<https://fonapracenacional.files.wordpress.com/2014/08/perfil-socioeconc3b4mico-e-cultural-dos-alunos-de-graduac3a7c3a3o-das-ifes3.pdf>>. Acesso em: 03/06/15.
- _____. *Reunião do Observatório do FONAPRACE*. 2015. Disponível em <<https://fonapracenacional.files.wordpress.com/2014/08/observatc3b3rio-vf2.pdf>>. Acesso em: 05/06/15.

- HERINGER, R. R. *Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Edição do Autor (e-book), 2013.
- HONORATO, G.; VARGAS, H. M.; HERINGER, R. Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e UFF. In: 38º Encontro Anual da ANPOCS, 2014, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Censo da Educação Superior*. 2013. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 12/04/14.
- MACHADO, C. de O. X. *O universo da universidade: desafios e possibilidades das trajetórias estudantis na UFRB*. 2012. Monografia (Bacharelado em Serviço Social). Cruz das Almas: UFRB, 2012.
- MENEZES, S. C. *Assistência estudantil na educação superior pública: o programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012.
- MOEHLECKE, S. *Avaliação institucional no ensino superior: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação?* Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/401.pdf>. Acesso em: 05/06/15.
- OBSERVATÓRIO do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior/estrategias>>. Acesso em: 03/06/15.
- PAULA, M. de F. C. de. Educação superior e inclusão social na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: PAULA, M. de F. C. de; FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Orgs.). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, p. 53-96, 2011.
- PEIXOTO, M. do C. de L. Políticas para a democratização do acesso e a inclusão social na educação superior do Brasil. In: PAULA, M. de F. C. de; FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Orgs.). *Reformas e democratização da*

educação superior no Brasil e na América Latina. Aparecida: Ideias e Letras, p. 217-244, 2011.

PINTO, G.; SILVA, A. P. A assistência estudantil como alternativa à permanência de estudantes pobres na Universidade Federal Fluminense. In: XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, Salvador, 2013. *Anais...* Salvador, 2013.

PORTES, E. A.; SOUSA, L. P. de. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In: Seminário “10 anos de ações afirmativas: conquistas e desafios”, 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2012.

RONSONI, M. Permanência e evasão de estudantes da UFFS *Campus Erechim*. In: PEREIRA, T. I. (Org.). *Universidade pública em tempos de expansão: entre o vivido e o pensado*. Erechim: Evangraf, p. 17-31, 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - SESu. Ministério da Educação. 2012. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais – 2003 a 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&Itemid=>. Acesso em: 03/06/15.

_____. 2013. Relatório de Gestão. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/relatorio_gestao_exercicio_2013_sesu.pdf>. Acesso em: 03/06/15.

TROW, M. *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <<http://repositories.cledib.org/igs/WP2005-4>>. Acesso em: 01/06/15.

VARGAS, H. M. REUNI na Universidade Federal Fluminense: aspectos da interiorização. In: BARBOSA, M. L. de O. (Org.). *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 10/04/15.

AUTORIA ESCOLAR E PERMANÊNCIA:

relações possíveis na Educação de Jovens e Adultos⁷⁸

*Karine Lôbo Castelano*⁷⁹
*Josemara Henrique da Silva Pessanha*⁸⁰

INTRODUÇÃO

Desde que o Brasil era colônia de Portugal, o país enfrenta o problema do analfabetismo, embora, ao longo dos últimos trinta anos, esse problema esteja sendo minimizado. Porém, juntamente com essa conquista, surge um novo fenômeno: os alunos aprendem a escrever, mas não necessariamente possuem a competência para utilizar a escrita em práticas sociais. Trata-se de indivíduos com nível de alfabetismo rudimentar, denominados vulgarmente como analfabetos funcionais - pessoas com menos de três anos de escolaridade ou que, mesmo sabendo ler e escrever, são incapazes de compreender textos.

Apesar de os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2011) - calculados pelo Instituto Paulo Montenegro

⁷⁸ O presente estudo é resultado das reflexões realizadas durante as reuniões do projeto “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense, com foco nos aspectos formativos e metodológicos”. É financiado pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), em Campos dos Goytacazes/RJ.

⁷⁹ Doutoranda e Mestra em Cognição e Linguagem (UENF), especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF) e licenciada em Letras (UFV), kcastelano@yahoo.com.br

⁸⁰ Mestra em Políticas Sociais (UENF), especialista em PROEJA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense-IFFluminense) e Assistente Social (IFFluminense), josihs@gmail.com

(IPM, 2014) em parceria com a organização não-governamental Ação Educativa - mostrarem avanços no nível de escolaridade da população, entretanto, eles não têm sido equivalentes aos resultados do domínio da escrita. De acordo com o IPM (2014), “Somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas. Em ambos os casos essa proporção é inferior ao observado no início da década”.

Tendo em vista esse grande número de jovens e adultos que são aprovados nas escolas, mas que, ao mesmo tempo, compõem o número de alunos que saem dela ainda no nível de alfabetismo rudimentar, é possível presumir que a escola não exerceu uma das suas finalidades principais: ensinar a escrever. Entretanto, a escrita interfere nas relações em sala de aula e na qualidade de assimilação do conhecimento que nela ocorre; já que é na escola que se dá e se amplia a competência comunicativa dos indivíduos, como meio de ascensão social e da necessidade de se apropriar da linguagem padrão, sem perder de vista as perspectivas político-ideológicas envolvidas (NÓVOA, 1997; PELANDRÉ, 2005; BAKHTIN, 2009).

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade da Educação Básica que visa oportunizar os estudos a um público que não teve acesso ao sistema educacional na faixa etária regular, assim como prepará-lo para o mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania, não pode ser baseada em um ensino de escrita que não leve em consideração a realidade desses alunos.

Este estudo teve como motivação o fato de poucos trabalhos terem interesse na permanência escolar na EJA, segundo apontam Carmo e Carmo (2014, p. 33), “[...] como lugar de agir, refletir e escrever sobre o direito à qualidade na educação para jovens e adultos dos meios populares”. E ainda, “[...] como símbolo de mudança na forma de pesquisar” a respeito desses sujeitos.

Com o objetivo de verificar o potencial da autoria escolar como possível fator de permanência escolar na EJA, este estudo analisou questionários de caracterização socioprofissional e produções textuais de candidatos a ingresso em um curso técnico do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) *campus* Campos-Guarus, situado no município de Campos dos Goytacazes/RJ.

Para o embasamento teórico da presente pesquisa, desenvolvemos um diálogo com autores como Orlandi (1988), Olson (1997), Brunel (2004), Ens e Ribas (2012), Reis e Tenório (2014), dentre outros pesquisadores que acreditam em um ensino de qualidade.

1 – AUTORIA ESCOLAR COMO PROCESSO MULTIPLICADOR DO DESEJO DE ESCREVER

O conceito de autoria utilizado neste capítulo é o proposto por Eni Orlandi (1988) em uma de suas obras chamada “Nem escritor, nem sujeito: apenas autor”, em que a autoria é apresentada como um processo multiplicador do desejo de escrever como função social emancipadora. Dessa forma, entende-se a escrita a partir do conceito de função-autor, na perspectiva de Orlandi (1988, p. 61).

Podemos pensar essa unidade que se faz a partir da heterogeneidade e que devia do princípio da autoria como uma função enunciativa. Teríamos, então, as várias funções enunciativas do sujeito falante, como segue, e nessa ordem: locutor, enunciador e autor. Onde o locutor é aquele que se representa como “eu” no discurso, o enunciador é a perspectiva que esse “eu” constrói, e o autor é a função social que esse “eu” assume enquanto produtor da linguagem.

Assim, a partir dessa perspectiva, do autor é exigido: “[...] coerência, respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, ‘unidade’, ‘não contradição’, ‘progressão’ e ‘duração’ do seu discurso”. Entretanto, Orlandi (1988, p. 77) conclui afirmando que essas exigências têm um sentido: “[...] procuram tornar o sujeito visível (enquanto autor, com suas intenções, objetivos, direção argumentativa). Um sujeito visível é calculável, controlável, em uma palavra, identificável”.

Orlandi (1988, p. 75) declara que seu trabalho foi escrito com interesse “[...] na reflexão sobre atividade discursiva e a vida escolar”, e por isso após esclarecer a sua forma de conceber a função-autor diz “É, entre outras coisas, nesse ‘jogo’ que o aluno entra quando começa a escrever”, perguntando em seguida: “O que é preciso, então, para ser autor?” (p. 79). Para a pesquisadora,

[...] o que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica, segundo o que estamos procurando mostrar, uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se colocar – aqui: representar – como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor. Aí está uma tarefa importante da atividade pedagógica, na escola, em relação ao universo da escrita: responder a essa questão – o que é ser autor – é atuar no que define a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor (ORLANDI, 1988, p. 79).

Orlandi (1988, p. 80) afirma ainda que:

Podemos dizer, enfim, que a escola deve propiciar essa passagem – enunciador/autor – de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve. Estes mecanismos são de duas ordens: a) mecanismos do domínio do processo discursivo, no qual ele se constitui como autor; b) mecanismos do domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor. Creio que aí está configurada uma função da escola com respeito ao sujeito que escreve.

Apesar disso, atividades desvinculadas de práticas sociais ainda estão presentes em muitos contextos escolares e em programas de alfa-

betização. De acordo com Pelandré (2005), há inclusive muitas políticas que são consideradas redentoras de crises sociais, quando, na verdade, esses jovens e adultos buscam aprender a linguagem escrita para melhorar a autoestima e se sentir incluídos na sociedade.

O professor deve ter consciência de que, abrindo novas perspectivas de interação na escola, possibilitará novas formas de interação com a sociedade. Além disso, tendo tal consciência como norteadora de seu trabalho docente, poderá criar espaços e estratégias mais adequadas no ensino da escrita na sala de aula e isso deve ocorrer desde a aquisição da linguagem. De acordo com Olson (1997), deve-se fazer da aula de português um espaço de invenções, não cortando a parte intuitiva do processo. Isso significa pressupor que, apesar dos esforços, o pensamento não é controlável.

Ao respeitar e valorizar os conhecimentos prévios de seus educandos por meio da autoria escolar, o professor permitirá a eles desenvolver seu senso crítico de acordo com a realidade em que vivem, e, posteriormente, ampliando essa capacidade para todas as possíveis situações de seu cotidiano (NÓVOA, 1997). A exclusão dessa vivência em sala de aula tanto pode reduzir e tornar artificial o objeto de aprendizagem, a escrita, quanto pode deixar de explorar a relação que os alunos têm com ela fora da sala de aula. Afinal, aprendemos a escrever como forma de aprender a nos expressar correta e precisamente ao falarmos (OLSON, 1997), já que a escrita estimula o pensamento. Quando os alunos são motivados a escrever textos autorais, podem se sentir pertencentes à escola. É sobre este pertencimento que iremos tratar no próximo tópico.

2 – ACESSO E PERMANÊNCIA NO PROEJA: DOS ASPECTOS LEGAIS ÀS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

A oferta de cursos na modalidade Educação de Jovens e Adultos é um compromisso institucional, na perspectiva de promover a inclusão e atender a demanda regional conforme orientações do Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006.

Desde 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jo-

vens e Adultos (PROEJA)⁸¹ foi implantado como política de acesso diferenciada para atender a jovens e adultos brasileiros com idade mínima de 18 anos. O IFFluminense foi um dos órgãos públicos federais que aderiu ao Programa. Este surgiu, de acordo com o sítio do Ministério da Educação (2013), a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, publicados em 2003. Segundo dados mais recentes do Censo 2010, 65 milhões de jovens e adultos brasileiros com 15 anos ou mais não concluíram o ensino fundamental e 22 milhões, com 18 anos ou mais, não concluíram o Ensino Médio, apesar de terem concluído o ensino fundamental. Tendo isso em vista, o programa tem como principal finalidade contribuir para a superação desse estado desafiador da educação brasileira.

Os alunos que buscam o PROEJA caracterizam-se por fazerem parte de uma população com faixa etária diferenciada em relação ao nível de escolaridade, sendo integrantes da chamada “distorção sériedade” (BRASIL, 2001, p. 48). Segundo Moll (2004, p. 11), quando nos referimos a EJA

[...] nos referimos a homens e mulheres marcados por experiências de infância na qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, por concepções que as afastavam da escola como de que “mulher não precisa aprender” ou “saber os rudimentos da escrita já é suficiente”, ou ainda, pela seletividade construída internamente na rede escolar que produz ainda hoje itinerários descontínuos de aprendizagens formais.

Como foi relatado por Moll (2004), a maioria desses alunos que retorna à escola não deixou de estudar por falta de interesse, mas pela oferta irregular de vagas, ou pelas inadequações do sistema de ensino ou, ainda, pelas condições socioeconômicas desfavoráveis que enfrentavam. Agora, eles têm a chance de ter uma “[...] oportunidade educacional apropriada, considerando as [suas] características [...], seus interesses, condição de vida e trabalho” (BRASIL, 2013, p. 13). Para que isso ocorra, não basta abrir novas formas de acesso, é preciso garantir a continuidade de formação até o final e com conteúdos que façam sen-

⁸¹ Hoje considerado uma política pública institucional.

tido na vida do aluno, que façam parte da sua realidade (ENS; RIBAS, 2012). Assim ele poderá se sentir motivado e preparado para o mercado de trabalho e o mais importante: para a vida.

Entretanto, “Ao longo da história, as políticas públicas tratam a EJA de maneira isolada, vários programas são desenvolvidos para esta modalidade de ensino, mas sempre de maneira pontual e não como um processo” (ENS; RIBAS, 2012). Apesar de os órgãos públicos implementarem novas políticas educacionais de acesso a esses jovens e adultos, por vezes não garantem a permanência destes, principalmente no que se refere à permanência simbólica (REIS; TENÓRIO, 2014, p. 23). De acordo com estes pesquisadores, a permanência simbólica refere-se “[...] às possibilidades em que o estudante tem de [...] identificar-se com o grupo dos demais estudantes, ser reconhecido por estes e, portanto, pertencer ao grupo” e às “[...] condições de inserção ou de sobrevivência no sistema de ensino” (p. 79).

Ao chegarem à escola, esses alunos estão motivados. Entretanto, dependendo da maneira como os conteúdos são ensinados e de como são tratados, sentem-se desacreditados de si próprios, escondem-se, não se acham pertencentes àquele ambiente; o que leva à infrequência, ao trancamento do curso e, por muitas vezes, até ao abandono. Trata-se de um grupo social que há alguns anos não faz parte do ambiente escolar e, no caso dos ingressantes no IFFluminense/ PROEJA, tiveram acesso aos cursos por intermédio da análise do perfil socioprofissional e produção orientada de texto realizado no processo de seleção. A mudança na forma de seleção, que nos anos anteriores (2007-2012) se pautava por critério da meritocracia, buscou minimizar as dificuldades que os candidatos encontravam para ingresso e incluir aqueles cujo perfil o programa almejava.

Importante considerar, também, o fato de muitos dos alunos ingressantes na modalidade de EJA terem a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho, porque os recursos/bolsas disponibilizados pela Instituição não são suficientes para que estes se dediquem apenas à escola. Tal necessidade influencia negativamente na permanência simbólica do aluno, pois “[...] repercute de forma distinta sobre o [seu] desempenho e sobre [sua] vida acadêmica” (REIS, 2009, p. 72).

A fim de auxiliar os alunos a vencerem essas dificuldades, parece necessário que professores e gestores ouçam os jovens e adultos e prestem “[...] atenção nas emoções que as palavras suscitam, como alterações de vozes, sensação de conforto ao dizê-las. Escutar é construir juntos um diálogo prazeroso [...]” (BRUNEL, 2004, p. 24). Com isso, estes alunos podem vir a se sentir pertencentes ao ensino regular e poderão ter uma trajetória bem sucedida. “É necessário (re)significarmos o lugar ‘simbólico’ destes alunos e superarmos o rótulo de fracassados que frequentemente a comunidade escolar os impõe, e retomar com eles sua posição de sujeitos no processo educativo” (p. 21).

Entretanto, muitas vezes, os órgãos públicos e até os próprios docentes e gestores responsabilizam o aluno o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem. Além disso, não levam em consideração que esse fracasso pode estar associado ao fato de a prática educativa, por vezes, não contribuir para uma mudança significativa na vida escolar desses sujeitos-alunos. Para Arroyo (2005, p. 49), “A educação de jovens e adultos avançará na sua configuração como campo público de direitos à medida que o sistema escolar também avançar na sua configuração como campo público de direitos para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência”.

A partir do que foi mencionado, podemos considerar que o domínio do código linguístico e o estímulo à autoria escolar sejam dimensões de um sentimento de pertença em que a escrita possa ser tanto objeto de valorização quanto de discriminação. A esse respeito Fiss (2005, p. 8), adverte: “Ensinar a língua envolve, pois, negociação, partilha, exercício de autoria manifestado pelos educandos e pelos educadores”.

A seguir, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados na elaboração deste capítulo, bem como a análise dos dados.

3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos deste estudo, a metodologia escolhida foi a de natureza qualitativa (MINAYO, 1998, p. 21), já que ela se tenta:

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os sujeitos da pesquisa são alunos que ingressaram, em 2013, no curso Técnico em Meio Ambiente do PROEJA, do IFFluminense *campus* Campos-Guarus, situado no município de Campos dos Goytacazes/RJ.

Para constituir o *corpus* de análise desta pesquisa, inicialmente, utilizamos os dados dos questionários de caracterização socioprofissional aplicados aos candidatos em um contexto de seleção para ingresso no curso Técnico em Meio Ambiente. O instrumento possui tanto perguntas abertas quanto fechadas, a fim de conhecer o perfil desses sujeitos.

Em seguida, fizemos uma análise de 20 produções textuais realizadas para ingresso desses alunos. Isso porque, de acordo com Bosi (2003, p. 16), “[...] a memória se enraíza no concreto, no espaço, gesto, imagem e objeto”. Para a autora, o discurso emotivo aproxima o sujeito da verdade e, “[...] ao narrar uma experiência profunda, nós a perdemos também, naquele momento em que ela se corporifica (e enrijece) na narrativa” (p. 35). Corroborando a autora, segundo Vygotsky (2000, p. 188), “Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação”.

O objetivo da produção orientada de texto aplicada para o ingresso no IFFluminense foi saber mais a respeito dos candidatos. Estes deveriam contar fatos de sua história de vida em no máximo 30 linhas, revivendo emoções e acontecimentos que foram decisivos em sua vida e que os levaram a projetar sonhos, avaliar dificuldades, superações. A partir disso, foi solicitado que os candidatos escrevessem a respeito de sua família; seu trabalho; as escolas em que frequentaram e os cursos que fizeram; seus interesses e suas escolhas; quais foram os fatos que

mudaram sua vida; o que esperam conseguir depois de ter estudado no IFFluminense; e seus sonhos para o futuro.

Os dados obtidos na análise das produções textuais foram analisados por meio do conceito de função-autor (ORLANDI, 1988). Tal abordagem foi utilizada, pois a autoria escolar é entendida aqui como uma prática que leva o aluno a sentir uma satisfação em relação a uma das competências básicas da escola: o ato de escrever. A maneira que encontramos para identificar essas marcas de autoria foi a partir do conceito de *ethos*, proposto por Maingueneau (2004).

3.1 – O conceito de *ethos* abordado por Dominique Maingueneau

Maingueneau (2004, p. 98) define *ethos* como uma intencionalidade incorporada, o posicionamento implícito de determinado sujeito, afirmando que

[...] o texto escrito possui, mesmo quando o denega, um *tom* que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador (e não, evidentemente, do *corpo* do autor efetivo). A leitura faz, então, emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de fiador do que é dito.

Dessa maneira, nenhum discurso é isento de intencionalidade, de ideologias, de posicionamentos de determinadas instituições e indivíduos. Todo discurso traz enunciados já referidos em outros, quer implícitos ou não. Assim, “[...] o poder de persuasão de um discurso consiste em parte em levar o leitor a se identificar com a movimentação de um corpo investido de valores socialmente especificados” (MAINGUENEAU, 2004, p. 99).

Segundo Dominique Maingueneau (2004, p. 85), na Análise do Discurso “[...] um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada”. Assim, aborda que todo discurso traz consigo uma cena enunciativa, que serve como base para a sua enunciação.

De acordo com o referido autor, a cena da enunciação engloba três outras cenas: a cena englobante - aquela que refere-se ao tipo do discurso (religioso, político, filosófico etc.); a cena genérica - correspondente ao gênero; e a cenografia - constituída de elementos textuais em que o discurso é enunciado, sendo a cena da fala. Foi a partir desse conceito que identificamos as marcas de autoria na escrita dos alunos do IFFluminense *campus* Campos-Guarus.

4 – ANÁLISE DOS DADOS

O Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014 do IFFluminense (2011) é um documento base que norteia programas, projetos e ações institucionais. Constam neste documento, no item Projeto Pedagógico Institucional, algumas diretrizes básicas, das quais ressaltamos a primeira: “desenvolver políticas no sentido da verticalização do ensino e elevação do nível de escolaridade, atendendo desde o Ensino Médio, à Educação de Jovens e Adultos e Formação Inicial e Continuada do trabalhador até a Pós-Graduação” (IFFluminense, p. 111). Portanto, cabe ao instituto, promover ações afirmativas que se materializem em prol do atendimento a estas diretrizes, como também, daqueles que buscam a escolarização nele. Essas questões dizem respeito, principalmente, ao acesso e ingresso na instituição.

4.1 – O perfil dos alunos ingressantes no IFFluminense/PROEJA

A forma de ingresso dos candidatos que escolhem os cursos do PROEJA no instituto vem passando por mudanças significativas a partir de 2011⁸². Essas mudanças ocorreram devido às discussões e aos

⁸² No primeiro processo seletivo, realizado em 2006, os candidatos que buscavam ingresso aos cursos oferecidos para o PROEJA eram submetidos a uma avaliação (prova) que continha questões nas áreas de conhecimento/disciplinas: língua portuguesa, matemática, física/química/biologia e história/geografia, totalizando 40 pontos. A partir do processo seletivo de 2011, a forma de ingresso passou por mudanças e os candidatos aos cursos do

debates realizados pela gestão no que tange à EJA e seu significado nos *campi* da instituição.

Nesta análise, examinamos uma amostra de 20 alunos matriculados no curso de Meio Ambiente do IFFluminense *campus* Campos-Guarus em 2013. Eles ingressaram na instituição por meio da análise de seu perfil socioprofissional e produção orientada de texto.

Conforme apresentado na Tabela 1, havia quantitativamente um número superior de estudantes do gênero feminino (12), enquanto a faixa etária predominante foi de 31 a 40 anos (9).

Tabela 1 – Relação Gênero x Faixa Etária

| Gênero | Total | Faixa etária (anos) | | | |
|-----------|-------|---------------------|---------|---------|------------|
| | | 18 a 23 | 24 a 30 | 31 a 40 | Mais de 40 |
| Feminino | 12 | 02 | 01 | 07 | 02 |
| Masculino | 08 | 02 | 01 | 02 | 03 |

Fonte: Questionário socioprofissional – Seleção IFFluminense, 2012.

Com relação ao estado civil, nove declararam-se casados e/ou em união estável, outros oito estão solteiros e três desquitados. Deste grupo, cerca de 14 alunos têm filhos; destes, 12 têm entre um e dois filhos e dois têm três filhos. Portanto, a composição familiar dos alunos do PROEJA aponta para a redução do índice de natalidade comprovadamente divulgada pelas pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística nos últimos anos (IBGE, 2010).

Os alunos residem predominantemente no município onde o *campus* está situado, em Campos dos Goytacazes (19). Interessante

PROEJA começaram a fazer uma prova que continha 30 questões (15 de língua portuguesa e 15 de matemática) de múltipla escolha e, após essa etapa, os candidatos passaram por uma entrevista. Já no processo seletivo de 2012, para ingresso em 2013, os candidatos faziam uma inscrição gratuitamente e em dia e horário predeterminado preencheram um questionário socioprofissional, acompanhado de uma produção orientada de texto, com pontuação definida em edital, à título de classificação. As mudanças nas formas de acesso foram acontecendo à medida que se verificava a necessidade de universalizar o acesso aos cursos do PROEJA para o público-alvo excluído.

observar que, destes residentes no mesmo município da instituição, 14 moram nos bairros e distritos localizados à margem esquerda do Rio Paraíba do Sul, e indicam que a construção deste *campus* vem atingindo seu objetivo de atender aos moradores daquela região⁸³.

Ainda sobre a situação de moradia, dez possuem casa própria, outros sete dos alunos informaram que residem com seus pais e/ou parentes e três pagam aluguel.

Quanto a sua locomoção, a maioria (15) informou que utiliza transporte público (ônibus) para sua ida e volta para a escola e/ou trabalho, enquanto outros quatro utilizam a bicicleta como meio de locomoção e apenas um utiliza veículo próprio.

Com relação à procedência escolar, cerca de treze estudantes já concluíram o ensino médio completo. E apenas cinco confirmaram a necessidade de afastamento da escola. Os motivos relacionados ao abandono foram: necessidade de trabalhar, dificuldades de conciliar trabalho e estudo, casamento e/ou gravidez, não ter com quem deixar o filho e mudança de cidade.

Em torno de dezoito alunos cursaram o ensino fundamental em escola pública, e na turma, dois deles fizeram exames supletivos. Observamos que a busca pelo ensino público no percurso formativo pode estar relacionada ao perfil socioeconômico familiar do estudante.

Um dado que chamou a atenção nas análises, foi que oito dos alunos já haviam feito cursos profissionalizantes antes de ingressar no curso Técnico em Meio Ambiente. A busca por novos cursos, mudança de área profissional, novos aprendizados foram enfatizados pelos alunos como pontos de motivação, acreditando na possibilidade de adquirir novas oportunidades e ampliar seu conhecimento.

⁸³ “A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, [...] elevará a contribuição da rede federal no desenvolvimento socioeconômico do país e concorrerá, sobretudo com a interiorização, para uma mais justa ordenação da oferta de EPT, ao incluir locais historicamente postos à margem das políticas públicas voltadas para esta modalidade” (PEREIRA, L. A. C. *Institutos federais de educação, ciência e tecnologia*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf>. Acesso em: 18/5/2015).

Concernente à vida profissional dos estudantes, 13 deles trabalhavam no período de sua inscrição no processo seletivo, em atividades profissionais, como: empregada doméstica, comerciante, cabeleireiro e auxiliar comunitário de saúde. O tipo de vínculo empregatício predominante era formal (8), outros quatro possuíam vínculo informal e apenas um caracterizava-se como trabalho autônomo.

A renda familiar predominante ficou na faixa de um e dois salários mínimos (8), enquanto seis declararam renda de até um salário mínimo. Outros cinco informaram receber de dois a três salários mínimos e apenas um declarou renda acima de 3 salários mínimos. Além disso, encontramos dez destes alunos cadastrados em programas governamentais de complementação de renda, como por exemplo, o Programa Bolsa Família⁸⁴, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Renda Familiar x Bolsa Família

| Faixa de Renda Familiar (Salário Mínimo = SM) | | | | | |
|---|-------|-------|----------|----------|-----------|
| Bolsa família | Total | Até 1 | De 1 a 2 | De 2 a 3 | Mais de 3 |
| Sim | 10 | 05 | 03 | 02 | 00 |
| Não | 10 | 01 | 05 | 03 | 01 |

Fonte: Questionário socioprofissional – Seleção IFFluminense 2012 (adaptado pelas autoras).

Essa primeira abordagem sobre o perfil dos estudantes, a partir do seu ingresso na Instituição, permitiu constatar a heterogeneidade e diversidade característica dos alunos da EJA/PROEJA. Considerar o perfil do estudante e suas trajetórias de vida permite uma compreensão

⁸⁴ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que atende famílias pobres. Ele possui vários tipos de benefícios que compõem a parcela mensal que os beneficiários recebem. Esses benefícios são baseados no perfil da família registrado no Cadastro Único. Entre as informações consideradas, estão: a renda mensal por pessoa, o número de integrantes, o total de crianças e adolescentes de até 17 anos, além da existência de gestantes. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>.

de que suas experiências anteriores é que darão sentido aos conhecimentos a serem adquiridos na escola.

4.2 – Análise das produções textuais

Os trechos citados – transcritos em sua forma literal – foram escolhidos de forma a exemplificar os elementos encontrados nas produções textuais que julgamos influenciar na permanência de jovens e adultos na escola, considerando o conceito de permanência simbólica proposto por Reis (2009).

Seguindo os parâmetros utilizados por Maingueneau (2004) no que diz respeito às dimensões da cena de enunciação, podemos considerar que a cena englobante das produções textuais dos alunos ingressantes no PROEJA pertenceram aos discursos familiares e escolares, relacionados às dificuldades encontradas e à motivação de terem uma oportunidade de voltar aos estudos; a cena genérica correspondente ao gênero narrativo; e a cenografia é constituída de cenas que fazem parte da memória dos leitores – no caso, os avaliadores –, que eles (re)conhecem. Esta última é estabelecida no próprio enunciado, englobando um lugar e um momento, um autor e um leitor, e serão explicitados no decorrer deste tópico.

Numa análise inicial das produções textuais baseadas no ingresso dos estudantes, foco de análise deste estudo, vimos que, em geral, o *ethos* mostrado nas narrativas retrata a dificuldade financeira dos alunos. A maioria (14 deles) parou de estudar para trabalhar, pois tinha necessidade de ajudar no sustento da família, como é possível observar nos trechos a seguir:

(01) “Eu me lembro que eu estudava. Mas aos oito anos comecei a trabalhar em casa de família limpando chão, cuidando de crianças e fazendo companhia para idosos [...] Depois aos dezesseis anos resolvi voltar a estudar novamente [...] fui até a quinta série [atual 6º ano] do ensino fundamental [...] me casei [...] aí veio os filhos [...]” (Aluno 2).

(02) “[...] ajudava meus pais numa lanchonete na minha infância e adolescência e que me levou a parar o ensino fundamental [...]” (Aluno 3).

(03) “Estudei até a 8ª série [atual 9º ano] em escola pública, parei de estudar para poder trabalhar; meu primeiro emprego foi aos 16 como babá [...]” (Aluno 4)

O fato de precisarem parar de estudar para trabalhar pode ter relação com a situação de sete (7) dos candidatos. Antes de terminarem os estudos, se casaram, tiveram filhos e não dispunham mais de tempo como antes:

(04) “[...] engravidei aos 16 anos e parei de estudar, fiquei um bom tempo sem ir à escola” (Aluno 5).

(05) “[...] eu fiquei com duas crianças pequenas completamente dependentes de mim, e não tinha apoio do meu esposo, que me cobrava muito, que eu não podia largar duas crianças de poucas idade e uma com poucos meses, com alguém” (Aluno 3).

(06) “[...] tenho dois filhos [...] estou casada há dez anos [...] fiquei mais de 15 anos sem estudar, em 2010 voltei” (Aluno 6).

(07) “Me casei aos 16 anos e fui mãe aos 18 anos, quando ainda cursava o 3º ano do Ensino Médio. Com muita luta consegui concluir o ensino médio, mas depois que conclui **não fiz mais nada**. 8 anos se passaram e **continuo estacionada no mesmo lugar**. Aos 20 anos fui mãe novamente **o que me deixou cada vez mais distante de pensar em voltar para sala de aula**” (Aluno 7, grifos nossos).

Segundo os depoimentos dos candidatos, o compromisso de cuidar dos filhos e do cônjuge torna o sonho de estudar mais distante, devido à falta de tempo e à carga de responsabilidade (MOLL, 2004). Com isso, na tentativa de chegar mais próximo à realização dos sonhos, muitos dos candidatos à vaga no curso Técnico em Meio Ambi-

ente fizeram, antes do ingresso no IFFluminense, foram alunos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), do próprio Instituto; de cursos técnicos; de cursos livres (como informática e inglês); e de supletivo/EJA. Dois dos candidatos, inclusive, iniciaram a graduação. A partir desses dados, percebemos o *ethos* de sujeitos que tiveram uma trajetória irregular na tentativa de dar um futuro melhor à família.

Dos 20 candidatos, seis (6) fizeram questão de escrever em sua produção textual que estavam desempregados, mas que, apesar disso, estão motivados e buscam o aprendizado:

(08) “Não estou trabalho, porém ‘pretendo’ estou me capacitando e vendo o **futuro** com outros olhos [...]” (Aluno 1, grifo nosso).

(09) “Estou atualmente, desempregada, meu último emprego foi como atendente. Mas eu espero mais do futuro sonho mesmo é fazer um curso técnico, agora que surgiu essa oportunidade, **pretendo agarrar**” (Aluno 4, grifos nossos).

Esta realidade retrata que muitas dessas pessoas têm a necessidade de se inserir no mundo do trabalho, e depositam sua esperança a partir do ingresso na escola, buscando sua qualificação profissional e certificação. Além disso, o fato de o candidato estar desempregado pode evidenciar o interesse deste em mostrar para a família que está almejando novas oportunidades a partir dos estudos.

Nesta análise, uma característica recorrente ficou em evidência: o sonho de dar um futuro melhor para a família após ter estudado no IFFluminense, demonstrando o *ethos* de sujeitos-autores comprometidos com sua família e com a escola. Sete (7) candidatos comentaram essa questão em seu texto. Os fragmentos apresentados abaixo, retirados dos textos que constituem o *corpus*, representam essas expectativas em relação ao Instituto:

(10) “Estou tentando uma vaga no IFFluminense há três anos para me formar e assim poder dar uma vida melhor para minha família” (Aluno 9).

(11) “[...] dar um futuro melhor para meus filhos. Estudando no IFFluminense será o primeiro passo para ter um futuro melhor” (Aluno 10).

(12) “[...] hoje é isso que eu busco um sonho, um objetivo, e um futuro melhor pra mim e pra minha família. [...] e vejo essa possibilidade no IF” (Aluno 11).

Além disso, 13 candidatos relataram que, a partir do ingresso no IFFluminense, teriam a oportunidade de melhorar o currículo, com formação de qualidade e aprendizado garantido:

(13) “[...] o aprendizado é o caminho mais importante para melhorar a nossa vida e buscar um ensino de qualidade é o que faz o diferencial” (Aluno 12).

(14) “Quero fazer o curso técnicos, para que eu possa no futuro, arrumar o emprego melhor, e ter mais conhecimento melhor no estudo” (Aluno 13).

(15) “[...] pois sempre sonhei em fazer mais cursos para melhorar o meu currículo e disputar as vagas que serão oferecidas, principalmente no Porto do Açu” (Aluno 14).

A baixa autoestima também esteve presente nos depoimentos dos candidatos como um obstáculo a ser vencido por meio da oportunidade de acesso e do sentimento de pertença e reconhecimento social (Reis; Tenório, 2014). Nos trechos a seguir é possível observar marcas de inferioridade, preconceito e incapacidade:

(16) “*As vezes me sinto excluído da família, por ser negro e o mais pobre...*” (Aluno 15).

(17) “[...] terminar meu ensino médio junto com o curso e **me sentir uma pessoa capaz** dos meus objetivos, [...] e poder sonhar com certeza [...]” (Aluno 3, grifos nossos).

(18) “[...] quero mostrar à mim que eu posso, e *conci-go*, quero dar esse orgulho ao meu pai e ao meu esposo eles merecem” (Aluno 11).

Como afirmam a pesquisa de Pelandré (2005), os jovens e adultos buscam aprender – inclusive a linguagem escrita –, para se sentirem incluídos na sociedade.

(19) “Gostaria de recomeçar, de me dar uma 2ª chance” (Aluno 5).

(20) “Mas hoje estou aqui buscando uma oportunidade para crescer [...] Quero correr atrás desse tempo todo que perdi!” (Aluno 7).

Considerando o que foi mencionado, percebemos que o grupo de sujeitos pesquisado, por meio das marcas autorais (ORLANDI, 1988), tem como particularidade o fato de mencionar a vida sofrida e uma história de contínuas lutas. Como se tratava de um processo seletivo, os autores/candidatos buscaram persuadir os leitores/avaliadores mostrando que, apesar das dificuldades encontradas durante a trajetória de vida, estão motivados e acreditam que a educação mudará essa realidade. Eles mostraram, inclusive, que a vida difícil fez com que dessem mais valor à educação.

Percebemos, no decorrer da análise das produções textuais, erros de ortografia, concordância, pontuação, coerência, coesão, entre outros mais comuns. Com isso, observamos a dificuldade de o candidato se posicionar, de escrever um texto com continuidade lógica de ideias e clareza. Entretanto, foi possível identificar suas intenções, seus objetivos e sua direção argumentativa; perceber sujeitos visíveis e posicionados no contexto histórico-social e, portanto, sujeitos-autores (ORLANDI, 1988).

Apesar da dificuldade de escrever, um dado importante foi que, dos 20 candidatos, apenas um (1) escreveu um texto curto, com 8 linhas. Os demais escreveram de 30 a 40 linhas. Ou seja, o estímulo à autoria escolar pareceu válido, e escrever sobre si pode ser uma alternativa para que estes alunos tenham prazer e saibam o que escrever, já que a proposta seria falar sobre a própria história de vida. Entendemos que este seja um instrumento fundamental quando se trata de analisar o indivíduo e seu contexto social, pois pode explorar o campo da experi-

ência pessoal com eventos do dia a dia, registrados na lembrança, contados para outros, assim como assegura Bosi (2003).

CONCLUSÕES

A efetivação deste estudo compreendeu a análise de questionários de caracterização socioprofissional e produções textuais de candidatos a ingresso em um curso técnico do PROEJA, a fim de verificar o potencial da autoria como possível fator de permanência escolar.

Para atender ao objetivo proposto, inicialmente, a partir da análise dos questionários de caracterização socioprofissional, conhecemos o perfil dos sujeitos da pesquisa. Foram homens, mulheres, jovens, adultos, trabalhadores, desempregados, que buscavam por intermédio da escolarização, novas oportunidades em seu percurso de vida. Superar limitações e dificuldades se traduziram na expectativa que traziam ao tentarem ingressar no curso.

Cabe destacar que os processos pedagógicos para esse público podem superar a visão homogeneizante do aluno, considerando que esses sujeitos “[...] possuem uma historicidade, com visões de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (CAMURRA; BELLIN, 2008, p. 11).

Pensando nisso, para análise das produções orientadas de texto, escolhemos o conceito de *ethos* (MAINGUENEAU, 2004) a fim de identificar as marcas de autoria dos candidatos, ou seja, como eles se colocam no texto (ORLANDI, 1988). O *ethos* apresentado nas narrativas retrata, por um lado, sujeitos que passaram por dificuldades financeiras na adolescência, constituíram família e não dispuseram mais de tempo para estudar e que hoje estão desempregados; mas, por outro, mostrou sujeitos esperançosos, motivados, que sonhavam em oferecer um futuro melhor para a família, em terem a oportunidade de melhorar o currículo, com formação de qualidade e aprendizado garantido. Ou seja, sujeitos comprometidos com sua família e formação.

Na análise das narrativas, foi possível perceber o retorno à escola como um projeto de vida que se constrói e permanece como desejo e crença de que a instituição possa contribuir para melhorar sua vida

pessoal e profissional. Diferente do que muitos professores afirmam no cotidiano escolar, a dificuldade financeira, o casamento e os filhos são dados da realidade desses alunos e não um motivo para desistirem da escola.

Para instigar a permanência dos alunos na instituição é significativo dar primazia às dinâmicas culturais estabelecidas na sociedade e reafirmar no universo escolar a heterogeneidade característica do público que busca a EJA/PROEJA. Situações de exclusão só dificultam a permanência simbólica dos estudantes recém-ingressos na escola (REIS, 2009).

No que diz respeito ao ensino da escrita, é importante que o aluno construa seu próprio conhecimento e observe criticamente os textos produzidos por ele mesmo. A autoria escolar pode ser uma alternativa, principalmente quando o aluno é desafiado a escrever sobre a própria história de vida. Este pode ser o primeiro passo para que se construa uma autoestima positiva em relação à escrita.

Diante do que foi exposto, é imperativo pensar que um dos caminhos para uma educação de qualidade seja com professores mais comprometidos com a realidade e a história de vida de seus alunos da EJA, que acreditem que todos eles sejam capazes de aprender.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 19-50, 2005.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória*. Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê, 2003.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

- BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Mediação: Porto Alegre, 2004.
- CAMURRA, L.; BELLIN, L. M. *Estudo sobre a educação Kaingang na terra indígena Ivaí – Manoel Ribas/PR*. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2061.pdf>>. Acesso em: 18 de abr. 2015.
- CARMO, G. T. do; CARMO, C. T. do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/ Education Policy Analysis Archives*, v. 22, p. 1-45, 2014.
- ENS, R. T.; RIBAS, M. S. Políticas educacionais e o acesso e permanência na educação de jovens e adultos. In: IX Seminário ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Ed. da UCS, 2012. v. 1. p. 1-15.
- FISS, D. M. L. *Alfabetização, letramento e autoria na educação de jovens e adultos: os processos de assessoria e formação de educadores*. 2005. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/ejantigo2/Alfabetizacao_de_Jovens_e_Adultos_autoria_e_formacao_docente_Doris_Fiss.pdf>. Acesso em: 30 de mai. 2014.
- INAF. *Indicador de Analfabetismo Funcional: principais resultados*. INAF Brasil 2011. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa; 2011. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/informe_resulta_dos_inaf2011versao%20final_12072012b.pdf>. Acesso em: 18 de abr. 2015.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais*. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadores_minimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 22 de mai. 2015.
- INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014* [recurso eletrônico]. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2011.

- MAINGUENEAU, D. *Análise de Textos de Comunicação*. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3. ed. SP: Cortez, 2004.
- MINAYO, M. S. C. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MOLL, J. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: _____ (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Portugal, 1997.
- ORLANDI, E. P. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. Unicamp, p. 75-84, 1988.
- PELANDRÉ, N. L. Letramento e inclusão social. In: IV Congresso de Língua e Literatura e I Encontro Catarinense de Literatura Infante-Juvenil. Joaçaba: UNOESC, 2005. *Anais...* Joaçaba: UNOESC, 2005.
- REIS, D. B. *Para além das Cotas: a permanência de estudantes negros no Ensino Superior como política de ação afirmativa*. 215f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, UFBA, BA, 2009.
- REIS, D. B.; TENÓRIO, R. M. *Políticas públicas de acesso e permanência da população negra no ensino superior – um debate em curso*. Anpae, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/83.pdf>. Acesso em: 23 de mai. 2014.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS NO IFFLUMINENSE:

discussões a partir do olhar discente

*Jorge Luíz Clemente Gomes*⁸⁵
*Elizangela Rosa de Araújo Juvêncio*⁸⁶
*Amanda Leal Castelo Branco*⁸⁷

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a permanência escolar, a partir de uma pesquisa com os alunos do curso técnico em Eletrotécnica do PROEJA⁸⁸, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) *campus* Campos-Centro. Para o seu desenvolvimento, a princípio, utilizou-se de uma enquete como instrumento de coleta de dados e, em seguida, a categorização e análise das respos-

⁸⁵ Professor de Educação Básica (IFFluminense *campus* Campos-Centro). Doutorando em Cognição e Linguagem - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e mestre em Engenharia de Produção (Universidade Candido Mendes (UCAM)). Especialista em Educação Básica Integrada à Educação Profissional (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFFluminense) e Pedagogo - Faculdade de Filosofia de Campos (FAFIC), jorge.gomes@iff.edu.br

⁸⁶ Mestranda em Políticas Sociais (Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), licencianda em Artes Visuais - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Pedagoga - Centro Universitário São Camilo (São Camilo/ES), elizangelarosa2009@gmail.com

⁸⁷ Mestra em Educação - Universidade Federal de Viçosa (UFV). Licenciada em Ciências Biológicas (UFV), amandalealcb@gmail.com

⁸⁸ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

tas. Na fase das análises dos resultados identificou-se alguns fatores que, na percepção dos alunos, impactam na sua permanência escolar. Comparando os olhares dos discentes matriculados em seis diferentes turmas do curso, percebeu-se que foi significativo o elemento “qualidade do ensino” como item de maior predominância em relação à permanência no Programa. O componente “ações afirmativas governamentais” apareceu como a segunda maior opção.

Assim, os apontamentos estatísticos apresentados no decorrer do presente trabalho talvez possam oferecer subsídios para futuras e aprofundadas discussões, assim como oferecer algumas informações para o planejamento de ações com vistas à permanência escolar na Educação Profissional de Jovens e Adultos trabalhadores.

1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E A PROPOSTA DA PESQUISA

O aumento da oferta da educação pública no Brasil aponta para a necessidade de novas pesquisas e discussões com enfoque na permanência escolar dos alunos no âmbito educacional. Instituído como direito público subjetivo e abrangente para os que não tiveram acesso na idade própria, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge nesse contexto como uma das pautas dos debates, assim como objeto de pesquisas. Desse modo, discutir EJA neste país significa debater sobre os sentidos e relações de forças, que muitas vezes são expressas em leis e em políticas públicas de Estado. Compreendendo a intenção de focar tais políticas, recorremos a Fávero (2011, p. 29) que, ao elucidar o significado delas enquanto ações de governo com objetivos específicos, assevera que, essas políticas públicas

[...] são compreendidas como ações realizadas pelo Estado através de mecanismos diversos que podem variar desde planos, programas e projetos, até incentivos ou inibições. Desta perspectiva, o que melhor expressa esses mecanismos é o aparato jurídico, representado por leis e normas. É mais correto, no entanto, entender políticas públicas como uma junção das iniciativas do Estado, ou

melhor, da sociedade política com as ações e pressões da sociedade civil organizada, que se dirigem ao Estado para exigir a garantia de direitos ou implementá-los por meio de outras alternativas.

Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como foco analisar o olhar dos alunos do curso de Eletrotécnica do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e pretende direcionar para a dimensão da permanência escolar enquanto noção de estudo pouco explorada nas pesquisas educacionais. Sobre essa constatação, Carmo e Carmo (2014, p. 3) relatam:

[...] A expressão permanência escolar chamou-nos a atenção pela primeira vez no final de 2009 [...]. No entanto, encontramos apenas três trabalhos que mencionavam o termo permanência no título. Desses três encontrados, em apenas um a permanência era tratada como objeto de pesquisa. [...] Em 2012, [...] voltamos ao tema permanência ainda com a mesma curiosidade e um estranhamento sobre essa possível tendência de estudo diferenciado sobre as “idas e vindas” de jovens e adultos à escola.

Como a intenção se volta para uma análise de um curso inserido no PROEJA, vale destacar que Moura (2006) considerou que sua implementação visa avançar para além de um programa, uma vez que o objetivo parece ambicioso e aponta para a perspectiva da construção de uma política pública do Estado brasileiro na esfera educacional. Sobre sua importância e necessidade, advertiu:

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (p. 7).

Por essa razão, dispõe-se a discutir no âmbito do projeto “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense, com foco nos aspectos formativos e metodológicos”, financiado pela CAPES/Observatório da Educação, sobre o tema permanência escolar a partir do olhar discente, no *campus* Campos-Centro do IFFluminense. Tendo como sujeitos de investigação os jovens e adultos do curso técnico em Eletrotécnica no PROEJA, pretende-se analisar as respostas elaboradas por esse público quando estimulados a opinar sobre fatores que interferem em sua permanência escolar.

Para embasar a opção metodológica utilizamos Babbie (2005), considerando sua proposta de coleta, processamento e análise dos dados coletados. Visando identificar especificamente os fatores que poderiam impactar na permanência escolar dos alunos, nos referenciamos em Bardin (1979) na tarefa de categorizar as respostas, tabular e analisar gráficos estatísticos.

2 – DELIMITAÇÕES E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

O desenvolvimento deste estudo se realizou no IFFluminense, na região Norte do Estado do Rio de Janeiro, tendo como foco principal a permanência escolar no curso técnico integrado de Eletrotécnica. Visou identificar os aspectos relacionados à permanência do discente no curso em que se encontrava matriculado. Desta forma, o espaço geográfico do estudo limitou-se ao *campus* Campos-Centro.

Para se construir a fundamentação metodológica deste trabalho, o primeiro passo foi a distribuição do formulário de enquête aos estudantes. Buscamos, desta forma, que os alunos definissem e avaliassem os itens apresentados a partir de suas respostas. Assim, de posse do material entregue, poderiam escolher três razões internas ao ambiente escolar que poderiam impactar em sua decisão de permanecer ou não no curso.

A aplicação das enquetes ocorreu nos dias 26 e 27 de março de 2015. Participou da pesquisa um total de 70 alunos matriculados nos seis módulos do curso de Eletrotécnica.

Os dados qualitativos coletados foram categorizados segundo Bardin (1979), que classifica componentes oriundos de um conjunto por diferenciação e, logo após, por reagrupamento segundo o gênero, respeitando critérios pré-definidos. Essas categorias definidas como rubricas ou classes se reúnem em conjunto de fatores, sob um título genérico e em razão de características comuns.

4 – CATEGORIZAÇÃO DAS CLASSES DE RAZÕES INTERNAS QUE PODEM IMPACTAR NA PERMANÊNCIA ESCOLAR DOS ALUNOS

Após análises das respostas dos estudantes às enquetes, foi possível organizá-las a partir das seguintes classes:

4.1 – Infraestrutura e Organização Física

Essa categoria englobou as respostas que estavam relacionadas às condições de infraestrutura, tais como água potável disponível, esgoto sanitário tratado e serviço de fornecimento de energia elétrica. Nesse sentido, a organização física perpassou, não só por salas bem ventiladas e arrumadas, mas, também, por existência de áreas externas e espaços alternativos que disponibilizem aos alunos a possibilidade de terem acesso a um ambiente com circulação de ar natural e que propicie um lugar de movimentação amplo. Trata-se, portanto, de um ambiente físico escolar que viabilize e estimule o aprendizado, compreendido como fatores de permanência escolar.

Nesses meandros, Didonet (2006, p. 19) defende:

O espaço da escola não é apenas um 'continente', um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um 'conteúdo', ele mesmo é educativo. Escola é mais do que quatro paredes; é clima, espírito de trabalho,

produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento; tem que despertar interesse em aprender; além de ser alegre, agradável e confortável, tem que ser pedagógico.

Tratou-se, nesse caso, de levar em consideração a estrutura física, não como primordial, mas como uma das categorias apresentadas pelos discentes como impactante em sua permanência escolar.

4.2 – Qualidade do Ensino

O termo “qualidade”, quando pensado em relação ao ensino, faz alusão às ações da área de conhecimento, das instalações, dos laboratórios e equipamentos, bem como da qualificação do corpo docente e do projeto pedagógico das instituições. Percebeu-se, nesse sentido, a intenção dos alunos de pontuarem, de forma direta, o nível de exigência da instituição e sua visão em relação à qualificação do corpo docente do curso.

Nesse entendimento, entende-se que para os discentes a qualidade de ensino perpassa, dentre outras condições, pela qualificação docente. Para embasar a importância da qualidade do ensino, escreveu Libâneo (2012, p. 15):

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica.

A qualidade na educação como uma categoria de análise corporifica-se representada nos dados coletados para a construção desse trabalho, construída pelos discentes, como um relevante fator que impacta e incide na sua permanência dos indivíduos na escola.

4.3 – Ações Afirmativas Governamentais

As respostas que geraram a categorização desta classe dizem respeito às ações de cunho governamental que, via ações institucionais, direcionam recursos para aqueles grupos que, por questões históricas, hoje se encontram em uma posição de exclusão socioeconômica. Objetivam minimizar as discriminações raciais, étnicas, religiosas, de casta ou de gênero, buscando uma aproximação desse público no processo político por meio do acesso e da permanência à educação por via de metas, cotas, bônus ou fundo de estímulo, bolsas de estudos, etc. As respostas que se enquadraram nesta categoria foram o recebimento de auxílios e sua importância. Entende-se, portanto, que as políticas públicas direcionadas para essas ações são entendidas pelos alunos como alguns dos fatores de permanência no curso. Dessa forma, segundo Piovesan (2005, p. 40),

Com o intuito de compensar um passado não tão distante de discriminação, as ações afirmativas se caracterizam por meios de medidas especiais e temporárias, assim apresentam como objetivo final, acelerar o processo de igualdade para atingir de forma substantiva aqueles grupos que se encontram em condição de vulnerabilidade social, como por exemplo, as minorias étnicas e raciais... Em resumo, ela (ação afirmativa), se constitui em um modelo para promover a equidade e a integração sociais.

A pesquisa evidenciou que as ações desenvolvidas por programas de incentivo institucionais são apontadas, sob a ótica discente, como fator de suma importância no processo escolar. Nesse sentido, merecem atenção, principalmente porque é possível correlacionar tais ações à permanência escolar na Educação Profissional de jovens e adultos.

4.4 – Grade Curricular do Curso

De maneira direta, entende-se por grade curricular o rol de matérias a serem estudadas no itinerário de um curso. Nesse caso a grade curricular do curso técnico em Eletrotécnica é formado, não só pelas

disciplinas propedêuticas, como física, português, matemática, entre outras, mas também por disciplinas que, entendidas como específicas, visam preparar o aluno para o mercado de trabalho, entre as quais podemos citar eletrotécnica, eletrônica, máquinas elétricas, projetos elétricos residenciais, etc, com base na Resolução da Câmara de Educação Básica n. 03/98 que diz: “[...] Quanto ao Ensino Médio, a EJA deverá atender aos Saberes das Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias [...], de Ciências da Natureza e Matemática [...], das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias [...]” (p. 4-5).

Assim sendo, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/96, algumas respostas dos alunos se referiram à característica do curso em oferecer uma formação com vistas ao desenvolvimento humano e preparação para o trabalho (BRASIL, 1996).

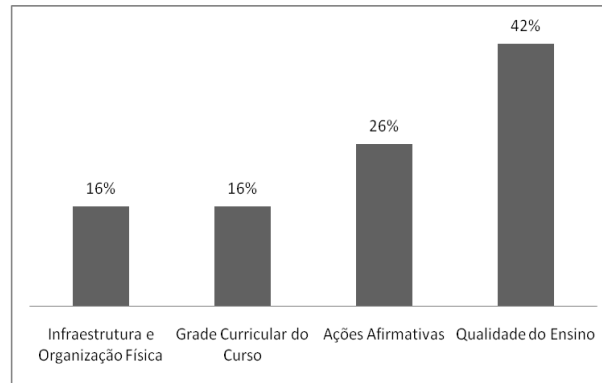
5 – RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS RAZÕES INTERNAS QUE IMPACTAM NA PERMANÊNCIA ESCOLAR DOS ALUNOS POR MÓDULOS

Após a fase de coleta e categorização da pesquisa, foi possível discutir sobre as 207 respostas dos alunos a respeito daquilo que poderia impactar sua permanência escolar. Optamos por apresentar as respostas obtidas por módulo de matrícula dos alunos tendo em vistas os seguintes números absolutos de respostas por módulo

a) Respostas dos alunos matriculados no Módulo I - curso de Eletrotécnica

A categoria com maior percentual de representação para os discentes do Módulo I foi a “qualidade do ensino”, que adquiriu uma importância considerável na permanência escolar entre as respostas dos alunos, como observável no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Distribuição percentual respostas dos alunos do Módulo I
- (n= 38)



Fonte: Elaborado pelos autores.

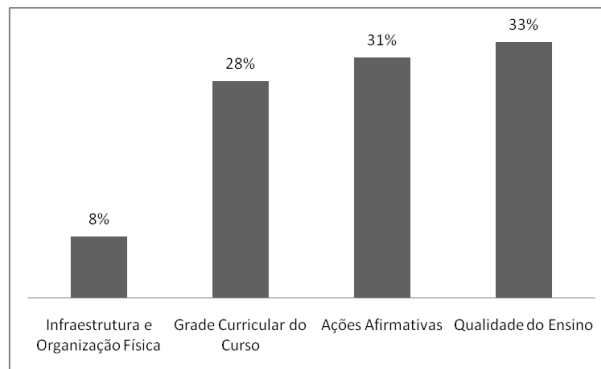
A segunda opção foi “ações afirmativas governamentais”. Na sequência ficaram os itens “infraestrutura e organização física” e depois a “grade curricular do curso”.

No Gráfico 1, foi possível observar que “qualidade no ensino” apresentou uma frequência de 16 observações, representando 42% do total da população. Para “ações afirmativas governamentais”, foram 10 observações, num total de 26%. “Infraestrutura e organização física” e “Grade curricular do curso” apareceram seis vezes, totalizando 16%.

b) Respostas dos alunos matriculados no Módulo II - curso de Eletrotécnica

Neste módulo, os gráficos gerados validaram as posições das classes após o processo de categorização. Sendo assim, a opção “qualidade do ensino” também foi a que mais se destacou na análise dos dados. Em seguida a classe “ações afirmativas governamentais”, posteriormente “grade curricular do curso” e “infraestrutura e organização física”.

Gráfico 2 - Distribuição percentual respostas dos alunos matriculados no Módulo II (n = 51)



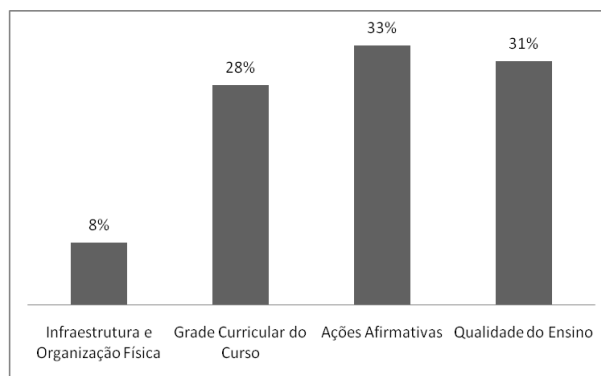
Fonte: Elaborado pelos autores.

Como observamos, a categoria que apresentou maior índice de escolha foi a “qualidade do ensino”, com 17 respostas, correspondendo a 33% do total, como impactante na permanência escolar. Em seguida aparece, com 31%, “ações afirmativas governamentais”, com 16 respostas. Nesse percurso a classe “grade curricular do curso” se apresentou com 14 respostas do total, indicando 28%, e por fim, a “infraestrutura e organização física”, com quatro indicações, que em percentuais significaram 8% do total.

c) Respostas dos alunos matriculados no Módulo III - curso de Eletrotécnica

Diferente dos alunos dos outros módulos, o grupo de alunos deste considerou a alternativa “ações afirmativas governamentais” como a de maior importância na permanência deles. Os elementos “qualidade do ensino” e “grade curricular do curso” aparecem em seguida e, com menor percentual, “infraestrutura e organização física”.

Gráfico 3 – Distribuição percentual das respostas dos alunos matriculados no Módulo III (n = 39)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nesse módulo os percentuais encontrados após a análise somaram um total de 13 respostas, correspondendo a 33% referente à opção “ações afirmativas governamentais”. Como segunda alternativa, esteve a “qualidade do ensino”, com 12 respostas e 31% do total.

A categoria “grade curricular do curso” seguiu com 28%, oriundos das 11 respostas dos alunos deste grupo. No último *ranking* esteve “infraestrutura e organização física”, que apresentou três respostas em sua composição, perfazendo 8% dos alunos.

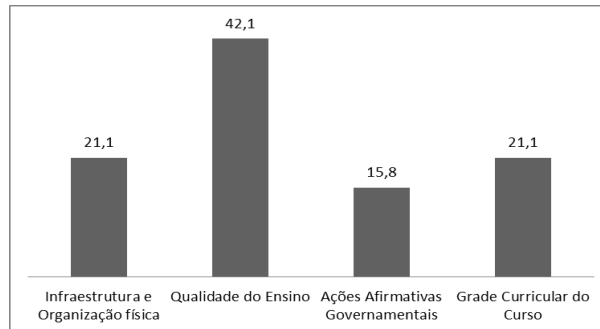
d) Respostas dos alunos matriculados no Módulo IV - curso de Eletrotécnica

Para o grupo de alunos deste módulo, como dos outros (com exceção daqueles do Módulo III), mais uma vez identificamos que “qualidade do ensino” se apresentou em primeiro lugar. Posteriormente, aparecem iguais as classes “infraestrutura e organização física” e “grade curricular do curso”, e por fim, neste módulo, notou-se a classe “ações afirmativas governamentais”.

Neste gráfico, foi possível identificar que “qualidade do ensino” apresentou um percentual de 42% do total das respostas, com oito observações. “Grade curricular do curso” e “infraestrutura e organização física” tiveram a mesma quantidade de respostas, representando 21%

do total de respostas. “Ações afirmativas governamentais” apresentou três respostas e, portanto, 16% do total.

Gráfico 4 - Distribuição percentual das respostas dos alunos matriculados no Módulo IV (n = 21)

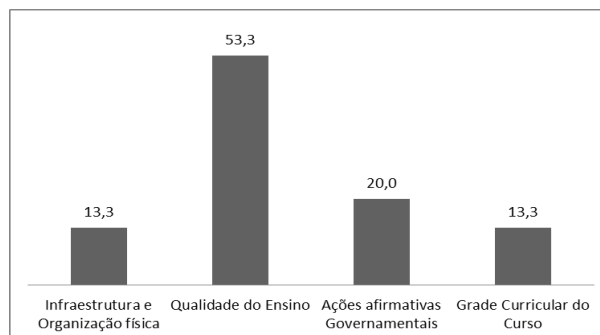


Fonte: Elaborado pelos autores.

e) Respostas dos alunos matriculados no Módulo V – curso de Eletrotécnica

Dentre as respostas dos estudantes do Módulo V, a “qualidade do ensino” apareceu também em primeiro lugar. O seguinte foi “ações afirmativas governamentais”, seguido de “infraestrutura e organização física” e “grade curricular do curso”.

Gráfico 5 - Distribuição percentual das respostas dos alunos matriculados no Módulo V (n = 30)



Fonte: Elaborado pelos autores.

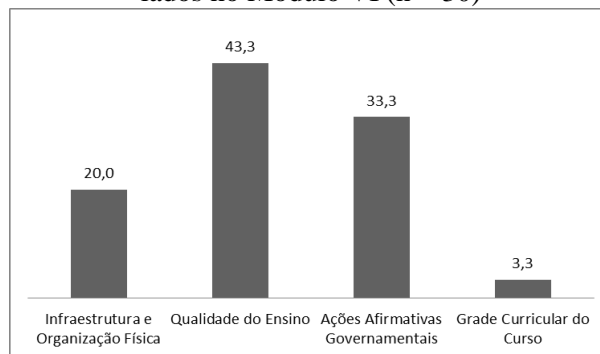
Para os alunos deste módulo “qualidade do ensino” ficou com um percentual de 54% do total, produto das 16 respostas que compuseram essa classe. Procedendo com a análise, foi identificado “ações afirmativas governamentais”, um percentual de 20%, resultado das seis respostas que a constituiu. Já as classes “grade curricular do curso” e “infraestrutura e organização física”, obtiveram 13% do total das respostas, provenientes das 4 respostas que estabeleceram essas classes.

f) Resposta dos alunos matriculados no Módulo VI – curso de Eletrotécnica

Segundo os dados coletados, o maior índice indicado como impactante na permanência escolar para os discentes do Módulo VI foi “qualidade do ensino”. Na sequência os dados assinalaram para as “ações afirmativas governamentais”, logo após “infraestrutura e organização física” e, por fim, “grade curricular do curso”.

Observou-se que, “qualidade do ensino” se apresentou com o maior número de respostas. Foram 13 do total, o equivalente da a 44%. “Ações afirmativas governamentais”, composta por dez respostas, somou 33% do total. “Infraestrutura e organização física” revelou por 20% das respostas, oriunda do quantitativo de seis respostas que concretizaram essa classe. “Grade curricular do curso” obteve uma única resposta.

Gráfico 6 - Distribuição percentual das respostas dos alunos matriculados no Módulo VI (n = 30)

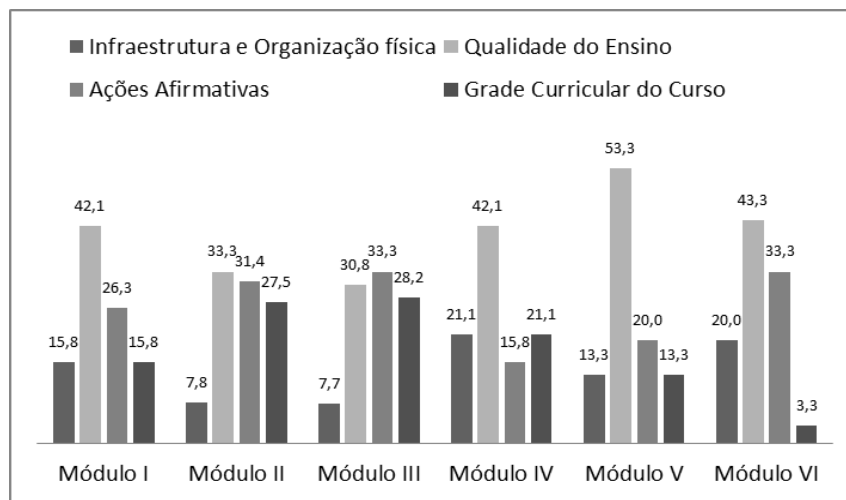


Fonte: Elaborado pelos autores.

g) O Olhar dos Alunos do Curso: uma Análise de Todos os Módulos

Comparando os dados com a totalidade de respostas dos alunos do curso, percebemos que “qualidade no ensino” destacou-se como fator de importante impacto na permanência escolar da maioria dos alunos matriculados no curso de Eletrotécnica/PROEJA do IFFluminense *campus* Campos-Centro, conforme Gráfico 4:

Gráfico 7 - Comparação das respostas dos alunos por Módulo (n = 207)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na visão dos alunos do curso, o quesito “qualidade da educação” foi visivelmente predominante, como mostrou a Gráfico 4. Ele apareceu como possível fator de permanência escolar para os discentes da Educação Profissional na modalidade de EJA. A partir do levantamento desta pesquisa, dentre os vários itens considerados como aqueles que merecem atenção na discussão sobre permanência escolar esteve, portanto, a qualidade. O único grupo que não considerou “qualidade no ensino” como de primeira prioridade foram os alunos do Módulo III, que consideraram, primeiramente, “as ações afirmativas de governo”.

Quanto à maioria das opções, foi possível inferir que o olhar dos alunos, de um modo geral, se referiu à discussão em torno da qualidade da educação, suscitada por Moran (2009). O autor argumentou que ensino de qualidade e educação de qualidade são conceitos muito diferentes, pois há uma preocupação maior com o ensino de qualidade do que com a educação de qualidade. Defende que, no ensino, as atividades são organizadas com base em uma série de conhecimentos didáticos para que discentes compreendam as disciplinas ministradas. No entanto, no caso da educação de qualidade, a ideia do ensino se amplia, pois, além de mediar a aprendizagem do aluno, tem função de integrar o ensino e a vida, o conhecimento, a ética, a reflexão e a ação.

Arrisca-se dizer que a opção predominante dos alunos em apontar a qualidade do ensino como fator determinante para sua permanência escolar se refira ao que Moran (2009) explica sobre educação de qualidade, uma vez que, em se tratando de jovens e adultos trabalhadores, a busca pelo acesso à educação na vida adulta talvez se explique por uma procura em torno de um aprendizado que integre seus anseios pessoais e certa aplicabilidade do aprendido no mundo do trabalho.

CONCLUSÕES

Após a análise das respostas dos discentes matriculados no curso técnico em Eletrotécnica do PROEJA, ofertado pelo IFFluminense *campus* Campos-Centro, o presente trabalho apresentou algumas considerações do ponto de vista da noção de permanência escolar. A primeira foi que, com exceção dos resultados do módulo III, todos os outros apresentaram a classe “qualidade do ensino” com o predominante nas respostas quanto ao fator determinante para a permanência.

A segunda constatação foi que “ações afirmativas governamentais” ocupou a segunda posição para as respostas dos alunos dos módulos I, II, V e VI. De maneira singular, no terceiro módulo, essa mesma categoria apareceu como primeira opção considerada impactante para permanência escolar. Essa constatação enaltece de certo modo a importância das políticas educacionais e implantadas nos institutos federais de educação.

Comparando os olhares dos discentes matriculados no curso de Eletrotécnica do PROEJA no IFFluminense, percebeu-se que o item de grande relevo foi “qualidade do ensino” como aquele considerado impactante se atrelado à permanência no Programa. Outro componente identificado nas análises foi “ações afirmativas governamentais”.

Os apontamentos apresentados no transcorrer deste trabalho talvez possam oferecer dados que auxiliem na proposição de uma agenda de debates e discussões que tomem a permanência escolar como prioridade, bem como na oferta de dados, que possam contribuir para a construção e planejamento de ações educativas com vistas à permanência escolar dos alunos matriculados na rede pública de educação, responsável pela oferta de Educação Profissional destinada a Jovens e Adultos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

- BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases, n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- CARMO, G. T. do; CARMO, C. T. do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/ Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 22, n. 63, p. 1-45, jun. 2014.
- DIDONET, V. A Escola que Queremos. *Programa Salto para o Futuro*. Escola do sonho á realidade, Padrões mínimos de qualidade do ambiente escolar. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/eqq/eqqtxt3.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2015.
- FÁVERO, O. Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SOUZA, J. dos S.; SALES, S. R. (Orgs.). *Educação de Jovens e A-*

dultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, p. 29-48, 2011.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 01, p.13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323/30180>> Acesso em: 20 jun. 2015.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus Editora, 2000.

MOURA, D. H. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. *Boletim*, v. 16, 2006.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p.43-55, jan./abr. 2005.

┌

┐

└

┘