

**Permanência Estudantil na Perspectiva da Trajetória de Egressos
da Educação Profissional Para Jovens e Adultos**

**Student Permanence from the Perspective of the Trajectory of
Graduates of Vocational Education for Young People and Adults**

**La permanencia del alumnado desde la perspectiva de la
trayectoria de los titulados de Formación Profesional de Jóvenes
y Adultos**

**Permanence des étudiants du point de vue de la trajectoire des
diplômés de l'enseignement professionnel pour jeunes et adultes**

Telma Maria dos Santos Nascimento¹

Fabiana Pinto de Almeida Bizarria²

Leonardo Victor de Sá Pinheiro³

Flávia Lorene Sampaio Barbosa³

¹ Instituto Federal do Piauí – IFPI, Brasil.

² Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG, Brasil.

³ Universidade Federal do Piauí – UFPI, Brasil.

Resumo

Este artigo investiga a permanência estudantil por meio da análise da trajetória escolar dos egressos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

(PROEJA). O estudo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE 70868423.5.0000.5660, abrangeu sete egressos da turma que concluiu o curso no primeiro semestre de 2023. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada nas dimensões-chave de Vincent Tinto (2017), e a análise foi conduzida com o auxílio do software ATLAS.ti 23. A partir das transcrições das entrevistas, foram identificadas categorias emergentes, incluindo 'motivação', 'persistência' e 'realização pessoal'. Estas categorias foram examinadas em relação à autoeficácia, ao senso de pertencimento, ao valor percebido do currículo e às redes de 'educação' e 'adaptação'. Os resultados revelam que a permanência estudantil se configura como um processo de superação ao longo da trajetória escolar, com a rede de apoio multidisciplinar exercendo um papel fundamental na finalização bem-sucedida dos estudos. Com base nessas conclusões, recomenda-se que instituições de ensino invistam em ações formativas que promovam a autoeficácia, estimulem a interação interpessoal para fortalecer o senso de pertencimento e desenvolvam estratégias eficazes para a Política de Assistência Estudantil, visando garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes.

Palavras-chave: permanência estudantil, educação profissional, proeja, política de assistência estudantil

Abstract

This article investigates student retention through the analysis of the educational trajectories of graduates from the National Program for the Integration of Vocational Education with Basic Education for Youth and Adults (PROEJA). The study, approved by the Research Ethics Committee (CEP) under registration CAAE 70868423.5.0000.5660, involved seven graduates from the class that completed the course in the first semester of 2023. The research adopted a qualitative approach, based on the key dimensions proposed by Vincent Tinto (2017), and the analysis was conducted using ATLAS.ti 23 software. From the interview transcriptions, emerging categories were identified, including 'motivation,' 'persistence,' and 'personal achievement.' These categories were examined concerning self-efficacy, sense of belonging, perceived value of the curriculum, and the networks of 'education' and

‘adaptation.’ The results reveal that student retention is configured as a process of overcoming challenges throughout the educational trajectory, with the multidisciplinary support network playing a fundamental role in the successful completion of studies. Based on these findings, it is recommended that educational institutions invest in formative actions that promote self-efficacy, stimulate interpersonal interaction to strengthen the sense of belonging, and develop effective strategies for Student Assistance Policy, aiming to ensure the retention and academic success of students.

Keywords: student permanence, professional education, proeja, student assistance policy

Resumen

Este artículo investiga la permanencia estudiantil a través del análisis de las trayectorias educativas de los egresados del Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica para Jóvenes y Adultos (PROEJA). El estudio, aprobado por el Comité de Ética en Investigación (CEP) bajo el registro CAAE 70868423.5.0000.5660, abarcó a siete egresados de la clase que completó el curso en el primer semestre de 2023. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, fundamentado en las dimensiones clave propuestas por Vincent Tinto (2017), y el análisis se realizó con la ayuda del software ATLAS.ti 23. A partir de las transcripciones de las entrevistas, se identificaron categorías emergentes, incluyendo ‘motivación’, ‘persistencia’ y ‘realización personal’. Estas categorías se examinaron en relación con la autoeficacia, el sentido de pertenencia, el valor percibido del currículo y las redes de ‘educación’ y ‘adaptación’. Los resultados revelan que la permanencia estudiantil se configura como un proceso de superación a lo largo de la trayectoria educativa, con la red de apoyo multidisciplinar desempeñando un papel fundamental en la finalización exitosa de los estudios. Con base en estas conclusiones, se recomienda que las instituciones educativas inviertan en acciones formativas que promuevan la autoeficacia, estimulen la interacción interpersonal para fortalecer el sentido de pertenencia y desarrollen estrategias eficaces para la Política de Asistencia Estudiantil, con el objetivo de garantizar la permanencia y el éxito académico de los estudiantes.

Palabras clave: permanencia de los estudiantes, educación profesional, proeja, política de ayuda a los estudiantes

Résumé

Cet article examine la rétention étudiante à travers l'analyse des parcours scolaires des diplômés du Programme National d'Intégration de l'Éducation Professionnelle avec l'Éducation de Base pour les Jeunes et Adultes (PROEJA). L'étude, approuvée par le Comité d'Éthique en Recherche (CEP) sous le numéro d'enregistrement CAAE 70868423.5.0000.5660, a concerné sept diplômés de la promotion ayant terminé le cours au premier semestre de 2023. La recherche a adopté une approche qualitative, fondée sur les dimensions clés proposées par Vincent Tinto (2017), et l'analyse a été réalisée à l'aide du logiciel ATLAS.ti 23. À partir des transcriptions des entretiens, des catégories émergentes ont été identifiées, notamment 'motivation', 'persistance' et 'réalisation personnelle'. Ces catégories ont été examinées en relation avec l'auto-efficacité, le sentiment d'appartenance, la valeur perçue du curriculum et les réseaux d'éducation' et d'adaptation'. Les résultats révèlent que la rétention étudiante se configure comme un processus de surmonter des défis tout au long du parcours éducatif, le réseau de soutien pluridisciplinaire jouant un rôle fondamental dans l'achèvement réussi des études. Sur la base de ces conclusions, il est recommandé que les établissements d'enseignement investissent dans des actions formatrices qui favorisent l'auto-efficacité, stimulent l'interaction interpersonnelle pour renforcer le sentiment d'appartenance et développent des stratégies efficaces pour la Politique d'Assistance Étudiante, visant à garantir la rétention et le succès académique des étudiants.

Mots-clés: permanence des étudiants, formation professionnelle, proeja, politique d'aide aux étudiants

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) assegura o acesso à educação básica, sendo reconhecida como um direito fundamental para o desenvolvimento

pleno do ser humano (Brasil, 1988). Modalidade de ensino para indivíduos com 15 anos ou mais, que não completaram a educação básica, e que não concluíram seus estudos na idade adequada, principalmente, adultos no mercado de trabalho e jovens com trajetória escolar interrompida (Brasil, 1996).

Estudos vêm apontado dificuldades desse sistema educacional ao mudar de um ciclo de ensino para outro (Longo & Vieira, 2021), da importância de se entender as necessidades da EJA e desenvolver metodologias adequadas (Reibnitz & Melo, 2021), bem como de demonstrar como o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) oferece novas oportunidades e contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, influenciando políticas públicas e a formação de professores (Gomes, Freitas & Marinho 2022).

Como também, Moraes, Araújo e Negreiros (2020), por sua vez, exploraram as representações sociais dos estudantes da EJA, destacando a importância da modalidade para adquirir conhecimento e socialização. Godinho e Fischer (2019) na análise da experiência de estudantes do sexo feminino em situação de rua na EJA, ressaltando o papel da escola na promoção do acesso a direitos básicos. Lima (2019) na investigação das origens emocionais da evasão escolar na EJA, ressaltando a importância política e emocional do abandono escolar.

Ampliando os estudos, Andrade e Scortegagna (2023) discutiram as dificuldades enfrentadas pelos docentes da EJA durante o ensino remoto, especialmente, ao lidar com idosos. Na mesma direção, Xavier (2019) analisou a história e historiografia da EJA no Brasil, evidenciando a necessidade de investigação sobre a inclusão educacional dos trabalhadores, bem como Nunes e Araújo (2021) investigaram o papel da EJA na aprendizagem em artes, destacando os desafios de conciliar estudos e trabalho. E, Por sua vez, Gaspar (2019) abordou a precarização da formação profissional no contexto do Projovem Urbano.

Adicionalmente, produções apontam a evasão escolar na EJA como predominante nos últimos 5 (cinco) anos no Brasil, evidenciando a importância de se ampliar discussões sobre a permanência estudantil nessa modalidade (Carmo, Reis & Mangueira, 2017; Carmo, Manhaes & Cola, 2018; Cola & Carmo,

2020; Cola & Carmo, 2021; Cola, 2022; Kohls-Santos, 2022; Prado, 2022; Carmo & Coutinho, 2022; Simões & Vermelho, 2022; Honorato & Borges, 2023; Espinosa et al., 2023). Lacuna corroborada por Carmo e Cola (2021) quando apontam discrepância quantitativa entre as pesquisas sobre evasão e aquelas voltadas para promover o sucesso e a permanência dos estudantes na modalidade de ensino EJA.

Considerando essa perspectiva, e, amparado na teoria de Vincent Tinto (2017) sobre a permanência estudantil como um processo resultante das interações entre o aluno e a instituição de ensino, sendo, portanto, um processo construído ao longo da trajetória escolar do aluno (Cola, 2022), buscou-se compreender a permanência estudantil pela perspectiva da trajetória escolar dos egressos do PROEJA do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Para tanto, identificar os fatores motivacionais e desafios no percurso da tão sonhada formação profissional, considerando ainda o contexto de desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais no Brasil, revela-se promissor para se ampliar discussões em prol de avanços na Política de Assistência Estudantil a fim de se entender que para além de se combater a evasão, deve-se reconhecer a permanência, como processo, para se garantir educação de qualidade.

Educação de Jovens e Adulto (EJA): Trajetória

Apesar das garantias legais estabelecidas na Constituição Brasileira de 1988, a erradicação do analfabetismo ainda enfrenta desafios (IBGE, 2022). De acordo com dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), o analfabetismo persiste como uma realidade preocupante no Brasil, destacando as limitações estruturais e pedagógicas das políticas públicas em garantir não só o acesso, mas também a permanência na educação de jovens e adultos (Gomes & Ferreira, 2023).

Na busca por soluções, diferentes abordagens pedagógicas têm sido analisadas e implementadas. Nessa perspectiva, Gadotti (2008) argumenta que os esforços para combater o analfabetismo não falharam apenas por falta de vontade política, mas também devido a questões pedagógicas. O autor enfatiza a necessidade de modelos educacionais que valorizem a experiência de vida

dos adultos e promovam o uso prático do aprendizado. Em consonância com esses princípios, Knowles (1980), ao definir a Andragogia, enfatiza que o aprendizado de adultos demanda uma abordagem distinta, centrada na autonomia e na autogestão da aprendizagem. A Andragogia, assim, propõe um processo de ensino-aprendizagem que considera o adulto como um agente ativo, capaz de refletir sobre suas próprias práticas e aplicar o conhecimento de maneira contextualizada (Carvalho et al., 2010).

Contudo, apesar de sua relevância, a aplicação de princípios andragógicos nas metodologias educacionais ainda é incipiente no Brasil, especialmente no contexto da educação de jovens e adultos (Sinelnikova et al., 2022). Carvalho et al. (2010) e Coelho, Dutra e Marieli (2016) evidenciaram que a Andragogia precisa ser mais amplamente incorporada aos currículos, uma vez que respeita as características específicas dos adultos, tais como a necessidade de autonomia e de autogestão na aprendizagem.

Além disso, autores como Bellan (2008) e Agónacs e Matos (2020) ampliam o debate ao incluir a Heutagogia, um conceito que leva a autonomia a um nível mais profundo, permitindo que o aprendiz tenha controle não só sobre como aprender, mas também sobre o que aprender. A Heutagogia, proposta inicialmente por Hase e Kenyon (2000), reforça a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, destacando a necessidade de uma abordagem autodeterminada, fundamental para a permanência estudantil em programas voltados a jovens e adultos, como o PROEJA (Araújo et al., 2021).

No contexto nacional, os movimentos surgidos na década de 1960, inspirados no método de alfabetização de Paulo Freire, buscavam promover uma conscientização social da população através da educação de base (Galvão & Soares, 2006; Paiva, 1987). De acordo com Freire (2009), a importância da prática de ler, interpretar, escrever e aumentar conhecimentos na alfabetização de adultos, enfatiza a relevância da experiência de vida do aprendiz, por meio da promoção do diálogo como elemento central do processo educativo e reconhecendo a experiência de vida do educando como fundamental no processo de alfabetização (Freire, 2019).

Essa abordagem dialógica e crítica de Freire, com foco na valorização da experiência de vida dos educandos, teve impacto não só no Brasil, mas também em outras partes do mundo. Kirkendall (2010) aponta que o método freiriano

de conscientização e alfabetização foi utilizado em diversas campanhas internacionais de educação durante a Guerra Fria, especialmente em países que enfrentavam desigualdades socioeconômicas e políticas. Além disso, Roberts (1998) descreve como o conceito multidimensional de "palavra" de Freire, que envolve dimensões faladas, escritas e ativas, tornou-se um pivô para programas de alfabetização em contextos tão diversos como o Chile e o Brasil. Santos e Estrada (2021) também destacam que o método freiriano de alfabetização é profundamente enraizado na cultura popular vivenciada pelos indivíduos, o que permite sistematizar o pensamento dos analfabetos e promover uma reflexão crítica sobre seu contexto social. Nesse sentido, Pierson e Toti (2019) reforçam essa ideia ao argumentarem que a educação crítica e problematizadora deve ser baseada no diálogo entre educadores e educandos.

Contudo, apesar das contribuições evidenciadas, o golpe militar de 1964 interrompeu os movimentos de alfabetização baseados no método freiriano (Paiva, 2015). A repressão política instaurada pelo regime resultou na criação de movimentos conservadores defendendo uma abordagem mais alinhada ao conservadorismo religioso e político da época como, por exemplo, a Cruzada ABC (Haddad & Di Pierro, 2000). Em 1967, o governo militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que priorizava uma abordagem funcional da alfabetização, focada em ensinar habilidades básicas de leitura e escrita, sem a ênfase na conscientização crítica dos educandos (Silva & Tôrres, 2021). Historicamente, o conhecido MOBRAL e a Cruzada ABC foram concebidos como instrumentos de controle político da população, em contraposição aos ideais de emancipação defendidos por Freire (Di Pierro et al., 2001).

A década de 1980 marcou o início da redemocratização no Brasil e a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, que garantiu o direito à educação para todos os cidadãos, inclusive os que não tiveram acesso na idade adequada (Paiva, 2009). A CF oficializou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como política pública de Estado, estabelecendo o direito à educação como via para a concretização da democracia (Paiva, 2009). Além disso, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, destacou a persistência do analfabetismo global entre crianças, jovens e adultos, apesar

do reconhecimento da educação como um direito universal desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (Souza & Kerbauy, 2018). A UNESCO, em seu relatório 'Educação, um tesouro a descobrir' de 1996, enfatizou a importância da educação como resposta as transformações sociopolíticas e econômicas do século XX, reafirmando o papel central da educação ao longo da vida para a construção de sociedades mais justas e equitativas (Kearney, 2001).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), aprovadas em 2000, foram um marco importante para a institucionalização da EJA no Brasil. Essa aprovação foi seguida pela inclusão da EJA no Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, através da Resolução CNE/CEB n.º 01/2000, que reconheceu a EJA como parte fundamental da educação básica, reforçando a importância dessa modalidade para a democratização do acesso à educação no país (Ens et al., 2016).

Em 2005, foi instituído o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), por meio do Decreto 5.478, visando integrar a formação técnica e profissional ao ensino regular oferecido aos jovens e adultos, proporcionando-lhes oportunidades de qualificação para o mercado de trabalho (Machado et al., 2008). Já em 2006, o Decreto 5.840 consolidou o PROEJA, ampliando-o para incluir também a educação básica, e renomeando-o como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Santos, 2011). Desse modo, o PROEJA passou a promover tanto a formação humana quanto a profissional dos jovens e adultos, assegurando-lhes não apenas o acesso ao mercado de trabalho, mas também a oportunidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa (Machado et al., 2008; Santos, 2011).

Nesse caminho, nota-se que o PROEJA, além de focar na integração da formação técnica com a educação básica, visa combater a exclusão social historicamente enfrentada pelos jovens e adultos trabalhadores que não tiveram acesso à educação na idade apropriada. O programa enfatiza a necessidade de um currículo que combine educação profissional e uma visão crítica do mundo do trabalho, ajudando os estudantes a desenvolverem

competências que os habilitem a participar ativamente da sociedade (Araújo & Holanda, 2012).

Permanência estudantil por Tinto (2017)

Ao considerar que a maioria dos alunos da EJA é composta por jovens e adultos trabalhadores que, desde cedo, foram obrigados a ingressar no mercado de trabalho (Godinho, 2015), o retorno à escola passa a ser impulsionado, na maioria, pelos desafios do mundo profissional e pela necessidade de se manterem competitivos e ativos no mercado (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005). Além disso, muitos dos conhecimentos adquiridos por esses indivíduos ocorrem de forma informal, fora do ambiente escolar, em espaços como o meio familiar, o local de trabalho e outros contextos socioculturais (Haddad & Di Pierro, 2000).

Segundo Freire (1997), as experiências de vida trazidas por esses alunos desempenham um papel crucial no seu processo de aprendizagem, e podem contribuir para o abandono escolar caso não sejam devidamente valorizadas na prática pedagógica. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender e respeitar a diversidade cultural desses sujeitos para que a aprendizagem se torne realmente significativa. No entanto, como ressalta Poignant (1976), em uma instituição escolar ideal, todos os alunos deveriam concluir seus estudos dentro do prazo previsto. Na realidade, desafios como a evasão escolar frequentemente comprometem esse processo educativo, o que exige uma atenção redobrada das instituições de ensino (Silva, Cabral & Pacheco, 2020). Nesse caminho, uma mudança significativa no entendimento da evasão escolar surgiu com o trabalho de Vincent Tinto, que em 1982 revisitou as discussões sobre o tema, oferecendo uma nova perspectiva que alteraria a compreensão desse fenômeno. Em 1989, Tinto reformulou ainda mais esse conceito, destacando que o abandono escolar deveria ser analisado sob o prisma da permanência estudantil (Santos, 2020). Tinto desenvolveu sua teoria com base no modelo de abandono e, ao longo dos anos 1970, focou em práticas voltadas para a permanência de estudantes em *Community Colleges*, para promover a justiça social por meio de ações afirmativas (Carmo, Manhaes & Cola, 2018).

Nessa perspectiva, em vez de focar na evasão escolar, de acordo com Cola (2022), a dimensão da permanência coloca em destaque o sucesso dos alunos ao longo de sua trajetória escolar. Para isso, as instituições educacionais desempenham um papel crucial ao promoverem um ambiente acolhedor e uma educação de qualidade, fatores essenciais para garantir a permanência dos estudantes (Cola, 2022). Tinto (2017) reforça essa ideia, destacando cinco condições essenciais para a permanência: apoio, feedback, expectativas, envolvimento e aprendizagem. Além disso, Tinto (2015) argumenta que, mesmo diante de desafios, os alunos têm o desejo de persistir em seus estudos, e aponta três dimensões-chave que influenciam essa motivação: a autoeficácia, o senso de pertencimento e o valor percebido do currículo.

O conceito de autoeficácia, descrito por Bandura (1977), refere-se à convicção de uma pessoa sobre sua capacidade de ter sucesso em tarefas específicas. Essa crença é moldada por experiências passadas e pelo senso de controle que o indivíduo possui sobre seu ambiente, conhecido como *locus* de controle. Tal autoconfiança é um fator determinante para o sucesso acadêmico, como também enfatizado por Tinto (2017), que destaca que o sucesso na instituição é um aspecto fundamental para que os alunos persistam até a conclusão de seus cursos. Para isso, torna-se essencial que os estudantes se identifiquem como membros ativos e valiosos da comunidade acadêmica.

Por sua vez, o desenvolvimento de um senso de pertencimento é, portanto, um componente central nesse processo, uma vez que conecta os alunos à comunidade acadêmica, fortalecendo sua determinação, mesmo quando enfrentam dificuldades (Tinto, 2017). Outro fator decisivo para a permanência é a percepção dos alunos sobre a relevância e qualidade do currículo. Tessema, Pronto e Yu (2012, apud Tinto, 2017) observam que, para que os estudantes persistam, faz-se necessário que encontrem significado no que estão aprendendo e sintam que o currículo é relevante para suas vidas e carreiras futuras.

Nota-se que a construção da motivação dos alunos, como destacado por Tinto (2017), exerce uma influência decisiva nos processos que os levam a persistir em sua trajetória acadêmica até a conclusão do curso, mesmo diante dos desafios que surgem ao longo do caminho. Nesse contexto, o estudo dos trabalhos de Tinto (2017) revela que as estratégias por ele sugeridas para a

promoção da permanência estudantil têm um enorme potencial de contribuição. Conforme observado por Carmo, Manhaes e Cola (2018), essas ações "podem gerar um verdadeiro giro paradigmático em direção à promoção da permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes" (p. 56).

Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem de inspiração construcionista, baseada na ideia de que o conhecimento é construído por meio da interação entre os sujeitos e o mundo real, em um contexto social (Saccol, 2010). E essa interação ocorre por meio da intersubjetividade, na qual a realidade é construída a partir das características do objeto e da percepção social dos sujeitos sobre ele (Saccol, 2009). Portanto, classifica-se como qualitativa por investigar as interpretações humanas relacionadas ao cotidiano, conforme destacado por Minayo (2014), a partir da trajetória escolar dos egressos do PROEJA do IFPI, quanto às motivações e desafios para assegurar a sua permanência nesse espaço escolar.

Desde 2008, o Instituto Federal do Piauí (IFPI) tem se consolidado como um importante espaço de pesquisa ao oferecer regularmente turmas do PROEJA no Campus Teresina Zona Sul (CATZS). Para este estudo, foram selecionados os egressos da turma do primeiro semestre de 2023, que contava com 14 alunos, sendo que 11 deles finalizaram o curso. Essa trajetória foi acompanhada por uma equipe multiprofissional do CATZS, formada por servidores efetivos nas funções de Pedagogos, Técnicos em Assuntos Educacionais, Assistentes Sociais, Psicólogos, Professores e Coordenadores de Curso. Além disso, o suporte se estendeu a profissionais do Setor de Saúde e do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que juntos contribuíram para o desenvolvimento e a conclusão dos estudantes.

Devido à dificuldade de atualização dos dados dos egressos no sistema do IFPI, foi utilizado o método de amostragem em bola de neve (Thompson, 2002) para identificar os participantes e, a partir da identificação de alguns deles, possibilitar a identificação de outros. Feito isso, por meio de ligações telefônicas e mensagens via *WhatsApp*, 7 (sete) confirmaram participação e

foram entrevistados. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob registro CAAE 70868423.5.0000.5660.

O roteiro de entrevista foi estruturado para integrar informações pessoais e explorar as dimensões teóricas de motivação, senso de pertencimento e adaptação estratégica. Além de ser fundamentado em autores como Tinto (2017), que discute a importância da motivação e pertencimento, e Bandura (1977), com sua teoria sobre autoeficácia, a construção do roteiro possibilitou a compreensão das experiências e dos desafios enfrentados pelos alunos ao longo da jornada educacional.

Dentre os participantes, 86% eram do gênero feminino, com idade média de 47 anos e, em sua maioria, solteiros (57%). No que diz respeito à autodeclaração étnica, 57% identificaram-se como pardos, 29% como brancos e 14% como pretos. Por sua vez, levando-se em consideração a inserção no mercado de trabalho, 43% dos participantes estavam empregados no momento de realização das entrevistas. Todos os participantes residiam na cidade de Teresina ou em suas proximidades.

As entrevistas foram realizadas individualmente, priorizando a naturalidade do diálogo e registradas em caderneta e gravador de voz. Para garantir a confidencialidade, os nomes dos participantes foram substituídos por códigos e as informações foram tratadas com sigilo. As gravações e notas de campo foram destruídas após a transcrição, realizada com o auxílio do *Transcriber Bot* no *Telegram* e, posteriormente, importadas para o *software* ATLAS.ti 23.

Além das entrevistas, foram levantados documentos e normas relacionados à assistência estudantil no IFPI, visando obter dados pertinentes (Marconi & Lakatos, 2002). O processo de codificação pelo *software* gerou um conjunto de redes semânticas, com a formação de 3 (três) categorias e 2 (duas) redes de análise alinhadas a trilogia das dimensões-chave de Tinto (2017). Sendo que o processo de análise dos dados foi conduzido na perspectiva de análise de enunciação, considerando a produção da linguagem e seu contexto (Minayo, 2014). Na análise de enunciação, em consonância com Minayo (2014), "a conexão entre os temas abordados, o processo de produção da linguagem e seu contexto acabam por evidenciar

os conflitos e as contradições que permeiam e estruturam um discurso" (p. 315).

Apresentação dos Resultados

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) tem como missão promover uma educação de excelência voltada para as demandas sociais (PDI, 2024-2024). Para cumprir essa missão, o IFPI oferece o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) desde 2008, visando à formação de cidadãos críticos e éticos (PDI, 2020-2024).

A Política de Assistência Estudantil (POLAE) do IFPI, alinhada com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), estabelece ações para favorecer a igualdade de oportunidades e prevenir a evasão, especialmente entre os discentes das classes populares, incluindo aqueles de áreas rurais e comunidades indígenas e quilombolas (IFPI, 2021; Brasil, 2010).

A Política de Assistência Estudantil do IFPI, regulamentada pelas resoluções 14/2014 e 35/2021, visa garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes, promovendo a inclusão social e a melhoria do desempenho acadêmico (IFPI, 2021). Essas iniciativas refletem a necessidade de desenvolver estratégias que democratizem efetivamente a educação, não apenas garantindo o acesso, mas também promovendo a permanência dos discentes na instituição (Vasconcelos, 2010).

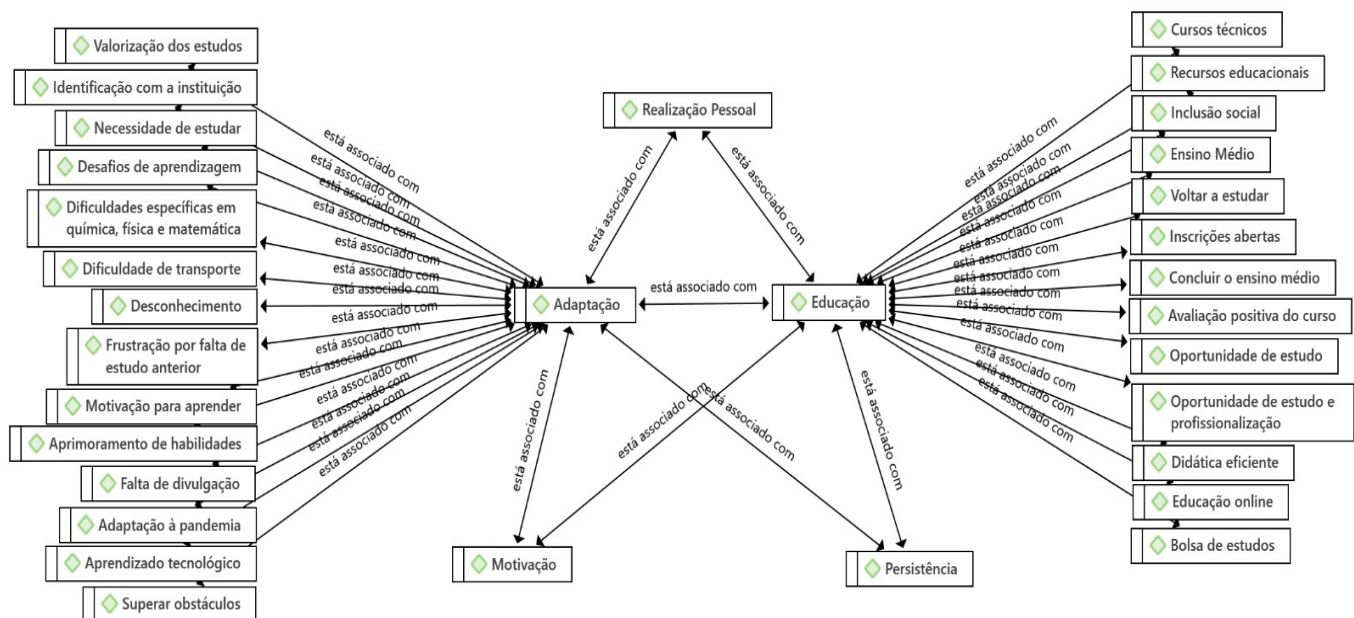
A Política de Assistência Estudantil (POLAE) do IFPI direciona as atividades relacionadas à Assistência Estudantil (AE), visando garantir acesso, permanência e sucesso acadêmico, com foco na redução das desigualdades socioeconômicas e na promoção da justiça social (IFPI, 2021). A POLAE envolve um trabalho multiprofissional e implementa ações por meio de Programas Universais e do Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social, que visa apoiar o processo de aprendizagem e prevenir a evasão escolar (IFPI, 2021).

Os estudantes que ingressam no IFPI buscam não apenas mudanças proporcionadas pela educação, mas também igualdade de condições para acesso e permanência na instituição, um direito constitucional (Constituição da

República Federativa do Brasil, 1988). Dessa forma, no ano de 2008, o IFPI passou a ofertar o PROEJA, por compreender a importância desse programa para a elevação da escolarização de jovens e adultos. A partir de então, iniciou a oferta do PROEJA no Campus Teresina Zona Sul - CATZS com o Curso Técnico de Nível Médio em Cozinha, na forma integrada, na modalidade EJA.

Em consonância com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT, 2020), a partir do ano de 2023, concebeu-se uma atualização na denominação do curso ofertado pelo PROEJA no CATZS, que passou a ser denominado Curso Técnico de Nível Médio em Gastronomia, na forma integrada, na modalidade de EJA. Inicialmente, realizou-se a codificação por meio do *software* ATLAS.ti 23, gerando conjuntos de redes semânticas. Em seguida, foram selecionados as categorias e redes pertinentes ao objetivo da pesquisa, como ilustrado na Figura 1.

Figura 1. Categorias e Redes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, *output* do *software* ATLAS TI 23

As categorias ‘Motivação’, ‘Persistência’ e ‘Realização Pessoal’ agrupam segmentos de textos representativos do tema definido para discussão, extraídos das transcrições das entrevistas. Estas categorias se destacam pela quantidade significativa de enunciações extraídas de todas as entrevistas, tornando-se relevante na pesquisa (Apêndice A).

A rede ‘Educação’ inclui 13 (treze) códigos relacionados a aspectos como voltar a estudar, concluir o ensino médio, oportunidades de estudo e profissionalização, entre outros. Da mesma forma, a rede ‘Adaptação’ reúne 14 (quatorze) códigos que abordam desafios de aprendizagem, necessidade de estudar bastante, adaptação à pandemia, entre outros. A ilustração na figura 1 destaca o volume relevante de códigos extraídos das transcrições das entrevistas dessas 2 (duas) redes.

Considerando a apresentação dos dados, a próxima seção da pesquisa discutiu os resultados com base na análise das enunciações dos participantes.

Discussão dos Resultados

Considerando os resultados das entrevistas realizadas, foram analisadas as categorias de ‘Motivação’, ‘Persistência’ e ‘Realização Pessoal’, e as redes de ‘Educação’ e ‘Adaptação’.

A categoria ‘Motivação’ destacou-se como uma categoria relevante, presente em todas as entrevistas e representativa para a pesquisa. Nessa perspectiva, em relação ao Modelo de Motivação e Persistência do Aluno (autoeficácia, senso de pertencimento, valor percebido do currículo) delineado por Tinto (2017), observou-se que os enunciados relacionados à ‘autoeficácia’ dos alunos, reforçam a importância do esforço e da confiança do aluno em sua capacidade de sucesso. Como exemplificado pelos participantes E1, E4 e E7, a autoeficácia está associada à determinação e à dedicação para acompanhar o curso. Essa perspectiva está alinhada com a ideia de Bandura (1977) de que a autoeficácia está ligada à confiança na própria capacidade de realizar determinadas tarefas, e com a visão de Tinto (2017) de que ela é aprendida e não inata. Portanto, investir em ações formativas para desenvolver a

autoeficácia pode contribuir significativamente para a permanência e o sucesso dos estudantes no curso.

No que se refere ao 'senso de pertencimento', os participantes da pesquisa enfatizaram a importância de se sentirem incluídos e conectados à instituição e ao grupo. Isso se reflete em suas declarações sobre receberem apoio financeiro, orientação e participarem de grupos de comunicação e interação, como *WhatsApp* e orientações desde a portaria até as interações com professores e colegas de turma. O senso de pertencimento, como destacado por Tinto (1987), promove um vínculo que fortalece o engajamento do indivíduo com o grupo, mesmo diante de desafios. Logo, atividades que estimulam a interação interpessoal podem fomentar esse senso de pertencimento, e a Política de Assistência Estudantil pode desempenhar um papel fundamental ao promover essas interações por meio de atividades sociais e grupos de discussão.

A relação do estudante com a instituição é fundamental para sua integração bem-sucedida, evitando o sentimento de alienação e garantindo que suas dificuldades sejam prontamente abordadas e seus sucessos sejam reconhecidos (Carmo, Manhaes & Cola, 2018).

No que diz respeito ao 'valor percebido do currículo', os participantes enfatizaram a importância da qualidade do ensino e da participação ativa dos alunos. Suas declarações destacam a clareza e eficácia das explicações dos professores, a utilização de atividades práticas em sala de aula e a oportunidade de aplicar o aprendizado em situações reais. Isso ressalta a relevância de princípios como andragogia e heutagogia, que reconhecem as diferenças entre a aprendizagem de adultos e de crianças e a importância de adaptar os métodos de ensino às necessidades específicas do grupo (Coelho, Dutra & Marieli, 2016).

Na categoria 'Persistência' destaca-se a importância desse atributo para a permanência dos alunos no PROEJA, conforme expresso pelas falas dos participantes da pesquisa (E1, E2, E4). Essas enunciações evidenciam a interligação entre aprendizagem eficaz, persistência e permanência do aluno no curso (Cola, 2022). Permanecer na instituição não se resume a estar presente, mas sim a persistir ao longo do tempo, enfrentando obstáculos rumo à realização nos estudos, visando sempre o progresso intelectual e social do

aluno (Cola, 2022).

No contexto da pesquisa, os alunos do PROEJA demonstram uma disposição para persistir apesar dos desafios encontrados, sendo a motivação um elemento fundamental nesse processo (Tinto, 2017; Tinto, 2015). A categoria "Realização Pessoal" emerge como essencial, refletindo a importância atribuída pelos participantes da pesquisa ao retorno aos estudos e à realização pessoal alcançada por meio do curso (E4, E5, E7). Essa realização pessoal é fundamental para o sucesso acadêmico do aluno, que não se resume apenas à conclusão do curso, mas também à aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sua profissão e ao seu desenvolvimento pessoal, profissional e social (Santos, 2020).

Na rede 'Educação', os códigos destacados pelos participantes da pesquisa, como 'Voltar a estudar', 'Concluir o ensino médio', 'Oportunidade de estudo', 'Didática eficiente', 'Recursos educacionais', 'Inclusão social', entre outros, evidenciam a importância de elementos como *tablets*, auxílio-transporte e refeitório para a conclusão do curso. Esses recursos desempenham um papel fundamental na manutenção da permanência dos alunos, especialmente, durante períodos desafiadores, como a pandemia, ressaltado pelo participante E5.

Nesse panorama, a partir do ano de 2020, o direito à educação foi profundamente afetado pelo contexto da pandemia de Covid-19, que assolou o mundo e impactou profundamente a vida humana, assim como as relações sociais, econômicas, culturais e políticas. Tal momento suscitou um difícil cenário para a educação brasileira, ao substituir as aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse o período pandêmico, conforme determinação da Portaria MEC/GM n.º 343, de 17 de março de 2020.

Se para os profissionais da educação, trabalhar com a forma remota de ensino foi desafiador, não foi diferente para os discentes, sobretudo para aqueles atendidos pelo PROEJA. Com isso, evidenciou-se nesta pesquisa que a Pandemia de Covid-19 foi mais um dos desafios enfrentados e superados pelos discentes do PROEJA para permanecerem na escola e concluírem o curso no ano de 2023.

As enunciações dos participantes também destacam a importância das ações da Política de Assistência Estudantil (POLAE) no Campus Teresina Zona Sul

(CATZS), reforçando a necessidade de estratégias que promovam não apenas o acesso, mas também a permanência dos alunos na instituição de ensino (Vasconcelos, 2010). Os relatos também evidenciaram a possibilidade de inclusão social por meio do estudo, ressaltando como o IFPI proporcionou desenvolvimento pessoal e profissional aos alunos (E3, E5). Esses princípios refletem as diretrizes estabelecidas pela POLAE, que direciona todas as atividades concernentes a Assistência Estudantil (AE) no IFPI, com o intuito de garantir o acesso, a permanência e o êxito acadêmico. Desempenhando, por certo, o seu papel a partir de atividades que procuram diminuir as desigualdades socioeconômicas e incentivar a justiça social na trajetória acadêmica de todos os discentes regularmente matriculados na instituição (IFPI, 2021).

Além disso, os entrevistados mencionaram a importância da oportunidade de estudar e adquirir uma profissão no IFPI, destacando a articulação entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional, conforme preconizado pela legislação educacional (Gomes, Freitas & Marinho, 2022). Desse modo, na rede 'Educação' são observados códigos que demonstram a percepção positiva dos alunos em relação ao curso PROEJA, ressaltando sua ênfase na formação humana e profissional, que possibilita o acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos, contribuindo para sua inserção social e melhoria de vida (Brasil, 2007).

Na rede 'Adaptação', os diversos códigos identificados destacam a importância da autoeficácia do aluno para sua permanência no curso PROEJA, especialmente diante de desafios como dificuldades de aprendizagem, transporte e adaptação à pandemia (E6). Tinto (1997) observa que os alunos se dedicam mais às atividades que os ajudam a superar essas dificuldades, o que contribui para uma aprendizagem mais eficaz e, conseqüentemente, para sua persistência. Cola (2022) ressalta que o sucesso do aluno está intrinsecamente ligado ao seu comprometimento com o processo de aprendizagem, refletindo em um aumento da autoeficácia e incentivando a persistência diante dos obstáculos.

A análise das categorias e redes elencadas no estudo revelam relação com o Modelo de Motivação e Persistência do Aluno (Tinto, 2017), especialmente, com a categoria 'Motivação', alinhando-se aos elementos-chave de

autoeficácia do aluno, senso de pertencimento e valor percebido do currículo. No entanto, alguns códigos na rede 'Adaptação' podem refletir desafios específicos enfrentados pelos participantes da pesquisa, como a conciliação entre estudos e trabalho, evidenciando a complexidade da realidade desses alunos (Nunes & Araújo, 2021).

Revelam-se também estratégias adotadas pelos participantes da pesquisa para permanecerem no curso e alcançarem o objetivo de conclusão. Eles destacam a importância do planejamento de horários, apoio da família, recursos financeiros e tecnológicos fornecidos pela instituição, além do desejo de aplicar os conhecimentos adquiridos em futuras empreitadas profissionais (E1, E2, E5, E6). Assim, a permanência estudantil é um processo construído ao longo da trajetória escolar, moldado por estratégias adaptativas capazes de levar o aluno a alcançar seus objetivos educacionais mais elevados (Cola, 2022).

Os participantes destacaram que encontraram apoio necessário no curso e na instituição para permanecer e concluir com sucesso seus estudos. Isso foi viabilizado pela articulação do trabalho multiprofissional no IFPI, que engloba profissionais envolvidos diretamente nas intervenções pedagógicas junto aos alunos. Alinha-se a POLAE por desenvolver atividades destinadas a reduzir as desigualdades socioeconômicas e promoção da justiça social ao longo da trajetória acadêmica dos alunos regularmente matriculados na instituição (IFPI, 2021).

Considerações Finais

Na busca de compreender as motivações e desafios da permanência estudantil pela perspectiva da trajetória escolar dos egressos do PROEJA do Instituto Federal do Piauí (IFPI), optou-se pela abordagem teórica de Tinto (2017) a partir das suas 3 (três) dimensões-chave na construção da motivação para permanência estudantil (autoeficácia do aluno, senso de pertencimento e valor percebido do currículo). Pela escolha metodológica, codificação por meio do *software* ATLAS.ti 23 com formação de redes semânticas, surgiram as categorias de 'Motivação', 'Persistência' e 'Realização Pessoal', e as redes semânticas de 'Educação' e 'Adaptação'.

A análise das categorias e redes identificadas revelou que os egressos que

concluíram o PROEJA no IFPI, no primeiro semestre de 2023, foram aqueles que demonstraram forte vontade de completar o ensino médio e o curso profissionalizante, apoiados pela autoeficácia para enfrentar os desafios. Além disso, desenvolveram um senso de pertencimento à instituição, a colegas e a professores, e demonstraram compreensão clara do currículo, motivando-se não apenas a iniciar, mas também a persistir e concluir o curso. Mesmo sendo jovens e adultos, conciliando família, trabalho e escola, estes egressos não desistiram e demonstraram que é possível, em meio a tantas adversidades, alcançar o sucesso almejado.

Ademais, a pesquisa evidenciou que esse sucesso está relacionado ao apoio da família, a importância que a educação tem na vida deles, a adaptação ao grupo e a instituição, a persistência e o uso de estratégias para superar os obstáculos e a realização pessoal de cada um dos participantes, assim como também, a importância de ampliação de estratégias de permanência na Educação Profissional para Jovens e Adultos no IFPI, sob a ótica da Política de Assistência Estudantil.

Como estratégias de permanência existentes identificadas, destacam-se também o ‘apoio multiprofissional’, que envolveu colaboração entre profissionais que proporcionaram suporte direto nas intervenções pedagógicas com ênfase no sucesso acadêmico e na permanência dos estudantes, bem como a ‘redução das desigualdades socioeconômicas’, suscitado pela Política de Assistência Estudantil do IFPI, por meio de ações para diminuir as desigualdades socioeconômicas e promover a justiça social ao longo da jornada acadêmica dos alunos.

Tem-se, portanto, que o processo de permanência escolar reverbera toda a trajetória dos egressos entrevistados, especialmente no desafio de concluir o curso. Isso se reflete na necessidade de conciliar escola, trabalho e responsabilidades familiares, além de superar obstáculos cotidianos.

Como limitação do estudo, evidenciou-se, em termos quantitativos, mais pesquisas e publicações sobre a evasão estudantil do que permanência estudantil, configurando como desafio para o estudo. Além disso, outras fontes de evidências (observação participante, relatórios institucionais, dados acadêmicos, dados da política de acompanhamento dos egressos, entrevista com docentes e servidores, etc.) poderiam majorar melhor compreensão do

fenômeno por meio da triangulação de dados.

Por fim, sugere-se como propostas de estudos futuros investigações mais amplas, envolvendo todos os campi do IFPI, assim como também, ampliar o grupo dos participantes da pesquisa envolvendo toda a equipe multiprofissional que trabalha diretamente com o PROEJA (Pedagogo, Técnico em Assuntos Educacionais, Assistente Social, Psicólogo, Professor, Coordenador de Curso, servidores que atuam no Setor de Saúde, além do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE) a fim de ampliar estratégias em direção à promoção da permanência e do êxito estudantil.

Referências

- Agonács, N. & Matos, J. F. (2020) Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, 101(257), 17-35, jan./abr. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4329>
- Andrade, S. J. V. de., Silva, E. J. L. da & Scortegagna, P. A. O Desafio do Ensino Remoto com Idosos durante a Pandemia de Covid-19. Educação & Realidade, 48, e119072. 2023.
- Araújo, I. L. et al. (2021) O pedagogo e os modelos educacionais: pedagogia, anragogia e heutagogia. Criar Educação, 10(1). Recuperado de <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6697/5752>
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191–215.
- Bellan, Z. (2008) Heutagogia. Aprenda a aprender mais e melhor. Santa Bárbara d'Oeste: SOCEP.
- Brasil. (2020). Portaria MEC/GM nº 343, de 17 de março de 2020: Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

- Brasil. (2010) Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.
- Brasil. (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez.
- Brasil. (2007) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 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. Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC.
- Broome, M. E. (2006) Integrative literature reviews for the development of concepts. In: Rodgers, B. L.; Castro, A. A. Revisão sistemática e meta-análise. Recuperado de www.metodologia.org/meta1.PDF
- Carmo, G. T. do & Coutinho, C. M. C. (2022) Permanência na universidade: um estudo sobre autoeficácia no ensino superior. Recuperado de <https://revistaterceiromilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/download/221/21>
- Carmo, G. T. do, Manhaes, E. K. & Cola, M. L. T. (2018) Pistas sobre a permanência estudantil como virada epistemológica: iniciativas de um núcleo de pesquisa por uma sociologia da permanência na educação a partir de Vincent Tinto. Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 11(1), 54-63. Recuperado de <file:///C:/Users/Isabel%20Lima/Downloads/54571-187623-1-PB.pdf>
- Carmo, G. T. do, Reis, D. B. & Manguiera, G. (2017) Educação de Jovens e Adultos na contramão da evasão: o enigma da permanência escolar. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/332079383EducacaodeJovenseAdultosnacontraodaevasaoenigmada permanenciaescolar>
- Carvalho, et al. (2010) Andragogia: Considerações sobre a aprendizagem do adulto. Ensino, Saúde e Ambiente, 3(1). Recuperado de <https://periodicos.uff.br/ensinosaudefambiente/article/view/21105>
- Coelho, M. A. P., Dutra, L. R. & Marieli, J. (2016) Andragogia e heutagogia: práticas emergentes na educação. Revista Transformar, (8). Recuperado de

<https://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/87/83>

- Cola, M. L. T. (2022) Da evasão à permanência estudantil: virada conceitual crítica em Vincent Tinto de 1973 a 2017. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Recuperado de <http://uenf.jvlab.com.br/arquivos/dissertacaopgclmarialuisa170120231809.pdf>
- Cola, M. L. T. & Carmo, G. T. do. (2020) Da evasão à permanência: a evolução do idioleto de Vincent Tinto sob a perspectiva da Análise do Discurso. In Anais do XII Congresso Fluminense de Iniciação Científica e Tecnológica / V Congresso Fluminense de Pós-Graduação. Recuperado de <https://proceedings.science/confict-conpg/confict-conpg-2020/trabalhos/da-evasao-a-permanencia-a-evolucao-do-idioleto-de-vincent-tinto-sob-a-perspectiv?lang=pt-br>
- Cola, M. L. T. & Carmo, G. T. do. (2021) Da evasão à permanência: mudança paradigmática de Vincent Tinto sob a perspectiva da Formação Discursiva de Foucault. In Anais do XIII Congresso Fluminense de Iniciação Científica e Tecnológica / VI Congresso Fluminense de Pós-Graduação. Recuperado de <https://proceedings.science/confict-conpg/confict-conpg-2021/trabalhos/da-evasao-a-permanencia-mudanca-paradigmatica-de-vincent-tinto-sob-a-perspectiva?lang=pt-br>
- Di Pierro, M. C., Joia, O. & Ribeiro, V. M. (2001) Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Caderno Cedes, 55, 58-77. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt>
- Dore, R. & Lüscher, A. Z. (2011) Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. Cadernos de Pesquisa, 41(144), 770-789. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007>
- Ens, R., Ribas, M. S., & Favoreto, E. D. A. (2016). Discursive textual analysis of Brazil's national curricular guidelines for youth and adult education: Meanings and senses. *Creative Education*, 7, 1759-1764.
- Espinosa, T. *Et Al..* (2023) Um estudo quantitativo sobre a intenção de

persistência de estudantes de licenciatura em Física de uma universidade pública brasileira embasado no Modelo da Motivação da Persistência de Vincent Tinto. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 45, e20220259.. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbef/a/XMZjCkMtdBksprfzndgMGRg/?lang=pt>
#. Acesso em: 20 out. 2023

- Freire, P. (2019) *Pedagogia do oprimido* (71. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009) *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 50 ed., São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1997) *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, R. M. C. (2009) *Programa Brasil alfabetizado: De que forma a alta de capacidade institucional dos executores do programa afeta sua efetividade?* Brasília: Universidade de Brasília. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/1520/1/2009_RosaMariaCunhaFreitas.pdf
- Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos, M. (2005) O trabalho como princípio educativo no projeto Educação integral de trabalhadores. In *Caderno de textos: 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem – MG* (pp. 64-78). Contagem, MG.
- Gadotti, M. (2008) *MOVA, por um Brasil Alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Galvão, A. M. De O. & Soares, L. J. G. (2006) História da alfabetização de adultos no Brasil. In E. B. C. de Albuquerque & T. C. Leal (Eds.), *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento* (27-58). Belo Horizonte: Autêntica.
- Gaspar, L. *PROJOVEM URBANO: A precarização mascarada sob o signo da formação inicial para o trabalho simples*. *Trabalho, Educação e Saúde*, 17(1), e0018618. 2019.
- Godinho, A. C. F. & Fischer, M. C. B. (2019) Escola, trabalho e gênero: uma experiência da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre. *Educar em Revista*, 35(75), 335–354, maio.
- Godinho, A. C. F. (2015) Experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA. In: *REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis.

- Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 1-16.
- Gomes, M. de F. F. A., Freitas, M. L. de Q. & Marinho, P. Estudantes do Proeja: de percursos negados a outras possibilidades. *Educar em Revista*, 38, E 82026. 2022.
- Haddad, S. & Di Pierro, M. C. (2000) Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 108-130. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>
- Handcock, M. S. & Gile, K. J. (2011) On the concept of snowball sampling. arXiv:1108.0301v1 [stat.AP] 1 Aug.
- Honorato, G. De S. & Borges, E. H. N. (2023) Permanência na educação superior brasileira: contribuições de Vincent Tinto. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/46400/36795/154615> Acesso em: 17 out. 2023
- IBGE. (2019) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>
- IBGE. (2022). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua: Educação 2022. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://www.ibge.gov.br> Acesso em: 06 out. 2024
- IFPI. (2021) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI. Política de Assistência Estudantil – POLAE – 2021. https://www.ifpi.edu.br/area-do-estudante/assistencia-estudantil/IFPI_RESOLUCAO_NORMATIVA_35_2021.pdf
- Kearney, M. (2001). Adult education from Jomtien, via Hamburg and Paris, to Dakar. *International Review of Education*, 47(6), 461-484.
- Kirkendall, A. J. (2010). *Paulo Freire & the Cold War Politics of Literacy*. University of North Carolina Press.
- Kohls-Santos, P. (2022) Permanência estudantil e sucesso acadêmico: A voz dos atores. *Educação*, 45(1), e43977. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/43977>

- Knowles, M. S. (1980) *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Cambridge: Adult Education.
- Lima, A. de O. (2019) As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos. *Horizontes Antropológicos*, 25(54), p. 253–272, maio.
- Longo, F. V. & Vieira, J. M. (2021) Estimativa do estoque da população apta a demandar por educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo em 1995 e 2015. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 38, 135. <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0135>
- Marconi, M. De A. & Lakatos, E. M. (2002) *Técnicas de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Merriam, S. B. (1998) *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Minayo, M. C. de S. (2014) *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Moraes, C. M., Araújo, L. F. De & Negreiros, F. (2020) Educação de Jovens e Adultos e representações sociais: um estudo psicossocial entre estudantes da EJA. *Interações (Campo Grande)*, 21(3), 529–541, jul.
- Nunes, A. S. & Araújo, G. C. de. A disciplina de arte em um colégio da região norte do Brasil: problemas e desafios enfrentados pelos alunos da EJA. *Rev. Actual. Investig. Educ [online]*. 21(2), 289-327. ISSN1409-4703. 2021. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i2.46776>
- Paiva, J. (2009) *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Paiva, V. P. (2015) *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola.
- Paiva, V. P. (1987) *Educação popular e educação de adultos* (5ª ed.). São Paulo: Loyola: Ibrades.
- Pettigrew, A. M. (1977) Strategy formulation as a political process. *International Studies of Management & Organization*, 7(2), 78-87.
- Pettigrew, A. M. (1987) Context and action in the transformation of the firm. *Journal of Management Studies*, 24(6), 649-670.
- Pierson, A. H. C. & Toti, F. A. (2019) Experiências freirianas na construção do conhecimento científico: Diálogos da física escolar e o mundo do

trabalho. São Paulo: Livraria da Física.

Poignant, R. (1976) Curso de planejamento da educação. (uls.28149). Catálogo do Sistema de Bibliotecas da UFSC.. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat07205a&AN=uls.2814&site+eds-live>

Prado, R. (2022) Permanência na educação superior: contribuições teóricas e práticas. Linhas Críticas, 28, e43674. <https://doi.org/10.26512/lc28202243674>

Reibnitz, C. De S. & Melo, A. C. S. De. (2021) Pesquisa como princípio educativo: uma metodologia de trabalho para a Educação de Jovens e Adultos. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 29(111), 484–502, abr.

Roberts, P. (1998). Extending literate horizons: Paulo Freire and the multidimensional word. *Educational Theory*, 48(3), 405-421.

Saccol, A. Z. (2010) Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. Revista de Administração da UFSM, 2(2), 250-269. <https://doi.org/10.5902/198346591555>

Santos, B. & Estrada, A. (2021) Cadernos Cajuína, 6(1). 290-309. DOI: <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v6i4.442>

Santos, P. K. dos. (2020) Permanência na educação superior: desafios e perspectivas.

Souza, K. R. & Kerbauy, M. T. M. (2018) O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. Revista online de Política e Gestão Educacional, 22(2), 667-681. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11679/7624>_____. Acesso em: 4 maio 2023.

Simões, B. F. & Vermelho, S. C. S. D. (2022) Permanência escolar e a trajetória de jovens de escola pública do Rio de Janeiro. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], 10(1). DOI: 10.34024/olhares.2022.v10.14509. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/14509>____. Acesso em: 20 out. 2023.

- Sinelnikova, S., Molchanova, E., & Rusinova, I. (2022). Enhancing the performance of andragogic education: Practices and challenges. *Educational Review*, 74(2), 230-247.
- Silva, F. C., Cabral, T. L. O. & Pacheco, A. S. V. (2020) Evasão ou permanência? modelos preditivos para a gestão do ensino superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(149). Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5387> Acesso em: 3 abr. 2023.
- Tinto, V. Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8(2), 1-22. Queensland University of Technology. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- Tinto, V. (2015) Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9(3), 1-18. Retrieved from <https://ysu.edu/sites/default/files/%282016%29%20Through%20the%20Eyes%20of%20Students%20TINTO.pdf>
- Tinto, V. (1997) Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *The Journal Of Higher Education*. Ohio, p. 599-623.
- Tinto, V. (1987) *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press. Retrieved from <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1303806>
- Vasconcelos, N. (2010) Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Revista da Católica, Uberlândia*, 2(3), 399-411. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosv2n3/29-Pos-Graduacao.pdf> Acesso em: 15 jan. 2015.
- Xavier, C. F. (2019) História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. *Revista Brasileira de História da Educação*, 19, e068.

Notas Biográficas

Telma Maria dos Santos Nascimento é Mestre em Gestão Pública pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, Especialista em Educação em Direitos Humanos também pela UFPI e Técnica em Assuntos Educacionais pelo Instituto Federal do Piauí – IFPI.

 <https://orcid.org/0000-0002-1043-9899>

Instituto Federal do Piauí – IFPI / telmamsnascimento@gmail.com

Fabiana Pinto de Almeida Bizarria é Doutora e Mestre em Administração, Universidade de Fortaleza. Especialista em Saúde Pública, com ênfase em Saúde do Trabalhador, e Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Faculdade de Psicologia da PUC-Minas, com atuação na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública na Universidade Federal do Piauí. Experiência profissional como Psicóloga Organizacional e do Trabalho e Gestão de Pessoas (Coordenação, Gerência e Chefia de Unidades), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB.

 <https://orcid.org/0000-0001-8365-8593>

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG /
bianapsq@hotmail.com

Leonardo Victor de Sá Pinheiro é Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre e Bacharel em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor efetivo do Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP/UFPI). Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) em Gestão e Sustentabilidade (GESUS) e do Núcleo de

Pesquisa em Psicossociologia, Trabalho e Estudos Socioambientais (NUPYTES) em parceria com a PUC-Minas. Desenvolve pesquisas no âmbito das ciências administrativas relacionadas aos seguintes temas: Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional, Saúde Mental no Trabalho, Gestão Social, Administração Pública, Gestão Ambiental e Sustentabilidade, Psicologia Ambiental, Nomofobia e Gestão na Saúde.

 <https://orcid.org/0000-0001-8846-9994>

Universidade Federal do Piauí – UFPI / leonardopinheiro@hotmail.com

Flávia Lorene Sampaio Barbosa é doutora (2018) e mestre (2012) em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Especialista (2006) em Gestão Empresarial pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Graduada (2003) em Administração pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente, docente efetiva do Curso de Tecnólogo em Gestão de Dados Modalidade a Distância da UFPI, Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD, em Teresina-PI; docente permanente do Programa de Pós-graduação em Gestão Pública e do Programa de Pós-graduação em Administração Pública (PROFIAP), ambos da UFPI, nível mestrado profissional. Coordenadora, no âmbito da UFPI, da aplicação do Estudo Mundial sobre Empreendedorismo junto aos Estudantes Universitários do Brasil (GUESSS Brasil); e, avaliadora científica da Revista de Gestão e Contabilidade da UFPI. Temas de pesquisa: estudos interdisciplinares em Gestão Social e Gestão Pública; e em educação, trabalho e subjetividade..

 <https://orcid.org/0000-0002-4804-9538>

Universidade Federal do Piauí – UFPI / flsbarbosa@ufpi.edu.br

Datas de receção e de aceitação (23/07/24) (11/10/24)

Apêndice A

CÓDIGO – PERSISTÊNCIA
SEGMENTO DE TEXTO – CITAÇÕES
E1: “Sempre acreditei porque eu tinha e tenho força de vontade. [...] Com incentivo do Pedagogo e dos outros colegas eu tive que seguir em diante. [...] Eu tive que me programar dentro dos meus horários, tudo direitinho por conta de ter os afazeres domésticos.” E2: “As dificuldades foram muitas, mas eu via sentido em estudar e isso me ajudou muito. [...] O campus é longe da parada de ônibus. [...] A gente mandava mensagem no grupo e combinava o horário para vir em grupo e não vir sozinha porque o campus fica longe da parada.” E4: “No começo eu pensei que não ia dar pra eu concluir o curso. Foi bem difícil. [...] O pedagogo ligava, passava mensagem, dava muita atenção para a gente. [...]. Então isso fortaleceu meu pensamento em não desistir e terminar o curso. [...] Eu sempre arranjava uma técnica para dar conta de tudo.” E6: “[...] eu sou muito determinada. [...] Passei muita dificuldade para não desistir do curso, principalmente, no período da pandemia. [...] precisei ajustar meu horário de trabalho com o horário da escola. Assim eu consegui assistir as aulas. [...]

CÓDIGO – REALIZAÇÃO PESSOAL
SEGMENTO DE TEXTO – CITAÇÕES
E4: “Eu queria ter mais conhecimento. Ter a oportunidade de concluir o ensino médio e o curso técnico [...]. Agora eu posso dizer que eu tenho uma formação, uma profissão. Hoje eu sou um técnico em gastronomia [...] isso era muito importante para mim.” E5: “Fiquei muito feliz quando descobri que o PROEJA dava a oportunidade de concluir o ensino médio e o técnico ao mesmo tempo. Isso me motivou muito a voltar estudar. Eu sempre gostei desse ambiente de escolas.” E6: “[...] eu sempre gostei da área de gastronomia. Penso em montar alguma coisa nessa área.” E7: “[...] me senti muito bem acolhida quando voltei a estudar. [...] Depois disso me motivei muito e junto com os meus filhos, montamos uma pizzaria. Eu sou a pizzaiola da minha empresa.”

CÓDIGO – MOTIVAÇÃO
SEGMENTO DE TEXTO – CITAÇÕES
E1: “Se a gente não tiver a força de vontade, a gente não consegue[...]” “Eu tive que me programar dentro dos meus horários [...] eu tinha que ter sobra de tempo, de hora, de tudo pra vir para à escola.” E2: “Então chega um momento que você começa a buscar coisa que você não teve oportunidade antes como de estudar.[...]” “A minha família me incentivava muito a não parar.” E4: “Eu queria me atualizar. Foi isso que me motivou a fazer o curso e terminar. [...]” “O mercado de trabalho é muito exigente, precisa de pessoas que tenham conhecimento, formação. [...]” “Precisei da ajuda deles para estudar. [...]” “Me dediquei muito para acompanhar.” E7: “Quando eu chegava na sala e via que conseguia acompanhar, aí eu seguia acreditando que ia terminar o curso. [...] com esforço, consegui acompanhar.” E1: “Se a gente não tiver a força de vontade, a gente não consegue e na hora que tiver um obstáculo, você já desiste vontade, porque se não tiver você não vence. [...]” “A escola ela sempre tinha muitas coisas boas pra oferecer pra gente. Eu recebi a bolsa, recebi orientação.” E2: “Tive persistência. As dificuldades foram muitas, mas eu via sentido

em estudar e isso me ajudou muito.” [...] A gente teve apoio do campus[...]. “Tivemos auxílio financeiro, teve o empréstimo do tablet, teve grupo de WhatsApp com os colegas, com os professores[...].” “A amizade com a turma me ajudou a crescer. A gente dividia muito os problemas. Foi importante.” **E3:** “Depois o IFPI emprestou os tablets para os alunos poderem assistir às aulas na pandemia e não ficarem prejudicados. Aí melhorou muito. Foi dando certo. Teve o auxílio financeiro, também, que ajudou demais. Todo mês a gente recebia e ajudava muito para pagar o ônibus para vir para a escola. [...] O acolhimento começa desde a portaria. [...]” **E5:** “Fiquei muito feliz quando descobri que o PROEJA dava a oportunidade de concluir o ensino médio e o técnico ao mesmo tempo. Isso me motivou muito a voltar estudar. Eu sempre gostei desse ambiente de escolas. [...] eu quero voltar a estudar aqui no curso superior.” “[...]a nossa turma teve uma relação muito boa com todo mundo do campus.” **E6:** “Foi uma relação boa demais com todos. Com os professores, com aos colegas de turma, com a coordenação. Isso motivava muito a gente.” “[...] Me identifiquei muito com a instituição. Quero continuar estudando e chegar no curso superior. Quero voltar a estudar aqui.” **E2:** “Eu acho que continuaria a mesma coisa, porque, foi muito bom pra gente. Foi um período que não foi fácil pra ninguém, mas tivemos ajuda e por isso a gente continuou.” “[...] Outras pessoas que não continuaram, eu acho que foi falta de motivação mesmo. E outras porque descobriram que não gostavam da área, falta de identificação.” “[...] Os professores explicavam muito bem, de forma bem clara. [...] Quando a gente não entendia, a gente perguntava, e eles explicavam de novo.” **E4:** “Eu acredito que a linguagem deles foi muito importante no aprendizado da nossa turma[...] tivemos aula passeio.” **E5:** “Eles usavam bastante atividades em sala.” **E6:** “Aprendemos até a montar o nosso próprio negócio, a fazer pesquisa de campo[...].” “As aulas práticas foram muito importantes” “[...] agora eu já penso em montar um negócio na área de gastronomia, acho que já consegui um bom conhecimento para isso.” **E7:** “A gente entendia as aulas, fazia os trabalhos, participava.”

REDE - EDUCAÇÃO	
CÓDIGOS	SEGMENTO DE TEXTO - CITAÇÕES
Voltar a estudar	E5: “Sempre tive muita vontade de voltar a estudar e concluir o ensino médio.”
Concluir o ensino médio	E5: “Sempre tive muita vontade de voltar a estudar e concluir o ensino médio. [...]” “Para não me atrasar nas aulas, eu pegava o ônibus circular todo dia onze horas e trinta minutos [...] eu almoçava aqui no restaurante do campus.”
Oportunidade de estudo	E5: “O curso me chamou bastante atenção, porque era uma oportunidade de fazer o ensino médio e o técnico ao mesmo tempo.”
Didática eficiente	E5: “Explicavam bem. A avaliação era tudo dentro do conteúdo que foi dado em sala. Eles explicavam de uma maneira que a gente acompanhava.”
Oportunidade de estudo	E5: “Acho que os jovens, as pessoas deviam aproveitar mais essa oportunidade e estudar, participar, viver esses momentos. Tem muita gente que não está estudando.”
Recursos educacionais	E5: “No período da pandemia o campus ofereceu tablet para todos os alunos que precisassem para assistir às aulas online. [...] Aprendemos a fazer o e-mail do instituto. [...] A gente tinha que ter o e-mail do IFPI pra poder acessar todas as aulas, os trabalhos, toda a programação sala de aula. O auxílio transporte também foi muito importante para todos os alunos da turma. [...]. O refeitório é importante demais para todos os alunos do IFPI. [...] eu considero tudo isso muito importante.”
Inclusão social	E3: “No IFPI eu me desenvolvi como pessoa. Aprendi muito com o curso na área de gastronomia e todas essas mudanças são reconhecidas.” E5: “Considero todas as ações importantes. [...] Acho que os jovens, as pessoas deviam aproveitar mais essa oportunidade e estudar, participar, viver esses momentos.”
Ensino Médio	E7: “Eu sempre tive vontade de ter o ensino médio.”
Inscrições abertas	E7: “Aí eu resolvi me inscrever no PROEJA que estava com as inscrições abertas.”
Avaliação positiva do curso	E7: “O curso é excelente.”
Oportunidade de estudo e profissionalização	E7: “A gente tem oportunidade de estudar, de começar e terminar o curso, de se profissionalizar aqui no IFPI. [...] Tudo o que eu aprendi eu estou colocando em prática na minha cozinha e no meu trabalho. Por isso que meus filhos resolveram montar nossa pizzaria.”
Educação online	E7: “Quando as aulas eram online eu assistia da minha casa.”
Bolsa de estudo	E7: “Eu recebi bolsa do IFPI e dava para pagar a internet.”
Cursos técnicos	E7: “O curso do PROEJA na área de cozinha é excelente pra quem quer se profissionalizar e trabalhar. Não fica desempregado, é um técnico em alimentos.”

REDE – ADAPTAÇÃO	
CÓDIGOS	SEGMENTO DE TEXTO – CITAÇÕES
Identificação com a Instituição	E6: “[...] me identifiquei muito com a instituição.”
Necessidade de estudar bastante	E6: “Fiquei muitas vezes até uma hora da manhã estudando [...]”
Desafios de aprendizagem	E6: “[...] encontrei dificuldades. Eu fiquei muito tempo fora da sala de aula [...]”
Dificuldades específicas em química, física e Matemática.	E6: “As disciplinas que eu senti mais dificuldade foram as de química, física e matemática.”

Dificuldade de transporte	E6: “Tinha problema de transporte, porque a parada de ônibus não fica próximo à escola.”
Desconhecimento	E6: “[...]tem gente que desconhece totalmente o PROEJA.”
Frustração por falta de estudo anterior	E6: “Eu fiquei mais de dez anos sem estudar.”
Valorização dos estudos	E6: “Em casa meu marido e meus filhos ficaram orgulhosos por eu ter terminado o curso.”
Motivação para aprender	E6: “[...] eu sempre gostei da área de gastronomia. [...] Na verdade, meu sonho é montar uma confeitaria.”
Aprimoramento de habilidades	E6: “[...] eu precisava ter mais conhecimento, aprender mais. O que eu aprendi no curso vou levar para o resto da minha vida.”
Falta de divulgação	E6: “Eu só acho que falta mais divulgação.”
Adaptação à pandemia	E6: “O pedagogo estava sempre presente na turma e nos grupos chamando a atenção da gente para as coisas do curso e incentivando a gente a continuar.” E6: “Passei muita dificuldade para não desistir do curso, principalmente, no período da pandemia. [...]O IFPI, liberou o tablet para os alunos no período da pandemia. Nós tivemos orientação para usar, para assistir as aulas online. Eles entendiam muito nossas dificuldades e ajudavam muito os alunos.
Aprendizado tecnológico	E6: “Foi difícil, mas foi gratificante porque eu aprendi a usar muito a tecnologia. Aprendi coisa que eu que nem imaginava. O IFPI liberou o tablet para os alunos no período da pandemia. Nós tivemos orientação para usar, para assistir as aulas online.”
Superar obstáculos	E6: “Agora eu já penso em montar um negócio na área de gastronomia, acho que já consegui um bom conhecimento para isso.”

Fonte: Dados da pesquisa, com auxílio do ATLAS. ti 23