



INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO
CAMPUS SALGUEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

GISELDA DE SOUZA MORAES FERRAZ LEITE

**ITINERÂNCIAS DE ALUNOS REINTEGRADOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
MOVIMENTOS DE (DES)CONSTRUÇÃO E CAMINHOS PARA A VISIBILIDADE**

Salgueiro, PE
2021

GISELDA DE SOUZA MORAES FERRAZ LEITE

**ITINERÂNCIAS DE ALUNOS REINTEGRADOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
MOVIMENTOS DE (DES)CONSTRUÇÃO E CAMINHOS PARA A VISIBILIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Salgueiro do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Erbs Cintra de Souza Gomes

Salgueiro, PE

2021

L533i Leite, Giselda de Souza Moraes Ferraz
Itinerâncias de Alunos reintegrados à educação profissional: movimentos de
(des)construção e caminhos para a visibilidade.
XIV, 122f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE) / Campus Salgueiro, Salgueiro, PE, 2021.
Orientador (a): Dr. Erbs Cintra de Souza Gomes.

1. Reintegração a curso. 2. Alunos reintegrados. 3. Itinerância. 4. Invisibilidades. 5. Desconstrução. I. Título II. Gomes, Erbs Cintra de Souza.



**INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO
PERNAMBUCANO**

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



GISELDA DE SOUZA MORAES FERRAZ LEITE

**ITINERÂNCIAS DE ALUNOS REINTEGRADOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
MOVIMENTOS DE (DES)CONSTRUÇÃO E CAMINHOS PARA A VISIBILIDADE**

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

Aprovado em 17 de dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Erbs Cintra de Souza Gomes
Instituto Federal do Sertão Pernambucano
Orientador

Prof. Dr. Francisco Kelsen de Oliveira
Instituto Federal do Sertão Pernambucano

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa
Instituto Federal do Sertão Pernambucano

GISELDA DE SOUZA MORAES FERRAZ LEITE

**ITINERÂNCIAS DE ALUNOS REINTEGRADOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
MOVIMENTOS DE (DES)CONSTRUÇÃO E CAMINHOS PARA A VISIBILIDADE**

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

Validado em 17 de dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Erbs Cintra de Souza Gomes
Instituto Federal do Sertão Pernambucano
Orientador

Prof. Dr. Francisco Kelsen de Oliveira
Instituto Federal do Sertão Pernambucano

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa
Instituto Federal do Sertão Pernambucano

Aos amores que fisicamente já se ausentaram,
mas que do céu continuam a me acompanhar:

GERALDO,

JÚNIOR,

ROSE,

em letras maiúsculas como é o meu amor.

AGRADECIMENTOS

A gratidão agrega o reconhecimento para com aqueles que conosco caminham, sendo nossos auxiliares em processos nem sempre lineares da nossa constante e incessante (des)construção. Assim, gravar aqui os nomes daqueles que me deram as mãos, é expressar em palavras o que o coração transborda em amor, sendo também uma forma de abraçar:

Deus, meu sustentáculo e baluarte nas horas mais difíceis e sombrias que cada ser humano experimenta;

Maria, minha mãe, que, xará de Nossa Senhora, age tal como Ela na singeleza e na pureza materna, sendo o firme alicerce para minha formação humana e acadêmica;

Guilherme e Ademyr, filho e esposo incentivadores da minha autossuperação, entendedores das minhas ausências e loucuras no processo de estudar trabalhando;

Laíse e Renata, amigas-irmãs, presenças constantes nas minhas alegrias, tristezas, vitórias e derrotas;

Cíntia, Érica, Jesaías e Pedro, amigos firmes e fiéis com os quais tive a alegria de compartilhar não só o percurso de formação de mestra, mas também de partilhar minha história, entre venturas e desventuras do viver;

IFSertãoPE, minha segunda casa que me incentivou a continuar trilhando o caminho de mestra, e da qual me orgulho de ser servidora do Campus Floresta e aluna do Campus Salgueiro;

Erbs, orientador querido, com quem aprendo sobre ciência, empatia e humanidade na liberdade de ser quem eu sou num descortinar da pesquisadora que há em mim;

Participantes da pesquisa, pessoas gentis e dedicadas que, em meio a uma pandemia, dispuseram-se a caminhar comigo nesse desafio de explorar as reintegrações a cursos;

Inez, Kelsen, Rodolfo, Roseli e também aos avaliadores suplentes, pela disponibilidade e atenção com que analisaram o trabalho e por me auxiliarem a enxergar nuances essenciais da pesquisa;

Colaboradores diretos e indiretos para a concretização desse empreendimento acadêmico.

Cada um de vocês é parte dessa história e sempre será lembrado com gratidão.

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram
terminadas – mas que elas vão sempre mudando.

(ROSA, 2006, p. 23)

RESUMO

A reintegração de alunos a cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), Campus Floresta, é a temática desta pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). O objetivo geral pretendido foi o de (re)conhecer os movimentos de (des)construção e de (in)visibilidades nos itinerários formativos de alunos reintegrados a cursos desse campus, cujo retorno aconteceu entre os anos de 2011 e 2020, de modo a possibilitar maior visibilidade a esses sujeitos, investigar a percepção institucional acerca das reintegrações a cursos e sugerir ações para melhorias dos processos relacionados a elas. Para tanto, com caráter exploratório e com viés qualitativo, utilizamos estratégias metodológicas relacionadas à pesquisa de campo e à pesquisa-ação, por meio de ferramentas como a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso. Os dados foram coletados por meio de rodas de conversa virtuais das quais participaram, em momentos específicos para cada categoria, alunos reintegrados a cursos e servidores com vínculo ativo junto à instituição. Também foram conseguidas informações por redes sociais e por formulário eletrônico, organizado para coleta de sugestões para construção de produto educacional oriundo da pesquisa, o qual se concretizou como um e-book, objetivando contribuir com a ampliação da visibilidade institucional sobre reintegrações a cursos, por meio de propostas de intervenção na realidade investigada. Os caminhos e percursos teórico-metodológicos seguidos inspiraram-se em elementos do pós-estruturalismo, como a (des)construção e o saber como arqueologia, enfocando-se em análises educacionais pós-críticas. Associando-se à linha de pesquisa Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em Educação Profissional e Tecnológica, este estudo foi finalizado com a explicitação de desdobramentos visualizados até então e com o convite à promoção de movimentos para a (des)construção e para a (res)significação de práticas em EPT – gerenciais, organizacionais e/ou didático-pedagógicas – que considerem a temática aqui incitada e os sujeitos aos quais elas se destinam.

Palavras-Chave: (Re)integração a curso; Alunos reintegrados; Itinerâncias; (In)visibilidades; (Des)construção.

ABSTRACT

The reintegration of students into professional and technological educational (EPT) courses offered by Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco (IFSertãoPE), at the Campus Floresta, is the theme of this research linked to the Post-Graduation Program in Professional and Technological Education (ProfEPT). The general purpose of this study was to (re)acknowledge the movements of (de)construction and (in)visibilities in the educational journeys of reintegrated students at this campus, which occurred between 2011 and 2020, so that it is possible to give more visibility to them, to investigate the institutional perception about the reintegrations to courses and to suggest actions to improve the processes related to them. Therefore, with exploratory nature and qualitative bias, we used methodological strategies related to field research and research-action with tools as Content Analysis and Discourse Analysis. The data have been collected during on-line conversation circles in which, in specific moments for each category, the reintegrated students to courses and public servants of the institution took part. Information through social networks and electronic forms have been also used as source of data, organized for collection of suggestions to build an educational product from this research, which have resulted into an e-book with the purpose to contribute to the broadening of the institutional visibility about the reintegration to courses by intervention proposals in the explored reality. The planned theoretical and methodological backgrounds and paths were inspired by elements of post-structuralism, such as the (de)construction and the knowledge as archeology, focusing on post-critical educational analysis. By associating with the field of Management and Organization of the Pedagogical Space in Professional and Technological Education, this study concludes with an explanation of the unfoldings seen then and as an invitation to the promotion of movements to the (de)construction and attribute new meaning to the practices in EPT – managerial, organizational and/or didactic-pedagogical – that consider the theme here instigated and all the subjects to whom they are addresses to.

Keywords: (Re)integration to the course; Reintegrated students; Itinerances; (In)visibilities; (De)construction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Entrada da sede do Campus Floresta.....	32
Figura 2 – Vista aérea da sede do Campus Floresta e do entorno dela	32
Figura 3 – Indicativo de acesso à Escola Fazenda do Campus Floresta	33
Figura 4 – Escola Fazenda do Campus Floresta	33
Figura 5 – Microrregiões geográficas de Petrolina e de Itaparica	34
Figura 6 – Instituição como Uned do CEFET Petrolina	35
Figura 7 – Instituição como Campus Floresta do IFSertãoPE.....	35
Figura 8 – Linha do Tempo com histórico do IFSertãoPE Campus Floresta	36
Figura 9 – Apresentação dos pesquisadores	38
Figura 10 – Cuidados éticos com a pesquisa.....	39
Figura 11 – Cartaz “O que você tem a dizer?”.....	43
Figura 12 – Cartaz “Vamos conversar?”.....	44
Figura 13 – Objetivos da pesquisa	46
Figura 14 – Tinha uma pandemia no meio da pesquisa.....	56
Figura 15 – Campanha publicitária de alerta sobre o crescimento da Covid-19	57
Figura 16 – Boletim Epidemiológico de 25/11/2021	58
Figura 17 – Caminhos da vida.....	62
Figura 18 – Nuvem de palavras “O papel do IF”	72
Figura 19 – Poema da Reintegração.....	81
Figura 20 – Capa do e-book.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alunos reintegrados entre os anos de 2011 e 2020.....	42
Quadro 2 – Alunos reintegrados participantes, por curso e situação de matrícula....	45
Quadro 3 – Dados sobre as rodas de conversa.....	49
Quadro 4 – Identificação dos alunos reintegrados participantes.....	60
Quadro 5 – Identificação dos técnicos administrativos participantes.....	80
Quadro 6 – Identificação dos professores participantes.....	80
Quadro 7 – (Entre)laçamentos entre apontamentos e olhares.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCA	Coordenação de Controle Acadêmico
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET Petrolina	Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina
CGP	Coordenação de Gestão de Pessoas
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
Especialização PROEJA	Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA
FIC	Formação Inicial e Continuada
GTI	Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IF	Instituto Federal
IFSertãoPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
NuPe	Núcleo Pedagógico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA Agroindústria	Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroindústria na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Química	Curso Superior de Licenciatura em Química
Rede Federal	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAGE	Sistema de Apoio à Gestão Educacional
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
SUB Agricultura	Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Agricultura
SUB Agropecuária	Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Agropecuária
SUB Informática	Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Informática
SUB Zootecnia	Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Zootecnia
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Uned	Unidade Descentralizada

SUMÁRIO

1 VEREDAS INICIAIS	8
1.1 Entre o "só isso" e o "tudo isso": memórias (des)construídas e intersecções vividas por uma servidora-pesquisadora em (trans)formação.....	10
2 CAMINHOS TEÓRICOS	14
2.1 Movimentos de (des)construção dos caminhos formativos	17
2.2 (Re)integração a cursos e (in)visibilidade dos sujeitos.....	26
3 (PER)CURSOS METODOLÓGICOS	31
3.1 (Com)textualização do estudo.....	31
3.2 Sujeitos da pesquisa e (es)colhas para o ético caminhar.....	37
3.3 Caracterização e (com)posição da pesquisa.....	41
3.4 (Re)conhecimento, (com)tato e sensibilização de participantes.....	42
3.5 Trilhas (es)colhidas na busca de dados	47
3.6 (Per)cursos (es)colhidos para os achados do estudo	53
3.7 Inter(in)venção: (re)olhares ao aluno reintegrado	53
3.8 O pesquisar na pandemia: registros de uma investigação desafiada por uma calamidade sanitária mundial.....	55
4 ACHADOS FOMENTADORES DE CAMINHOS OUTROS	59
4.1 Diálogos com alunos reintegrados: observando com os olhos de quem experienciou.....	60
4.1.1 Primeira roda de conversa com alunos reintegrados: dois giros e diversos achados.....	61
4.1.2 Segunda roda de conversa com alunos reintegrados: o Campus Floresta em foco	73
4.2 Diálogos com servidores do Campus Floresta: visibilidade e discussões sobre reintegrações a cursos	79
4.2.1 Primeira roda de conversa com servidores: o descortinar de (in)visibilidades ..	81
4.2.2 Segunda roda de conversa com servidores: a necessidade e a urgência de fazer diferente	87
4.3 (Entre)laçamentos entre o que o reintegrado aponta e o que a instituição vê: relações de saber e poder.....	93
5 PRODUTO EDUCACIONAL: EXTENSÃO DA PESQUISA E (INTER)INVENÇÃO NA	

REALIDADE.....	97
5.1. Ver claramente visto: (in)visibilidades e olhares voltados ao aluno que retorna ao Campus Floresta	100
6 DESDOBRAMENTOS VISUALIZADOS ATÉ AQUI	101
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE A – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	114

1 VEREDAS INICIAIS

O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que já se viu, ver na Primavera o que já se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre (SARAMAGO, 1997, p. 387).

Estudar educação é permear universos que são múltiplos e plurais e com especificidades e nuances que exigem visões dinâmicas e entendimentos que extrapolem as meras evidências e materialidades. Nesses espaços caleidoscópicos e transcendentais proporcionados pela e através da educação, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o leque de discussões que subjazem os fazeres e viveres escolares associados a esse tipo de formação possibilitam discussões, análises e reflexões específicas de questões comuns à realidade educacional brasileira. Assim, no bojo da EPT, que se realiza por meio de instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT ou Rede Federal), a temática evasão, problemática rotineira e recorrente dos fazeres escolares institucionais, ganha contornos peculiares sob o prisma da educação destinada à formação de trabalhadores.

A evasão escolar é objeto de muitas pesquisas e de diversos estudos, sendo temática sempre atual e discussão necessária num país em que as políticas educacionais nem sempre acompanham as necessidades dos menos favorecidos e no qual estudar nem sempre é uma possibilidade para todos. Reconhecida a importância de se estudar a interrupção de estudos no âmbito da EPT, o tema aqui enfocado não envolve a evasão apenas, mas focaliza trajetórias de formação escolar com cisões e intersecções, em que evasão-(re)ingresso escolar se interrelacionam em itinerâncias de pessoas que reingressaram em cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), por meio do Campus Floresta, utilizando-se de um procedimento burocrático-acadêmico disponibilizado pela instituição, chamado reintegração a curso.

Nesse contexto, as nuances que envolvem esse retorno à escola de formação profissional, materializada através do IFSertãoPE Campus Floresta, congregam, além dos alunos que reintegram aos cursos, a instituição e os servidores direta ou

indiretamente envolvidos no processo relacionado a esse reingresso. Assim, afetada pela realidade que me circunda como servidora da instituição e atendente direta de alunos reintegráveis (aqueles que têm possibilidade de voltar), reintegrantes (indivíduos que estão em processo de retorno) e reintegrados (sujeitos que reativaram vínculo estudantil), senti a necessidade de pesquisar e documentar estudo acerca das reintegrações a cursos ocorridas no Campus Floresta, uma vez que ainda não contamos com material desse tipo e o ressignificar de práticas é fomentador de novas rotinas profissionais. Ainda, essa ausência de estudos com alunos reintegrados a cursos é observada não somente no âmbito do Campus Floresta e do IFSertãoPE, mas também na EPT brasileira de maneira geral, inclusive através de informações oficiais como os dados disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha (PNP), ambiente virtual que reúne estatísticas oficiais da Rede Federal.

Essa espécie de silenciamento sobre os alunos reintegrados a cursos os (in)visibiliza diante das estatísticas e de práticas educacionais otimizadoras de seus retornos e de suas conclusões de curso. Assim, observando, na minha prática laboral diária, complexidades e fatores que envolvem e perpassam as reintegrações a cursos, essa investigação buscou extrapolar a empiria do meu fazer profissional e enveredou por caminhos da escuta, da observação, do registro, da sugestão e da intervenção educacional realizados por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Por isso, como não há pesquisas que explorem o universo dos alunos reintegrados a cursos do Campus Floresta, nem foram localizadas propostas similares em outras instituições que compõem a Rede Federal, acrescentando-se a isso o fato de que buscas em repositórios científicos pela expressão reintegração a cursos poucas vezes remetem a estudos educacionais, percebi que há um nicho de pesquisa ainda pouco explorado pelo campo educacional e que carece de esforços para ampliação de discussões sobre interrupções de processos de escolarização, especialmente no que se refere aos fazeres e práticas vinculados à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Por isso, considerando o hibridismo evasão-(re)ingresso que a reintegração a cursos congrega, a pesquisa aqui detalhada objetivou (re)conhecer os movimentos de (des)construção e de (in)visibilidades nos itinerários formativos de alunos reintegrados a cursos do IFSertãoPE Campus Floresta, motivo pelo qual foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) destacar percursos acadêmicos de sujeitos reintegrados a cursos; b) identificar fatores

relacionados à permanência e à diplomação de estudantes reintegrados; c) verificar percepções de agentes institucionais acerca dos alunos reintegrados; e, d) produzir instrumento(s) que favoreça(m) a visibilidade dos discentes reintegrados.

Os questionamentos e problemáticas de pesquisa aqui colocados envolvem a necessidade de destacar a presença de alunos reintegrados aos cursos do Campus Floresta, considerando as omissões dessas informações nos documentos institucionais, bem como circundam os caminhos formativos desses estudantes e a percepção institucional sobre eles. Assim, em consonância com o programa de mestrado e com a linha de estudos a que me vinculo, Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em EPT, apresentamos produto educacional visando estimular a ampliação de ações institucionais voltadas à permanência e à diplomação de estudantes, especialmente daqueles que reintegram aos cursos da instituição, uma vez que na história do campus são observadas novas evasões em quase metade dos casos de reintegração, conforme dados extraídos dos Sistemas Acadêmicos. No fulcro dessas estatísticas está o questionamento provocador desta pesquisa: o público que já evadiu uma vez tem potencializada essa opção caso a instituição não enxergue as especificidades desses alunos e, conseqüentemente, não busque estratégias para permanência e diplomação dos estudantes?

Nesse sentido, esta pesquisa buscou ser dinâmica e reflexiva, dados os movimentos abertos e plurais que circundam os caminhos de alunos que reintegram a cursos e que são, muitas vezes, invisibilizados pelos sistemas governamentais que tendem a focar os índices gerais de evasão, não considerando a reintegração a curso, em específico, e dada a imbricação que envolve a pesquisadora que também é servidora da instituição.

1.1 Entre o "só isso" e o "tudo isso": memórias (des)construídas e intersecções vividas por uma servidora-pesquisadora em (trans)formação

Nos caminhos desta vida, nas estradas quase nunca retílineas do existir, estudar nem sempre é opção dos que são menos favorecidos economicamente. Essa verdade tem acompanhado minha trajetória de formação pessoal e profissional, tendo se intensificado após os estudos que foram realizados no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.

Muito antes disso, no início da década de 1990, iniciei meus estudos primários

em escola municipal da cidade de Floresta-PE, local em que nasci, cresci e no qual até hoje mantenho residência. Naqueles idos tempos em que conheci minhas professoras por tias, cedo fui apresentada às letras; alfabetizei-me aos 4 anos na Escola Chapeuzinho Vermelho, fiz teste para entrar no Ensino Fundamental, porque ainda não tinha idade suficiente para tanto e, nesse caminhar, entre as escolas estaduais Deputado Afonso Ferraz e Júlio de Mello concluí o dito 1º grau.

Minha última etapa da Educação Básica ocorreu no Educandário Pequeno Aprendiz, escola particular da cidade e que foi um marco importante na minha vida, embora nela se estendessem problemas educacionais da rede pública interiorana: faltavam docentes específicos de algumas áreas exatas. Assim, no Ensino Médio, aproximei-me das Letras, da História, da Sociologia, da Filosofia, em detrimento da Matemática, da Química e da Física. Essa vivência de Ensino Médio tão deficitário em relação às aprendizagens das áreas exatas, apesar de estar numa escola privada, ajudaram a perceber o quanto ter acesso à educação de qualidade quase nunca é uma opção para todos, mesmo para aqueles que podem custear determinadas despesas com educação. Rememorar essas questões intensifica em mim a importância da educação pública, gratuita e de qualidade ofertada no Ensino Médio Integrado do IFSertãoPE Campus Floresta e reforça o desejo de que meu filho, hoje com 6 anos, bem como tantas outras crianças e jovens filhos de quem vive do trabalho tenham a oportunidade de concluir a formação básica em nossa cidade, no IFSertãoPE, com professores de excelência em suas áreas de formação. Costumo exemplificar essa importância na quantidade de professores mestres e doutores a que os alunos do Ensino Médio do IF têm acesso, que é muito maior do que o número de docentes, com essas titulações, que foram meus professores na graduação. Embora a quantidade e o nível dos títulos não sejam sinônimo de qualidade, eles podem ser considerados indicadores de que, ao menos, o professor estudou aquela matéria e teria condições técnicas de explorar a área.

Sem lapsos temporais, ingressei na graduação, numa Licenciatura em Letras. O curso não era a minha primeira opção, pois não cogitava ser professora; era, entretanto, a escolha possível dentre as possibilidades que eu tinha. Em Floresta eu só teria como cursar Licenciatura em Pedagogia, numa instituição privada; o transporte escolar universitário conduzia a duas cidades, Belém do São Francisco-PE ou Serra Talhada-PE, e em ambas havia apenas Licenciaturas (Geografia, História, Letras e Matemática), ofertadas por autarquias municipais criadas antes da

Constituição Federal de 1988 e, portanto, com cobranças de mensalidades. Como estudar em Recife-PE para cursar jornalismo, desejo primeiro, não estava dentre as minhas possibilidades financeiras nem emocionais, optei pelo que era mais próximo à área vislumbrada. Esse foi um segundo momento em que percebi tacitamente que estudar nem sempre é uma questão de escolha, mas de oportunidade, e que ainda é privilegiado quem, mesmo em meio à frustração do intento inicial, tem opções, pois nem todos têm ao menos como optar. Vi vários colegas pararem de estudar após o Ensino Médio, pois não tinham mais condições para prosseguir, e essas situações criaram em mim um espírito aguerrido e um mantra que mentalizo ainda hoje “enquanto você não tem condições de fazer o que você quer, faça bem o que você pode fazer”.

Assim, sabendo do privilégio que eu estava tendo e, no intento de fazer bem minha graduação, apaixonei-me pela educação e por todas as suas peculiaridades. Desisti de ir para o jornalismo depois que eu terminasse Letras e, por intermédio do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF), em Belém de São Francisco-PE, enveredei pelo que a Língua Portuguesa e a Literatura tinham a me propiciar. Essa etapa do meu caminhar nutriu em mim mais do que conhecimentos acadêmicos e aprendizagens escolares: fiz amigos, cultivei relações, estreitei laços quer na cidade, quer nos ônibus que nos transportava de Floresta-PE a Belém, quer no veículo que nos levava do centro da cidade ao campus rural em que assistíamos aulas; realizei ações, sonhei. Foram quatro anos num trajeto semanal que me consumia duas horas diárias de locomoção, mas me acrescia sabedoria. Muitas vezes, no silêncio da volta para casa, viajei por tantos lugares e sentimentos, por mundos em que me encontrava de novo com entes que ainda na minha infância passaram a habitar o infinito - meu pai e meu único irmão eram companhias constantes nesse caminhar acadêmico que eu fazia, fosse nas estrelas, na luz ou mesmo no silêncio, lá eu sabia que sempre estariam.

Nesse trajeto territorial e sentimental, antes de finalizar a graduação fui aprovada em concurso público para ministrar aulas de Língua Portuguesa pelo Estado de Pernambuco; enveredei também pela Especialização em Língua Portuguesa e Literatura. Correndo contra o tempo, graduei-me em 18/12/2008 e, em 22/12/2008, fui empossada servidora estadual. Um sonho se realizava, um novo caminho se abria... Fui lotada em uma escola rural em Petrolândia-PE a qual, muito mais que um emprego, oportunizava-me também a convivência com familiares com os quais nem sempre

podia me relacionar; afinal, minha família materna foi toda distribuída em agrovilas quando as terras de suas origens ficaram submersas para a construção de usina hidrelétrica. Nunca estive no Icó, quinhão no mundo que viu minha mãe nascer, mas estar na Escola Estadual Icó-Mandantes, fez-me aprender muito sobre mim, sobre os meus, sobre ensinar-aprender... minhas retinas puderam presenciar e vivenciar o que nenhum livro de didática seria capaz de descrever...aprendi mais do que ensinei, reinventando-me numa ciranda sem fim.

Pouco foi o tempo em que lecionei pelo Estado de Pernambuco, atuando na Escola Icó-Mandantes e na Escola Júlio de Mello, como igualmente curto foi o período em que atuei como docente no centro superior pelo qual me formei; porém, a experiência docente está em mim e se mostra muito latente quando olho para meus onze anos servindo ao Instituto Federal do Sertão Pernambucano, como assistente em administração do Campus Floresta, dentre os quais também me imbrico como aluna da instituição, por meio do Campus Salgueiro, numa vida acadêmica ainda viajante, como outrora foi minha graduação nos deslocamentos e sonhos que separavam Floresta-PE de Belém do São Francisco-PE.

Estar num curso de pós-graduação *stricto sensu* já não fazia parte dos meus planos desde que assumi a missão de servidora estadual e me deparei com tantos textos para ler, com alunos no Ensino Fundamental maior e no Ensino Médio ainda por alfabetizar, com tanta burocracia para vencer. Mesmo depois que me afinquei como servidora federal, as oportunidades que vislumbrei para ser mestra não passaram de planos e conjecturas. Das obrigações institucionais acrescidas de desafios e bênçãos cotidianas, além das distâncias territoriais que precisaria percorrer para estudar, não me via estimulada a isso, porque sempre achei mais urgente servir aos que precisavam de mim, inclusive e especialmente ao meu pequeno filho. Um despertar diferente se deu com a oferta de mestrado pelo próprio IFSertãoPE. Sem me preparar, fiz a prova de 2018 e “não deu para entrar”, como diria a geração “Z”. Isso foi, no entanto, um estímulo para eu me preparar, pois senti que tinha chegado a minha hora.

No caminhar para ser mestra, desafios imensos, perdas terríveis, dores lacerantes marcaram o processo, mas aqui estou me (des)construindo e me (trans)formando na pesquisadora de educação que almejo ser... que na sua aprendizagem se espanta com “só isso” e ao mesmo tempo se depara com o “tudo isso” que a pesquisa educacional carrega e congrega em si.

Assim, nessa trilha de intensas travessias, ousei adentrar mais profundamente na Educação Profissional e Tecnológica, sabendo que estudar educação é permear universos múltiplos e plurais, mas que lutar por uma educação favorecedora de condições menos desiguais é dever de todos aqueles que fazem dela sua profissão e percebem nas materialidades e nas vivências da educação brasileira desigualdades que marcam a sua própria história.

2 CAMINHOS TEÓRICOS

Transgredir, porém, os meus próprios limites me fascinou de repente. E foi quando pensei em escrever sobre a realidade, já que essa me ultrapassa. Qualquer que seja o que quer dizer “realidade” (LISPECTOR, 1998, p.17).

A reintegração a curso pode ser sinteticamente conceituada como o retorno à escola por estudantes evadidos. Por ser uma possibilidade destinada àqueles alunos que abandonaram ou se desligaram de percursos educativos formais, a reintegração é, também, uma face da própria evasão. Procedimento acadêmico comum em instituições que formam para o exercício de profissões, a reintegração a curso ganha contornos mais específicos em universidades e em institutos federais, pois o acesso a essas instituições costuma ocorrer por meio de processos seletivos, uma vez que a procura é maior do que a oferta. Ainda assim, mesmo sendo atividade rotineira em várias dessas instituições, diferentemente da evasão, que já conta com significativos estudos científicos, poucas referências são encontradas acerca de estudos com alunos reintegrados, especialmente quando se referem a cursos ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Conforme alertam Andrade et al. (2017, p. 135), “a produção acadêmica nacional ainda não tem muita contribuição sobre o perfil do aluno que reintegra no Brasil, diferente da literatura que trata sobre evasão. Mesmo a literatura internacional ainda é escassa sobre este tema, [...]”.

Também nesse sentido, em diversos repositórios científicos, buscas pela expressão “reintegração a curso” geralmente resultam em conteúdos vinculados às áreas de saúde e/ou de segurança, o que reforça a necessidade de serem promovidos estudos em educação que envolvam questões relacionadas aos sujeitos que, tendo abandonado um curso, resolvem retornar a ele. É salutar, pois, observar os estudos científicos que, mesmo não sendo muitos, associam reintegração e evasão.

Nesse contexto, embora não sejam voltados a cursos ofertados pelas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, são importantes os estudos de caso de Reynolds (2013), cujo propósito era entender os fatores que influenciam na decisão de se solicitar reintegração a curso e avaliar como a participação em um programa de intervenção pode auxiliar no sucesso pós-reintegração, bem como as pesquisas de Osborne (2013) e de Versalle (2018), nas quais se fala das experiências de estudantes reintegrados a cursos de graduação em duas universidades norte-americanas.

Como retornar à escola compreende, afora o procedimento burocrático, a (re)adaptação às vivências e rotinas escolares, bem como a convivência com outros grupos estudantis e a (re)adequação a determinadas regras escolares, que podem ter mudado no período em que o estudante esteve desvinculado da instituição, é necessário, além de entender as motivações para a reintegração, averiguar como ela verdadeiramente ocorre, dado que o simples procedimento burocrático de reativação da matrícula não é um processo de reintegração estudantil. Assim, compreendendo a reintegração a curso como uma nova etapa da vida do estudante, “a escola, como espaço do pensar, de ação cultural, de construção do novo, que se compromete com uma ação humana crítica, é a instituição que necessita perceber a história como algo a ser reconstruído [...]” (COSTA; ARAÚJO; ALVES, 2016, p. 31-32).

A esse respeito, no IFSertãoPE são encontrados instrumentos legais que definem ações institucionais para a formação dos indivíduos. Há um Estatuto aprovado pela Resolução nº 14/2019, que se constitui como o documento macro regulatório da instituição; um Regimento Geral, a Resolução nº 13/2020 que, em complementação às previsões estatutárias, “disciplina a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas”, segundo o Art. 1º (IFSERTÃOPE, 2020); um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que, pela Resolução nº 36/2019, apresenta diretrizes e políticas institucionais, bem como estabelece metas a serem cumpridas entre os anos de 2019-2023; um Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que apresenta os princípios filosóficos e teórico-metodológicos, bem como a organização didático-pedagógica da instituição, através da Resolução nº 06/2018; além de uma Organização Acadêmica, instituída pela Resolução nº 41/2020, cujo propósito é detalhar procedimentos acadêmicos no âmbito dos cursos ofertados (IFSERTÃOPE, 2020). Além desses documentos gerais, há regulamentos que disciplinam questões

diversas e projetos que tratam das especificidades de cada curso ofertado pela instituição, nos quais constam informações como o desenho curricular adotado. Ainda, em decorrência das questões de saúde pública emergidas pela mundial pandemia associada ao coronavírus, a instituição implementou, por meio da Resolução nº 15/2020, o Regulamento de Atendimento Remoto das Atividades Acadêmicas (RARAA) com vistas a disciplinar ações acadêmicas no período de distanciamento social imposto pelo avanço da Covid-19 no Brasil, estabelecendo, inclusive, a possibilidade de haver “atividades acadêmicas híbridas regulares”, previstas em seu Art. 1º, § 1º (IFSERTÃOPE, 2020). No que se refere ao atendimento estudantil, o IFSertãoPE conta com Políticas de Assistência Estudantil, que são reguladas pela Resolução nº 46/2015, e com um Programa de Avaliação e Monitoramento da Assistência Estudantil no IFSertãoPE, instituído pela Resolução Nº 51/2018. De maneira ampliada, esses dois marcos regulatórios tratam dos serviços a que o aluno da instituição pode fazer jus; geralmente vinculando a assistência estudantil apenas aos setores e profissionais nomeados para esse fim, em nenhum desses documentos é feita menção a atendimento específico ao aluno reintegrado. Assim, do estatuto às políticas de assistência estudantil, é percebida a ausência, nas normativas do IFSertãoPE, de olhar específico ao aluno reintegrado. Por isso, reforçando a afirmação de Loveland (2017) acerca de as ações institucionais de acolhimento ao aluno serem decisivas para que ele obtenha êxito, é importante pontuar que

o poder público, ao reconhecer a permanência escolar como um direito do estudante, assume a responsabilidade de garantir formas para que, efetivamente, todos eles, independentemente do nível de ensino em que estão matriculados, concluam os cursos iniciados (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 208).

Assim, considerando que os poucos estudos acerca da reintegração a curso podem estar relacionados a não existência de políticas institucionais para permanência dos que retomam os estudos, como aponta Andrade (2016) ao se referir a alunos desligados, são verificados impactos, inclusive, na eficiência institucional relacionada à diplomação estudantil, conforme avaliam Lima e Costa (2018).

Dada a insuficiência de literatura nacional acerca dos caminhos formativos percorridos pelos estudantes que recorrem à reintegração a curso, faz-se necessária a existência de pesquisas para, gradativamente, minimizar essa lacuna, pois “apesar de terem nova oportunidade de concluir o curso, a questão da evasão é tão delicada

que encontramos números altos nesta nova demanda” (SILVA JÚNIOR; FRANCISCO JUNIOR, 2018, p. 38), e isso remete à necessidade de olhares e entendimentos para além dos números expressos nos dados estatísticos.

2.1 Movimentos de (des)construção dos caminhos formativos

A construção dos caminhos da humanidade se dá de diversas maneiras, em múltiplos espaços, em diferentes relações; entender esse percurso tem sido tema bastante analisado e discutido, geralmente sendo avaliado sob as estruturas sócio-histórico-econômicas que permitem determinados acontecimentos. Como defendem muitos pensadores, a forma como a história e a sociedade se estruturam é impactante nos processos de formação e de relação humanas. Mais do que um discurso, entretanto, esse entendimento se desdobra em materialidades ancoradas em dicotomias que expressam as fortes marcações como cada forma que constitui a estrutura é taxada, a exemplo, homem/mulher, branco/negro, burguês/proletário, letrado/iletrado, professor/aluno, o isto ou aquilo apresentado por Meireles (2020, p. 95):

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares.

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Esses binarismos são marcantes para o pensamento humano e prestam relevante papel ao entendimento humano-científico a que a atual sociedade chegou,

uma vez que, dentro de uma perspectiva interpretativa denominada de estruturalismo, deslocam o foco de análise puramente racional que era o balizador predominante na modernidade. A interpretação do mundo como formas que se estruturam de modo sistemático teve início nos estudos linguísticos, com destaque para Ferdinand de Saussure, que estabeleceu pares através dos quais poderiam ser analisadas estruturas e regularidades da língua, e se estendeu para outros domínios como o filosófico e o científico. Considerando que “o estruturalismo possibilita a realização de uma análise sistemática dos elementos que, por estarem dentro de uma estrutura, permitem a previsibilidade de mudanças e a explicação de partes e do todo interconectado” (TANUS, 2017, p. 9), o pensamento estrutural se constituiu como uma revolução na construção dos caminhos da humanidade, uma vez que permitiu que se transcendesse o entendimento de homem como mera racionalidade, tendo sido grandemente incorporado pelos estudos de diversas áreas.

Porém, no estabelecimento desse binarismo tão demarcado, as linhas interseccionais são desconsideradas, o que conduz a um pensamento limitado às formas e às estruturas, dificultando análises que extrapolem essas categorias. Por essa razão, ao possibilitarem fissuras nessas amarras estruturais, remetem ao desconstruir apresentando em Jacques Derrida e a análise de Michel Foucault acerca do saber como arqueologia, uma vez que eles se apresentam como feixes de luz que permitem novos olhares, novos pensamentos e novas leituras dos caminhos da humanidade, contribuindo, desta feita, para uma reflexão que ultrapassa os aspectos formais e estruturais, denominada de pós-estrutural.

Assim, em movimento não de negação entre si, mas de aprimoramento de entendimentos, tanto as vertentes de pensamento denominadas estruturalismo como as nomeadas de pós-estruturalismo surgiram, conforme afirmação de Souza e Costa (2020), como uma contracorrente teórica à centralidade do sujeito moderno presente no movimento intelectual denominado Iluminismo, notadamente na obra de Immanuel Kant, para qual o uso da razão é objeto central de teorização. Nesse sentido, “o estruturalismo pode ser caracterizado por apresentar um entendimento específico na ideia de “estrutura” que busca na análise coordenada coesão e significado no comportamento humano e no funcionamento de sua mente” (SOUZA; COSTA, 2020, p.182), enquanto o pós-estruturalismo

se destacou pela forma como atacou o próprio estruturalismo, a partir de uma crítica que o ataca desde o seu interior, revendo os limites do conhecimento

estruturalista, criticando o excesso de cientificismo pregado e, ainda, contesta como muitos textos estruturalistas pregavam em demasia um descentramento da subjetividade que acabou por causar uma noção tão centrada da importância da estrutura que não sobrava nada do sujeito (SOUZA; COSTA, 2020, p.182).

A quebra paradigmática apresentada por essas contracorrentes está interrelacionada, como expõe Cardozo (2014), com a chamada virada cultural do século XIX, em que se pôs em xeque uma tradição epistemológica baseada na universalidade e no objetivismo, para a qual o ser é idealizado pelo viés da racionalidade. Apesar de o pensamento estrutural se distanciar da ideia de homem como centro da razão, ele ainda se mostrava envolto numa espécie de metafísica, por considerar a estrutura como basilar para os acontecimentos que, por sua vez, se desdobrariam em sistemas binários. Assim, fazia-se necessário o questionamento dessas bases tão rígidas que acabavam por limitar o ser humano.

Nesse sentido, a desconstrução proposta por Derrida chama atenção para necessidade de análise das nuances, numa decomposição das partes, como uma espécie de convite a um olhar caleidoscópico, considerando que “não há, sob a ótica do pensamento desconstrucionista, que é também uma construção, o apego à essência, à homogeneidade, nem ao pensamento unilateral, que apenas limita o nosso olhar em relação a tudo o que está à nossa volta” (SANTANA, 2019, p. 16)

Não se trata, como alerta Zevallos (2010), de uma destruição, em que simplesmente se nega a estrutura, mas se refere a não se limitar ao estrutural e às aparências que ele carrega, afinal, não há verdade única. Utilizando-se de determinadas estruturas, especialmente as linguísticas, Derrida procurava perpassá-las; para tanto, decompunha-as de modo a possibilitar observar suas mínimas partes e o que as tornava ser o que eram. Esse processo de desconstrução iniciava-se pela troca de posição dentre os binarismos, atribuindo, ao sempre secundário, papel de destaque; por essa ótica, os pares acima elencados seriam interpretados como mulher/homem, negro/branco, proletário/burguês, iletrado/letrado, aluno/professor, aquilo/isto pois “a desconstrução derridiana parte precisamente daquilo no qual a tradição se encontra submersa e não consegue se afastar; aquilo que se entende sob o conceito de signo” (ZEVALLOS, 2010, p. 20).

Essa mudança da polarização, no entanto, não era suficiente para o rompimento com o logocentrismo, que consiste em tornar a palavra o centro do conhecimento, recurso bastante atrelado à metafísica. Assim, para melhor entender a

proposta de desconstrução derridiana, convém considerar outro termo cunhado por esse filósofo, *différance*, através do qual o autor operacionaliza o próprio desconstruir, uma vez que altera a materialidade gráfica da palavra ao substituir “e” por “a”, mas não a materialidade fônica dessa palavra francesa. Assim, o neologismo de Derrida carrega em si uma quebra paradigmática em relação ao estruturalismo linguístico, colocando à prova a dicotomia significante e significado, tão marcante no pensamento estrutural emergido com o curso de linguística geral, já que apresenta um conceito para o qual a instabilidade e a diferencialidade são premissas. Como enfatiza Lopes (2013, p. 13),

um dos mais significativos questionamentos à estrutura vem de Derrida, por meio da argumentação de que toda a estrutura repousa sobre um centro fundante que garante a sua estruturalidade, orienta a estrutura, mas sempre faz referência a uma presença, a um fundamento que não pode ser explicado no interior da própria estrutura.

Nesse sentido, considerando os desdobramentos oriundos dessa nova construção lexical, pode-se afirmar que “a *différance* interrompe a referência ao presente absoluto como fundamento último da significação, e ela só pode ser entendida como um processo de remissões” (ZEVALLOS, 2010, p. 34). A desconstrução derridiana aparece, portanto, na diferença, em que, jogando com palavras, modifica-se não só o significado de uma palavra, mas as maneiras pelas quais se pode interpretar o mundo, através de situações plurais, cheias de traços e rastros que se apresentam no arbitrário, no “abrir-se para fora”, enfim, na *différance*, num movimento que emerge de uma não-origem (AMITRANO, 2015).

Nesse esteio, outro pensamento que favorece a ruptura em relação ao estrutural é o apresentado por Michel Foucault que, mesmo rejeitando a categorização de pós-estruturalista, permite análises diferenciadas em relação ao saber, cujo (des)velamento se dá em processos de escavação, sob a ótica de uma nova interpretação histórica, agora problematizada através do recorte e do limite, em que ganha relevo a noção de descontinuidade (FOUCAULT, 2008). Assim, como enfatiza Nalli (2019, p. 217), “sob o signo da diferença, Foucault fez filosofia fazendo história, e fez história fazendo filosofia.”

Considerando, pois, o discurso como fulcro para análises, e o entendendo através de práticas e relações, Foucault apresentou uma perspectiva interpretativa de superação da estrutura linguística estabelecida, favorecendo o descortinar de saberes

históricos estabelecidos. Assim, analisar o saber através da perspectiva arqueológica foucaultina é buscar entender não um mero conceito de saber, mas o que ele é capaz de fazer e produzir. Nesse sentido, para Foucault o primordial não é o conteúdo, mas o que legitima um discurso em detrimento de outros que, embora tenham a mesma estruturação, são deslegitimados. Nesse sentido, a arqueologia proposta pelo autor não está interessada em buscar a origem, para entender a gênese dos enunciados e estabelecer os sustentáculos para os discursos, mas, entendendo o saber como monumento, busca cavar análises diferenciais em que a autoria discursiva não se torna relevante, vez que a arqueologia “é a descrição sistemática de um discurso-objeto” (FOUCAULT, 2008, p. 158).

Assim, considerando que “as positivities não caracterizam formas de conhecimento” (FOUCAULT, 2008, p. 203), o filósofo, ao buscar estabelecer a relação existente entre arqueologia e análise das ciências, distancia-se da ideia de disciplina, apresentando os saberes, que são práticas discursivas, como indispensáveis à constituição científica, mesmo não sendo esse o intuito primeiro desse conjunto de elementos, como explica o autor. Esse deslocamento para os saberes como alicerces sob os quais se ergue a ciência, estabelece uma relação para além do que se considera como verdade, especialmente quando Foucault (2008, p. 204) afirma que “saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam”, realizando fissuras na ciência binária e estanque a que o estruturalismo acabou se apegando.

Considerando as (in)definições trazidas pelo pós-estruturalismo, o olhar multifacetado que se abre diante de perspectivas como a derridiana e a foucaultiana, e a constatação de que esse movimento interpretou o conhecimento como um discurso conectado ao poder (LOPES, 2013), convém colocar em debate os processos de formação humana, especialmente os que são ligados a fazeres educacionais escolares.

Compreendendo caminhos formativos escolares como aqueles que se efetivam por intermédio de instituições destinadas a esse fim, destaca-se o fato de que essas entidades costumam buscar estratégias de formação, algumas coletivas e outras individuais. Como formadoras, as escolas e as práticas oriundas delas desempenham importante papel à (des)construção sócio-histórica de indivíduos e dos grupos sociais a que eles pertencem. Assim, os fazeres escolares, geralmente vivenciados através de currículos, (re)velam o tipo de formação que se busca oportunizar e se projetam

nas subjetividades das pessoas que compõem a comunidade escolar.

Como os currículos são constructos sócio-científico-políticos em que são elencados saberes a serem considerados e são sistematizados modos para socialização de conhecimentos escolares, eles têm sido tema de vários estudos e análises, especialmente a partir de 1920. As abordagens dessa temática podem ser consideradas como tradicionais, críticas e pós-críticas (SILVA, 2010), refletindo a maneira pela qual eles se postulam e se efetivam.

Resumidamente, as teorias tradicionais de currículo emergem de forma articulada com o processo de crescimento industrial e de aumento da escolarização popular. Ao assemelharem a escola a uma fábrica, essas teorias apontam para a racionalização dos processos educativos, cujos resultados deveriam ser estimados e mensurados. Nesse sentido, destaca-se o pensamento de John Bobbitt que, utilizando o conceito “desenvolvimento curricular” como central de sua teorização, busca aplicar ao ambiente escolar a administração científica aos moldes tayloristas (SILVA, 2010).

Dessa noção de currículo neutra e objetiva que servia de molde para a formação escolar, emergiram críticas que redundaram numa renovação de entendimento acerca desse objeto de estudo. Segundo Silva (2010), as teorias críticas são uma reviravolta no movimento tradicional, pois começaram a questionar os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. Explicou, ainda, que além de obras emblemáticas como as de Louis Althusser e as de Jean-Claude Passeron e Pierre Bourdieu, que são mais gerais, aconteceram processos renovadores como a “nova sociologia da educação” e o “movimento da reconceptualização”, que são mais específicos quando se trata de currículo. Assim, sinteticamente colocando, “[...] a teoria crítica é por princípio um espaço de contestação, uma outra forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e fazemos, na medida em que a neutralidade "existe" somente nas explicações técnicas” (PACHECO, 2001, p. 50-51).

Apesar do caráter revolucionário e contestatório, as próprias teorias críticas de currículo passaram a ser também questionadas, especialmente pelo fato de enfocarem suas análises nas desigualdades socioeconômicas, deixando, algumas vezes, secundarizadas ou esquecidas questões como análises de gênero e de multiculturalismo, por exemplo. Nesse sentido, as teorias denominadas de pós-críticas, consideram que:

[...] as desigualdades criadas dentro do processo escolar não aparecem apenas nas relações de poder entre grupos dominantes a partir de questões econômicas, mas também nas diferenças raciais, de sexo e gênero, quando são colocados como dominantes valores, como a superioridade masculina e a branca (MALTA, 2013, p. 351).

Assim, considerando que as teorias pós-críticas trazem em seu bojo várias abordagens para as quais a imprecisão e os contraditórios são profícuos, convém apontar que “esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas” (LOPES, 2013, p. 10) que, por sua vez, também se refletem, através de seus diferenciados enfoques de análise, nos estudos curriculares.

Por isso, dada a realidade socioeducacional,

o currículo escolar pode ser interpretado de diferentes formas, seja relacionado ao conjunto de conhecimentos que se deseja ensinar na escola, às experiências de aprendizagem ali proporcionadas, a um senso de identidade particular que se deseja construir nos alunos, ou ainda, ao ambiente de convivência que seria inseparável das diferentes operações envolvidas na prática do currículo (GARCIA, 2015, p. 30084).

Nesse cenário multifacetado, em que não há definições nem posições fixas, no qual o currículo é um “processo de invenção do próprio currículo” (LOPES, 2013, p. 21), “[...] a atitude crítica - e simultaneamente pós-crítica - tornar-se-á pertinente se a racionalidade da lógica de mercado, que grassa nas práticas curriculares das escolas, for desconstruída nos seus pressupostos de tornar a educação num mero produto” (PACHECO; SOUSA, 2016, p. 73).

Assim, a escola que enxerga o estudante para além do número que ele representa nas estatísticas educacionais e pauta suas práticas nesse sentido, contribui para a desconstrução da educação mercadológica. Um exemplo de prática educativa desse tipo pode ser visto na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Amorim Lima, que é vinculada à Rede Pública Municipal da cidade de São Paulo - SP. Nessa instituição, o (des)construir pode ser visualizado não só na prática curricular, mas também no espaço físico, que se distancia do que se vê na maior parte das escolas do país, uma vez que a escola

possui uma estrutura de ensino e predial bem diferente das demais escolas da rede, tendo como principais diferenças: salões espaçosos sem paredes internas ao invés de salas de aulas convencionais, espaços para educação sobre Cultura Tradicional, atua no sistema de ciclo e o papel do tutor em sala de aula no lugar do tradicional professor (MALDONADO, 2015, p. 52).

Assim, inspirada na vivência portuguesa da Escola da Ponte, a “Escola Amorim Lima apresenta um outro modo de fazer e viver a educação escolar, tendo como princípios o respeito e a confiança em cada um dos que habitam o tempo-espaço escolar” (MARQUES et al., 2020, p. 76).

Fruto de uma gestão educacional diferenciada, democrática e participativa, a EMEF em questão exemplifica a possibilidade de se construírem caminhos formativos diversos a partir dos mecanismos legais já disponíveis no Brasil. Assim, num fazer educacional inovador bem sucedido, cuja realização se dá na coletividade, essa escola presta relevante contribuição à comunidade em que está inserida, como explica Maldonado (2015). Enfatizando que não se trata de uma escola sem referenciais nem de uma instituição que surgiu em condições ditas ideais, Marques et al. (2020, p. 77) afirmam que a Amorim Lima é, simplesmente, “uma escola que nos mostra ser possível uma educação escolar sem tantas amarras e limitações”.

Nesse esteio, para além da disciplinaridade predominante nos currículos brasileiros, o exemplo da EMEF Amorim Lima, embora pontual para um país tão extenso como o Brasil, reforça a possibilidade de (des)construções dos percursos escolares, apesar de certos mecanismos legais que podem dificultar processos e fazeres, pois mesmo ressalvadas as questões legais a que as instituições escolares são submetidas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirma que “os sistemas de ensino terão liberdade de organização” (BRASIL, 1996, Art. 8º, § 2º). Entretanto, dado o caráter abstrato que tem a palavra ‘liberdade’ na letra da lei, o termo, por si só, não é garantia de condições e possibilidades para vivências educacionais duradouras, reflexivas, (des)construídas e emancipadoras, especialmente num país onde há discrepâncias educacionais tão latentes, em que

educar para a construção da cidadania, da justiça social e para a práxis no mundo do trabalho, numa perspectiva crítica e emancipatória de educação e de sociedade, exige o enfrentamento, no âmbito do Estado brasileiro, da extrema desigualdade social que interfere direta ou indiretamente no processo de escolarização das camadas populares (GOMES; DUARTE, 2019, p. 28).

Assim, adentrando nas experiências escolares da educação profissional, convém destacar os Institutos Federais (IFs), que “são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”

(BRASIL, 2008, Art. 2º), que gozam de “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008, Art. 1º, Parágrafo Único).

Instituições públicas vinculadas ao Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), os IFs estão presentes em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, oferecendo cursos em diversas modalidades e níveis de ensino, considerando os percentuais estabelecidos pela Lei Federal que os institui e respeitando as diretrizes estabelecidas por outros marcos regulatórios. Baseando-se, como aponta Pacheco (2015), nos conceitos e concepções de formação humana integral, cidadania, trabalho, ciência, tecnologia e cultura, trabalho como princípio educativo e educando enquanto produtor de conhecimentos, essas instituições são uma espécie de refinamento sócio-histórico pelo qual passou a ação embrionária da atual Rede Federal, as Escolas de Aprendizizes e Artífices, instituídas em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha.

Num percurso histórico de mais de 100 anos, a educação profissional brasileira passou por diversas mudanças estruturais e didático-pedagógicas. Surgida da necessidade de oportunizar ocupação à população menos favorecida, “percebe-se a existência de uma preocupação de cunho social e político ideológica, mais do que aquela voltada, predominantemente, aos anseios econômicos” (IKESHOJI; TERÇARIOL; AZEVEDO, 2017, p. 55), quando da instituição das Escolas de Aprendizizes e Artífices.

Em 1937, com uma Constituição Federal que tratava, pela primeira vez, do ensino técnico, profissional e industrial, essas escolas foram transformadas, por Getúlio Vargas, em liceus industriais vinculados ao Ministério da Educação e Saúde. Em 1942, os liceus foram renomeados para Escolas Industriais e Técnicas que, nesse momento, passaram a oferecer cursos profissionais em nível equivalente ao secundário, ao contrário dos liceus, cuja oferta de educação profissional estava centrada no ensino primário.

Decorridos vinte e quatro anos, essas escolas passaram a ter uma nova denominação: Escolas Técnicas Federais, explicitando a vinculação direta à União (IKESHOJI; TERÇARIOL; AZEVEDO, 2017). Como explica Ramos (2014, p. 44), “a rede de Escolas Técnicas Federais se consolidou em 1959 e ocupou um lugar estratégico na composição da força de trabalho industrial brasileira”, ao passo que, em 1978, três delas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e, em 1994, foi instituído o Sistema Nacional de Educação

Tecnológica, sendo assim ampliada a quantidade de CEFETs no país.

Esse percurso não garantiu, porém, que os propósitos sociais e ideológicos presentes na concepção da Escola de Aprendizizes e Artífices se sobressaíssem em relação aos interesses econômicos subjacentes à educação profissional. Por isso,

o projeto da nova matriz representada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, representam, em tese, uma revolução na educação profissional. Suas novidades propostas e sua força institucional não encontram precedentes na história da educação brasileira (PACHECO, 2015, p. 50).

Refletindo criticamente sobre essas instituições que já estão em atividade há mais de uma década, o olhar diferenciado sugerido pelos pensamentos de Jacques Derrida e Michel Foucault podem favorecer a análise das (des)construções de práticas discursivo-educacionais possivelmente promovidas por esses institutos, especialmente no que se refere aos saberes reflexivos que deveriam permitir caminhos formativos tão múltiplos como são as realidades dos povos brasileiros.

2.2 (Re)integração a cursos e (in)visibilidade dos sujeitos

A educação escolar, direito de todo cidadão conforme estabeleceu a última Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), enfrenta diversos desafios e entraves para sua realização, dentre os quais podem ser destacados, numa análise relacionada aos processos formativos dos indivíduos, o alto índice de evasão e a ausência de políticas curriculares plurais e abrangentes implementadas no âmbito das instituições escolares.

Temas de diversas pesquisas, evasão e currículo são assuntos complexos, no sentido que o termo complexo assume na teoria de Edgar Morin, estando, portanto, associados a multifatores. Assim, partindo do entendimento de que a complexidade é “um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas [...] que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2015, p. 13) e enfatizando pensamentos que recusam “qualquer adoção a padrões permanentes e invariáveis” (CARDOZO, 2014, p.126), são postas em discussão as interrupções de itinerários formativos estudantis, considerando que

[...] sendo a evasão resultado de um processo complexo, no qual intervêm

variáveis individuais, institucionais e sociais, estas devem ser compreendidas nas suas particularidades, mas também nas suas interrelações. Nesse sentido, a pesquisa sobre causas para a evasão escolar deve incluir, necessariamente, além das motivações individuais, os fatores associados à esfera de competência e de atuação da instituição escolar; por exemplo, as áreas tecnológicas em que os cursos são ofertados, as práticas pedagógicas, a programação das disciplinas, os programas de estágio e de outras práticas profissionais, os processos de avaliação, a formação docente, dentre outros aspectos (DORE; LÜSCHER, 2011, p. 785),

destacando-se os sujeitos que, apesar dessas pausas, retornam a processos educativos formais.

Nesse contexto, a reintegração a curso é a reativação de matrícula para alunos que já tiveram vínculo escolar, mas evadiram. Sinônimo de readmissão escolar, retorno escolar, reingresso estudantil, o procedimento denominado de reintegração a curso está associado ao estudante que, por um período de tempo, interrompeu o vínculo com um curso, mas que solicita autorização para retornar a ele sem necessitar realizar novo processo seletivo; por isso pode se dizer que, na reintegração a curso, o indivíduo pleiteia o direito de novamente ocupar vaga na instituição, pois quando ele entrou nas estatísticas de evasão, seja por ter abandonado o curso ou por solicitação voluntária de cancelamento de vínculo estudantil, a vaga anteriormente ocupada, ficou desocupada. A reintegração não pode, no entanto, ser considerada como uma simples reativação de matrícula, uma vez que nesse procedimento acadêmico o aluno não era considerado evadido; o reativar de matrícula acontece nas situações em que houve trancamento do curso, quer voluntário quer compulsório, mas em que o estudante continuou ocupando a vaga para a qual solicitou um intervalo, não sendo necessário novamente pleitear o direito à vaga para que possa dar andamento a seu caminho de formação escolar, porque a matrícula está numa espécie de estado de espera; o que não acontece com a vaga deixada pelo aluno evadido, porque ela passa a ser considerada ociosa.

Originária da palavra integração, cuja associação educacional se relaciona à entrada estudantil, a expressão 'reintegração a curso' contempla, portanto, um processo que mescla a evasão, visto que o estudante que reintegra é aquele que já foi parte de determinado percurso formativo, mas também de acesso, vez que se trata de um recomeço na instituição escolar; assim, a (re)integração congrega um movimento articulador de situações aparentemente opostas: saída e entrada de alunos. Entretanto, por mais relacionadas que elas sejam, "é importante frisar que a evasão e a reintegração são processos distintos com características próprias, [...]"

(ANDRADE, 2016, p. 22), e que os estudantes com interrupções e retomadas do processo formativo são, muitas vezes, invisibilizados e estigmatizados.

A invisibilidade já se apresenta nas estatísticas oficiais, uma vez que esses estudantes não aparecem nomeados nem como evasão, nem como entrada, menos ainda com uma especificação distinta. Na Plataforma Nilo Peçanha (2021), por exemplo, o termo 'reintegrado' não constitui uma categoria, não aparece no que se refere à entrada estudantil e nem no que tange à evasão de alunos, sendo listados, nesse último caso, os abandonos de curso, cancelamentos de matrícula, desligamentos de curso, transferências e reprovações. Além disso, no seio das próprias instituições de ensino, esses alunos não têm passado de números que constam nos índices. Ademais, nas pesquisas educacionais, não são observados estudos específicos acerca dos estudantes reintegrados a cursos, como apontam Andrade et al. (2017). Assim,

a despeito da relevância social, de sua dimensão estratégica e do recente incremento da oferta, a produção de estatísticas sobre a EPT ainda reproduz o desinteresse brasileiro pela formação de trabalhadores. Os dois censos educacionais brasileiros, organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), não estão adequados à complexa estrutura da EPT, apresentando consideráveis lacunas que suprimem das contagens oficiais uma parcela expressiva dos estudantes, perpetuando a lógica excludente que invisibiliza a formação do trabalhador brasileiro (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019, p. 11).

Portanto,

"[...] por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível; ele não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo" (FOUCAULT, 2008, p. 125–126).

Assim, esse não enxergar o aluno reintegrado se reverbera na estigmatização, ao passo que, em pesquisas rápidas em plataformas digitais, poucas são as referências do termo a estudantes, mas muitas são as aparições da palavra 'reintegrado' relacionadas ao sistema prisional. Nesse contexto, partindo do entendimento de estigmatização apresentado pelo sociólogo Erving Goffman, considerando que desse processo emergem identidades reais e virtuais e estereótipos depreciativos dos sujeitos, Cabral, Ribeiro e Santos (2017, p. 129) ressaltam que, para "os sujeitos estigmatizados, a própria sociedade reduz as oportunidades em todas as instâncias, em função de uma imagem deteriorada, estruturada de acordo com o modelo do que é bom, do que é normal e do que convém à sociedade".

Portanto, num binarismo que já não é suficiente para explicar os fenômenos de uma sociedade fluida e complexa como a da atualidade,

o nosso discurso pertence irredutivelmente ao sistema das oposições metafísicas. Só se pode anunciar a ruptura desta ligação através de uma certa organização, uma certa disposição estratégica que, no interior do campo e dos seus poderes próprios, voltando contra ele os seus próprios *estratagemas*, produza uma *força de deslocação* que se propague através de todo o sistema, rachando-o em todos os sentidos e de-limitando-o por todos os lados (DERRIDA, 1995, p. 37).

Assim, num processo de (des)construção e (re)escritura dos caminhos escolares pensados para os estudantes que reintegram, seria bem-vinda, inclusive, uma mudança no termo utilizado para nomear esses sujeitos, uma vez que derridianamente colocando, o escrever desperta “[...] o sentido de vontade da vontade: liberdade, ruptura com o meio da história empírica tendo em vista um acordo com a essência oculta da empiria, com a pura historicidade” (DERRIDA, 1995, p. 27).

O conceito derridiano de “desconstrução” se apresenta, nesse cenário, não como estimulador do caos, mas como uma vertente de pensamento que se postula no pós-estruturalismo, visando possibilitar determinadas rupturas necessárias a entendimentos mais sintonizados com o momento histórico atual, considerando-se que essa conceituação do filósofo francês não descarta o fato de haver uma tradição já constituída, uma vez que “o propósito de Derrida, ao desconstruir uma obra, não era a de rejeitá-la, mas de reconhecer nela o que havia de hegemônico ou de negação” (ZEVALLOS, 2010, p. 11).

Por isso, observando-se, para além dos processos de estigmatização e de *invisibilização* sofridos pelos sujeitos que voltam a processos formais de escolarização, no âmbito da Educação Básica, o retorno ao percurso formativo costuma acontecer de modo simplificado, dado que, de maneira geral, basta o estudante se dirigir à escola em que há vagas disponíveis e se matricular na etapa em que parou. Na Educação Profissional, pelo contrário, a reintegração costuma ser mais burocrática, acontecendo mediante solicitação formal do evadido e análise dos requisitos estabelecidos por cada instituição. Esses trâmites mais densos podem, no entanto, dificultar o retorno do aluno aos processos de escolarização, visto que a lacuna temporal entre solicitação e resposta são fatores que podem desengajar e desestimular o aluno que visualiza na reintegração uma opção plausível para voltar a estudar.

No caso do IFSertãoPE, por exemplo, segundo estabelece a Organização

Acadêmica erigida pela Resolução nº 41/2020, a reintegração poderá se efetivar por solicitação do aluno ou de seu representante legal, através do preenchimento de um requerimento e considerando um calendário em que se estabelece o período para que seja formalizada a referida solicitação e efetivado o retorno. Além disso, a reintegração está condicionada à disponibilidade de vagas e a parecer emitido por setor(es) institucional(is), considerando-se a concessão por apenas uma vez, exceto em casos específicos que envolvam práticas de estágio e/ou de trabalho de conclusão de curso (IFSERTÃOPE, 2020). Limitando a reintegração a atos administrativos, a instituição não cita os estudantes reintegrados nas normativas que tratam da Política de Assistência Estudantil, bem como do monitoramento e da avaliação dessa assistência prestada, tampouco esses alunos são citados nas políticas institucionais de ingresso e no que se refere ao ordenamento didático adotado pela instituição.

O processo burocrático não garante, no entanto, que a (re)integração de fato aconteça; por isso, como defende Reynolds (2013), a escuta dos alunos que retornam à instituição favorece a implementação de ações de permanência estudantil e de ressignificação de práticas, pedagógicas inclusive. Nesse sentido, (re)conhecer o aluno que reintegra para identificar alguns dos multifatores que podem estar associados à(s) interrupção(ões) formativa(s) escolar(es), contribui para a (super)ação de estigmas e impercepções, dado que, dentre fatores externos e internos à instituição,

também influenciam na saída da escola a falta de domínio de componentes curriculares; os históricos de descontinuidades e repetências que desencadeiam comportamentos como a timidez; a sensação de não pertencimento, o isolamento, a desmotivação e o desinteresse nas aulas e no próprio curso (COELHO, 2019, p. 57).

Assim, na ambiência do poder e das complexidades que estão envolvidos nas saídas e (re)ingressos escolares, a (re)integração de curso pode ser uma maneira de (des)construir discursos na (super)ação da (in)visibilidade que envolve sujeitos de direitos previstos na Carta Magna, possibilitando, pois, a (re)escritura de novos caminhos educacionais.

3 (PER)CURSOS METODOLÓGICOS

Cuida com exatidão da perpendicular
e das paralelas perfeitas.
Com apurado rigor.
Sem esquadro, sem nível, sem fio de prumo,
Traçarás perspectivas, projetarás estruturas.
Número, ritmo, distância, dimensão.
Tens os teus olhos, o teu pulso, a tua memória.
(MEIRELES, 2002, p.170)

No lastro dos caminhos teóricos até aqui trilhados, procuramos percursos metodológicos plurais, abertos e flexíveis, que buscaram se distanciar de fazeres apegados a métodos rígidos e encerrados em si mesmos. Convém ressaltar, entretanto, que a não rigidez não descaracteriza o rigor científico deste trabalho, pois consideramos “[...] que se pode ser rigoroso sem ser rígido e que, em qualquer atividade, sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras previamente estabelecidas por uma cultura que nos precedeu e na qual estamos mergulhados” (VEIGA-NETO, 2009, p. 87). Assim, considerando elementos de (des)construção e aspectos histórico-filosóficos, apresentamos os caminhos que percorremos nesta pesquisa.

3.1 (Com)textualização do estudo

A pesquisa transcorreu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação que se divide em oito unidades administrativas: Campus Floresta, Campus Ouricuri, Campus Salgueiro, Campus Santa Maria da Boa Vista, Campus Serra Talhada, Campus Petrolina, Campus Petrolina Zona Rural e Reitoria.

Este estudo foi realizado no Campus Floresta do IFSertãoPE, unidade composta por dois espaços físicos (sede e unidade produtiva) que, por meio de diversos cursos de educação profissional e tecnológica, atende cerca de 860 alunos, conforme dados acadêmicos disponíveis em SAGE, 2021, SUAP, 2021 e PNP, 2021 (sistemas internos e plataforma nacional, respectivamente), através dos quais foram obtidos alguns dados para realização desta pesquisa.

A sede do campus, figuras 1 e 2, fica situada à Rua Projetada, S/N, Caetano II, Floresta, Pernambuco; já a unidade produtiva, constituída por uma Escola Fazenda,

Figura 3 e Figura 4, está localizada na zona rural do mesmo município, à BR 316, KM 307, distante cerca de 5 quilômetros da sede.

Figura 1 – Entrada da sede do Campus Floresta



Fonte: Acervo da autora, com foto captada por Robson Leal.

Figura 2 – Vista aérea da sede do Campus Floresta e do entorno dela



Fonte: Acervo da autora, com foto captada por Robson Leal.

Figura 3 – Indicativo de acesso à Escola Fazenda do Campus Floresta



Fonte: Acervo da autora, com foto captada por Dênison Soares.

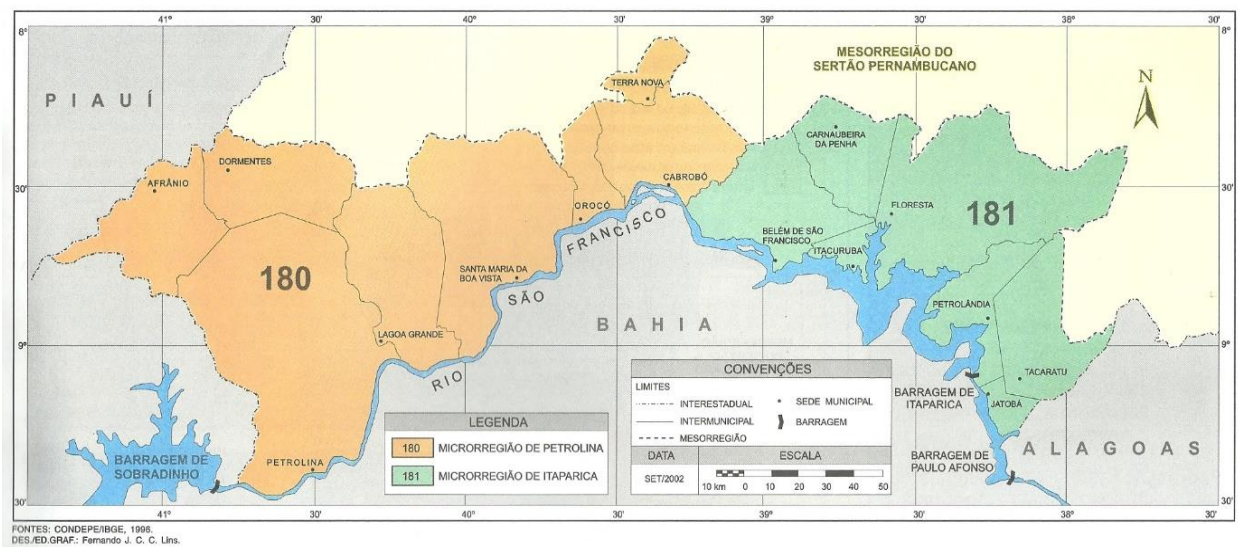
Figura 4 – Escola Fazenda do Campus Floresta



Fonte: Acervo da autora, com foto captada por Dênison Soares.

Localizado na Mesorregião do São Francisco Pernambucano, mais especificamente na área central da Microrregião de Itaparica do Estado de Pernambuco, conforme Figura 5, o Campus Floresta atende, além de Floresta, às cidades de Belém de São Francisco-PE, Carnaubeira da Penha-PE, Itacuruba-PE, Jatobá-PE, Tacaratu-PE e Petrolândia-PE (IFSERTÃOPE, 2020), municípios cujo potencial econômico regional está associado às cadeias produtivas da fruticultura, ovinocaprinocultura e piscicultura (PERNAMBUCO, 2020).

Figura 5 – Microrregiões geográficas de Petrolina e de Itaparica



Fonte: Atlas Escolar de Pernambuco (2003)

Em funcionamento desde o início do ano de 2008, a história do Campus Floresta teve início ainda como unidade descentralizada (Uned) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina (CEFET Petrolina), Figura 6, o qual passou, em dezembro do mesmo ano, a ser campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Figura 7, por meio da Lei Federal nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008), conforme ilustra a linha do tempo do Campus Floresta, apresentada na Figura 8.

Figura 6 – Instituição como Uned do CEFET Petrolina



Fonte: Acervo institucional.

Figura 7 – Instituição como Campus Floresta do IF Sertão PE



Fonte: Acervo da autora.

Figura 8 – Linha do Tempo com histórico do IF SertãoPE Campus Floresta

HISTÓRICO DO CAMPUS FLORESTA DO IF SERTÃO-PE

1983	Criação do Campus Avançado da Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE) em Petrolina	1988	criada a Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela, através do Decreto nº 96.598, de 25 de agosto, para ensino de 2º grau profissionalizante. Atual Campus Petrolina Zona Rural.	1989	Criada a Unidade Descentralizada da ETFPE (Uned-Petrolina), atual Campus Petrolina.
1999	Publicado Decreto Presidencial (DOU Nº 227-A, de 26 de Novembro de 1999) que transformou a ETFPE (Uned-Petrolina) implantando a UNED Petrolina do CEFET Pernambuco, atual campus Petrolina	1999	o Decreto presidencial DOU nº 227-A, de 26 de novembro de 1999, implanta o Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina (CEFET Petrolina), mediante a transformação e mudança da denominação da Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela, que passou a ser CEFET Petrolina.		
2001	A Unidade Descentralizada do CEFET Pernambuco (Uned-Petrolina) é transferida para o CEFET-Petrolina, assim a instituição passa a abranger dois campi, a unidade Agrícola e a Unidade Industrial - Decreto nº 4.019, de 19 de novembro de 2001	2007	por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC, através do Despacho 257/DIPRO/FNDE/MEC, de 22 de setembro de 2006, assumiu uma escola profissionalizante da rede privada de Floresta, cuja construção fora iniciada em 2001 pelo Instituto do desenvolvimento Social e do Trabalho do Sertão Pernambucano (IDSTP), integrando o Plano de Expansão de Escola Profissionalizante da Rede Privada, mas que, até aquela data ainda não estava em funcionamento. A unidade foi federalizada e transferida para o CEFET Petrolina, constituindo a UNED Floresta, hoje Campus Floresta do IF Sertão-PE.		
2008	A UNED Floresta inicia suas atividades no mês de abril, ofertando os cursos técnicos em Agricultura, Zootecnia e Informática, na modalidade subsequente.	2008	Publicada a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim o CEFET Petrolina tornou-se IF Sertão-PE, com os Campi Petrolina, Petrolina Zona Rural e Floresta.		
2009	No mês de fevereiro o Campus Floresta passou a ofertar cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática e em Agropecuária.	2009	Campus Floresta passa a ofertar dois cursos superiores: Tecnólogo em Gestão da Tecnologia da Informação e Licenciatura em Química	2010	Portaria nº 128, de 29 de janeiro de 2010 autoriza o funcionamento do campus Floresta
2010	Início das atividades letivas nos campi Ouricuri e Salgueiro em julho, e inauguração oficial do campus Salgueiro em 03 de agosto, e do Campus Ouricuri em 29 de novembro.	2011	Nos dias 24 e 25 de novembro foram realizadas audiências públicas nas cidades de Serra Talhada e Santa Maria da Boa vista visando decidir os cursos a serem ofertados nos campi fruto da fase II de Expansão da Rede Federal de educação Tecnológica.		
2013	Em 20 de dezembro a Prefeitura Municipal de Floresta Transfere para o Campus Floresta a posse da Fazenda Escola, localizada à 4km da sede, às margens do Riacho do Navio, com área total de 100 hectares	2013	Campus Floresta inicia a oferta do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, dos cursos Técnico Subsequente em Agropecuária e Técnico Subsequente em Química na cidade de Petrolândia, Curso Concomitante em Comércio na cidade de Belém do São Francisco, Curso Concomitante em Secretariado em Floresta-PE, e Curso Concomitante em Informática nos municípios de Itacuruba e Distrito de Nazaré do Pico.		
2013	Campus Floresta inicia a oferta do curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agroindústria na modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA.	2014	Campus Floresta inicia oferta do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) Mulheres Mil, com a oferta de cursos para mulheres em situação de vulnerabilidade socioeconômica, nas áreas de Cuidadora de Idosos, Cuidadora Infantil, Horticultora Orgânica e Recicladora		
2015	Campus Floresta oferta o primeiro curso de Pós-Graduação, a Especialização em Educação Intercultural no Pensamento Decolonial, voltada para educadores indígenas e quilombolas, cujas aulas iniciaram-se em setembro de 2015.	2014	criação do Centro de Referência de Petrolândia, em 20 de novembro, sob administração do campus Floresta, com a oferta de cursos técnicos PRONATEC, FIC e técnicos Concomitante. O Centro funcionou até 2016.	2018	Campus Floresta passa a ofertar curso Técnico em Administração na modalidade PROEJA, turma iniciada em 15 de fevereiro.
2018	Em 08 de novembro o Campus Floresta iniciou a oferta da Especialização em Educação Intercultural: Indígenas e Quilombolas.				

Fonte: NASCIMENTO (2021, p. 80).

Compondo a Rede Federal, o IF SertãoPE Campus Floresta oferta formação profissional por meios de cursos de formação inicial e continuada (FIC), cursos

técnicos de nível médio e cursos superiores de graduação e de pós-graduação.

Os FIC são qualificações profissionais de trabalhadores (BRASIL, 2014), associadas a todos os níveis de escolaridade (BRASIL, 2008), enquanto os cursos técnicos de nível médio são aqueles em que o ensino médio e a formação profissional são articulados, de modo a conferir formação e diplomação de técnico(a) ao egresso(a) (BRASIL, 2004); já os cursos de graduação e de pós-graduação são destinados à formação de profissionais de nível superior, aos quais são concedidas diplomações e/ou certificações. Atuando em todos esses níveis educacionais, o IFSertãoPE Campus Floresta disponibiliza à comunidade cursos presenciais e à distância, em diversas modalidades de ensino e turnos de funcionamento; para isso, conta com servidores docentes e técnico-administrativos em educação (TAE), bem como com uma equipe de colaboradores terceirizados.

Atualmente são ofertados, com regularidade, três cursos técnicos de nível médio integrado (Agropecuária, Informática e Administração – esse último na modalidade de jovens e adultos), um técnico subsequente (Agropecuária), um superior de tecnologia (Gestão da Tecnologia da Informação), uma licenciatura (Química) e uma especialização (Educação Intercultural) (IFSERTÃOPE, 2020), nos quais o ingresso de estudantes acontece em periodicidade estabelecida nos projetos de curso e está condicionado à participação em processos seletivos públicos.

3.2 Sujeitos da pesquisa e (es)colhas para o ético caminhar

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram alunos reintegrados a cursos do IFSertãoPE Campus Floresta, entre os anos de 2011 e 2020, que voluntariamente se disponibilizaram a participar do estudo para o qual foram convidados, em maio de 2021. Além deles, participaram servidores do campus que atenderam ao convite para discutir sobre a temática reintegração a cursos.

Todos os participantes são maiores de 18 anos e foram devidamente informados acerca dos objetivos da pesquisa e dos aspectos éticos que envolvem pesquisas com seres humanos, tendo assinado termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e tido acesso a informações suplementares da pesquisa, inclusive por meio de materiais gráficos, a exemplo das figuras 9 e 10, elaboradas para essa finalidade e que foram disponibilizados em pasta virtual do Google Drive e, no caso dos alunos, também enviadas via WhatsApp.

Figura 9 – Apresentação dos pesquisadores

PESQUISADORES



GISELDA MORAES

POSSUI ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA PELO CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SÃO FRANCISCO (2009) E GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA PLENA EM LETRAS (PORTUGUÊS E INGLÊS) PELA MESMA INSTITUIÇÃO (2008). ATUALMENTE É ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO CAMPUS FLORESTA E ALUNA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT.

CONTATO

Celular: (87) 99942-6558

E-mal: moraesgiselda@gmail.com

ERBS CINTRA

FORMADO EM MAGISTÉRIO (2006) - COLÉGIO CENECISTA CUSTÓDIO SENTO-SÉ, GRADUADO EM GESTÃO DA TECNOLOGIA EM FRUTICULTURA IRRIGADA - CEFET PETROLINA (2007), MESTRE (2009) E DOUTOR (2011) EM AGRONOMIA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB, PÓS-DOUTOR (2019) EM EDUCAÇÃO PELA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. ATUALMENTE, PROFESSOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO ? IF SERTÃO-PE, CAMPUS PETROLINA ZONA RURAL. FOI, NO INÍCIO DE CARREIRA, PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL II, ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PRÉ-VESTIBULAR E TUTOR DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, ATUANDO NA REDE ESTADUAL DA BAHIA E NAS REDES MUNICIPAIS DE SENTO-SÉ E JUAZEIRO. TAMBÉM ATUOU COMO SUPERVISOR EDUCACIONAL E COORDENADOR PEDAGÓGICO PELA PREFEITURA MUNICIPAL DE SENTO-SÉ. TEM COMO CAMPO DE ESTUDO ALÉM DO ENSINO DA AGROECOLOGIA E A INDUÇÃO DE RESISTÊNCIA EM PLANTAS A PATÓGENOS, A PAIXÃO PELA TEORIA CURRICULAR E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA EDUCAÇÃO. COMO ESTUDIOSO DA ÁREA DE AGROECOLOGIA, DESENVOLVE PROJETOS DE PESQUISA E EXTENSÃO QUE BUSCAM REDUZIR OS IMPACTOS CAUSADOS PELO USO DE AGROTÓXICOS NO CONTROLE DE DOENÇAS DE PLANTAS. FOI FINALISTA NA XI JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA FACEPE-PE (2007), FACEPE/CNPQ, RANQUEADO COMO MELHOR TRABALHO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO. FOI FINALISTA DO PRÊMIO APRENDER E ENSINAR TECNOLOGIAS SOCIAIS (2013) FIGURANDO ENTRE OS CINCO MELHORES TRABALHOS DO PAÍS NA CATEGORIA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. NA ÁREA DE EDUCAÇÃO, OS PROJETOS DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS E A ASSOCIAÇÃO COM OS ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO RENDERAM O RECONHECIMENTO PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DOS CURSOS TECNOLÓGICOS DO CAMPUS PETROLINA ZONA RURAL E FUNDAMENTARAM A CRIAÇÃO DO CURSO DE BACHARELADO EM AGRONOMIA. CONCLUÍDO O ESTÁGIO PÓS-DOUTORAL E INSPIRADO NOS ESTUDOS DA PEDAGOGIA DO A-COM-TECER, DE AUTORIA DA PROFA. MARIA INEZ DA SILVA DE SOUZA CARVALHO (FEP/FACED/UFBA), TEM INTENSIFICADO A BUSCA PELA PROPOSIÇÃO DE NOVOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA. É MEMBRO DA REDDOLAC - RED DE DOCENTES DE AMÉRICA LATINA Y DEL CARIBE.



CONTATO

Celular: (87) 98848-8803

E-mal: erbs.cintra@ifsertao-pe.edu.br





Itinerâncias de alunos reintegrados à educação profissional:
movimentos de (des)construção e caminhos para a visibilidade



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 10 – Cuidados éticos com a pesquisa

CUIDADOS ÉTICOS COM A PESQUISA

ITINERÂNCIAS DE ALUNOS REINTEGRADOS A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: MOVIMENTOS DE (DES)CONSTRUÇÃO E CAMINHOS PARA A VISIBILIDADE

O projeto desta pesquisa foi submetido e APROVADO pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) do IF SERTÃO-PE.

A participação é de caráter VOLUNTÁRIO e pode ser descontinuada, a qualquer tempo e sem nenhuma sanção, pelo participante.

TERMOS E SIGILO

TERMO DE COMPROMISSO E SIGILO	TERMO DE CONSENTIMENTO	TERMO DE AUTORIZAÇÃO
<p>Os pesquisadores assinaram Termo de Compromisso e Sigilo assegurando que a identidade dos participantes será mantida em sigilo e as declarações prestadas serão confidenciais.</p>	<p>Todos os participantes precisarão assinar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), através de formulário digital.</p> <p>Para assinar, use o link que será disponibilizado.</p>	<p>Será necessária a assinatura de termo específico para uso de imagem e voz, caso o participante possa contribuir com o documentário.</p>

CONTATOS

<p>COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) DO IF SERTÃO-PE</p> <p>E-mail: cep@ifsertao-pe.edu.br Telefone: (87) 2101-2350 / Ramal: 2364</p>	<p>PESQUISADORES</p> <p>Giselda Moraes E-mail: moraesgiselda@gmail.com Telefone: (87) 99942-6558</p>
<p>COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA</p> <p>E-mail: conep.cep@saude.gov.br Telefone: (61) 3315-5878</p>	<p>Erbs Cintra E-mail: erbs.cintra@ifsertao-pe.edu.br Telefone: (87) 98848-8303</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

Como critério para inclusão de respondentes do segmento discente foi considerada a efetivação da reintegração a cursos, sendo assim incluídos todos os indivíduos com 18 anos ou mais que oficialmente foram reintegrados a cursos do Campus Floresta entre os anos contemplados no estudo. Desta feita, não se enquadraram como sujeitos desta pesquisa alunos menores de 18 anos nem aqueles que são apenas evadidos, mesmo que já tivessem solicitado reintegração a curso e

ela ainda estivesse em análise, tivesse sido negada ou tivesse sido deferida, mas ainda não tivesse se materializado como reingresso até 2020. No concernente aos servidores, foram incluídos, como sujeitos passíveis deste estudo, docentes e servidores técnico-administrativos em educação que estavam com vínculo funcional ativo na instituição, fosse ele permanente ou temporário. Desta feita, apenas servidores inativos do Campus Floresta não compuseram o rol dos pesquisáveis.

Ainda, atentando aos preceitos éticos em pesquisas com seres humanos, optou-se por nomear os envolvidos na pesquisa como Reintegrado, de 1 a 19, para mencionarmos os alunos reintegrados; TAE, de 1 a 8, para nos referirmos aos servidores técnico-administrativos em educação; e Docente, de 1 a 7, para citarmos os professores, de modo a preservarmos a identidade dos sujeitos envolvidos quando da divulgação dos achados deste estudo.

Ademais, sujeito que também sou desta pesquisa, considero importante mencionar minhas afetações e (re)conhecimentos enquanto pesquisadora que explora seu próprio ambiente de trabalho nesta investigação científica. Por ser o Campus Floresta o espaço em que eu exerço minhas atividades profissionais há mais de uma década, estou numa condição de aproximação em relação ao meu objeto de estudo, o que também pode resultar em suspeição acerca dos tênues limites entre atividades laborais e atividades investigativas.

Considerando que não há condições de desenvolver pesquisa sem se afetar e sem causar afetações, entendemos essa proximidade como profícua e favorecedora deste estudo, vez que conhecer bem a realidade da instituição ajudou a ter uma análise mais apurada dos dados levantados e favoreceu a abertura dos participantes nos diálogos sobre o tema. Essa proximidade exigiu também um exercício para não implicação completa, de modo a não interferir ou mesmo inviabilizar certas coletas; por isso, em alguns momentos, apesar de saber certas respostas acerca de procedimentos burocráticos ocorridos na instituição, propositalmente me isentei de falar, para que pudessem ser ouvidas as vozes dos participantes e seus ecoares acerca das reintegrações a cursos. Em momentos outros, houve necessidade de explicitação de algumas informações que eram do meu conhecimento, para esclarecer alguma questão e/ou estimular a discussão e provocar falas que envolvessem nossas questões de pesquisa. Nesse pendular movimento de pesquisadora diretamente implicada com o objeto do estudo, ora me aproximei mais ora me distanciei, de modo a favorecer o rigor sem rigidez que esta pesquisa buscou seguir, pois nos filiamos ao

entendimento de que

o pesquisador qualitativo mergulha de forma sistemática e intensa no *corpus* que se “oferece” a ele como possibilidade de compreensão profunda e relacional, tendo como nortes sua preparação e sua criticidade em relação ao processo de produção do conhecimento ao qual está *implicado* (MACEDO, 2009, p. 96).

Implicados, pois, no estudo que desenvolvemos, coadunamos com o pensamento de Dal’igna (2014, p. 215), visto que “para que possamos exercitar a postura investigativa que nos permite suspeitar permanentemente das nossas próprias práticas, é imprescindível articular a atuação profissional com a pesquisa”, num movimento de retroavaliação e retroalimentação dos fazeres enquanto profissionais e investigadores da educação que se promove na instituição em que trabalhamos.

3.3 Caracterização e (com)posição da pesquisa

A pesquisa aqui delineada buscou (re)conhecer os movimentos de (des)construção e de (in)visibilidades nos itinerários formativos de alunos reintegrados a cursos do IFSertãoPE Campus Floresta. Sendo um “[...] um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, mas se realiza fundamentalmente por um labor intelectual [...]” (MINAYO, 2016, p. 25), este estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa de caráter exploratório e de natureza qualitativa, que utilizou a pesquisa-ação como método, no bojo metodológico da pesquisa social em que se inserem as questões educacionais. Nesse sentido, considerando que a pesquisa-ação “trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação” (THIOLLENT, 2011, p. 32), também utilizamos a ferramenta arqueogenealógica de Foucault (PEREIRA; DINIS, 2015) como aparato para análise, que consideramos pós-estrutural, dos caminhos percorridos por alunos reintegrados.

Versando sobre as reintegrações a cursos ocorridas entre 2011 e 2020, este trabalho também pode ser configurado como um estudo de campo, visto que considerou a comunidade acadêmica do Campus Floresta como população a ser pesquisada e que, nesse tipo de pesquisa, como aponta Gil (2008, p.57), “[...] estuda-

se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes”.

Assim, o estudo aqui apresentado foi (com)posto pelas seguintes etapas: (re)conhecimento, (com)tato e sensibilização de participantes; levantamento de dados de discentes reintegrados e de servidores; sensibilização e engajamento dos participantes; realização de rodas de conversa; organização e detalhamento de achados e elaboração de e-book, as quais melhor discorreremos a partir de agora.

3.4 (Re)conhecimento, (com)tato e sensibilização de participantes

Para buscar (re)conhecer as itinerâncias de alunos que voltaram ao Campus Floresta por meio de reintegração a cursos, solicitamos à Coordenação de Controle Acadêmico (CCA) da instituição, via e-mail, que encaminhasse dados sobre todos os alunos reintegrados a cursos até o ano de 2020. Assim, foi obtido acesso à lista nominal dos 111 (cento e onze) discentes que reintegraram a cursos do Campus Floresta, entre os anos 2011 e 2020, bem como a informações do curso e da turma a que cada estudante esteve inicialmente vinculado, do histórico de vivência escolar na instituição, além de endereços de e-mail, contatos telefônicos e status no curso em 12/05/2021, cujos quantitativos resumimos no Quadro 1.

Quadro 1 – Alunos reintegrados entre os anos de 2011 e 2020

Curso \ Status	Status				
	Reintegrado	Reintegrado diplomado	Reintegrado em curso	Reintegrado desistente	Reintegrado desligado
PROEJA Agroindústria	9	5	0	4	0
EMI Agropecuária	4	1	1	2	0
SUB Agricultura	10	6	0	4	0
SUB Agropecuária	25	13	2	9	1
SUB Informática	12	5	0	7	0
SUB Zootecnia	3	1	0	2	0
GTI	32	6	7	18	1
Química	15	2	4	8	1

Especialização PROEJA	1	0	0	1	0
TOTAL	111	39	14	55	3

Fonte: Elaborado pela autora, com dados do SAGE (2021) e do SUAP (2021).

Dadas as características de nossa pesquisa, que buscava estudar os alunos reintegrados, independentemente do atual status junto ao curso, assim poderíamos contar com reintegrados já diplomados, novamente evadidos/desligados ou em curso/em andamento, adotamos estratégias de sensibilização que envolveram contatos por e-mail, telefone e redes sociais, sendo descartadas ações presenciais nesta etapa, em razão de o IFSertãoPE estar desenvolvendo todas as atividades remotas por conta da pandemia da COVID-19.

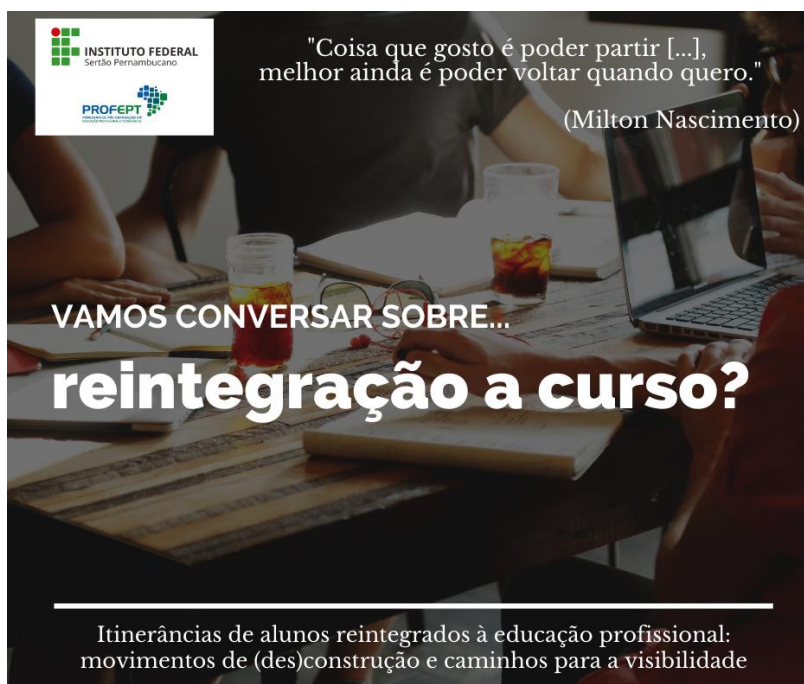
Assim, nossa primeira estratégia para contato e sensibilização dos participantes foi o envio de e-mail, em 12/05/2021, no qual, apresentando a pesquisa, fizemos o convite para a participação, inclusive disponibilizando pasta via Google Drive com cartazes que melhor explicavam o estudo e chamavam à interlocução, a exemplo da Figura 11 e da Figura 12.

Figura 11 – Cartaz “O que você tem a dizer?”



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 12 – Cartaz “Vamos conversar?”



Fonte: Elaborada pela autora.

Como somente 59 (cinquenta e nove) dos possíveis estudantes participantes tinham e-mail cadastrado no sistema acadêmico da instituição, concomitantemente resolvemos fazer convite telefônico aos alunos reintegrados para os quais não constava endereço eletrônico. Ainda, nos dias seguintes, por só havermos obtido 02 (duas) respostas por e-mail, estendemos as ligações telefônicas a todos os listados como possíveis alunos participantes, bem como iniciamos contatos pelas redes sociais WhatsApp, Facebook e Instagram, uma vez que, mesmo por telefone, tivemos bastantes dificuldades em contactar os alunos reintegrados, pois muitos números constavam como inexistentes, alguns não eram mais da pessoa com a qual necessitávamos falar, outros chamavam e não éramos atendidos. Essa dificuldade, de certo modo, era esperada, já que nem sempre os estudantes mantêm atualizadas as informações junto à instituição, e apenas 14 (quatorze) alunos alvo do estudo continuavam com o curso em andamento em maio de 2021.

Apesar das dificuldades, conseguimos contato com 38 (trinta e oito) alunos reintegrados, dos quais 35 (trinta e cinco) inicialmente se dispuseram a contribuir com nossa pesquisa, tendo 19 (dezenove) efetivamente participado. A não participação de todos se deu por motivos diversos, não sendo especificados alguns deles; dentre os elencados, citamos: agendamento e não comparecimento às rodas de conversa on-

line; adoecimento, inclusive por COVID-19; e horário consensuado com a maioria incompatível com atividades acadêmicas em outra instituição, havendo, nesse caso, a disponibilidade apenas para entrevista, caso se fizesse necessário.

Assim, para melhor detalharmos os 19 alunos reintegrados participantes desta pesquisa, elencamos, no Quadro 2, informações acerca dos cursos e do atual status de matrícula desses sujeitos. Desse modo, dividimos os participantes, de forma semelhante ao que adotamos no Quadro 1, no concernente ao curso a que eram/são vinculados e à situação de matrícula em 12/05/2021: *em curso* é aquele aluno que permanece vinculado à instituição; *evadido* contempla os sujeitos que se desvincularam do Campus Floresta sem ter concluído o curso, no caso aqueles que novamente desistiram ou que tenham pedido desligamento; e *diplomado* é quem finalizou a etapa formativa, tendo recebido o título profissional correspondente à escolarização concluída.

Quadro 2 – Alunos reintegrados participantes, por curso e situação de matrícula

Curso	Em curso	Evadido	Diplomado
Situação de matrícula			
Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroindústria na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA Agroindústria)	0	1	1
Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Agricultura (SUB Agricultura)	0	0	1
Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Agropecuária (SUB Agropecuária)	1	0	1
Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Informática (SUB Informática)	0	3	2
Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Zootecnia (SUB Zootecnia)	0	1	0
Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação (GTI)	2	2	1
Curso de Licenciatura em Química (Química)	2	0	1
TOTAL	5	7	7

Fonte: Elaborado pela autora.

No tocante aos servidores, o acesso inicial a eles se deu por e-mail, com base em lista nominal disponibilizada pela Coordenação de Gestão de Pessoas (CGP), em 12/05/2021, na qual constavam 40 (quarenta) técnicos administrativos e 53 (cinquenta e três) docentes, havendo dentre eles 08 (oito) professores com vínculo institucional temporário.

Foram enviados dois e-mails como convite aos servidores, um no dia 12/05/2021 e outro no dia 20/05/2021. Além disso, realizamos alguns contatos via WhatsApp com servidores que, em outros momentos, haviam se prontificado a participar da pesquisa e reforçamos convite aos técnicos administrativos (TAE) no grupo de WhatsApp formado por servidores dessa categoria, vez que poucos eram os TAE que haviam respondido ao e-mail. Assim, explicitaram interesse em participar 19 (dezenove) servidores, mas, quer por questões de saúde, quer por questões laborais ou estudantis, efetivamente participaram 15 (quinze) servidores, sendo 07 (sete) docentes, nenhum deles com vínculo empregatício temporário, e 08 (oito) técnicos administrativos em educação.

Feitos esses contatos e conhecidos os agentes que contribuiriam com a nossa pesquisa, optamos por priorizar os contatos via WhatsApp, através de mensagens de texto, de vídeo e/ou de materiais gráficos por nós elaborados, para nos mantermos o mais próximos possível dos participantes deste estudo. Assim, iniciamos os contatos com o grupo de alunos reintegrados: enviamos materiais gráficos para sensibilização e engajamento, dentre os quais destacamos a Figura 13 com os objetivos de pesquisa, vídeo de apresentação da pesquisadora e da pesquisa, mensagens de texto para agendamento de rodas de conversa e envio de informes e orientações para participação das videoconferências, dentre outros.

Figura 13 – Objetivos da pesquisa

INSTITUTO FEDERAL
Sertão Pernambucano

PROFEPT
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ITINERÂNCIAS DE ALUNOS REINTEGRADOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: MOVIMENTOS DE (DES)CONSTRUÇÃO E CAMINHOS PARA A VISIBILIDADE

OBJETIVOS DA PESQUISA

GERAL

·(Re)conhecer os movimentos de (des)construção e de (in)visibilidades nos itinerários formativos de alunos reintegrados a cursos do IF SERTÃO-PE Campus Floresta.

ESPECÍFICOS

- Destacar percursos acadêmicos de sujeitos reintegrados a cursos;*
- Identificar fatores relacionados à permanência e à diplomação de estudantes reintegrados;*
- Verificar percepções de agentes institucionais acerca dos alunos reintegrados;*
- Produzir instrumento que favoreça a visibilidade dos discentes reintegrados.*

Fonte: Elaborada pela autora.

Junto aos servidores, a ferramenta WhatsApp foi utilizada para verificação de disponibilidade para rodas de conversa, para envio de lembretes e de materiais gráficos, bem como para recebimento de mais colocações acerca do assunto em estudo e para esclarecimentos que se fizeram necessários, de modo a mantermos a proximidade dos participantes apesar do distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19.

3.5 Trilhas (es)colhidas na busca de dados

Nossa busca por dados para a pesquisa transcorreu no período de maio a agosto de 2021, sendo realizada de maneira remota, em razão da emergência sanitária atravessada pelo país em decorrência do agravamento da pandemia do coronavírus.

As interações com os sujeitos participantes aconteceram com o uso de tecnologias digitais e por canais como e-mail, redes sociais (Facebook, Instagram e WhatsApp) e aplicativo de vídeo chamada, especificamente o Google Meet. Além disso, utilizamos formulários digitais, por meio do Google Formulários, para coletar assinaturas do TCLE, registrar frequências, receber sugestões, dentre outros.

Nossos dados foram coletados por meio de rodas de conversas virtuais promovidas, em data e horário combinados com os envolvidos, entre os dias 27/05/2021 e 16/06/2021. Foram realizadas 03 (três) rodas de conversa com alunos reintegrados e 02 (duas) interações dessa natureza com os servidores.

A escolha pelas rodas de conversa como metodologia para coleta de dados se baseou na necessidade que visualizamos de construção coletivo-dialogal desta pesquisa, em especial na elaboração do instrumento de intervenção a que nos propusemos realizar como um produto educacional desta pesquisa. Assim, na nossa projeção inicial, realizaríamos coletas por meio de entrevistas e questionários e, posteriormente, utilizaríamos as rodas de conversa. Entretanto, uma sugestão apresentada no Exame de Qualificação desta pesquisa, ocorrido em outubro de 2020, nos motivou a adotar a roda de conversa como instrumento principal para coleta de dados neste estudo sobre as itinerâncias de alunos reintegrados a cursos do Campus Floresta.

A proposta consistia na inversão da ordem entre a realização de entrevistas e das rodas de conversa, aventando, inclusive, a utilização ou não das entrevistas e

questionários. Esse alvitre não foi apenas uma inversão de perspectiva à espécie de binarismo que inconscientemente havíamos criado, mas, em termos derridianos, provocou uma verdadeira *différance* ao conduzir metodológico desta pesquisa, especialmente pelo estímulo que nossas avaliadoras nos deram para buscarmos uma metodologia mais identitária conosco e com o estudo que estávamos construindo.

Assim, tomando por referência especificações metodológicas acerca de pesquisas em que as coletas são grupais, aproximamo-nos dos grupos focais e adaptamos as recomendações para esse tipo de trabalho, de modo a realizarmos os refinamentos metodológicos que entendemos mais condizentes com a realidade em que desejávamos inserir o nosso estudo. Nesse sentido, premissas dos grupos focais como a participação de 06 (seis) a 12 (doze) pessoas, presença de um relator e duração máxima de uma hora e meia (Minayo, 2016), não foram seguidas por nós; bem como, também não convidamos pessoas desconhecidas entre si para atender à recomendação de que grupos focais sejam realizados com pessoas de procedências distintas.

Em relação à quantidade de pesquisados nas rodas de conversa, como inicialmente havia a possibilidade de 35 (trinta e cinco) discentes e de 20 (vinte) servidores participarem, optamos por realizar rodas de conversa com até 20 (vinte) participantes. A nossa escolha se deu pelo fato de que as rodas de conversa seriam realizadas remotamente, havendo o favorecimento para interações verbo-visuais concomitantemente às manifestações escritas, de modo que não haveria a obrigatoriedade de uma pessoa esperar a outra terminar de falar para que pudesse interagir e se posicionar. Ainda, para evitar diversas fragmentações dos momentos de diálogo, pois, por mais que o roteiro que elaboramos para subsidiar a mediação do diálogo fosse o mesmo, os rumos que as conversas tomam depende dos discursos que se estabelecem no momento da interação. Assim, formando grupos de até 20 (vinte) participantes, organizamos dois grupos entre os alunos reintegrados e um grupo com servidores.

Desta feita, no dia 27/05/2021, às 19h30, realizamos a primeira roda de conversa com o Grupo 1 dos alunos reintegrados e, no dia 02/06/2021, no mesmo horário, nos reunimos com o Grupo 2. Como a quantidade total de participantes nas duas rodas de conversa não ultrapassou o quantitativo que havíamos estabelecido, optamos por juntar os grupos e, na segunda roda de conversa com os alunos reintegrados, que aconteceu em 15/06/2021, unificamos os grupos. Com os

servidores, realizamos a primeira e a segunda rodas de conversa às 16h dos dias 08/06/2021 e 16/06/2021.

No que diz respeito à participação de relator, não julgamos necessária a presença de tal figura, visto que todas as rodas de conversa seriam gravadas e poderiam ser revistas a qualquer tempo. Já no que diz respeito à duração dos encontros, detalhada no Quadro 3, estabelecemos que precisávamos nos organizar para que não ultrapassássemos 02 (duas) horas de conversa, de modo que fosse possível ouvir a todos, mas sem tornar os momentos demasiadamente cansativos, especialmente pelo fato de a pesquisa estar sendo realizada remotamente e num período de pandemia, momento atípico para muitos lares que se tornaram não apenas moradias e o que se desejava livremente fazer deles, mas também foram obrigados a se tornarem espaços de trabalho remunerado, de escolarização, de lazer, de entretenimento, dentre outros.

Quadro 3 – Dados sobre as rodas de conversa.

Data	Horário	Duração	Participantes
27/05/2021	19:30	01:47:03	Reintegrado 1, Reintegrado 3, Reintegrado 5, Reintegrado 6, Reintegrado 7, Reintegrado 8, Reintegrado 9, Reintegrado 10, Reintegrado 11, Reintegrado 14, Reintegrado 15, Reintegrado 16, Reintegrado 17, Reintegrado 18
02/06/2021	19:30	01:35:46	Reintegrado 2, Reintegrado 4, Reintegrado 12, Reintegrado 13, Reintegrado 19
08/06/2021	16:00	01:58:00	Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4, Docente 5, Docente 6, Docente 7, TAE 1, TAE 2, TAE 3, TAE 4, TAE 5, TAE 6, TAE 7, TAE 8
15/06/2021	19:30	01:23:41	Reintegrado 1, Reintegrado 3, Reintegrado 5, Reintegrado 6, Reintegrado 7, Reintegrado 9, Reintegrado 10, Reintegrado 11, Reintegrado 12, Reintegrado 13, Reintegrado 16, Reintegrado 19
16/06/2021	16:00	01:45:14	Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4, Docente 5, Docente 6, Docente 7, TAE 1, TAE 2, TAE 6, TAE 7, TAE 8

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro aspecto que nos distancia dos grupos focais é a proveniência dos participantes. Enquanto a utilização desse método recomenda que os sujeitos sejam desconhecidos entre si, optamos por não impor essa limitação à nossa pesquisa, uma vez que o convite seria feito a todos os alunos reintegrados do Campus Floresta e que havia, dentre eles, pessoas originárias de uma mesma turma, cabendo exclusivamente ao aluno reintegrado a decisão de participar ou não do estudo. Além disso, convém ressaltar que uma delimitação dessa natureza poderia dificultar a

abertura ao diálogo de tema tão sensível para algumas pessoas. Embora saibamos que o fato de as pessoas se conhecerem também pode inibir determinadas falas, acreditamos que, para as nossas intenções de pesquisa, o mais adequado foi não limitar nossos participantes a critérios dessa espécie, o que favoreceu também a diversidade de atores participantes da pesquisa, conforme pode ser visto no Quadro 3.

Como as rodas de conversa são, para nós, mais do que encontro entre pessoas, são diálogo verbo-visual coletivo em que todos estão em igualdade de condições no que se refere ao ver e ao falar-ouvir, os giros dos diálogos que estabelecemos para coleta de dados foram organizados com base em roteiros previamente elaborados, mas que buscaram ser o mais abertos possível, por isso em alguns momentos formulamos perguntas específicas e em outros apenas descrevemos genericamente o assunto a ser abordado.

No caso dos alunos reintegrados, buscamos organizar pontos de discussão que os motivasse a falar sobre seus processos de escolarização, motivações e fatores para interrupções/retomadas de cursos, agentes facilitadores e dificultadores para permanência ou não na escola, em especial no que tange ao Campus Floresta. Assim, roteirizamos as rodas de conversa da seguinte maneira:

1. Histórias da vida estudantil.
2. O que o levou a parar de estudar no IF?
3. O que o motivou a retomar os estudos?
4. Facilidades do retorno
5. Dificuldades do retorno
6. Qual papel teve o IF na sua reintegração ao curso?
7. A sua reintegração aconteceu por iniciativa sua ou por iniciativa da instituição?
8. Como você acha que o IF vê o aluno reintegrado?
9. O IFSertãoPE conta com políticas de assistência ao educando e ações de atenção ao aluno. Nesse sentido, que ações do IF você considera que favoreceram seu retorno e permanência no Campus Floresta?
10. Você considera que houve ações da instituição que dificultaram sua permanência e diplomação no curso para o qual você reintegrou?
11. Que sugestões vocês dariam para que o Campus Floresta otimize as reintegrações a cursos da instituição?

As temáticas e questionamentos de 1 a 6 foram abordados na primeira roda de conversa, tanto para o grupo 1 como para o grupo 2, após escuta da música “Encontros e Despedidas”, interpretada por Milton Nascimento, e apresentação da imagem com caminhos; já as perguntas de 7 a 11 foram objeto de conversa no segundo momento com os alunos reintegrados.

No que diz respeito aos servidores, optamos por colocar as provocações para o diálogo no formato das seguintes perguntas:

1. A realidade educacional brasileira inclui diversos casos de interrupções/retornos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. Vivenciando a realidade do IFSertãoPE, mais especificamente do Campus Floresta, como você descreveria a reintegração a cursos ocorrida na instituição?
2. Pensando que a reintegração a cursos envolve não apenas, mas também, os aspectos burocráticos desse processo, como vocês percebem as reintegrações que se efetivam no Campus Floresta? Como é visto o aluno reintegrado?
3. Embora sem especificar os alunos reintegrados a cursos, o IFSertãoPE conta com políticas destinadas aos seus estudantes. Assim, para além do que consta nesses documentos, que cuidados vocês observam que a instituição dedica aos estudantes reintegrados?
4. Temos observado que há discentes que reintegram aos cursos apenas para finalização de algum componente, geralmente TCC e/ou estágio, no entanto acabam delongando a conclusão do curso por tempo superior ao que seria necessário. A que você atribui esse prolongamento? Em que medida a instituição poderia/pode interferir nesse processo?
5. Considerando que acesso, permanência e êxito estudantil depreendem esforços tanto de discentes como da instituição e pensando que mais da metade dos alunos que reintegram aos cursos do campus Floresta voltam a evadir, que ações poderiam ser implementadas para otimizar as reintegrações aos cursos da instituição?

A intenção era favorecer a conversa sobre as percepções desses sujeitos acerca das reintegrações a cursos realizadas no Campus Floresta, da maneira como é visto o aluno reintegrado e das ações que são/podem ser realizadas pela instituição. Assim, na primeira roda de conversa com servidores, antes de colocarmos as questões

elaboradas para o roteiro apresentamos poema que fizemos sobre a palavra reintegração, como apresentamos na Figura 19, e questionamos o que ela suscitava nos presentes, sendo, já nesse momento, muitas questões levantadas; além disso foram discutidos os itens 1 e 2 do nosso roteiro. Na segunda roda de conversa, demos continuidade aos questionamentos do roteiro e abordamos as perguntas de 3 a 5, após a visualização do vídeo “Invisível”, da banda Baiana System, disponibilizado no Youtube.

Em diversos momentos, tanto nos diálogos com alunos como nas interações com servidores, uma das temáticas ou das perguntas suscitou respostas a outros pontos que buscávamos explorar e que se questionaria subsequentemente; assim, embora tenhamos esboçado esses roteiros para motivação das rodas de conversa, não nos apegamos exclusivamente a eles na mediação dos diálogos; enfatizamos, pois, o caráter conversacional e dialogal que nós buscávamos alcançar quando escolhemos as rodas de conversa como metodologia para coleta de dados para nosso estudo.

Assim, na vivência das rodas de conversa, busquei possibilitar livre espaço para que os atores pudessem fazer suas colocações, inclusive expus que estava ali na condição de pesquisadora e não de servidora, embora também tenha reconhecido que esses papéis não são totalmente dissociáveis. Quis fazer esses esclarecimentos para que os participantes pudessem ter maior liberdade em suas falas, visto que, devido ao cargo que ocupo e a algumas funções que já ocupei na instituição, conheço a maioria dos alunos reintegrados a cursos do Campus Floresta e, alguns dos que se dispuseram a colaborar, conheço antes mesmo de eles serem alunos do campus. Assim, embora em alguns poucos momentos a figura da pesquisadora tenha se confundido com a da servidora, não observei óbices ou vícios que pudessem inviabilizar ou desviar as coletas dos objetivos da pesquisa.

Ainda fizemos anotações em um caderno de bordo que passamos a adotar a partir dos contatos com setores/servidores da instituição e com possíveis participantes da pesquisa, no qual buscamos registrar impressões e perspectivas dos nossos olhares nos transcurso dos fazeres que foram se desdobrando à medida que contactávamos potenciais sujeitos para investigação, produzíamos materiais, realizávamos momentos de diálogo, dentre outros processos pelos quais estudos dessa natureza perpassam.

3.6 (Per)cursos (es)colhidos para os achados do estudo

Os (per)cursos feitos por nossos estudos inspiraram-se em aspectos da desconstrução derridiana e da arqueogenealogia foucaltiana, por isso (es)colhemos mesclar princípios da Análise de Conteúdo, de cunho qualitativo, e da Análise de Discurso como métodos para buscar (re)conhecer os movimentos de (des)construção e de (in)visibilidades nos itinerários formativos de alunos reintegrados a cursos do IFSertãoPE Campus Floresta, através dos discursos que se tornaram fulcro de nossas análises.

Na Análise de Conteúdo, “o caminho a ser seguido pelo pesquisador vai depender dos propósitos da pesquisa, do objeto de estudo, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica por ele adotada” (GOMES, 2016, p. 79); por isso, a categorização dos dados da pesquisa se baseou nas perguntas que elaboramos aos participantes, as quais foram utilizadas para descrever os achados da pesquisa e para realização de inferências, considerando os estudos até aqui realizados e a minha vivência de servidora-pesquisadora do Campus Floresta, o que culminou em interpretações e análises apresentadas na seção Achados Fomentadores de Caminhos Outros.

Assim, os discursos de alunos reintegrados a cursos e de servidores do Campus Floresta tornaram-se os dados sobre os quais discorreremos ao apresentar os achados desta pesquisa, como um corpus que é, na análise do discurso,

“um sistema diversificado, estratificado, disjunto, laminado, internamente contraditório, e não um reservatório homogêneo de informações ou uma justaposição de homogeneidades contrastadas. Em suma, um corpus de arquivo textual não é um banco de dados” (LÉON; PÉCHEUX, 2015, p.165)

Nesse esteio, as conversas através das quais coletamos materiais para esta pesquisa, foram gravadas, revistas e tiveram trechos transcritos de modo a subsidiar nossas análises e possibilitar inter(in)venções por meio de produto educacional elaborado como parte integrante deste trabalho.

3.7 Inter(in)venção: (re)olhares ao aluno reintegrado

A pesquisa que realizamos tem caráter intervencional com vistas a tratar de (in)visibilidades que permeiam o universo temático da reintegração a cursos. Assim,

projetamos a produção de um vídeo e/ou de um e-book como produtos educacionais oriundos deste trabalho de pesquisa, visando escolher apenas um deles. No entanto, no transcorrer das coletas e análises, verificamos a pertinência de desdobrar esta pesquisa na produção dos dois instrumentos interventivos: um vídeo, do gênero documentário, e um e-book, com a sugestão de um plano de atenção ao aluno reintegrado. Entretanto, as condições epidemiológicas do município de Floresta-PE, no período em que seriam feitas as gravações para produção do vídeo, impediram-nos de prosseguir com o intento do documentário.

Assim, produzimos um e-book que objetivou a ampliação da visualização da temática e dos alunos reintegrados face às (in)visibilidades em que estavam inseridos, no qual apresentamos um plano de atenção ao aluno reintegrado, com vistas a contribuir com a otimização de ações destinadas aos alunos reintegrados a cursos do Campus Floresta. Como proposta de atuação face às reintegrações a cursos, o plano enfatizou o caráter interventivo do nosso produto educacional e reafirmou nossa filiação à linha de pesquisa a que nos associamos no ProfEPT, qual seja Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em Educação Profissional e Tecnológica.

Dada a importância do contato sociopessoal para otimização das relações estabelecidas, pensamos em realizar os diálogos para elaboração do produto educacional de forma presencial; entretanto, considerando a realidade de saúde pública do Brasil, optamos pela permanência dos contatos remotos, por meio de mensagens via WhatsApp, sendo realizados alguns diálogos presenciais com servidores do campus, pois voltamos a cumprir jornada de trabalho na instituição que, em outubro de 2021, iniciou o retorno gradual à presencialidade de atividades.

Antes disso, porém, à medida em que organizávamos os achados deste estudo, começamos a coletar sugestões de aspectos a serem abordados nos produtos educacionais, por meio de formulário digital que disponibilizamos em 01/07/2021. O formulário também serviu para que pudessemos identificar quem se dispunha a participar diretamente desses artefatos que produzimos. Assim, a construção do produto educacional levou em consideração aspectos e sugestões apresentados tanto por alunos como por servidores nesse formulário digital, bem como no que foi sendo proposto e dialogado nos contatos realizados com os participantes da pesquisa, além das afetações que temos em relação às problemáticas visualizadas.

Nesse caminho de elaboração do e-book, no qual ainda há muitas interrogações, buscamos contextualizar e conceituar a temática, apresentar

informações gerais obtidas sobre as reintegrações a curso no âmbito do Campus Floresta, trazer depoimentos e fotos de alguns alunos reintegrados, apresentar depoimento de alguns servidores, bem como sugerir um plano de atenção ao aluno reintegrado, com base nas colocações feitas pelos alunos reintegrados e pelos servidores envolvidos no estudo, bem como pelas percepções que fomos construindo enquanto servidora da instituição e pesquisadora do tema.

Para tanto, enviamos mensagens a alunos e servidores para convidá-los a escrever depoimento para o livro que estava sendo elaborado, coletamos assinaturas em termo para uso de imagem e voz, produzimos e revisamos o texto, criamos uma identidade visual e realizamos a formatação gráfica do e-book, utilizando nesse trabalho a ferramenta virtual Canva.

Decorridos esses passos, o instrumento interventivo foi enviado para cadastro na Plataforma eduCapes, conforme orienta o Programa do Mestrado, possibilitando acessos e consultas públicos.

3.8 O pesquisar na pandemia: registros de uma investigação desafiada por uma calamidade sanitária mundial

A realidade mundial nos anos de 2020 e 2021 se alterou drasticamente com o surgimento de uma pandemia causada pelo coronavírus *Sars-Cov-2*, o que obrigou a humanidade a reinventar diversos fazeres, dentre eles, a maneira de se relacionar e de pesquisar, especialmente no que se refere ao distanciamento social imposto por essa situação de emergência global.

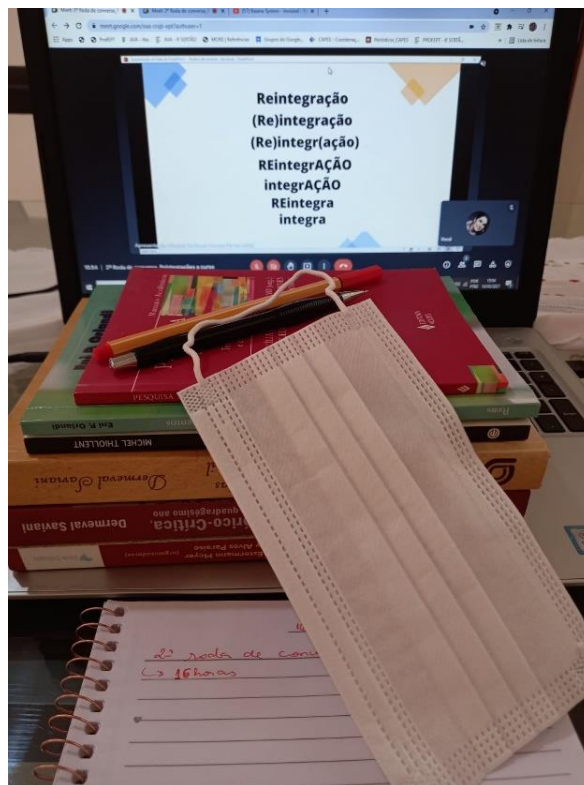
No quesito pesquisa social, métodos e metodologias se alteraram e se ressignificaram, tomando novas formas, ideias e concepções, sobretudo no tocante ao tempo-espaço de interações sociopessoais. Não é que já não houvesse pesquisa à distância ou por meio de tecnologias da informação, mas a pandemia abriu novos horizontes e, de certo modo, obrigou pesquisadores a se reinventarem, adequando projetos às imposições e limitações, inclusive éticas, causadas pela pandemia.

No nosso caso, iniciamos as formulações deste estudo em 2019, quando ingressei no ProfEPT, e a ideia inicial estimulava e enaltecia as interações presenciais com alunos reintegrados e servidores que se dispusessem a participar da pesquisa, especialmente pelo fato de trabalhar diariamente no Campus Floresta e visualizar que não só nos momentos das rodas de conversa e das possíveis

entrevistas conseguiríamos dialogar sobre a temática de estudo, mas também no cotidiano das relações que estabelecemos com os demais servidores e com os alunos da instituição era possível coletarmos material para o estudo. Assim, a pandemia imposta pela covid-19 não só nos refugiou em nossos lares, dado que, em 16/03/2020, o IFSertãoPE passou a desempenhar suas atividades de maneira remota, como nos obrigou a rever e reestruturar nossa programação para que fosse possível atingir os objetivos propostos.

Assim, já no processo de qualificação do projeto, incluímos a possibilidade de realização do estudo à distância, no qual utilizaríamos ferramentas de comunicação virtual, sendo realizadas atividades presenciais apenas quando as condições sanitárias favorecem isso. Desta feita, toda a motivação e coleta de dados ocorreu remotamente, por meio de chamadas de vídeo, formulários eletrônicos, partilha de pasta virtual, mensagens em redes sociais, dentre outros, como ilustramos na Figura 14.

Figura 14 – Tinha uma pandemia no meio da pesquisa
No meio da pesquisa tinha uma pandemia¹



Fonte: Acervo da autora.

¹ Paráfrase do poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade.

Dado nosso compromisso ético com a saúde de todos os envolvidos na pesquisa, embora houvesse a intenção de promover momentos presenciais para produção de material a ser utilizado em vídeo que elaboraríamos como um dos produtos educacionais desta pesquisa, optamos por não realizar atividades presenciais e, conseqüentemente, precisamos cancelar a produção do vídeo documentário. Essa decisão se baseou em dados divulgados pela Prefeitura de Floresta-PE sobre o exponencial crescimento de infectados pelo coronavírus, conforme apresentado nas figuras 15 e 16, no período em que faríamos os encontros presenciais.

Figura 15 – Campanha publicitária de alerta sobre o crescimento da Covid-19

A COVID-19

NÃO

FOI EMBORA!

NOS ÚLTIMOS 14 DIAS:

83 NOVOS CASOS

3 CASOS GRAVES

1 ÓBITO

Não relaxe nos cuidados contra o vírus.

 **Floresta**
Cidade em Reconstrução

Fonte: Instagram da Prefeitura de Floresta-PE.

Figura 16 – Boletim Epidemiológico de 25/11/2021



Fonte: Instagram da Prefeitura de Floresta-PE.

Assim, em meio a perdas e ganhos impostos pela pandemia à nossa pesquisa, entendemos que o distanciamento social decorrente da pandemia de covid-19 no Brasil foi dificultador para realização de contato com os participantes, especialmente com os servidores e com os alunos reintegrados que ainda estão ativos nos cursos, uma vez que os contatos cotidianos, os quais poderiam melhor aproximar pesquisadores e pesquisados, não se realizaram e isso inviabilizou a produção de vídeo no período em que se pretendia; entretanto, o fato de a pesquisa precisar ser conduzida de forma remota, também trouxe vantagem à participação de pessoas que não residem ou que não estavam na sede de Floresta-PE, onde está localizado o campus no qual seriam realizadas as coletas de dados, caso a pesquisa fosse presencial. Portanto, com a realização das rodas de conversa por meio de chamadas de vídeo, tivemos a participação de alunos diretamente da zona rural de Floresta-PE, de Belém de São Francisco-PE, de Petrolândia-PE e de Petrolina-PE, além de servidores que estavam e/ou moram em localidades como Aracaju-SE, zona rural de

Belém de São Francisco-PE, Fortaleza-CE, Garanhuns-PE, Paulo Afonso-BA e Petrolina-PE, e que se engajaram na pesquisa.

Deste modo, em meio aos diversos desafios que enfrentamos para realização da pesquisa, o distanciamento social mais favoreceu do que nos prejudicou para a consecução dos nossos objetivos, pois, embora o contato cotidiano e presencial com os participantes tenha inexistido, as redes sociais, especialmente o WhatsApp, ajudaram a estreitar as relações, encurtando distâncias e favorecendo o diálogo. Outro ganho foi o fato de essa sistemática de coleta oportunizar a participação de servidores que, não residindo em Floresta-PE, costumavam voltar as suas cidades ao término das atividades laborais no campus, bem como a possibilidade de participação por alunos que estavam em diferentes localidades.

A realização de pesquisa remota favoreceu não só a reunião de mais pessoas que estavam em diferentes lugares, mas ampliou o número de participantes e auxiliou na conciliação de dias e horários para os encontros, o que seria, a priori, um percalço a ser ultrapassado na presencialidade, uma vez que os participantes têm os compromissos deles e precisaríamos adequar os momentos de coleta aos períodos em que não estivesse trabalhando, pois continuei em exercício laboral no decorrer do mestrado.

4 ACHADOS FOMENTADORES DE CAMINHOS OUTROS

Oh! alto e baixo
em círculos e retas
acima de nós, em redor de nós,
as palavras voam.

E às vezes pousam.
(MEIRELES,2002, p.166)

Pelos cursos que nossas leituras e estudos nos conduziram, pelas escutas e diálogos que estabelecemos, pela abertura e flexibilidade que buscamos empreender em nossa pesquisa, os achados a que chegamos ao estudar as reintegrações a cursos no campus Floresta visibilizaram percursos já trilhados, por nós, pela instituição e por alunos reintegrados, e fomentaram caminhos outros que podem se desdobrar a partir do aticar dessa temática no âmbito do IFSertãoPE.

No estradar que se possibilitou por meio desta pesquisa, dialogamos com alunos reintegrados e servidores do IFSertãoPE Campus Floresta sobre reintegrações

a cursos e assuntos vinculados à temática, de modo que fosse possível ponderar e analisar vivências e fazeres imbricados nesse processo de reingresso estudantil por alunos que evadiram da instituição.

4.1 Diálogos com alunos reintegrados: observando com os olhos de quem experienciou

No concernente aos achados relacionados aos diálogos com os alunos reintegrados, trazemos falas que emprestaram suas vozes para contar histórias e vivências não somente sobre a reintegração, mas também sobre o trilhar de afetos e afetações que a vida estudantil congrega, visto que o ser humano é a uma unidade que reúne múltiplas outras unidades, não havendo como e nem porque dissociar os percursos estudantis dos outros aspectos da vida. Enfatizou-se, entretanto, a relação estabelecida com o IFSertãoPE no que chamamos de circuito ingresso-evasão-reintegração, pelo qual todos os participantes desse grupo de pesquisados transitaram.

Assim, conversamos com 19 (dezenove) alunos reintegrados a cursos do Campus Floresta, conforme abaixo os identificamos pela nomenclatura *Reintegrado* seguida de algarismos arábicos:

Quadro 4 – Identificação dos alunos reintegrados participantes

Identificação	Curso	Ano e semestre de ingresso	Ano e semestre da evasão	Ano e semestre da reintegração	Status de matrícula em 12/05/2021
Reintegrado 1	SUB Informática	2010.1	2010.2	2011.1	Desistência
Reintegrado 2	PROEJA Agroindústria	2011.1	2012.2	2013.1	Desistência
Reintegrado 3	GTI	2011.2	2012.1	2013.2	Desligamento
Reintegrado 4	SUB Informática	2008.1	2010.2	2014.1	Desistência
Reintegrado 5	SUB Informática	2008.1	2010.2	2014.1	Diplomação
Reintegrado 6	SUB Agropecuária	2013.1	2013.1	2014.1	Diplomação
Reintegrado 7	Química	2012.1	2013.1	2014.1	Diplomação
Reintegrado 8	SUB Zootecnia	2008.2	2014.1	2015.1	Desistência
Reintegrado 9	SUB Informática	2009.2	2014.2	2015.1	Diplomação
Reintegrado 10	SUB Informática	2009.1	2014.2	2016.2	Desistência
Reintegrado 11	SUB Agricultura	2008.1	2014.2	2016.2	Diplomação
Reintegrado 12	GTI	2010.1	2016.1	2016.2	Em curso
Reintegrado 13	GTI	2011.2	2016.2	2017.1	Desistência
Reintegrado 14	GTI	2009.1	2016.2	2017.2	Diplomação
Reintegrado 15	PROEJA Agroindústria	2010.1	2014.2	2017.2	Diplomação

Reintegrado 16	Química	2013.2	2016.2	2017.2	Em curso
Reintegrado 17	GTI	2011.1	2018.1	2020.1	Em curso
Reintegrado 18	SUB Agropecuária	2011.1	2015.1	2020.1	Diplomação
Reintegrado 19	Química	2018.2	2019.2	2020.2	Em curso

Fonte: Elaborado pela autora, com dados do SAGE (2021) e do SUAP (2021).

Como destacamos no Quadro 4, os alunos reintegrados participantes desta pesquisa formam um grupo eclético no que se refere ao curso, pois temos representantes de cursos técnicos, tanto integrado como subsequente, e dos dois cursos superiores ofertados pelo Campus Floresta; além disso, o ano/semestre de ingresso, de evasão e de reintegração, bem como o atual status de matrícula reforçam a diversidade dos envolvidos neste estudo.

Destacando o intervalo entre ingresso-evasão-reintegração, observamos que esses períodos são bastante variáveis, inclusive percebemos que há aluno que evade quando, pelo tempo de duração de cada curso, já deveria ser diplomado; pontuamos, ainda, o fato de o intervalo de interrupção de estudo junto ao Campus Floresta ser diverso e, em alguns casos, ser de anos, o que reforça em nós a importância do olhar em destaque para esses discentes.

Assim, para além do que as estatísticas podem nos apresentar, instigamos os alunos reintegrados a falarem de seus percursos formativos escolares, por meio de rodas de conversa que utilizamos como instrumento metodológico para a coleta de dados desta pesquisa. Nossos diálogos ocorreram por intermédio de ferramentas digitais, com destaque às chamadas de vídeo realizadas pelo Google Meet, sendo estimulados por meio de temáticas e/ou questionamentos que apresentamos ao longo das conversas, os quais foram sucintamente apresentados na metodologia deste trabalho e que começamos a melhor detalhar nesta seção, em que dissertamos sobre as rodas de conversa que realizamos e fazemos algumas reflexões.

4.1.1 Primeira roda de conversa com alunos reintegrados: dois giros e diversos achados

A primeira rodada de conversa com alunos reintegrados a cursos do IFSertãoPE Campus Floresta ocorreu em dois momentos distintos: o primeiro, com o grupo 1, aconteceu às 19h30 do dia 27/05/2021, via Google Meet; já com o grupo 2,

nos reunimos no dia 02/06/2021, no mesmo horário e utilizando a mesma ferramenta para o encontro virtual.

Em ambos os momentos, os diálogos foram inicialmente provocados pela apresentação, via Youtube, de música/clipe “Encontros e Despedidas”, na voz de Milton Nascimento, e de imagem com caminhos da vida, Figura 17, sendo que as conversas foram estimuladas por meio de slides que elaboramos e nos quais estavam propostas as seguintes temáticas/questões: Histórias da vida estudantil.; O que o levou a parar de estudar no IF?; O que o motivou a retomar os estudos?; Facilidades do retorno; Dificuldades do retorno; Qual papel teve o IF na sua reintegração ao curso?.

Figura 17 – Caminhos da vida



Fonte: <https://reflexoeseruminancias.wordpress.com/2015/04/15/os-segredos-e-licoes-do-caminho/>

Após a apresentação da música e da imagem, muitas questões começaram a ser suscitadas e os participantes começaram a trazer aspectos de suas histórias de vida, de escolarização e das relações que envolvem e perpassam essas trajetórias.

Em relação às histórias de vidas estudantis, as vozes foram heterogêneas e nos mostraram que, em alguns casos, as itinerâncias de escolarização foram ininterruptas até o momento da evasão ocorrida no IFSertãoPE e, em outros relatos, os momentos de vinculação ou de não vinculação a uma instituição de ensino são constantes desde o Ensino Fundamental, como no caso do Reintegrado 15:

[...] na verdade, eu sempre tive essa questão de retorno desde do início do ensino fundamental. Em 99, eu deixei de estudar na quinta série. Na quinta série, eu tive um problema na escola, num sei o que foi, eu não me senti mais bem, não quis retornar a estudar. [...] Eu com 11 anos de idade. [...] minha mãe ficava muito no meu pé, mas meu pai era mais tranquilo. E aí eu passei, eu acho que, quase 10 anos fora da sala de aula, se eu não me engano.

Também nos chamou à atenção um relato cujo espaço temporal de vínculo estudantil ocorreu pelo fato de a cidade de Floresta não contar com uma instituição de ensino superior na década de 1990, como aponta o Reintegrado 4:

Bom, eu tive uma interrupção da seguinte forma: porque eu terminei o Técnico em Contabilidade ainda em 90, certo? E aí parei de estudar, naquela época que estudar aqui em Floresta nível superior teria que sair: ou Belém ou Serra ou mais distante. Naquela época também não tinha essa história de transporte universitário aqui em Floresta [...].

Essas histórias de vida dos alunos reintegrados revelam muito sobre a educação interiorana e sobre as oportunidades de educação superior na cidade de Floresta-PE, reforçando a importância de uma instituição pública como o IF Sertão PE nessa localidade, uma vez que nele há a oferta de cursos não só superiores, mas também de outros cursos profissionalizantes de nível médio integrado e subsequente. Os percursos escolares apontados pelos participantes nesta pesquisa sinalizam, pois, para a necessidade de políticas educacionais diversas dentro da instituição, de modo a oportunizar caminhos educacionais diversos para quem tem histórias tão distintas.

Enveredando por caminhos discentes envolvendo o Campus Floresta, os alunos reintegrados a cursos relataram que os fatores que os fizeram interromper o ciclo formativo profissional junto à instituição foram diversos e envolviam questões pessoais, familiares, profissionais e institucionais. Em relação aos aspectos pessoais, familiares e profissionais foram citados: 1) problemas de saúde, próprios e na família, e a dificuldade de conciliar essa demanda com a dos estudos, como apontou o Reintegrado 16: “você olha a situação que as pessoas que você ama tá, meu amigo, não tem psicológico que vá pegar caderno e vá estudar”; 2) mudança de domicílio em decorrência de questões de trabalho, como citou o Reintegrado 13 ao apontar que, a trabalho, foi transferido para cidade que fica a mais de 400 quilômetros de Floresta; 3) incompatibilidade de horários do curso com o do emprego, como expôs a fala, com grifos nossos, do Reintegrado 5: “não tinha como eu fazer o curso Técnico durante à tarde [...], porque eu trabalhava o dia todo, manhã e tarde, e à noite eu ia para o IF [cursar GTI]”; 4) realização concomitante de dois cursos no Campus Floresta como já

exposto pela fala anterior do Reintegrado 5 e como reforçou o Reintegrado 9: “no final do curso de Gestão de TI, eu precisei optar: ou eu fazia o TCC do Superior ou do Técnico”; 5) dificuldade para conciliar demandas acadêmicas com demandas laborais e familiares, como colocou o Reintegrado 2: “Infelizmente, eu tive que optar por desistir, né? Fui pensar direitinho e analisar, e entre família, emprego e estudos, eu tive que abrir mão dos estudos”; 6) gestação/cuidados a filhos no decorrer do curso como foi colocado pelo Reintegrado 7; 7) falta de interesse pelos estudos ou pelo curso, como admitiu o Reintegrado 6: “eu desisti meramente por falta de interesse [...] eu não tinha interesse no curso”; 8) envolvimento em outros projetos pessoais e/ou profissionais: “o que me fez deixar o curso foi basicamente outros projetos [*pessoais/profissionais*] que surgiu no período que eu tava estudando” (REINTEGRADO 15, com grifo nosso); 9) interesse em outros cursos, inclusive ofertados por outras instituições: “me interessei em outro curso, de Técnico em Biblioteconomia, e terminei esse curso e fiquei enganchada no IF” (REINTEGRADO 10).

Quanto aos aspectos institucionais, várias falas pontuaram que questões burocrático-administrativas e de (des)orientação ao aluno interferiram na interrupção do vínculo estudantil com o IFSertãoPE; ainda, a atuação de alguns servidores, docentes e técnicos-administrativos também foi posta como motivação para (des)engajamento de estudantes.

Em relação aos aspectos burocrático-administrativos, as dificuldades das turmas pioneiras (Reintegrado 8; Reintegrado 11; Reintegrado 14) com “um curso que estava aprendendo a ser curso” (REINTEGRADO 12), o engessamento dos projetos de curso (Reintegrado 12), o apego ao ensino presencial apesar dos avanços das tecnologias de informação (Reintegrado 14), as mudanças de grade curricular (Reintegrado 14), a não finalização do curso na época prevista em decorrência da falta de professores (Reintegrado 5), a rotatividade de professores (Reintegrado 17), a responsabilização do aluno na busca de estágio e de orientador (Reintegrado 2; Reintegrado 13; Reintegrado 17), constituíram as principais motivações apontadas pelos sujeitos desta pesquisa, conforme observamos em alguns dos relatos:

o pioneirismo no IF foi bem difícil (REINTEGRADO 8);

como era uma turma pioneira e era regida por um regimento, que depois mudou, o curso passou por várias mudanças também de grade, de disciplinas também, então foi um pouco difícil no começo (REINTEGRADO 14);

eu já tinha em mente que o curso subsequente era 2 anos, dava tempo eu terminar e, em 2010, eu entrava em GTI. Só que, por falta de professores, quando começou o último período já tava faltando dois professores no curso Técnico (REINTEGRADO 5);

eles [os alunos] é que procuravam a empresa [...] e elas [as empresas concedentes de estágio] não sabiam que aquele curso existia no IF (REINTEGRADO 2, com grifos nossos);

durante o curso a gente vê algumas dificuldades e [...] quando vai finalizando o curso, a gente percebe que as posturas vão se esvaindo [...] deixam a gente correr atrás e, tipo, a expressão eu não sei se é a correta, mas implorar que a gente ache um orientador, quando na verdade isso deveria ser um filtro da própria instituição (REINTEGRADO 13).

Nesse esteio por orientação, o Reintegrado 17 apontou também que, além de o aluno ter a atribuição de encontrar um orientador, o critério da disponibilidade do professor precisava ser verificado pelo próprio discente. Assim, segundo esse aluno reintegrado, cabia aos estudantes questionarem diretamente os professores sobre a disponibilidade para orientação e, em alguns casos, a temática de interesse do aluno não podia ser o objeto de seus estudos, porque o professor que orienta sobre o assunto nem sempre estava disponível, dadas outras orientações.

Ainda, o excesso de exigência burocrática foi destaque em diversas falas e apontado como desagregador, a exemplo da obrigatoriedade, citada pelo Reintegrado 14, de se matricular em todas as disciplinas, mesmo não podendo cursar todas elas por questões de trabalho, o que gerava reprovações desnecessárias, causando máculas no histórico acadêmico do discente. Assim, em suas colocações, o Reintegrado 14 sintetizou sua percepção, partilhada pela maioria dos alunos reintegrados participantes na pesquisa, de que o IF é uma instituição muito burocrática e fez uma provocação do repensar sobre esse a burocracia/burocratização institucional: “eu acho o IF, assim, uma instituição tão burocrática, rapaz, ou eu não sei se a burocracia é feita por pessoas que fazem parte da instituição e isso varia de servidor pra servidor” (REINTEGRADO 14).

Já o Reintegrado 12, ao apontar a impossibilidade de aproveitamento integral de suas atividades laborais como estágio, disse que: “uma coisa que me deixou bastante crítico com relação à administração em si e à lógica do IF foi...quando eu fiz o TCC [...], ficou faltando somente o estágio. Eu trabalhava [...], há um ano, com carteira assinada, como TI [gestor de tecnologia da informação] [...]”, com grifo nosso. Sobre essa temática, o Reintegrado 18 colocou que espera que “essa parte burocrática do IF mude, porque precisa de verdade”, inclusive trouxe a visão de que

observa tratamentos diferenciados das pessoas que são atendidas pela instituição: “eu vejo uma diferençazinha, dependendo de quem chega lá, o tratamento é outro” (REINTEGRADO 18).

No concernente ao apoio e às informações prestadas aos discentes pela instituição, os alunos reintegrados colocam que sentiam falta de um setor que os assistisse diretamente, especialmente quando alguns impasses surgiam:

Não tem um órgão onde a gente diga:

- Olha, eu não tô encontrando meu orientador. Com quem eu falo?

- Fale com o seu coordenador.

- Também não encontrei. Com quem eu falo?

- Ah! Você vai na seção tal e deixa lá um lembrete, um aviso, alguma coisa.

Mas não tem essa seção (REINTEGRADO 13).

Percebemos, também, que algumas (des)orientações impactaram na evasão do curso, a exemplo do que ocorreu ao Reintegrado 7 que afirmou que desistiu da Licenciatura em Química porque teve uma criança e não recebeu a informação de que poderia trancar o curso. Outra fala que chamou nossa atenção foi a do Reintegrado 3², cuja desvinculação do curso de GTI se deu porque, segundo ele, a Coordenação de Controle Acadêmico o chamou para fazer a opção entre o curso Técnico Integrado, em fase de finalização, e GTI: “o pessoal da Secretaria me chamou e disse: “olhe, você tem que optar, nesse momento, pra terminar o curso médio ou continuar com GTI”. Essa orientação nos causou estranhamento, visto que à época outros alunos, a exemplo do Reintegrado 9, que estavam vinculados, no Campus Floresta, a um curso técnico, embora subsequente, e ao curso de GTI, como comprova o Quadro 4, quando se verifica que o Reintegrado 3 evadiu em 2012.1 e que o Reintegrado 9 estava com o curso técnico em andamento entre 2009.2 e 2014.2, reforçando o que o próprio Reintegrado 9 afirmou quando explicou que cursava SUB Informática e GTI concomitantemente, e que a desistência do curso técnico se deu para que fosse produzido o Trabalho de Conclusão do Curso de GTI.

Sobre a atuação de agentes institucionais, há relatos negativos e relatos positivos tanto no que diz respeito a servidores técnico-administrativos como docentes. Sobre ações que desengajaram alunos, citamos as relações interpessoais entre

² Esse aluno cursou o Ensino Médio em duas redes de ensino distintas: na Rede Estadual de Pernambuco, com duração de três anos, e na Rede Federal, pelo IFSertãoPE Campus Floresta, com duração de quatro anos. Como já possuía o Ensino Médio completo, o aluno conseguiu ingressar em GTI antes da finalização do curso de Ensino Médio Integrado no Campus Floresta, o que gerou a concomitância de matrículas na instituição.

discentes e servidores, a exemplo de discussão com professor relatada pelo Reintegrado 2 e de problemas com servidor, que não foram especificados pelo Reintegrado 18, mas foram categorizados por ele como “pessoais”; também pontuamos posturas didático-pedagógico-administrativas que envolvem a vida discente no IFSertãoPE Campus Floresta, conforme pontuamos nas seguintes falas:

má vontade e incompetência de alguns setores da instituição (REINTEGRADO 12);

pra achar um professor no IF era difícil (REINTEGRADO 13);

visão de professor da capital (REINTEGRADO 16);

a gente passou esse perrengue em relação a alguns professores: de jogar *[conteúdo]* e dizer “se vira” (REINTEGRADO 7, com grifo nosso);

[...] o IF que bancou minha viagem *[para um evento em outro Estado]*. Quando eu voltei, um professor simplesmente fechou as notas e foi e fez as férias dele. Eu não sei o que ele fez... ele adiantou e quando eu cheguei ele não fez *[as atividades avaliativas]*. Aí foi o estopim. Eu discuti com esse professor lá, ele não quis fazer a prova de maneira nenhuma (REINTEGRADO 16, com grifos nossos);

o maior obstáculo que eu estou tendo no IF é, não vou dizer que é o orientador, porque aí vai depender da coordenação. A coordenação do IF, ela, digamos assim, não se apresentou pra mim, embora eu tenha ido procurá-la *[à época]* (REINTEGRADO 13, com grifo nosso).

Assim, consideramos que, embora os fatores que motivaram a evasão do IFSertãoPE Campus Floresta nem sempre estejam relacionados a aspectos institucionais, o campus pode promover ações que favoreçam a permanência do aluno na instituição, tentando enfraquecer ou minimizar o ciclo que leva o estudante a desistir do curso, inclusive em questões que extrapolam as obrigações institucionais, mas que podem ser resolvidas caso seja disponibilizado algum serviço para esses discentes que têm dificuldades em continuar seus cursos, promovendo, pois, movimentos mitigadores da evasão, de estímulo ao retorno e de potencialização de conclusões.

Em relação à motivação para o retorno ao curso, os alunos reintegrados relataram que contaram com o auxílio/incentivo de familiares, como citou o Reintegrado 16, ao falar do estímulo da mãe para que ele terminasse o curso, e o Reintegrado 6, que contou como o irmão, que já estudava a área, estimulou-o a voltar ao curso; disseram ainda que houve atuação pontual da instituição, por meio de iniciativas de servidores/setores: “o que foi que me impulsionou pra voltar? *[cita nomes*

de alguns professores] Os professores estão aqui me chamando, me incentivando e eu não tô nem indo lá, eu não quero nem pisar no IF” (REINTEGRADO 16, com grifo nosso); “A facilidade que eu tive pra retornar [...] foi a Secretaria. De fato, eu recebi algumas ligações insistentemente [...]. Eu fiquei até surpreso, eu não esperava isso do IF, não” (REINTEGRADO 13). Também escutamos relatos de que retornar ao curso seria importante para o desenvolvimento de atividades profissionais, como externalizou o Reintegrado 4: “quando eu pedi a reintegração do curso foi para ajudar mais no trabalho”, e que a conclusão do curso possibilitaria ascensão a outros níveis de ensino, bem como significaria uma conquista: “a reintegração foi bacana. [...], porque, na verdade, pra mim era uma honra, né?, ter o curso concluído, porque eu queria também ingressar na universidade, na faculdade e, assim, pra mim era uma questão de honra” (REINTEGRADO 15). Nesse esteio da vitória alcançada com a retomada e a conclusão do curso, ainda verificamos que a priorização de alguns projetos e a autossuperação por parte dos alunos foi, em alguns casos, decisiva para que a reintegração acontecesse:

minha reintegração foi mais porque eu fazia dois cursos e não poderia terminar, fazer dois projetos ao mesmo tempo. Daí eu optei por terminar o Superior e depois terminei o Técnico (REINTEGRADO 9);

[Relatando problemas com o TCC] Como eu passei por três professores; não, por dois, o terceiro não daria certo, não daria tempo concluir, seria pro ano seguinte. Aí eu desisti. Eu desisti. Fiquei muito mal comigo, muito chateado, sabe?, muito arrasado, me sentindo um fracassado, um derrotado. Aí eu dei um tempo pra mim. 2018 eu não quis saber de IF, de TCC, de nada. [...] Em 2020, foi onde eu dei a volta por cima, né?, fiz tudo diferente. Aconteceu a reintegração [...] aí sim eu já tava motivando, né?, já tava tudo claro na minha mente, né?, o que é que eu tinha que fazer (REINTEGRADO 17, com grifo nosso).

Ainda registramos que a motivação para retornar ao curso do IFSertãoPE foi a ausência, naquele momento, de oportunidade para ingresso em curso com maior afinidade e interesse:

Quando eu terminei o médio *[no IF]* e coleí grau e tudo, eu tava ainda naquela expectativa de nota de ENEM e tudo mais, e faculdade...vendo o que faria da vida [...], fiz o pedido de reintegração ao curso de GTI. Só que aconteceu que eu consegui uma bolsa no PROUNI *[para fazer curso de maior interesse]* [...] e, dessa forma, como eu não poderia ficar com o curso em aberto e permanecer com a bolsa do PROUNI, eu acabei desistindo do IF para cursar *[o outro curso]*, porque era algo que eu queria (REINTEGRADO 3, com grifos nossos).

Sobre o retorno ao curso, os motivadores são variáveis e vão desde a necessidade de conclusão de determinada etapa de escolarização para ingresso em etapa posterior até a falta de opção, pois não há condições de vivência de curso de maior interesse. Nesse quesito, percebemos que o Campus Floresta não se mantém alheio à situação e ao papel de motivador, pois há ações de agentes institucionais que estimulam essa volta; no entanto, essas práticas isoladas não constituem uma política para reingresso estudantil, ou seja, partem das boas intenções de servidores/setores que perceberam a importância de convidar o aluno para regressar. É uma ação importante; entretanto, ao mesmo tempo, mantém à margem o discente que não seja conhecido ou lembrado pelo servidor, uma vez que não parte dos dados acadêmicos sobre alunos evadidos, mas da lembrança do servidor acerca de determinado(s) aluno(s).

Quanto às facilidades e/ou dificuldades nesse retomar acadêmico, constatamos que os facilitadores se associam à concessão de auxílios financeiros que possibilitaram não só a conclusão do curso, mas também aprendizagens sobre os fazeres acadêmicos:

Quando a reintegração veio, ela realmente foi a peça-chave na minha vida, porque logo quando eu voltei..., eu voltei em 2013.2, quando foi no começo de 2014 eu já consegui entrar como bolsista Pibid [*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*] e aí fiquei bolsista até eu me formar. [...] O IF me ensinou muito. O IF me ensinou a escrever artigo, o IF me ensinou a escrever resumo...O IF junto ao Pibid, né? [...] A reintegração, ela veio e, graças a Deus consegui. Hoje tenho meu diploma, hoje trabalho na área em que eu me formei (REINTEGRADO 7, com grifo nosso).

Outro elemento facilitador destacado foi o apoio dado por alguns servidores/setores, que pode ser sintetizado na fala do Reintegrado 9: “o IF realmente era uma família para mim: morava ali e era feliz”.

Ainda no compasso das relações interpessoais estabelecidas com servidores da instituição, observamos uma dubiedade de visões dos alunos reintegrados na questão de facilidades e dificuldades à reintegração a cursos:

O IF, ele tem essa quantidade de gente muito inteligente e de qualidades fortes também, né? A gente passou por muitos professores complicados de convivência também, mas outros professores que ajudavam, que davam força para não desistir; que você notava que eles tinham sensibilidade de se preocupar realmente com o aluno e lhe entender e entender as dificuldades e diferenças de cada um (REINTEGRADO 14).

Enfocando nos dificultadores apontados pelos alunos reintegrados quando do retorno às atividades acadêmicas, aspectos pessoais, familiares, profissionais e institucionais continuaram sendo citados. No que diz respeito às questões externas à instituição, problemas de saúde, cuidados com familiares e fatores estudantis e trabalhistas foram colocados como dificultadores, semelhantemente aos fatores apontados para a evasão anteriormente registrada, como enfatizou o Reintegrado 16: “você retorna no curso, os problemas continuam. Aí você tem que trabalhar e lidar com doenças, né?, aí quando você lida com doença dentro de casa, o dinheiro vai embora”.

No âmbito institucional, os aspectos burocrático-administrativos, a sensação de falta de acolhimento por parte da instituição, a ausência de direcionamentos/ações para o aluno que reintegra, os critérios para concessão de auxílios que prejudicam alunos com trajetórias acadêmicas intercorridas, a rigidez curricular no concernente à presencialidade das disciplinas resumem os dificultadores registrados pelos sujeitos desta pesquisa.

O Reintegrado 14 apontou para a “[...] a falta de um programa que acolha esse aluno e que não torne a vida dele mais complicada”. Essa questão se articulou com o colocado pelo Reintegrado 12 sobre a fragmentação com que o aluno reintegrado recebe informações/orientações da instituição: “o meu caso é pontual, volto a dizer, é simplesmente com relação a essa burocracia que se instalou. O IF teve a intenção de me contactar, com toda inteligência de fazê-la, mas depois ficou criando situações”. Nesse esteio, o Reintegrado 4 disse que “parece que tem uns pontos aí que não têm conexão”. Essa (des)conexão observada pelos alunos reintegrados entre os setores e/ou normativas institucionais se reverberou em questões burocrático-administrativas apontadas como fatores dificultadores da reintegração e, conseqüentemente, da conclusão do curso, especialmente quando a instituição é buscada e não apresenta devolutiva ao discente:

a gente tem uma despesa financeira, um desgaste físico, um desgaste emocional e pro aluno que já tá afastado há um ano, um ano e meio, é mais um peso. [...] É frustrante, porque a gente ralou, ralou muito, perdeu horas com a família e dedicou muitos sábados, porque teve uma greve, que foi também fator que dificultou. [...] e na hora de concluir a gente vê, tipo, um abandono (REINTEGRADO 13).

Nesse sentido, o que colocou o Reintegrado 17 nos chamou à atenção:

a instituição também tem que ter um olhar assim [...] não só agir com a questão burocrática, com a questão técnica, somente embasado em resolução, essas coisas assim, mas tem que olhar também com [...] um olhar mais humano, porque o aluno, ele é um ser humano [...], sabe?

Ainda sobre os dificultadores surgidos após a reintegração ao curso, o Reintegrado 14 informou que teria sido bastante ajudado no cumprimento das exigências do curso se, à época, existisse o suporte de aulas on-line e o Reintegrado 16 colocou, com indignação, a impossibilidade de ele ter sido agraciado com a Bolsa Permanência porque, segundo ele, o tempo em que esteve desvinculado da instituição foi contado no cálculo que é feito para mensurar se o discente faz jus a esse auxílio financeiro.

No esteio de identificar facilitadores e dificultadores do processo de reintegração ao curso, constatamos que há alunos que informaram não terem tido dificuldade para retornar à instituição, como o Reintegrado 4, mas também verificamos que houve alunos afirmando que “vontade de desistir, eu tive muita; motivação, pouca. [...] Eu tive dificuldade em conciliar trabalho e estudo, estudo e trabalho. Vontade muita de desistir eu tive, mas assim: eu não vou desistir” (REINTEGRADO 17) e que

Já pensei depois de reintegração de desistir de novo, por causa disso tudo [*questões de saúde, conciliação de estudo e trabalho, problemas institucionais*]. Eu só não desisti, porque...eu não sei porque eu não desisti. Mas tô aí e vamo vendo no que vai dar (REINTEGRADO 16, com grifos nossos).

Essa constatação, além de coadunar com a hipótese inicial que levantamos sobre as chances de o aluno reintegrado voltar a evadir, reforça a necessidade de ações institucionais que motivem, auxiliem e estimulem os estudantes a perseverar até a finalização de seus cursos, pois a busca pelo êxito, aqui nos referimos à diplomação no curso iniciado, não pode depender apenas da autossuperação discente ou de fatores externos ao IFSertãoPE; precisa constar como agenda básica da instituição que oferece não só educação pública, gratuita e de qualidade, mas que tem uma função social equalizadora indubitável em seu raio de atuação.

Por isso, questionamos aos alunos participantes da pesquisa: *Qual papel teve o IF na sua reintegração ao curso?* Essa foi a última questão colocada na primeira rodada de conversas com os alunos reintegrados a cursos do Campus Floresta em busca por elementos para nosso estudo. Assim, embora as questões institucionais

tenham sido apontadas desde o início pelos sujeitos desta pesquisa e a resposta a essa questão tenha aparecido em outros momentos de nossas conversas, a instituição foi aqui enfatizada, como explicita a fala do Reintegrado 6, com grifo nosso:

para mim, o Instituto Federal de Floresta foi um divisor de águas, porque eu abri mais minha mente pras oportunidades, fiz amizade com muitos professores [...] podia dizer que além da sala de aula eu tinha muita amizade com os professores e nessas conversas que a gente tinha, me fez abrir a cabeça e me fez ter vontade de continuar no curso [...] agora estou fazendo minha graduação em [curso superior na mesma área do curso Técnico concluído].

Somente a partir dessa pergunta passamos a focar, direta e deliberadamente, sobre a instituição no que se refere ao processo evasão-reintegração. Assim, face a tudo que já se havia falado sobre o IFSertãoPE Campus Floresta, nesse questionamento foi proposto que os alunos tentassem responder com uma palavra ou uma frase e, embora alguns tenham tido dificuldade de resumir em poucas palavras esse papel, nem sempre amistoso, da instituição, ouvimos frases como “não importa o quanto você apanhe, o importante é não desistir” (REINTEGRADO 16), “senti muito a falta de acolhimento [...]” (REINTEGRADO 17) e expressões que apresentamos na Figura 18:

Figura 18 – Nuvem de palavras “O papel do IF”



Fonte: Elaborada pela autora.

O papel desempenhado pela instituição nesse retorno discente é, conforme constatamos, um misto de complexidades, pois há um entrelaçamento de ações e palavras aparentemente paradoxais, mas que se associam de maneira a comporem uma tessitura diversa e com certa regularidade, vez que os alunos reintegrados não apontaram apenas questões negativas ou positivas, mas colocaram o positivo-negativo que envolveu seus processos de retorno ao IFSertãoPE Campus Floresta.

4.1.2 Segunda roda de conversa com alunos reintegrados: o Campus Floresta em foco

Enfocar o papel do IFSertãoPE Campus Floresta no processo de reintegração a cursos foi o objetivo norteador da segunda rodada de conversa realizada com os alunos reintegrados a cursos da instituição, numa continuidade cíclica das interações anteriormente ocorridas. A reunião virtual ocorreu no dia 15/06/2021, às 19:30, e nela dialogamos sobre as seguintes questões, que foram exibidas aos participantes através de em slides:

1. A sua reintegração aconteceu por iniciativa sua ou por iniciativa da instituição?
2. Como você acha que o IF vê o aluno reintegrado?
3. O IFSertãoPE conta com políticas de assistência ao educando e ações de atenção ao aluno. Nesse sentido, que ações do IF você considera que favoreceram seu retorno e permanência no Campus Floresta?
4. Você considera que houve ações da instituição que dificultaram sua permanência e diplomação no curso para o qual você reintegrou?
5. Que sugestões vocês dariam para que o Campus Floresta otimize as reintegrações a cursos da instituição?

Como ocorrera na rodada inicial, algumas respostas foram surgindo antes mesmo de as perguntas serem projetadas, dada a dinamicidade com que o assunto se desenrolou nos falares dos alunos reintegrados, após a provocação inicial. Desse modo, observamos falas que remontavam, inclusive, a questionamentos trazidos nos primeiros encontros, como as motivações para evasão e retorno ao Campus Floresta do Reintegrado 1 e do Reintegrado 19, não apresentadas nos encontros em que

tratamos especificamente desses aspectos. Essa elasticidade e esse entrelaçamento das conversas são, para nós, bastante positivos, pois dão aos participantes a liberdade de expressão necessária ao fluir da conversa, sem prejuízo à coleta de dados para a pesquisa, e reforçam as complexidades que envolvem a nossa temática de estudo.

Nessa imbricação de questões, observamos que a iniciativa para retorno ao Campus Floresta tem três dimensões: ação isolada do aluno, direcionamento da instituição e, em determinadas situações, atuação de alunos e do IFSertãoPE. Assim, alguns alunos afirmaram que a reintegração só ocorreu porque eles próprios buscaram a instituição, não havendo chamamento ao retorno pelo Campus Floresta, ao passo que a maioria dos alunos reintegrados ouvidos pela nossa pesquisa relataram que a iniciativa partiu da instituição, por meio de servidores técnico-administrativos e/ou docentes, como citou o Reintegrado 7, com grifo nosso: “já no meu caso, quem me buscou foi a instituição [...]. Na verdade, eu nem sabia que tinha esse processo de reintegração, aí foi quando [um TAE] se comunicou comigo e foi quando eu voltei. No meu caso, foi a instituição”. Nesse esteio, pontuamos ainda a fala do Reintegrado 10, que afirmou que “a instituição fez de tudo, sim, pra retornar e finalizar o curso” e o que colocou o Reintegrado 11: “mesmo se a gente tava já querendo desistir, a instituição ia à busca e conquistava novamente, né? E assim, eu agradeço muito.” Ainda houve quem afirmou que a iniciativa foi bilateral, sendo tanto própria dos alunos como provocada pelo IFSertãoPE Campus Floresta; e mesmo quem não lembrava mais ao certo como essa ação se deu, apontou para a atuação de ambos:

Eu cheguei a procurar informalmente como é que seria isso [retornar ao curso Técnico]. Mas, pelo que eu me lembro, o Campus me procurou, porque tinha formado uma turma de várias pessoas do [curso] Técnico que tavam faltando terminar algumas disciplinas, aí queria aproveitar e formar uma única turma (REINTEGRADO 5, com grifos nossos).

A busca por alunos evadidos não é uma ação institucional sistematizada, embora alguns dos alunos que reintegraram a cursos relatem contato do Campus Floresta para reativação do vínculo estudantil. Não há uma sistematização nem um ordenamento ao chamamento, visto que há alguns que reforçam que sua reintegração ao curso ocorreu unicamente por sua busca à instituição. Assim, reconhecemos a

importância da ação de alguns setores/servidores, mas a forma pontual como ela tem ocorrido favorece a uns e a outros não.

Sobre a forma como o Instituto vê o aluno reintegrado, alguns discentes informaram que não visualizaram nenhuma diferenciação, entretanto alguns disseram que perceberam um olhar diferente, por meio de brincadeiras associadas ao tempo que o curso está durando ou durou (Reintegrado 16). Houve, ainda, quem não tenha conseguido ter essa visualização porque reintegrou em meio à pandemia (Reintegrado 19) e não esteve presencialmente no campus. Acerca desse assunto, o Reintegrado 5 alertou para que se o aluno reintegrado continuar sendo visto da mesma forma de antes da evasão, ele pode evadir novamente; pontuou, pois, a necessidade de um acompanhamento administrativo a esses alunos que reintegram aos cursos. Antes disso, porém, o Reintegrado 12 disse que não sentia necessidade de um olhar diferenciado ao aluno reintegrado, mas que havia, sim, a necessidade de uma orientação específica:

Aluno reintegrado, ou não, é aluno, não precisaria ter uma visão especial ou diferenciada, era pra ter a mesma visão. Esse aluno entrando agora, ele precisa de algumas informações que ainda não se tem [...]. Volto a repetir aquela questão: eles deveriam ter um cronograma, um documento, algum manual dizendo: “aluno reintegrado do curso tal precisa juntar esse documento [...]”. E, na verdade, não existe. O IF não tem, eu senti isso. Ele não tem um organograma e nem criou uma diretriz de como proceder, fica assim tudo meio mambembe (REINTEGRADO 12).

Já o Reintegrado 9 disse sentir, com grifo nosso, que “falta um apoio, um olhar, assim, mais empático para essas pessoas [*que reintegram*], porque já sabem que são pessoas que podem sair de novo”, e o Reintegrado 5 defendeu:

Esse aluno precisa, sim, ter um olhar um pouco diferenciado, não no sentido de estigmatizá-lo, mas no sentido de acolher, porque se ele já saiu uma vez, né?, ele tem essa propensão de continuar desistindo a cada obstáculo que ele encontrar ali no caminho.

Percebemos, pois, que as (in)visibilidades ao aluno reintegrado marcam as práticas do Campus Floresta. Não observar as necessidades e especificidades dos discentes que precisaram interromper seu vínculo formativo, mas que conseguiram retornar à escola, tratando-os como alunos que jamais deixaram a escola, pode causar novo desengajamento e nova evasão. Assim, defendemos que o aluno precisa ser (re)visto pela instituição com as especificidades e nuances que acompanham seu

caminhar escolar, sem estigmas ou julgamentos, mas com apoio e compreensão para trilhar o percurso até a diplomação.

Sobre políticas institucionais que favoreceram o retorno foi apontada a busca do aluno pela instituição: “acredito que existiu a política educacional [...] buscar aqueles alunos que estavam cansados em casa, se quiser mais reintegrar” (REINTEGRADO 11); a criação de nova turma porque o curso já não tinha oferta em turno compatível com a possibilidade do aluno:

o que facilitou foi a criação dessa nova turma, porque na época não tinha mais o Curso Subsequente em Informática no período da noite, para concluir as disciplinas que tinha. Aí o campus ajudou na questão de reunir uma certa quantidade de alunos, procurou pra reintegrar, e formou essa nova turma. Aí facilitou nesse sentido (REINTEGRADO 5);

os auxílios financeiros ofertados por meio de bolsas como o Pibid (Reintegrado 7, Reintegrado 16), como reforçou o Reintegrado 9: “essa parte de auxílio financeiro ao aluno é um apoio e tanto”.

Essas constatações reforçam o entendimento de que as políticas educacionais no âmbito do IF Sertão PE não mencionam ações específicas aos alunos reintegrados a cursos da instituição, apesar de haver atuações pontuais realizadas pelo Campus Floresta que são percebidas por aqueles que fizeram uso desse tipo de procedimento acadêmico para retornar à instituição. Nesse sentido, entendemos que há iniciativas direcionadas aos alunos reintegrados, mas que elas não se concretizam para todos aqueles que regressaram, de modo a favorecer a permanência e a diplomação deles. Outras atitudes e programas institucionais, ao não considerarem as especificidades do estudante que reintegra, funcionam, pois, como dificultadores à continuidade dos estudos, como algumas falas nos trouxeram.

Nesse esteio, no que diz respeito aos dificultadores institucionais apontados pelos discentes, aspectos burocrático-administrativos são os que mais se destacam, inclusive aqueles que estão relacionados à concessão de auxílios financeiros aos discentes, a exemplo do que colocou o Reintegrado 16:

em questão da Bolsa Permanência, inventaram meio mundo de regras que eu lia, pesquisei até com o pessoal de outras instituições...tinha regra que não tinha lá, mas tinha aqui no IF. [...] No momento de receber a bolsa, contaram meu tempo de reintegração, o tempo que eu passei fora. Porque assim: teve o tempo que eu passei fora e teve que esperar mais seis meses pra se reintegrar. Eles contaram esse tempo e tiraram esse direito de eu receber a bolsa, que era uma coisa que ia me ajudar muito.

Ainda sobre as burocratizações, o Reintegrado 12 colocou que “o IF se interessou para que eu retornasse, mas criou a questão burocrática, né?, de não saber o que fazer. Simplesmente quando eu questionava alguma coisa, a resposta era vaga e mandava eu procurar outra pessoa...”, gerando com isso outro dificultador à permanência e conclusão, que é o não direcionamento à resolução dos problemas, como apontou a fala do Reintegrado 5 ao dizer que o aluno:

vai procurar o campus pra poder iniciar o TCC. Aí o pessoal da parte administrativa pergunta se ele já tem orientador, que ele procure um orientador. Tipo assim: não ajuda ele a ir atrás de um orientador e lá vai ele atrás de um orientador: falando com tal professor, aí vou falar com esse professor aqui...e os professores começam a dizer: “eita, eu não posso”. [...] não tem aquele diálogo entre a parte administrativa e o professor.

Situações pontuais como a “arrogância de alguns professores” (REINTEGRADO 7) também foram colocadas como dificultadores à permanência no curso, mas também serviram de alavancadores para a autossuperação dos alunos, segundo expuseram alguns participantes.

Mesmo com essas problemáticas apontadas, houve o reconhecimento da importância do IFSertãoPE Campus Floresta para a vida dos alunos, como demonstra a fala do Reintegrado 1 ao afirmar que “o Instituto Federal, de fato, não é perfeito, mas muitas coisas me...mesmo desistindo novamente, mas pra mim, eu pensei que o Instituto Federal ia ficar esquecido, mas não tem como esquecer”, e do Reintegrado 7 quando colocou que “hoje eu sou o que sou por conta do IF. Eu devo muito ao Instituto Federal, devo muito ao Pibid, aos meus professores, a todos que fizeram parte da minha formação...”.

Assim, lembrando-nos de que “tem aluno que [...] reintegra porque é motivado e tem aquele que reintegra se automotivando” (REINTEGRADO 9), passamos a discutir sobre sugestões que os alunos reintegrados teriam para que os problemas visualizados nas reintegrações a cursos do Campus Floresta fossem resolvidos, otimizando esse retorno à instituição. Muitas foram as proposições: construção de uma política de apoio ao aluno reintegrado que contasse com a ação do assistente social e do psicólogo; criação de diretrizes e organograma para as reintegrações; simplificação do processo burocrático; reingresso às aulas no mesmo semestre da solicitação de retorno; acompanhamento psicológico e incentivo aos reingressantes;

monitoramento de ausências e realização de contatos com esses discentes; realização periódica de rodadas de conversa; abertura de campos específicos no site institucional para orientação e escuta de alunos reintegrados.

Sobre as diretrizes e a política de apoio ao aluno reintegrado, os participantes foram praticamente unânimes em afirmar essa necessidade. Nesse sentido, com grifos nossos, o Reintegrado 9 colocou:

[Reintegrado 12] se colocou muito bem quando ele falou das diretrizes, que deveria ter essas diretrizes, para os alunos reintegrados, ter um organograma que pudesse ser seguido. Eu acho que dentro dessas diretrizes poderia ter o apoio tanto do assistente social como psicológico, como apoio ao aluno *[setor de assistência ao aluno]* em si. Poderia juntar toda essa equipe que já existe no Instituto Federal pra realmente apoiar esses alunos diante dessas diretrizes.

[...]

Fazer uma política de, já tem a política de reintegração, mas incluir os profissionais que já existem no Instituto Federal pra dar esse apoio maior. Sentir o aluno, realmente, reintegrado, conhecer seus motivos e motivá-lo a continuar.

Nesse esteio, o Reintegrado 3 sinalizou a necessidade de simplificação dos processos burocráticos, o Reintegrado 7 colocou que o incentivo é o ponto-chave para que o aluno vá até o fim, o Reintegrado 16 falou da importância desse apoio, citando inclusive a necessidade de acompanhamento psicológico ao estudante; já o Reintegrado 13, comparando a realidade de instituições privadas com a de instituições públicas, apontou para importância do monitoramento à assiduidade discente e para realização de contatos com os estudantes percebidos como ausentes, dadas as dificuldades que podem ser encontradas nesse reingresso, uma vez que “todo mundo que a gente encontra é estranho e não há um abraço, um calor da instituição, em segurar esse aluno no seu retorno, sabendo que ele é um forte candidato a desistir novamente” (REINTEGRADO 13).

A percepção de que o aluno reintegrado tem mais facilidade para voltar a evadir perpassa diversas falas e inspira sugestões como a de se fazer uma “ouvidoria dos reintegrados” (REINTEGRADO 9) e a de “ter uma rodada de conversa a cada período [...] para ver qual a dificuldade, o que é que tá acontecendo, como é que pode desenvolver, o que pode ser melhorado...” (REINTEGRADO 12).

Além disso,

No próprio site do IF poderia ter um formulário onde o aluno reintegrado pudesse preencher. Esse formulário seria feito por especialistas, tanto

assistente de aluno, como psicólogo, como assistente social [...] e eles já teriam algo para saber os motivos, as dores, né?, e trabalhar em cima disso (REINTEGRADO 9);

Já ter um caminho. Você entrar no site e já ter “Alunos reintegrados, cliquem aqui”. Aí ter lá: parâmetros, contatos, telefones, regras, possibilidades, situações...tudo já previsto (REINTEGRADO 12).

Ouvir daqueles que passaram pelo processo de reintegração ao curso sugestões para otimização de fazeres institucionais relacionados a essa prática institucional reforçou em nós a necessidade de debatermos essas questões junto aos servidores que formam o Campus Floresta. Além disso, enfatizou a importância de organizarmos, associado à nossa pesquisa, um produto educacional capaz de registrar alguns desses achados, como possibilitador do descortinar de (in)visibilidades, mas também de propor intervenções à otimização e à (res)significação de práticas junto a esses sujeitos com trajetórias escolares interseccionadas por problemáticas pessoais, familiares, profissionais e institucionais, mas que desejam retomar sua formação acadêmico-profissional, conforme manifestaram quando formalizada a solicitação para reintegração a cursos do IFSertãoPE Campus Floresta.

4.2 Diálogos com servidores do Campus Floresta: visibilidade e discussões sobre reintegrações a cursos

Verificar a percepção de agentes institucionais que atuam no IFSertãoPE Campus Floresta acerca das reintegrações a cursos ocorridas era um dos objetivos específicos de nossa pesquisa e essa questão se mostrou da mais significativa importância ao adentrarmos nos caminhos para visibilidade dos sujeitos que se utilizaram desse recurso administrativo para retorno à instituição; por isso, nos dias 08/06/2021 e 16/06/2021, reunimo-nos virtualmente com os servidores ativos que se dispuseram a contribuir com a nossa investigação.

Participaram deste estudo servidores técnico-administrativos em educação lotados em alguns setores, bem como docentes ministrantes de variadas disciplinas e atuantes nos diversos níveis e modalidades de ensino ofertados na instituição. Todos esses profissionais possuem formação de nível superior e têm vínculo empregatício efetivo no Campus Floresta; além disso, realizam atendimento direto aos discentes, em virtude do cargo e/ou do setor de lotação. Nenhum desses três critérios estava

posto como condicional à participação na pesquisa, entretanto a disponibilização espontânea para contribuição fez essa coincidência emergir. Assim, para melhor identificar os servidores participantes desta pesquisa, detalhamos no Quadro 5 os TAE, referindo-nos aos técnicos administrativos e, no Quadro 6, elencamos como Docente os professores; em ambos os casos a nomenclatura é seguida por algarismo arábico, considerando a ordem que adotamos para apresentação dos resultados.

Quadro 5 – Identificação dos técnicos administrativos participantes

Servidor	Tipo de graduação	Maior titulação	Tempo de atuação no Campus (em anos)
TAE 1	Bacharelado	Graduação	13 anos
TAE 2	Bacharelado	Especialização	11 anos
TAE 3	Licenciatura	Mestrado	13 anos
TAE 4	Licenciatura e Bacharelado	Especialização	5 anos
TAE 5	Licenciatura	Mestrado	13 anos
TAE 6	Bacharelado	Graduação	11 anos
TAE 7	Licenciatura	Especialização	11 anos
TAE 8	Bacharelado	Especialização	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 – Identificação dos professores participantes

Servidor	Tipo de graduação	Maior titulação	Tempo de atuação no Campus (em anos)
Docente 1	Bacharelado	Mestrado	7 anos
Docente 2	Licenciatura	Mestrado	2 anos
Docente 3	Licenciatura	Especialização	11 anos
Docente 4	Licenciatura e Bacharelado	Mestrado	11 anos
Docente 5	Bacharelado	Mestrado	7 anos
Docente 6	Licenciatura	Mestrado	13 anos
Docente 7	Bacharelado	Mestrado	1 ano

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme detalham os quadros 5 e 6, o grupo de servidores participantes é bastante eclético, desde a formação até o tempo de atuação no Campus Floresta, o que confere a nossa pesquisa a diversidade de olhares e de entendimentos relacionados ao tema em estudo.

Assim, para mediar os momentos de diálogo com os servidores, utilizamos questões que foram apresentadas em slides durante as conversas que estabelecemos, conforme expusemos na metodologia adotada para este estudo, e as quais abordamos mais detalhadamente nesta seção.

4.2.1 Primeira roda de conversa com servidores: o descortinar de (in)visibilidades

O diálogo com servidores, por meio da nossa primeira roda de conversa, foi iniciado com a apresentação do *Poema da Reintegração*, Figura 19, e com a indagação do que ele suscitava nos servidores. Desde essa provocação, emergiram falas e aspectos abordados nas cinco perguntas que elaboramos para estimular a discussão e que foram revisitadas ao longo do encontro, num entrelaçamento de pensamentos, entendimentos e divergências sobre o olhar ao aluno reintegrado. Recorrente foi a ênfase dada, pelos participantes, à importância da temática que abordamos em nossa pesquisa, visto que eles relataram não conhecer trabalhos que tratassem da reintegração a cursos.

Figura 19 – Poema da Reintegração

Reintegração
(Re)integração
(Re)integr(ação)
REintegrAÇÃO
integrAÇÃO
REintegra
integra

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, acerca das suscitações relacionadas ao poema, destacamos a colocação do Docente 1 que entente a reintegração como “voltar a fazer parte” e questionou se na primeira entrada o aluno, de fato, sentiu-se integrado à instituição, preocupação latente também na fala do Docente 6:

A reintegração leva a gente a pensar na volta. E aí já vem a reflexão de “será que ele estava integrado?”. E, para mim, a reintegração ainda vem, assim, como uma carga de responsabilidade maior em relação à instituição, porque se você volta, não é?, por algum motivo você não ficou, num é?, então

desintegrou. E se você volta, procura se reintegrar, é porque você credita à instituição a possibilidade de [...], a pessoa tá insistindo em que a instituição pode contribuir na sua formação, que a instituição pode ser parceira nesse processo de transformação da vida. [...] A reintegração vem com uma carga de responsabilidade maior, porque é a confiança que tá sendo, vamos dizer assim, redobrada em relação à instituição: eu me integrei, não consegui, mas acredito que a instituição é quem pode contribuir, por isso eu tô voltando. Então, pra mim, ainda vem com essa carga muito grande de responsabilidade em termo da instituição.

Nesse esteio, o Docente 4 complementou que o processo de reintegração precisa ser uma via de mão dupla que depreende esforços do aluno que retorna e da instituição que o recebe, como “um corpo que tá querendo entrar em outro corpo, mas ele precisa ser aceito por esse corpo maior que vai colocá-lo dentro, que vai inseri-lo. É uma ação de via dupla, tanto de um lado quanto do outro” (DOCENTE 4). Já o Docente 2 associou o termo reintegração como sinônimo de oportunidade, pois é “mais uma forma de oportunizar *[formação escolar ao indivíduo]*” (DOCENTE 2, com grifo nosso), e o TAE 6 explicitou o entendimento de que a

reintegração passa muito pelo acolhimento. É muito mais que um retorno, que uma volta do aluno à instituição. Passa pelo cuidado com que a instituição está tendo com o aluno reintegrado. Penso que passa pelo desafio de fazer o aluno se sentir novamente parte da instituição.

Nesse lastro de preocupações apresentadas quanto ao papel desempenhado pelo IFSertãoPE nesses processos de retorno e nessa relação de dupla via, o Docente 7 sinalizou para o cuidado que a instituição precisa ter para não assumir a reponsabilidade completa, visto que, como ele colocou, o aluno também “precisa ter essa autorresponsabilidade” (DOCENTE 7).

Reconhecendo a necessidade de o aluno também buscar caminhos para otimizar sua reintegração, o Docente 4 acrescentou, com grifos nossos:

Muitas vezes existe um preconceito, existe uma visão diminutiva em relação ao aluno reingressante, né?, o aluno que reingressa. E isso tem que ser visto...Ele tem mais dificuldade para se adaptar, exatamente Docente 7, então, mas por que ele tem mais dificuldade para se adaptar? É isso que eu digo que é uma via de mão dupla: essa adaptação seria uma ação da instituição para integrá-lo dentro do corpo maior, porque ele é visto como um ser, num é?, que não está ambientado, integrado, vai ser muito mais fácil para esse aluno desistir novamente.

[...]

[A instituição] tem todas as esferas que podem trabalhar em prol da integração desse aluno. [...] Claro que o aluno tem que ter atitude de reintegrar, né?, mas se ele já veio para reintegrar, eu acredito que ele já pensou em tudo isso *[se está realmente no momento para retornar]*: ele já passou pela parte maior da dificuldade, ele tá tentando lutar para melhorar,

tá tentando vencer obstáculos. E aí a gente colocar barreiras institucionalmente, eu acho que é uma visão muito radical com o aluno, colocando o fardo do peso da reintegração nas costas dele.

Nesse sentido o Docente 3 afirmou que “falta ação nossa de acompanhamento, de se juntar como equipe”, bem como questionou o Docente 6:

Quantas vezes esse processo de reintegração não se resume a uma comissão para avaliar a condição do aluno e dar um parecer? [...] Há dois gargalos que nós vivemos institucionalmente que é a evasão: o que vai e foi e o que vai e volta. E o que é que nós estamos fazendo com esse que vai e volta? [...] Como é que a gente tá aproveitando, valorizando esse “re”?

A partir desse panorama dialogal inicial, que tomou por base o poema apresentado, mas não se restringiu a ele, passamos aos questionamentos previamente elaborados, de modo que pudéssemos aprofundar as discussões.

A primeira questão foi um pedido de descrição da reintegração a cursos ocorrida no Campus Floresta: 1. A realidade educacional brasileira inclui diversos casos de interrupções/retornos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. Vivenciando a realidade do IFSertãoPE, mais especificamente do Campus Floresta, como você descreveria a reintegração a cursos ocorrida na instituição?

O Docente 4 a descreveu como péssima, pois, segundo ele

a gente não conhece o aluno que tá reintegrando, a gente não tem as informações do aluno, não há um trabalho para a inclusão e a integração efetiva desses alunos, não há divulgação/comunicação das reintegrações, os alunos caem de paraquedas nas nossas salas de aulas.

Nesse contexto, o diálogo foi ampliado pelo Docente 6 e pelo TAE 3:

Reforço e acrescento a esse péssimo, a essa não qualidade, eu vejo mais porque é uma coisa ocorrida mais como cumprimento dos trâmites burocráticos [...] e não integra um processo de acompanhamento, [...], de ver mais essa questão pessoal, humana, pedagógica. Então ao péssimo eu acrescento exatamente isso, né?, porque, até então, são trâmites burocráticos que você tem que cumprir [...], mas não é ainda uma coisa de todos que fazem a instituição (DOCENTE 6);

Concordo com muito do que foi posto, acho que os trâmites precisam sair de fato do burocrático e ir para o “humano/pessoal”. Uma problemática que não vejo provocada pela Organização Acadêmica, mas que exigirá a atuação de outros profissionais (TAE 3).

Já o Docente 5 colocou que há muitas melhorias que precisam ser implementadas, visto que, concordando com o TAE 6 sobre a atenção a ser dispensada ao aluno

reintegrado, acrescentou que “a gente tem que ter um cuidado enquanto instituição, né?, pensando no desafio de fazer o aluno se sentir novamente parte da nossa instituição” (DOCENTE 5). Nesse desafio, o Docente 1 questionou sobre o saber ou não saber acerca dos alunos que são reintegrados a cursos, enfatizando o risco de julgamentos depreciativos ou estigmatizadores não só do aluno reintegrado, mas também de todos aqueles que necessitam delongar o curso, seja pela realização de trancamentos de matrícula, seja por reprovações. Assim, colocou que “por um lado quando a gente sabe que ele tá voltando pode ter esse cuidado, [...], mas por outro lado também a gente pode ter uma avaliação que tende mais para negativo pelo fato de saber que ele tá sendo reintegrado” (DOCENTE 1). O alerta levantado sobre os riscos de estigmatização do aluno com trajetória de escolarização interrompida conduziu a uma “sinuca de bico”, como descreveu do Docente 4, que questionou como sair dela, uma vez que “se a gente não souber, a gente não vai traçar estratégias, né? Mas se a gente não souber, a gente pode cair nesse julgamento” (DOCENTE 4).

Assim, o Docente 1, reconheceu que “a questão da reintegração nunca foi, de fato, algo concreto de ações do Instituto”, e que a saída perpassa por “uma construção coletiva” que envolve mudanças por parte de quem vai receber o aluno, tanto o preparo da equipe de recepção como do corpo docente, visto que “vai ter que ser um processo construído”, inclusive porque “a gente vai ter que desenvolver nossas estratégias, enquanto professores, para que a gente evite cair na esparrela da estigmatização” (DOCENTE 1). Nesse sentido, o Docente 6 acrescentou que “talvez nós mesmos, enquanto servidores, precisemos dessa reinvenção, dessa reconstrução”.

Enveredando pelos caminhos relacionados aos fazeres institucionais até então, o TAE 1 explicou como se dava o trâmite relacionado ao processo de reintegração ao curso: o indivíduo evadido buscava a instituição, por meio da Coordenação de Controle Acadêmico, para preencher um requerimento; o requerimento era enviado à Coordenação de Curso que emitia parecer e enviava para parecer pedagógico; emitidos os pareceres, a CCA informava ao aluno o resultado da solicitação e o orientava à realização da rematrícula em período próprio, mas até para essa rematrícula alguns já não voltavam para efetivar o retorno à escola. O TAE 1 também colocou que, no momento de se preencher o requerimento, sempre havia uma conversa com o pleiteante ao retorno, para entender as motivações e para orientá-lo sobre se ele realmente considerava aquele como o período ideal para o retorno,

especialmente porque a Organização Didática do IFSertãoPE só permitia uma reintegração ao curso. Assim, o TAE 1 reconheceu que, com a reformulação da Organização Didática, que passou a ser nomeada de Organização Acadêmica, ocorreu um avanço no concernente à reintegração de curso, pois houve a possibilidade de o aluno reintegrar mais de uma vez, mas que essa “é uma temática que precisa ser repensada do começo ao fim. [...] Todos os atores precisam, realmente, tomar ciência e se apropriar” (TAE 1). Nesse ponto, a preocupação com a estigmatização voltou a aflorar, pois a forma como é feito esse primeiro contato poderia já ser um afugentador do indivíduo que busca o retorno, como colocou o Docente 4. Assim, surgiu a sugestão de que a processo de reintegração a cursos deveria iniciar não pelo burocrático, mas por um atendimento psicossocial:

O processo de reintegração é meramente burocrático? Porque se for meramente burocrático, assim que o aluno deu entrada, ou botou o pé na Secretaria, o Setor Psicossocial tem que abraçar, certo?, pra acompanhar esse processo. É minha visão. E, se não é meramente burocrático, se existe essa avaliação, quem faz essa avaliação, quem emite esse juízo de valor se é o momento bom ou não para aquele aluno entrar? (DOCENTE 4).

Ao colocar que não acredita que haja, por parte da instituição, esse juízo de valor, o Docente 3 chamou à atenção o papel desempenhado pelos professores nesse processo de atenção ao aluno, que envolve não só o cuidado com o aluno que reintegra, mas também com outros:

Quantos não desistem por conta de, vamos dizer, uma curva no processo de ensino-aprendizagem que não consegue de jeito nenhum? Eu vi muito professor dizer a aluno: “Ó, se vire! Eu fiz minha parte”. E nós, enquanto professores, não podemos desistir dos alunos (DOCENTE 3).

Assim, coletivamente se reconheceu que há necessidade de maior acompanhamento institucional dos alunos que retornam à instituição, de modo a otimizar a permanência e o êxito mensurado pela diplomação do estudante, visto que os servidores concordaram que as ações do IFSertãoPE Campus Floresta, destinadas ao aluno reingressante, carecem de ampliação e melhor sistematização para o alcance de resultados mais exitosos.

Na busca de melhor entender a visão institucional sobre os alunos que reintegram, foi apresentada a segunda questão previamente elaborada: 2. Pensando que a reintegração a cursos envolve não apenas, mas também, os aspectos

burocráticos desse processo, como vocês percebem as reintegrações que se efetivam no Campus Floresta? Como é visto o aluno reintegrado?

As respostas foram desde o entendimento de que o aluno reintegrado é revestido de invisibilidade perante a instituição: “Eu acho que ele não é visto. Não tem, não tem visibilidade nenhuma. O aluno reintegrado, ele entra no bolo dos alunos [...] regulares. [...] Ele não é visto, ele não é percebido” (DOCENTE 4), até o entendimento de que eles são vistos, inclusive com mais inquietação, como colocou o TAE 3: “Quanto a percepção, involuntariamente, após o reingresso, geralmente os olhamos com mais preocupação, com mais cuidado. A exemplo das situações de Conselho de Classe, nos casos de EMI. Por isso, para mim, eles não são “não vistos””.

Assim, embora não tenha havido consenso quanto à (in)visibilidade dos alunos reintegrados a cursos, o grupo considerou que “realmente a gente precisa ter um olhar diferenciado para esse público, para que essa oportunidade não seja desperdiçada” (TAE 1), mas que é preciso “procurar vê-lo igual aos outros alunos. Apoiá-lo na medida do possível, porque o próprio estigma de coitadinho faz com que ele perca sua referência enquanto pessoa dentro da escola” (DOCENTE 3), visto que “no quesito enxergar a pessoa novamente oportunizada, sem dúvidas, não deve ser cabível vê-la de modo estranhado. Aliás, sim, como um discente com suas especificidades, tal qual os demais” (DOCENTE 2).

Concordamos com a necessidade de um olhar diferenciado, mas não diferenciador, aos alunos reintegrados, uma vez que está demonstrada a importância dessa atenção para maximizar a permanência e diplomação do estudante. Tal visão coaduna, portanto, com o que coloca Santos (2003, p.56 *apud* PIOVESAN, 2005, p.48):

...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Nesse contexto, reforçou-se a questão do acompanhamento discente como uma necessidade observada pela instituição, por meio dos servidores docentes e técnico-administrativos participantes da pesquisa, como colocou o TAE 8:

Eu acho que falta, por parte dos setores competentes, um maior acompanhamento desse aluno, porque eu vejo que, muitas vezes, ele manda

a documentação, a gente recebe, confere, manda pro setor de coordenação junto com o NuPe, e quem mais de direito; é feita a análise, volta a resposta, a gente manda pro aluno. Pronto. E aí fica. Se a Secretaria, depois de um tempo, quando chega a hora da matrícula, não procurar esse aluno, eu, na minha opinião, sinto que outros setores também não procuram (TAE 8),

e como o Docente 4 questionou sobre a clareza do processo de reintegração para o aluno que pleiteia o retorno ao curso por meio desse recurso: “será que damos as informações necessárias aos nossos alunos?”, pois o

aluno ter conhecimento dos seus direitos e dos seus deveres, na íntegra, num é?, vai fazer com que ele se sinta mais consciente do processo de retorno, de como será o retorno, qual é o fardo que ele vai botar pra ele cumprir dentro daquele semestre (DOCENTE 4).

A fala do TAE 5 trouxe o reconhecimento do que o grupo de servidores foi expondo sobre o tema, desde o início dos diálogos: “a gente devia ter esse plano mais estruturado de acompanhar esses alunos reintegrados. Essa falha a gente tem, mas nada que não possa ser resolvido também” (TAE 5).

Assim, nesse contexto descortinador das (in)visibilidades que perpassam pela temática reintegração a cursos no IFSertãoPE Campus Floresta, foi percebida a necessidade de melhor sistematizar o processo de retorno aos cursos, por meio do que o Docente 4 nomeou como ‘procedimento padrão’, que inclua não só os aspectos burocrático-administrativos, mas também leve em consideração as nuances humanas envoltas nessas histórias de vida com interrupções no percurso de escolarização, entendendo-se que, nesse processo, a responsabilidade não é apenas institucional, mas também do aluno que decide voltar à escola.

4.2.2 Segunda roda de conversa com servidores: a necessidade e a urgência de fazer diferente

Num desdobramento das conversas estabelecidas em 08/06/2021, especialmente sobre a questão da (in)visibilidade do aluno reintegrado ter sido o ponto em que encerramos a primeira roda de conversa, iniciamos o diálogo desse segundo encontro com a exibição, via Youtube, do clipe musical da canção Invisível (CARVALHO; BARRETO; CARTAXO, 2017), interpretada pela BaianaSystem, cuja letra apresentamos abaixo:

Você já passou por mim
 E nem olhou pra mim
 Você já passou por mim
 E nem olhou pra mim
 Acha que eu não chamo atenção
 Engana o seu coração
 Acha que eu não chamo atenção

Não tem cor, não tem cara
 Começou, não vai parar
 Coração vai disparar, não tem como dedurar

Ninguém viu, ninguém viu, ninguém acha você
 Invisível, invisível, ninguém acha você

Há maneiras de ver, maneira de ser
 Maneira de crer, maneira de ver
 Cara-metade, cara-metade, quero te ver na cidade

Todo munda busca, ninguém acha você
 A cidade assusta, mas vai amanhecer

Você já passou por mim, e nem olhou pra mim
 Você já passou por mim, e nem olhou pra mim
 Acha que eu não chamo atenção, engana o seu coração
 Acha que eu não chamo atenção, engana o seu coração

Xô falar, xô te explicar pra tu tentar me entender
 Babilônia, várias formas pra tentar te prender
 Bate bumbo, bate caixa, bate coxa, bumbum
 Bate sem precipitar que o papo é bom de render

Cada palavra que tu guarda na boca vira baba
 Filosofia eu adquiero lendo Gandhi e Sai Baba
 Ragga eu ouço Shabba, no sertão, Luiz Gonzaga
 Peleja tá dobrada, aqui se faz, aqui se paga

Você já passou por mim, e nem olhou pra mim
 Você já passou por mim, e nem olhou pra mim
 Acha que eu não chamo atenção, engana o seu coração
 Acha que eu não chamo atenção

Passou por mim, passou por mim, passou por mim
 Olhou pra mim, olhou pra mim, olhou pra mim
 Chamou atenção, chamou atenção, chamou atenção
 Seu coração, seu coração, seu coração

Após a exibição do clipe, adentramos nos questionamentos que envolviam as políticas institucionais direcionadas aos estudantes, por meio da seguinte questão: 3. Embora sem especificar os alunos reintegrados a cursos, o IFSertãoPE conta com políticas destinadas aos seus estudantes. Assim, para além do que consta nesses documentos, que cuidados vocês observam que a instituição dedica aos estudantes reintegrados?

Os participantes relataram que não observavam políticas institucionais que contemplassem, em específico, o aluno reintegrado, estando a questão da reintegração a cursos limitada ao procedimento burocrático desse fazer, não sendo realmente desenvolvido um processo de atenção e cuidado, como colocou o Docente 1:

A gente não tem, de fato, uma política institucional que fique olhando ou que cuide do cotidiano desses estudantes. Geralmente a gente só pensa nessas questões quando a gente chega perto do limite, ou seja, no final do semestre ou quando o aluno tá numa situação em que tá beirando ser reprovado, e aí a gente tem que parar e pensar: o que a gente vai fazer em relação a ele agora?

Nesse sentido, citando as normativas institucionais que tratam das políticas de assistência ao estudante, o TAE 7 reconheceu que “realmente não existe algo na Resolução atual, né?, dessa política de assistência estudantil, voltado para esse aluno reintegrado”, embora o próprio documento aponte dentre seus objetivos o de “garantir a permanência e o êxito dos estudantes, buscando reduzir os índices de evasão e retenção decorrentes de dificuldades socioeconômicas dentre outras” (TAE 7).

Antes disso, a interrelação desse não cuidado observado com o clipe musical exibido no início do encontro fez com que o Docente 4 verbalizasse que “a música representa muito bem o que são esses alunos dentro do Campus Floresta e, talvez, dentro do IFSertãoPE: são invisíveis, nós não os vemos, nós são sabemos e, literalmente, eu não vejo cuidado nenhum”, sendo, pois, necessária a criação de um “protocolo de atendimento” que pudesse acompanhar o aluno no período mais crítico desse retorno à instituição, de modo a aproximar o estudante para identificar e dirimir dificuldades, buscando soluções para as problemáticas encontradas, visto que

esse processo, principalmente dos reintegrados, que é uma especificidade, num é?, muito singular, porque eles já participaram da instituição, eles têm aquele sentimento de que perderam a sua turma, mas tão tentando lutar novamente para participar (DOCENTE 4).

Nesse contexto, o Docente 1 lembrou que, “apesar de não existir uma política institucional para isso”, já houve momentos em que colegiados de curso pararam para discutir especificidades de alunos, pois “mesmo não havendo esses protocolos, de alguma maneira nós apoiamos ele [*o aluno*]” (DOCENTE 3, com grifo nosso). O Docente 3 alertou ainda quanto ao cuidado necessário para que o protocolo não se

transforme em mais um instrumento de burocratização do processo de reintegração a cursos do Campus Floresta.

O entendimento sobre a necessidade de melhor sistematizar o cuidado dedicado ao aluno reintegrado perpassou as falas dos participantes da roda de conversa, podendo ser sinteticamente apresentado no que colocou o TAE 6, seguido do que o TAE 1 expôs:

Seria importante ter esse controle de assim que o aluno retornar, principalmente nesse momento [*pandemia da Covid-19, distanciamento social e ensino remoto*], ter um acompanhamento maior. A gente dá um suporte no sentido de tirar as dúvidas daquele aluno que chega muitas vezes perdido, né?. Está voltando, está se readaptando ao local e a gente faz isso. Mas eu creio que podemos, enquanto instituição, diversos setores, de forma harmônica, a gente pode fazer mais por esse aluno que está voltando à instituição (TAE 6, com grifo nosso);

Fica claro que esse processo precisa ser revitalizado como um todo. A instituição precisa entender quais foram essas causas, que dificuldades esse aluno enfrentou que levou ele a essa desistência. E se ele está retornando, a instituição precisa corrigir, vamos dizer, essas falhas e promover uma outra adaptação a esse aluno para que ele realmente tenha condições de chegar ao êxito (TAE 1, com grifo nosso).

Assim, pelo que observamos na nossa prática laboral, há alunos que reintegram ao curso necessitando cumprir poucos requisitos para diplomação, geralmente estágio e/ou TCC; entretanto, nem sempre a conclusão do curso se dá no tempo mínimo projetado para isso. Assim, sem adentrar nas outras e variadas questões que podem produzir essa situação, considerando apenas o tempo cronológico, medido em semestres, observamos alguns dados, a exemplo do Reintegrado 12 e do Reintegrado 16, constantes no Quadro 4, para tirar da empiria a observação de certo alongamento do curso por alguns alunos reintegrados, bem como para questionar sobre o papel da instituição nesse processo. Se observarmos que o Reintegrado 12 cursou 12 semestres antes da evasão e que são decorridos 10 semestres após sua reintegração, perceberemos que, de fato, há casos em que há um prolongamento de matrícula para além do esperado, tanto pelo aluno como pela instituição, pois, a priori, o curso de GTI tem 6 semestres de duração. Do mesmo modo ocorre com o Reintegrado 16, o qual cursou 6 semestres até a evasão e 8 semestres após a reintegração, num curso cujo período mínimo de integralização é de 8 semestres. Observando essas informações, sentimos a necessidade de questionar os servidores sobre essa situação, visto que consideramos a reintegração a cursos como fator que não envolve apenas o retorno

à escola, mas também o que acontece durante o período em que ele permanece no Campus Floresta e qual o desfecho de sua situação acadêmica após a reintegração a cursos; por isso, apresentamos o seguinte questionamento: 4. Temos observado que há discentes que reintegram aos cursos apenas para finalização de algum componente, geralmente TCC e/ou estágio, no entanto acabam delongando a conclusão do curso por tempo superior ao que seria necessário. A que você atribui esse prolongamento? Em que medida a instituição poderia/pode interferir nesse processo?

Nesse ponto de discussão, de modo a gerar um movimento de pertencimento, mais uma vez a questão do acompanhamento foi posta como primordial, uma vez que “a gente não pode só botar eles pra dentro e depois esquecer eles, porque aí eles saem de novo com mais raiva ainda: me chamaram, eu achei que tava tudo bem, que eu ia conseguir, mas depois ninguém me deu apoio e aí eu desisti” (DOCENTE 4). Assim, nesse esteio, ao defender que a construção do pertencimento passa pelo cuidado, o Docente 6 enfatizou que

O cuidado...ele é uma conexão de vários. É algo que precisa ser tecido, pensado, conversado, planejado, tecido a várias mãos. A gente vê o cuidado do lado da assistência estudantil, a gente vê o cuidado do lado administrativo, a gente vê o cuidado do lado pedagógico, a gente vê o cuidado do lado físico, enfim. Não tem como a gente pensar no cuidado de um lado, né?, a partir de uma perspectiva, mas do todo, né?. O que significa dizer também que todos nós estamos nesse bolo, todos nós estamos envolvidos nesse sentar, nesse conversar, nesse planejar.

Esse docente ainda defendeu que senão uma política, visto que a criação dela depende não só do campus, mas a elaboração coletiva de um plano de trabalho, de atenção ou vivência para tratar das questões que envolvem o aluno reintegrado a cursos do Campus Floresta, pois o delongamento do curso por parte de alguns discentes que retornam à instituição pode estar associado a essa falta de cuidado. Ainda sobre o movimento de pertencimento, o Docente 3 reiterou a sala de aula como espaço pelo qual fortemente transita esse sentimento pelo discente, sem deixar de reforçar que “a gente não pode colocar o foco no aluno reintegrado só na instituição [...] Todas as possibilidades devem ser analisadas com muito cuidado” (DOCENTE 3). Sobre isso, o Docente 4 enfatizou que cabe à instituição mitigar problemas que sejam relacionados a ela, de modo que não seja ela também um fator dificultador para o aluno.

Fulcro da discussão no concernente ao delongamento de cursos pelos estudantes, o TAE 7 explicou que há acompanhamento dos alunos, especialmente daqueles que recebem auxílio financeiro da instituição, mas que ainda há muito a ser melhorado pela assistência estudantil, inclusive conjecturou sobre a possibilidade de concessão de auxílio financeiro específico, e também mensurou que levaria a questão das reintegrações a cursos para debate no grupo que está discutindo a atualização das normativas relacionadas à assistência estudantil. Nesse esteio, a fala do TAE 8 resumiu que “não é só o IF procurar meios de ajudar o aluno, o aluno também tem que procurar meios de se ajudar e ajudar a instituição, porque aí, só assim, todos vão ganhar”.

Essa dupla vitória, para o aluno e para a instituição, pode ser mensurada de diversas maneiras, porém a materialização dela envolve também a diplomação do estudante. Por isso, nosso último questionamento aos servidores participantes da pesquisa foi relacionado a esse assunto, comumente nomeado de êxito pelas instituições educacionais. Assim, perguntamos: 5. Considerando que acesso, permanência e êxito estudantil depreendem esforços tanto de discentes como da instituição e pensando que mais da metade dos alunos que reintegram aos cursos do campus Floresta voltam a evadir, que ações poderiam ser implementadas para otimizar as reintegrações aos cursos da instituição?

As sugestões apontadas, desde o início da interação de 16/06/2021, envolviam a organização de um plano de atenção ao aluno reintegrado por meio da sistematização de ações que otimizassem o novo acesso ao Campus Floresta, bem como a permanência do discente na instituição que seria culminada com o êxito mensurado por meio da expedição do diploma, no qual é concedido título profissional aos egressos dos cursos ofertados pela instituição de educação profissional, científica e tecnológica representada pelo IFSertãoPE Campus Floresta.

Foi reforçado que, para que essas ações surtam efeito, são necessários o empenho e o protagonismo de cada servidor, TAE e docente, pois o acompanhamento só é possível, de fato, se as informações estiverem atualizadas nos sistemas e nos arquivos institucionais; noutras palavras, a ação ou a não ação docente pode reverberar no não acompanhamento pelos técnicos administrativos e vice-versa.

Assim, desde a primeira roda de conversa com os servidores, fomos pontuando as sugestões, as quais resumimos em 1) criação/sistematização de metodologias de acompanhamento e de um sistema de orientação dos alunos; 2) elaboração de plano

de ação/atenção/cuidado direcionado aos alunos reintegrados, 3) encontro/atendimento periódico discente; 4) constituição de comissão multiprofissional e elaboração de calendário para acompanhamento quali-quantitativo, envolvendo os aspectos burocrático-administrativos, pedagógicos e psicossociais. Utilizando as palavras do TAE 1, “cada um vai ter um papel fundamental em toda essa caminhada” de sintonia da instituição numa mesma intenção: ofertar educação pública, gratuita e de qualidade, como está no lema defendido pelo IFSertãoPE.

Essa segunda roda de conversa com os servidores expôs o quanto a reintegração a cursos ainda é um procedimento acadêmico-pedagógico a ser estudado, pensado e aprimorado no âmbito do Campus Floresta, pois, como admitiu o TAE 7, com grifo nosso:

Só conhecia a reintegração do aluno [*como*] os trâmites que aconteciam na Secretaria e nunca tinha parado pra pensar nas possibilidades do que a instituição pode fazer pra tentar melhorar a vida desse estudante e pra que ele obtenha sucesso na vida acadêmica.

Assim, nesse cenário em que ouvimos alunos reintegrados a cursos sobre suas vivências, especialmente no Campus Floresta, e discutimos com os servidores as (in)visibilidades que perpassam o retornar a essa instituição, verificamos a importância, a necessidade e a urgência de se fazer diferente, em sintonia com que o aluno aponta e com o que veem os servidores, que dão vida às ações institucionais.

4.3 (Entre)laçamentos entre o que o reintegrado aponta e o que a instituição vê: relações de saber e poder

A análise dos diálogos estabelecidos com alunos reintegrados a cursos e servidores do IFSertãoPE Campus Floresta, sobre o retorno de estudantes aos cursos da instituição, permitiu-nos a diversificação de olhares em relação a nossa temática de estudo, pois pudemos “ver pelos olhos dos outros” um assunto que tem nos tem intrigado há alguns anos.

Nas rodas de conversa realizadas, pudemos perceber confluências entre o que os agentes do processo de reintegração a cursos apontam e visualizam; por isso, resolvemos melhor explicitar os (entre)laçamentos que observamos nos discursos de alunos e de servidores, por meio do Quadro 7:

Quadro 7 – (Entre)laçamentos entre apontamentos e olhares

ASSUNTO	APONTAMENTOS DOS ALUNOS	VISÃO DOS SERVIDORES
Iniciativa para a reintegração	<ul style="list-style-type: none"> - Decisão do discente; - Busca institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ação individual do discente; - Atitude do evadido por estímulo de alguns servidores.
Visão institucional sobre o aluno reintegrado	<ul style="list-style-type: none"> - Não há diferença em relação aos outros alunos; - Olhares diferenciados, por meio de brincadeiras pejorativas; - Necessita de um olhar mais humano. 	<ul style="list-style-type: none"> - (In)visível; - Visto com maior preocupação; - Igual aos demais alunos; - Carece enfatizar os aspectos humanos do processo.
Políticas/Ações Institucionais	<ul style="list-style-type: none"> - Busca dos alunos evadidos; - Auxílios financeiros; - Criação de turmas extras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estímulo ao discente para o retorno; - Não há menção específica nas normativas a assistência estudantil; - Não há políticas, mas existem movimentos para auxiliar os alunos.
Acompanhamento discente	<ul style="list-style-type: none"> - Acontece, mas deixa muito a desejar; - (Des)Orientação discente; - Ausência de direcionamentos ao aluno reintegrado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não é sistematizado, mas acontece pela ação pontual de alguns servidores; - Aluno não conhecedor de todos os seus direitos.
Aspectos burocrático-administrativos	<ul style="list-style-type: none"> - Excesso de burocracia com fragmentação de informações e (des)conexão entre os setores; - Espera entre a solicitação e a efetivação da reintegração; - Dificuldades em determinados setores como Secretaria, Setor de Estágio e Assistência ao Aluno; - Falta de clareza/explanação para o aluno; - Falta/rotatividade de professores; - Engessamento de projetos de curso; - Ausência de diretrizes voltadas à reintegração a cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A reintegração parecer estar limitada apenas ao aspecto burocrático; - Falta de clareza dos trâmites para os discentes que reintegram; - Não há normativas que explicitem e detalhem o fluxograma para as reintegrações a cursos.
Aspectos didático-pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes pouco preocupados com as especificidades dos alunos; - Indisponibilidade/pouca disponibilidade de orientadores nas áreas de interesse dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - O processo de reintegração passa fortemente pela sala de aula.
Facilidade para evadir novamente	<ul style="list-style-type: none"> - Quem evadiu uma vez tem mais chance de desistir novamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - O discente que já se desvinculou uma vez possui mais chances de evadir novamente, especialmente se os problemas que ocasionaram a primeira desistência persistirem.
Sugestões para otimização do processo	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar políticas de apoio ao aluno reintegrado; - Simplificar o processo burocrático; - Criar um organograma para explicitar o passo-a-passo de todo o processo; - Realizar acompanhamento psicossocial; - Monitorar ausências; 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematizar ações de acompanhamento; - Envolver equipe multidisciplinar, com ações psicossociais, pedagógicas; - Promover conversas periódicas com alunos reingressantes; - Acompanhar o retorno às atividades escolares;

	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar contatos e rodas de conversa com os alunos reintegrados; - Apresentar um roteiro, com regras claras, para o aluno que reintegra; - Criar espaço próprio no site para captação dos reintegráveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer os alunos sobre seus direitos e deveres; - Revisar as normativas relacionadas à assistência estudantil; - Criar auxílios específicos.
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

O resumo exposto no quadro acima demonstra o quão aluno reintegrado a curso e servidor do Campus Floresta estão cientes das problemáticas e alternativas que envolvem a reintegração na instituição. Essa clareza de entendimentos permite, pois, o redimensionamento de ações, a elaboração de políticas, a construção de estratégias, a otimização de fazeres para que a almejada melhoria dos processos de reintegração aos cursos do IF Sertão PE Campus Floresta seja, de fato, alcançada. Essa mudança é necessária e urgente, mas, como expuseram os participantes desta pesquisa, só será possível pela ação de cada agente participante dessa (re)construção, pois a “instituição somos nós” (Docente 3).

Sem deixar de considerar os poderes que envolvem as relações humanas, tanto dentro como fora da escola, revisitamos alguns discursos dos participantes para explicitar (entre)laçamentos dessa natureza na microestrutura social formada na e pela instituição lócus desta pesquisa. Assim, considerando que os alunos participantes apontaram fatores associados a questões pessoais, familiares, profissionais e institucionais como motivadores da evasão e/ou reintegração a curso, destacamos as falas “eu tinha que cuidar da menina [*lactente menor de 3 anos*], cuidar dele [*pai doente*] e trabalhar, aí para mim estudar [*não havia como*]” (REINTEGRADO 2, com grifos nossos), “o fato de eu ter sido transferido para [*cidade situada a 437 quilômetros de Floresta*] (...) a distância fez com que eu perdesse o contato com o orientador” (REINTEGRADO 13, com grifos nossos) e “na verdade, eu fui mais [*reintegrar ao curso*] porque mãe disse: vá lá, termine o curso” (REINTEGRADO 16, com grifo nosso), para explicitar como relações de poder que perpassam a família e o trabalho podem interferir diretamente na vivência de cursos, especialmente dos que acontecem presencialmente, que é o caso desses três estudantes.

Interessando-nos, em especial, pelo exercício do poder nas relações estabelecidas dentro do IF Sertão PE, mais especificamente no Campus Floresta, fazemos destaque ao que nos disse o Reintegrado 14, no concernente à rigidez

burocrático-administrativa para matrícula em disciplinas, mesmo diante da impossibilidade de cursá-las, como já citamos na página 65 e agora ampliamos:

Eu não tinha condições de assistir aula todos os dias, então, algumas disciplinas eu perdia. Também não havia um suporte, apesar da internet ser bastante avançada (...). Se existisse um suporte de aulas on-line ou um programa desse tipo, teria me beneficiado muito naquele período. Então, eu me matriculava nas disciplinas, mas só conseguia, efetivamente, render em algumas duas ou três disciplinas, no máximo. Então, (...) a cada semestre eu conseguia passar em duas ou três disciplinas, mas eu era matriculado em todas, então o que acontece? O meu currículo ficou meio manchado, porque aparecem lá como reprovações, sendo que eu não tinha possibilidade de assistir àquelas aulas naquele período, porque eu tava trabalhando [*em outro Estado*].

(...)

Quando você vai concorrer a uma vaga de trabalho no mercado competitivo, nos grandes centros, quando você apresenta o seu histórico curricular e o seu diploma, eles usam como fator determinante, para empregar ou não aquele indivíduo, o seu desempenho na vida acadêmica. (...) você é prejudicado (REINTEGRADO 14, com grifo nosso).

Tal depoimento exemplifica a nitidez com que a instituição impõe determinadas questões e o quanto isso pode gerar prejuízos profissionais ao egresso, cujo processo de formação escolar não se deu linearmente, como o idealiza a matriz do curso.

Também o binarismo professor/aluno serve a essa lógica de hierarquização do poder em que agentes/setores institucionais se sobrepõem aos discentes, como apontou o Docente 3, em citação apresentada na página 85, na qual informa que presenciou professores dizerem que já fizeram a parte deles, e que o aluno precisa apenas “se virar”. Além disso, as próprias normas acadêmicas trazem marcas que por vezes invisibilizam, estigmatizam e silenciam não só o aluno reintegrado a curso, mas também aqueles a quem é atribuída a denominação de *retido*, por exemplo.

No caso das reintegrações, citando o Art. 82 da Organização Acadêmica, “a reintegração será concedida ao estudante somente uma vez, exceto quando realizada para cumprimento de exigências relativas ao TCC e/ou ao Estágio Obrigatório” (IFSERTÃO-PE, 2020), fica explícito que o evadido faz jus a esse recurso acadêmico somente uma vez, exceto em duas situações, e isso nos faz refletir sobre o que a instituição pretende com essa limitação, já que não encontramos impeditivos legais ou definidores da quantidade de reintegrações que cada sujeito possa ter a determinado curso. Daí o questionamento: será que essa limitação ocorre por alguma questão financeira, curricular, administrativa, ou é apenas um embarreiramento que reforça o poder institucional face aos sujeitos?

Percebemos, pois, o quanto *micropoderes*, silenciosos ou silenciadores, estão envoltos nas reintegrações a cursos ocorridas no Campus Floresta e invisibilizadas nas estatísticas oficiais da Rede Federal. Por isso, nesse movimento de (des)construção, é preciso não somente abrir caminhos para a visibilidade dos evadidos que retornam à escola, os quais são fulcro do nosso trabalho e que, realmente, precisam ser mais enxergados, mas também é imprescindível lançar olhares sobre aqueles desistentes que sequer voltaram ao campus para tentar retomar o percurso de formação profissional escolar. Falamos aqui dos reintegráveis, ou seja, todos os indivíduos que constam nas estatísticas de evasão, e para os quais defendemos busca ativa por parte da instituição, pois entender a reintegração a curso passa, necessariamente, por analisar a evasão e avaliar o que de novo pode ser feito, pelo aluno e pela instituição, para o reestabelecimento do vínculo. A reintegração é, pois, momento oportuno para (re)vincular, construir pontes, estreitar laços, reestabelecer relações, desfazendo nós que fomentaram a evasão e gerando um movimento de pertencimento no aluno que retorna à escola, e de missão cumprida por parte do IFSertãoPE Campus Floresta no alcance dos objetivos a que se propõe como instituição pública ofertante de educação profissional, científica e tecnológica, entranhada em relações de saber e de poder, cujos interesses precisam se voltar à formação das pessoas que dela mais necessitam, em busca da diminuição de desigualdades sociais por meio da educação escolar.

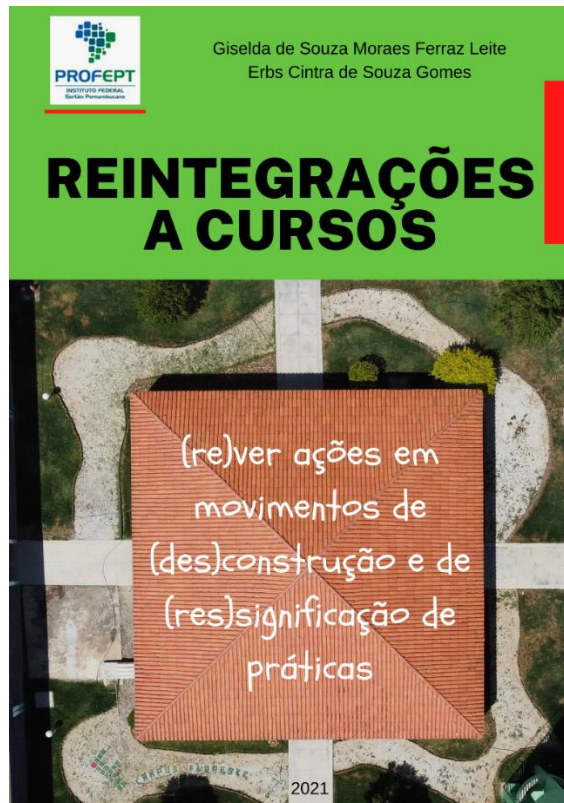
5 PRODUTO EDUCACIONAL: EXTENSÃO DA PESQUISA E (INTER)INVENÇÃO NA REALIDADE

Ambígua volta
em torno da ambígua ida,
quantas ambiguidades
se pode cometer na vida?
Quem parte leva um jeito
de quem traz a alma torta.
Que bate mais na porta?
Quem parte ou quem torna?
(LEMINSKI,2013, p.194)

O trabalho de pesquisa realizado se desdobrou em instrumento de (inter)invenção na realidade educacional do Campus Floresta, o qual se materializou

por meio de livro digital, o e-book *REINTEGRAÇÕES A CURSOS: (re)ver ações em movimentos de (des)construção e de (res)significação de práticas*, Figura 20, cujo objetivo é contribuir com a ampliação da visibilidade institucional sobre reintegrações a cursos e com a otimização de ações destinadas aos alunos reintegrados.

Figura 20 – Capa do e-book



Fonte: Elaborado pela autora.

A elaboração de material bibliográfico a ser apensado a nossa dissertação, como produto educacional exigido pelo ProfEPT, foi a primeira ideia que tivemos quando projetamos o trabalho e foi a que, de fato, tornou-se exequível frente aos achados com os quais fomos nos deparando ao longo da pesquisa e para à manutenção de medidas de distanciamento social, mesmo com as pessoas vacinadas contra a Covid-19.

Então, com base na minha vivência como servidora do Campus Floresta, que me fazia perceber que precisaríamos propor uma espécie de política educacional diferenciada voltada aos alunos reintegrados a cursos, pois, empiricamente, percebia-se que fazíamos pouco nesse sentido, durante a construção do nosso arcabouço teórico-metodológico e da definição da linha de pesquisa que seguiria junto ao

Programa fui percebendo que a questão da visibilidade viria a se tornar central no nosso trabalho. Por isso, na impossibilidade de também produzirmos o vídeo, adequamos o e-book ao máximo para que fosse possível ampliar a visão sobre reintegrações a cursos, além de apresentar uma 'política de melhoria' aos processos delas decorrentes.

O planejamento, elaboração e finalização desse produto contou com a participação dos envolvidos na pesquisa, os quais deram sugestões durante as rodas de conversa realizadas e responderam a formulário eletrônico por meio do qual coletamos sugestões para construção dos instrumentos previamente pensados. Assim, buscando atender ao que visualizamos e aos anseios por otimização colocados por alunos e servidores participantes, sem deixar de ser provocativo à discussão, estruturamos o livro em capítulos intitulados por perguntas, para que, mesmo buscando trazer algumas respostas aos questionamentos, deixássemos mais dúvidas do que soluções face às (in)visibilidades que envolvem a temática.

Por isso, mesmo no espaço reservado às sugestões de melhoria que propusemos, questionamos "o que pode melhorar o processo?", pois entendemos que nossas propostas são ainda limitadas e carecem da vivência para pô-las à prova, em movimentos de claramente ver os reingressantes como sujeitos de direitos e deveres, buscantes de novas oportunidades educacionais, para concluir um curso anteriormente iniciado, e pelos quais o IFSertãoPE Campus Floresta pode e deve fazer mais. Assim, enfocando no e-book o plano de atenção que produzimos para o aluno reintegrado, voltamos olhares ao estudante que retorna à instituição, buscando meios de favorecer (re)acesso, permanência e êxito mensurado pela conclusão do curso.

Assim, no nosso produto educacional conceituamos resumidamente reintegração a curso, apresentamos sucintos resultados do estudo que fizemos, além de visibilizar, por depoimento e foto, três alunos reintegrados a cursos que se atenderam nosso convite e disponibilizaram falas e imagens para publicarmos. Nele também trouxemos depoimentos de alguns servidores da instituição, ocupantes de cargos distintos e atuantes em setores variados, que foram convidados a falar como a atuação profissional deles poderia favorecer a otimização das reintegrações a cursos no Campus Floresta, além de apresentarmos sugestões para (re)ver, (des)construir e (res)significar práticas em atenção ao estudante que retorna à escola.

5.1. Ver claramente visto³: (in)visibilidades e olhares voltados ao aluno que retorna ao Campus Floresta

A invisibilidade do aluno reintegrado a cursos do IFSertãoPE Campus Floresta não está relacionada ao fato de ele não ser visto. Pelo que pudemos concluir com nosso estudo, o aluno reintegrado é visto pela instituição, por meio dos agentes institucionais nomeados de servidores, entretanto o olhar que se lança a esse discente é ainda superficial, carecendo, pois, de, parafraseado Luís Vaz de Camões, ser claramente visto, motivo pelo qual entendemos que o processo vivenciado pelos alunos que retornam ao Campus Floresta, para dar continuidade aos cursos que iniciaram na instituição, perpassa por (in)visibilidades.

Nesse movimento para ver claramente visto, entendemos que é importante uma (re)significação de fazeres a que já estamos habituados; por isso, dentre as (des)construções que consideramos necessárias, está a de enxergar os alunos evadidos para além do que é expresso pelos números e estatísticas. (Re)ver esses indivíduos é, para nós, o início da reintegração a qualquer curso, uma vez que o procedimento de retorno só acontece quando houve uma partida. Assim, defendemos como ação primeira dessa movimentação a busca ativa da instituição pelos alunos evadidos, não só aqueles dos quais nos recordarmos, mas todos os que poderiam regressar dadas as regularidades de ofertas de turmas pelo campus. Nesse sentido, é que o nosso produto elenca a sugestão de algumas iniciativas a serem adotadas para que as reintegrações aconteçam não só por ação do aluno ou por incentivos isolados da instituição, mas se constitua como prática sistemática para divulgação de informações/orientações e de estímulo ao retorno escolar.

Além disso, sugerimos no e-book que haja algumas desburocratizações administrativas, percorremos entendimentos e possibilidades da assistência estudantil e apresentamos proposta de fluxograma a ser adotado, bem como disponibilizamos, como apêndices, o Formulário de (re)ambientação discente e o Formulário para acompanhamento periódico de alunos reintegrados, instigando nova maneira de gerir e organizar o espaço pedagógico das reintegrações a cursos ocorridas na EPT vivenciada por meio do Campus Floresta, sendo uma alternativa que se coloca para intervenção na realidade e promoção de mudanças, por mínimas que sejam.

³ Inspirado em verso de Os Lusíadas, de Luís Vaz de Camões.

Finalizando o livro com o capítulo “Depende de quem?”, expomos o entendimento de que cada servidor é responsável por criar ambiências estimuladoras ao retorno e à permanência no IF, além de reforçar o quão o aluno precisa fazer a parte dele também, para que essa volta seja bem sucedida e exitosa. Fazemos ainda um convite para que possa ser lido, discutido, ampliado, contestado o que está posto lá, num proveitoso (des)construir para a ampliação de visibilidades de quem se escolariza por meio da EPT.

Diante de tudo o que expusemos, após as reflexões decorrentes deste estudo e a conclusão do e-book, visualizamos não ser possível concluirmos e fecharmos aqui o assunto, uma vez que a ciência é dinâmica e, por natureza, sempre carece de revisões, ampliações, completudes, refutações...num processo de constru(Ação) ininterrupta. Em cenários pouco antes explorados, essa premissa científica se reveste ainda mais de robustez; assim, entendemos que, como as pesquisas sobre reintegração a cursos no Brasil, em especial na educação profissional e tecnológica, estão apenas sendo iniciadas, não temos considerações finais, mas a visualização até aqui conseguida sobre desdobramentos que entendemos necessários e pertinentes face aos resultados que conseguimos neste trabalho.

6 DESDOBRAMENTOS VISUALIZADOS ATÉ AQUI

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende,
mais, é só a fazer outras maiores perguntas.
(ROSA, 2006, p. 413).

Nos caminhos dificilmente retilíneos da pesquisa educacional, chegamos ao término dessa etapa em que formalizamos os achados de nosso estudo, pontuando questões e aspectos como considerações decorrentes do que vivenciamos até aqui; por isso, não chamamos essa seção de Considerações Finais, como é costume na Academia, e a nomeio de Desdobramento Visualizados até Aqui, pois considero que não há ainda como finalizar considerações, mas apenas explicitar as aberturas que visualizamos sobre o nosso objeto de estudo e fazer um convite ao aprofundamento das discussões sobre ele.

Nesse esteio, consideramos que, como face da evasão, a reintegração é busca para melhor entender os fatores e motivações que fizeram com que o indivíduo interrompesse seu percurso de formação escolar. Por isso, conhecer os agentes causadores da evasão oportuniza a mitigação deles em relação ao aluno que

reingressa na instituição, minimizando as chances de uma nova desistência ocorrer, bem como oportuniza o desenvolvimento de estratégias preventivas em relação a outros alunos que possam estar em vias de abandono escolar por situações semelhantes às já identificadas. Assim, embora as razões que levam um estudante a evadir sejam diversas, multifatoriais e, em diversos casos, de foro íntimo, a implementação de ações institucionais deve ser um aporte com o qual o sujeito pode contar antes de decidir interromper os estudos ou, em caso de desistência, uma janela que evidencia que a evasão nem sempre é o fim, sendo a demonstração de que há outros caminhos que podem ser trilhados após ela acontecer.

Por isso, a reintegração como face do ingresso é oportunidade de trilhar caminhos que levem a resultados diferentes. As novas possibilidades que se abrem a partir de uma reintegração a curso são outras trilhas, tanto para o aluno como a instituição de ensino. Para o aluno, é uma readaptação em vários aspectos, especialmente se considerarmos o período em que ele esteve afastado da instituição. A depender do tempo de afastamento do campus, regras, normativas, turmas, professores podem ter mudado, num ciclo de mutação dos tempos e dos espaços que é natural à medida que os anos passam. Assim, o caminho de se integrar novamente pode ser mais tranquilo ou mais turbulento, exigindo autossuperação por parte do estudante e ação concreta por parte da instituição. No caso da escola, as novas trilhas envolvem o cuidado e a atenção que são necessários à real integração do aluno ao espaço escolar, sem estigmas ou preconceitos, primando sempre pela qualidade na permanência e na busca pelo êxito acadêmico do aluno. A reintegração de alunos aos cursos passa a ser, pois, oportunidade ímpar para o campus redimensionar seus fazeres em relação a todos os indivíduos que adentram no ambiente escolar em busca de formação profissional, favorecendo, de fato, uma verdadeira e genuína integração à comunidade escolar.

Assim sendo, na indissociável relação ingresso-evasão-reingresso, a reintegração a cursos é um desafio. Para o aluno, envolve, dentre outros, autossuperação, readaptação à vivência e fazeres escolares, superação de percalços, inclusão de atividades escolares numa rotina geralmente completa de obrigações diversas, inclusive relacionada à subsistência. Para o IFSertãoPE, apresenta-se como obrigação na otimização de processos, de ações e de fazeres institucionais.

Muitas dessas instigações estão demonstradas nas falas de alunos e servidores que emprestaram suas vozes para dar destaque às reintegrações a curso

ocorridas no Campus Floresta. Dentre os desafios apontados, destacamos os seguintes: fatores para a evasão que ultrapassam a competência institucional, dificultadores institucionais internos, desconexão da escola com a realidade em que está inserida.

Em relação aos fatores que culminaram com a primeira evasão, as falas dos alunos reintegrados apontaram que questões pessoais, familiares, profissionais têm uma grande relevância quando se decide interromper um curso. Essa situação dificulta exponencialmente os fazeres por parte da escola, visto que, a depender do caso, por mais esforço que seja feito, a desistência acabará acontecendo. Por outro lado, conhecer esses fatores e saber que também há motivações institucionais que culminam em evasão interfere diretamente nas políticas de apoio ao estudante, por meio de concessão de auxílios, financeiros ou não, que oportunizem a continuidade do curso, mesmo com problemas de ordens para além das didático-pedagógicas.

Assim, embora nem sempre as causas para a não continuidade do curso sejam institucionais, os desafios escolares residem na melhor visualização do aluno que reintegra para que sejam adotadas medidas que otimizem o retorno ao Campus Floresta e ampliem as possibilidades de êxito acadêmico por meio das diplomações dos estudantes. Por isso, uma das medidas que se mostrou fortemente necessária, pela fala dos servidores, envolve o acompanhamento sistemático do discente que retorna. Esse monitoramento mais aproximado foi apontado, tanto por alunos como por servidores, como uma ação imprescindível à mitigação de uma nova evasão. Concordamos que a implementação de acompanhamento mais sistemático e mais efetivo dos alunos reintegrados a cursos do IFSertãoPE Campus Floresta favorecerá a ampliação de diplomações por parte desse grupo de estudantes, especialmente porque, como demonstram informações educacionais apresentadas no Quadro 1, entre os anos de 2011 e 2020, cerca de 35% das reintegrações culminaram em diplomações, enquanto quase 50% dos alunos reintegrados a cursos do Campus Floresta saíram da escola antes de serem diplomados, ampliando, pois, os índices de evasão com uma espécie de re-evasão.

Além disso, convém considerar que há vários indivíduos que requisitam o retorno ao Campus, são autorizados a reingressar mas, no momento de efetivar matrícula para retomar às atividades acadêmicas, sequer aparecem, como observamos em nossa vivência laboral e como colocou o TAE 1, compondo números não mensurados nos registros e acompanhamentos acadêmicos. Esta é, pois, a

parcela em que a reintegração se invisibiliza, de fato, perante o Campus Floresta, já que os processos são apenas engavetados nos arquivos da Coordenação de Controle Acadêmico.

É preciso reconhecer, no entanto, que nem todas as ações para evitar a evasão, antes ou depois de uma reintegração, dependem da instituição de ensino; porém, convém considerar que, em muitos casos, a não ação institucional é o que motiva o desengajamento do discente. Assim, embora não seja possível controlar o universo de fatores e motivações que estão envolvidos no abandono escolar, é imprescindível que a escola assuma a responsabilidade por aquilo que lhe compete. Nesse ponto, destacamos a necessidade de melhor articulação entre os setores/agentes que compõem a instituição, a exemplo da Coordenação de Controle Acadêmico e do Setor de Estágio, apontados por discentes participantes da pesquisa como locais em que os processos burocráticos são mais enfatizados e, portanto, como dificultadores do processo de reintegração, e dos docentes, colocados como imprescindíveis para o sucesso ou não do aluno que se reintegra ao Campus Floresta. Além disso, todos os demais setores e servidores da instituição precisam estar envolvidos nesse processo didático-pedagógico-administrativo que envolve receber novamente um discente na escola e fazê-lo se sentir integrado. Dessa forma, faz-se necessário o fortalecimento não só dos servidores e setores, mas também dos elos que envolvem os agentes institucionais não só vinculados a ensino, mas também todos aqueles que prestam assessoria às atividades alvo do fazer escolar.

Assim, destacamos o quão necessário se faz conhecer e investigar a realidade educacional em que estamos inseridos, promovendo reflexões que auxiliem na condução de políticas educacionais que atendam às demandas da classe trabalhadora de nossa região. Registramos, pois, nosso convite ao aprimoramento desta exploração inicial em que nos aventuramos, para que sejam possíveis novos olhares que engrandecem o fazer educacional em nossas instituições, de modo a fortalecer estudos científicos que envolvam aspectos administrativos e de gestão educacional relacionados ao Campus Floresta e, com isso, possibilitar o aprimoramento de práticas adotadas pela instituição, como a otimização de políticas institucionais construídas de forma coletiva e plural, baseadas em pesquisas contempladoras do chão em que pisamos.

Visando, então, contribuir com a melhor visibilidade dos alunos reintegrados a curso do Campus Floresta, o produto educacional que foi elaborado e é apenso a esta

dissertação buscou, ao menos minimamente, interferir nesse espaço em que nos inserimos como pesquisadora-servidora, sendo, pois, uns dos desdobramentos enxergados até este momento.

As visualizações até aqui (des)construídas nos mostram o quanto a temática reintegrações a cursos é profícua e o quanto está envolta em questões outras, gerando uma profusão de conjecturas que podem vir a ser exploradas e ampliadas em estudos posteriores: as motivações para o indivíduo solicitar retorno e, mesmo autorizado, não reingressar; como os impactos da pandemia ocasionada pela Covid-19 influenciaram ou não no retorno dos alunos à escola; como o ensino remoto favoreceu e/ou dificultou a retomada dos estudos, dentre outras. Assim, consideramos que foi acrescentada apenas uma vírgula com o nosso trabalho, vez que as pesquisas sobre as reintegrações a cursos ainda carecem de um movimento contínuo de (des)construções nos caminhos das (in)visibilidades.

REFERÊNCIAS

AMITRANO, Georgia. Com-Por, rastros e espectros de Derrida. **Educação e Filosofia**, Uberlândia-MG, v. 29, n. 58, p. 615–630, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29882>. Acesso em: 10 fev. 2020.

ANDRADE, Aline Izabel Tolentino de. **O perfil do aluno reintegrado nos cursos de graduação da Universidade de Brasília: uma análise por meio da regressão logística**. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Faculdade de Planaltina, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2016. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21340/1/2016_AlineIzabelTolentinodeAndrade.pdf. Acesso em: 16 set. 2019.

ANDRADE, Aline Izabel Tolentino de et al. O perfil do aluno reintegrado nos cursos de graduação da Universidade de Brasília entre os anos 2000 e 2014. **Perspectiva Econômica**, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p.134-146, jul./dez. 2017. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/perspectiva_economica/article/view/pe.2017.132.04 Acesso em: 16 set. 2019.

ATLAS Escolar de Pernambuco. **Mapa 5: Mesorregião do São Francisco Pernambucano, Microrregiões Geográficas**. João Pessoa: Editora Grafset, 2003. 1 mapa.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de dezembro de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2014a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm. Acesso em: 12 jun. 2020.

CABRAL, Sueli Maria; RIBEIRO, Neusa Maria Bongiovanni; SANTOS, Geraldine Alves. A respeito da identidade e de sujeitos estigmatizados. **Ciências Sociais Unisinos**, [São Leopoldo-RS], v. 53, n. 1, p. 128–135, jan./abr. 2017. Disponível em: http://www.revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2017.53.1.13. Acesso em: 10 jan. 2020.

CARDOZO, Guilherme Lima. O pós-estruturalismo e suas influências nas práticas educacionais: a pesquisa, o currículo e a “desconstrução”. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 4, pág. 118 – 134, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/14117/11477>. Acesso em 10 jan. 2020.

CARVALHO, Roosevelt Ribeiro de; BARRETO, Roberto; CARTAXO, Filipe. **Invisível**. 2017. Disponível em: <https://baianasystem.com.br/musicas/invisivel/>. Acesso em: 07 set. 2021.

COELHO, Heliane Braga. **Trajetórias laborais e formativas dos educandos do PROEJA**. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9643/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Heliane%20Braga%20Coelho%20-%202019.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

COSTA, Cláudia Borges; ARAÚJO, Nayara Cristina Carneiro de; ALVES, Miriam Fábila. O retorno dos jovens à escola: a centralidade do trabalho. **Revista Contemporânea de Educação**, [Rio de Janeiro], v. 11, n. 21, p. 27-40, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2000/2776>. Acesso em 18 set. 2019.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p.197-219.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995. Título original: *Wciriwe el h ilijjérawe*.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, [São Paulo-SP], v. 41, p. 772–789, set./dez. 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/73>. Acesso em: 12 mar. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. Título original: *L'Archéologie du Savoir*.

GARCIA, Joe. Currículo, convivência e conversa complicada. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, [Curitiba-PR]. **Anais [...]**. [Curitiba-PR]: PUCPR, 2015, p. 30081-30092. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19306_11202.pdf. Acesso em: 16 set. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 72-95.

GOMES, Marcilene Pelegrine; DUARTE, Aldimar Jacinto. Desigualdade social e o direito à educação no Brasil: reflexões a partir da reforma do ensino médio. **Revista Inter Ação**, Goiânia–GO, v. 44, n. 1, p. 16–31, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/55708>. Acesso em: 10 jan. 2020.

IKESHOJI, Elisangela Aparecida Bulla; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Educação profissional e tecnológica: retrospectiva histórica com ênfase na Rede Federal. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia–MG, v. 16, n. 3, p. 50–66, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/38359/pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSERTÃOPE). **Resolução nº 14 do Conselho Superior, de 14 de março de 2019**. Aprova o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSERTÃOPE. Disponível em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/Consup/2019/Resoluo%20n%2014.%20ESTATUTO%20DO%20INSTITUTO-mesclado1.pdf>. Acesso em 15 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSERTÃOPE). **Resolução nº 13 do Conselho Superior, de 02 de julho de 2020**. Aprova o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSERTÃOPE. Disponível em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/Consup/2020/Resoluo%20n%2013%20RegGeral%201.pdf>. Acesso em 15 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSERTÃOPE). **Resolução nº 36 do Conselho Superior, de 31 de julho de 2019**. Primeira atualização do Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2019- 2023, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSertãoPE. Disponível em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/Consup/2019/Resoluo%20n%2036.pdf>. Acesso em 15 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSERTÃOPE). **Resolução nº 06 do Conselho Superior, de 23 de janeiro de 2018**. Aprova o Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. Disponível em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/Consup/2018/Resoluo%20PPI2018.pdf>. Acesso em 15 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSERTÃOPE). **Resolução nº 41 do Conselho Superior, de 09 de dezembro de 2020**. Aprova a Segunda Reformulação da Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão-PE. Altera a denominação da Organização Didática do IF SertãoPE que passa a se chamar Organização Acadêmica dos Cursos do IF Sertão-PE. Disponível em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/Consup/2020/Resoluo%20n%2041.2020.OrgaAcad.pdf>. Acesso em 05 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSERTÃOPE). **Resolução nº 15 do Conselho Superior, de 02 de julho de 2020**. APROVA o Regulamento de Atendimento Remoto das Atividades Acadêmicas (RARAA) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSertãoPE. Disponível em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/Consup/2020/Resoluo%20n%2015%20RARAA%203.pdf>. Acesso em 20 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSERTÃOPE). **Resolução nº 46 do Conselho Superior, de 25 de setembro de 2015**. Aprova a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal do Sertão Pernambucano. Disponível em: https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/IF_Sertao-PE/Documentos/Conselho-Superior/Resolucoes/2015/resolucao_46_2015.pdf Acesso em 25 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSERTÃOPE). **Resolução nº 51 do Conselho Superior, de 30 de novembro de 2018**. Programa de Monitoramento e avaliação da Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. Disponível em: https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/Consup/2018/resolucoes/Resoluo%20n%2051%20_%20PROGRAMA%20DE%20MONITORAMENTO.pdf Acesso em 25 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSERTÃOPE). **Campus Floresta**. [Petrolina], 2020. Disponível em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/flo-o-campus>. Acesso em: 26 jul. 2020

LÉON, Jacqueline; PÊCHEUX, Michel. Análise sintática e paráfrase discursiva. In: PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso**: textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, Pontes Editores, 2015. p. 163-173.

LIMA, Aline Maiara Silva; COSTA, Gleimíria Batista da. Trajetória acadêmica: uma análise reflexiva dos cursos do núcleo de ciências sociais aplicadas da UNIR. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA*, 28, 2018, [Loja–Equador]. Anais [...]. [Loja–Equador]: UFSC, 2018, p. 1-15. Disponível em: http://150.162.242.35/bitstream/handle/123456789/190606/101_00158.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 set. 2019.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, [Porto – PT], n. 39, p. 7–23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

LOVELAND, Eliana. Back and on track: supporting reinstated students to promote retention and competition. **University Business**, [Trumbull – USA], nov. 2017, v. 20, n. 11, p. 27-29. https://www.nxtbook.com/pmg/UB/UB_1117/index.php#/p/26. Acesso em: 16 set. 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. *In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-126.

MALDONADO, Luciene. **Gestão escolar - para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF. Desembargador Amorim Lima**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2015. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8083>. Acesso em: 13 mai. 2020.

MALLMANN, Elena Maria. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. **Cadernos de Pesquisa**, [São Paulo–SP], v. 45, n. 155, p. 76–98, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3088/2869>. Acesso em: 01 nov. 2019.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, [João Pessoa–PB], v. 6, n. 2, p. 340–354, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/3732/9757>. Acesso em: 01 nov. 2019.

MARQUES, Luciana Pacheco et al. Sobre tempos e espaços e conhecimentos curriculares : indícios e narrativas de escolas inovadoras. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 33, p. 68-91, jan./ abr. 2020. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/611/265>. Acesso em: 20 ago.2020.

MEIRELES, Cecília. **Os melhores poemas de Cecília Meireles**. 14ª edição. São Paulo: Global, 2002.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 1ª edição digital. São Paulo: Global, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social: *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 9-28.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica** : silêncios entre os números da formação de trabalhadores. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6688378. Acesso em: 14 dez. 2019.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. Título original: Introduction à la pensée complexe.

NALLI, Marcos. Há ainda alguma relevância à arqueologia? Considerações entre história dos discursos de verdade e de poder. **Cadernos de ética e filosofia política**, [São Paulo–SP], n. 35, p. 216–231, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/160581>. Acesso em: 20 ago. 2020.

NASCIMENTO, Elidiane Poquiviqui. Podcasts como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE) / Campus Salgueiro, Salgueiro, PE, 2021. Disponível em: <https://releia.ifsertao-pe.edu.br/jspui/handle/123456789/645>. Acesso em: 25 nov. 2021.

OLIVEIRA, Gleice Emerick de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil. **Revista Eletrônica de Educação**, [São Carlos-SP], v. 9, n. 3, p.198-215, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1299/444>. Acesso em: 16 set. 2019.

OSBORNE, Jennifer Ames. **Gaining insight on the experiences of reinstated undergraduate students**. 2013. 158p. Dissertation (Doctor of Education in Educational Leadership) – California State University, California – USA, may. 2013. Disponível em: <https://pqdtopen.proquest.com/doc/1449375335.html?FMT=AI>. Acesso em: 16 set. 2019.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1018>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PACHECO, José Augusto. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, [Braga – PT], v. 14, n. 1, p. 49–71, 2001. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/542/1/07JosePacheco.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

PACHECO, José Augusto; SOUSA, Joana. O (pós) crítico na desconstrução curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão-SE, v. 9, n. 18, p. 65-74, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42515/1/O%20%28p%C3%B3s%29%20cr%C3%ADtico%20na%20Desconstru%C3%A7%C3%A3o%20Curricular.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIS, Nilson Fernandes. Itinerários da pesquisa pós-estruturalista em educação. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO, v. 11, n. 2, p. 1–16, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/36291/pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

PERNAMBUCO. Secretaria de Desenvolvimento Econômico. **Economia Regional: Sertão de Itaparica**. [Recife], 2020. Disponível em: <http://www.sdec.pe.gov.br/blog/24-mapa-do-site/167-sertao-de-itaparica>. Acesso em: 19 ago. 2020.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, [São Paulo–SP], v. 35, p. 43–55, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/421>. Acesso em: 03 dez. 2021.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA (PNP). Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>. Acesso em: 27 nov. 2021.

RAMOS, Marise. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: IFPR, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

REYNOLDS, Jaime L. **A case study analysis of reinstated students' experiences in the Learning to Establish Academic Priorities (leap) reinstatement intervention program**. 2013. 285p. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Kent State University College of Education, Health, and Human Services, Kent – USA, may. 2013. Disponível em: <https://search.proquest.com/docview/1531328645>. Acesso em: 16 set. 2019.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SISTEMA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL (SAGE). Disponível em: <https://sage.floresta.ifsertao-pe.edu.br/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SANTANA, Ramon Ferreira. Desconstruindo os estudos subalternos: uma leitura do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. **REVISTA DE ESTUDOS DE CULTURA**, São Cristóvão-SE, v. 5, n. 13, p. 11–20, jan./abr. 2019. Disponível em: seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/13129/10289. Acesso em: 20 ago. 2020.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA JÚNIOR, Adonias Soares da; FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Análise da evasão escolar no contexto amazônico: o caso de um curso técnico. **Revista Espacios**, [Caracas – Venezuela], v. 39, n. 20, p. 29-40, 2018. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n20/a18v39n20p29.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

SOUZA, Carlos Alexsandro de Carvalho; COSTA, Karolyne Santana. As bases de construção do sujeito moderno: posicionamento dos movimentos estruturalista e pós-estruturalista. **Revista TOMO**, São Cristóvão-SE, n. 36, p. 173–194, jan./jun. 2020. Disponível em: seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/10695/10192. Acesso em: 20 ago. 2020.

SISTEMA UNIFICADO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (SUAP). Disponível em: <https://suap.ifsertao-pe.edu.br/accounts/login/?next=/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

TANUS, Gabrielle Francinne de S. C. As correntes de pensamento das Ciências Sociais e Humanas: enlace com a Biblioteconomia. **Ciência da Informação em Revista**, Maceió, v. 4, n. 1, p. 3–16, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/2872>. Acesso em: 21 ago. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas–SP, v. 34, p. 83–94, 2009. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n34/06.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

VERSALLE, Gary L. **Understanding the experiences of students re-admitted after academic suspension as part of a university-initiated process: a qualitative study**. 2018. 157p. Dissertation (Doctor of Philosophy Educational Leadership, Research, and Technology) – Western Michigan University, Michigan – USA, dec. 2018. Disponível em https://pdfs.semanticscholar.org/9a2f/7bce52840a1bef9c769a80a81b7fbf155986.pdf?_ga=2.6659633.2050719526.1598277419-500319516.1598277419. Acesso em: 20 jan. 2020.

ZEVALLLOS, Verónica Pilar Gomezjurado. **Derrida e a educação: o acontecimento do impossível**. 2010. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul-RS, 2010. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/bitstream/handle/11338/548/Dissertacao%20Veronica%20P%20G%20Zevallos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 set. 2019.

APÊNDICE A – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Tipo	Livro Digital (e-book)
Título	REINTEGRAÇÕES A CURSOS: (re)ver ações em movimentos de (des)construção e de (res)significação de práticas
Autores	Giselda de Souza Moraes Ferraz Leite Erbs Cintra de Souza Gomes
Link para acesso	A ser inserido pela Coordenação do Programa