



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
SERTÃO PERNAMBUCANO - POLO SALGUEIRO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

IVANI JACINTO DA COSTA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, INSEGURANÇA ALIMENTAR E
PERMANÊNCIA NA EJA-EPT**

SALGUEIRO - PE

2026



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
SERTÃO PERNAMBUCANO - POLO SALGUEIRO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

IVANI JACINTO DA COSTA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, INSEGURANÇA ALIMENTAR E
PERMANÊNCIA NA EJA-EPT**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, como parte dos requisitos para a conclusão do curso de Especialização Em Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador(a): Prof.(a). Dra. Danielle Bezerra de Moraes

SALGUEIRO-PE

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C111 COSTA, Ivani Jacinto da.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, INSEGURANÇA ALIMENTAR E PERMANÊNCIA NA EJA-EPT / Ivani Jacinto da COSTA. - Salgueiro, 2026.
39 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2026.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. DANIELLE BEZERRA DE MORAIS.

1. Educação Profissional. I. Título.

CDD 370.113



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO – POLO SALGUEIRO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

IVANI JACINTO DA COSTA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, INSEGURANÇA ALIMENTAR E
PERMANÊNCIA NA EJA-EPT**

Relatório de Formação apresentado ao curso de Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 31/03/2026.

NOTA: 9,0

BANCA EXAMINADORA

Profa. (Orientadora Dra. Danielle Bezerra de
Morais
IFsertãoPE /Cerdap2 - IEP/UGA

Prof. Me. Jailson Ferreira da Silva
IFsertãoPE / PPGFPPI-UPE

Prof. Dr. Natanailtom de Santana Morador
UFBA/USP

SALGUEIRO – PE
2026

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos, Murilo Henrique e Victor Hugo, pelo amor, apoio e incentivo constantes ao longo da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. A presença de vocês, marcada pela compreensão e pelo companheirismo, foi fundamental para a realização deste percurso.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força e pela sabedoria concedidas ao longo desta trajetória.

Aos meus filhos, Murilo Henrique e Victor Hugo, expresse minha mais profunda gratidão pelo apoio incondicional, pelo incentivo constante e pela compreensão em todos os momentos desta caminhada. Vocês foram fundamentais para que eu seguisse firme na realização deste percurso formativo.

À minha família, agradeço pelo apoio constante e, de modo especial, à minha irmã Ivanilda Jacinto, cuja presença e encorajamento foram fundamentais para a concretização desta etapa.

Ao meu parceiro de vida, Nilton Garcia, manifesto meu sincero agradecimento por sua preocupação constante comigo, tantas vezes demonstrada nas madrugadas em que me dedicava aos estudos e às tarefas, sempre com cuidado, atenção e incentivo.

Aos professores do curso, agradeço pelos ensinamentos, pela dedicação e pelas contribuições significativas para minha formação. De modo especial, ao tutor Eliel Ferreira, pelo acompanhamento e pelas orientações no decorrer do curso, à coordenadora Eliza Nogueira, pelo compromisso e pela condução atenciosa dos trabalhos acadêmicos e à orientadora deste TCC, e à professora Danielle Bezerra, pelo rigor acadêmico, pela paciência e pela compreensão diante das dificuldades por mim enfrentadas na consolidação deste trabalho.

A todos os meus alunos, com os quais compartilhei, ao longo desses trinta anos de docência, experiências no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, expresse minha profunda gratidão. Cada trajetória, cada encontro e cada aprendizagem construída na convivência cotidiana contribuíram de maneira significativa para minha formação humana e profissional, enriquecendo meu olhar sobre a docência e fortalecendo meu compromisso com uma educação mais sensível, inclusiva e comprometida com a realidade dos sujeitos.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Agora, essa menina do cerrado goiano, de fome e sonhos, ensina sobre alimentação saudável e respeito à comida, na escola, no consultório...

Fala de nutrição, de ciência e de amor.

Explicando que comer bem é também cuidar da mente e dos sonhos de um mundo melhor e sem fome.

Ivani Jacinto

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvido no âmbito da Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, tem como objetivo analisar o percurso formativo construído ao longo do curso, em diálogo com o memorial de formação autobiográfico e com as unidades temáticas cursadas, a fim de compreender como práticas pedagógicas e institucionais podem contribuir para minimizar os impactos da insegurança alimentar na aprendizagem, na permanência e no êxito escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa (auto)biográfica, que toma a narrativa de vida como mediação analítica para compreender uma problemática social e educacional mais ampla. O estudo articula trajetória pessoal e profissional, marcada por pobreza, fome, trabalho precoce, interrupções escolares e retomadas da formação, com referenciais teóricos da EPT, da EJA-EPT, da permanência escolar e da segurança alimentar e nutricional. Os resultados evidenciam que a insegurança alimentar constitui fator relevante na análise das dificuldades de aprendizagem, da evasão, da repetência e do abandono escolar, especialmente entre estudantes trabalhadores em situação de vulnerabilidade. As reflexões produzidas ao longo do curso permitiram compreender que a permanência e o êxito escolar devem ser tratados como objetivos pedagógicos e compromissos institucionais, exigindo ações articuladas entre docência, gestão escolar e políticas públicas. Como desdobramento do estudo, foi sugerido um plano de ação com proposições pedagógicas, institucionais e intersetoriais voltadas ao enfrentamento ou à minimização dos impactos da insegurança alimentar na EJA-EPT. Conclui-se que a articulação entre memorial, formação acadêmica, referencial teórico e prática docente possibilitou ressignificar a trajetória vivida e fortalecer uma compreensão crítica da relação entre alimentação, aprendizagem e permanência escolar, reafirmando a importância da educação pública e das políticas de inclusão e garantia de direitos.

Palavras-chave: Permanência Escolar; Educação de Jovens e Adultos; Segurança Alimentar e Nutricional; Pesquisa Autobiográfica.

ABSTRACT

This Formation Report, developed within the Graduate Specialization Program in Teaching in Professional and Technological Education, aims to analyze the educational pathway built throughout the course, in dialogue with the autobiographical formation memoir and the thematic units studied, in order to understand how pedagogical and institutional practices may contribute to minimizing the impacts of food insecurity on learning, school retention, and student success in Youth and Adult Education integrated with Professional and Technological Education (EJA-EPT). This is a qualitative study grounded in autobiographical research, which takes life narrative as an analytical mediation to understand a broader social and educational issue. The study articulates a personal and professional trajectory marked by poverty, hunger, early labor, school interruptions, and the resumption of studies, with theoretical references from professional and Technological Education, Youth and Adult Education, school retention, and food and nutrition security. The findings show that food insecurity is a relevant factor in the analysis of learning difficulties, dropout, grade repetition, and school abandonment, especially among working students living in vulnerable conditions. The reflections developed throughout the course made it possible to understand that school retention and student success should be treated as pedagogical objectives and institutional commitments, requiring articulated actions among teachers, school management, and public policies. As an outcome of the study, an action plan was developed with pedagogical, institutional, and intersectoral proposals aimed at confronting or minimizing the impacts of food insecurity in EJA-EPT. It is concluded that the articulation among memoir, academic education, theoretical framework, and teaching practice made it possible to re-signify the lived trajectory and strengthen a critical understanding of the relationship between food, learning, and school retention, reaffirming the importance of public education and policies for inclusion and the guarantee of rights.

Keywords: School Retention; Youth and Adult Education; Food and Nutritional Security; Autobiographical Research.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. OBJETIVOS.....	15
<i>2.1 Objetivo Geral</i>	15
<i>2.2 Objetivos Específicos.....</i>	16
3. DESENVOLVIMENTO	16
<i>3.1 Narrativas do processo formativo.....</i>	18
<i>3.2 Experiências e vivências na Educação Profissional e Tecnológica</i>	22
<i>3.3 Reflexões sobre a formação acadêmica no curso.....</i>	25
3.3.1 A Docência na Ept: Contingências Históricas e Práticas Inspiradoras	25
3.3.2 Cultura Digital e Educação Profissional e Tecnológica	26
3.3.3 Práticas educativas inclusivas na EPT: teorias e didáticas	27
3.3.4 Práticas educativas integradoras na EPT: teorias e didáticas	28
3.3.5 Práticas educativas na EJA-EPT: teorias e didáticas	30
3.3.6 Permanência e êxito discente na EPT: objeto de estudo e objetivo pedagógico	31
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	36

1. INTRODUÇÃO

Metade da humanidade não come;

e a outra não dorme,

com medo da que não come.

Josué de Castro

Este trabalho constitui-se como Relatório de Formação da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, como parte dos requisitos para a conclusão do curso de Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica. Ele tem como finalidade sistematizar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, em diálogo com o memorial de formação autobiográfico e as unidades temáticas cursadas. Trata-se de um texto de caráter reflexivo, analítico e formativo, que articula trajetória pessoal e profissional, embasado por teorias e práticas pedagógicas no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente na Educação de Jovens e Adultos integrada à EPT (EJA-EPT).

Sou professora há trinta anos e construí minha trajetória profissional no campo da educação pública. Essa experiência foi fundamental para compreender o papel social da escola, os desafios da permanência escolar e as desigualdades educacionais. Atualmente, além da docência, atuo como nutricionista, área que escolhi por reconhecer a importância da alimentação para a saúde, o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Essa dupla formação, docência e nutrição, tornou-se central para a construção da problemática investigada neste Relatório de Formação. Além disso, minha trajetória pessoal também atravessa essa escolha.

Filha de pai lavrador e mãe lavadeira de roupas, analfabeta, cresci em contexto de pobreza, fome e trabalho infantil. Sendo a quinta de cinco irmãos, vivíamos em uma casa de pau a pique como agregados em um sítio na roça do cerrado, próximo à Cidade de Goiás, em um contexto de seca no sertão goiano que agravava ainda mais as dificuldades da nossa família.

Eu tinha seis anos e me lembro que não tive acesso a alimentos com os nutrientes necessários para uma nutrição adequada na infância. A escassez era parte do nosso cotidiano, e minha mãe fazia o que podia com o que tinha: em um dia, preparava mingau de abóbora; em outros, de mandioca, de fubá e até de araruta. Meu pai trabalhava lavrando as terras de fazendeiros vizinhos em troca de um pouco de arroz, feijão ainda na casca e gordura de porco.

Enquanto isso, meus irmãos, que já frequentavam a escola da zona rural, contavam com a merenda escolar, a qual se constituía em um importante complemento para o atendimento de suas necessidades nutricionais diárias, ao passo que eu, por ainda não estar em idade escolar,

não tinha acesso a esse benefício. Lembro-me até hoje que eles chegavam contando qual tinha sido o lanche do dia. Enquanto meus olhos brilhavam de vontade de também ir para a escola estudar, meu estômago roncava de fome.

Devido ao contexto de vulnerabilidade em que estava inserida, atribuo à alimentação, ofertada na escola, o fato de meus irmãos terem crescido mais saudáveis do que eu e não apresentaram grande parte dos problemas que podem acometer crianças desnutridas, como baixa memória, dificuldade de aprendizagem, dificuldade de concentração e falta de energia, entre outros. Por isso, acredito no potencial da merenda escolar, que pode, por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ser uma aliada fundamental da alimentação e nutrição saudável, contribuindo para amenizar os efeitos da insegurança alimentar na vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Tempos depois, meu pai adoeceu e viemos morar em casas de aluguel na cidade de Inhumas, cidade do interior, próxima à Capital goiana. Estudei nas escolas públicas durante toda a educação básica e a graduação. Cursei os anos iniciais do Ensino Fundamental, à época denominados primário, na Escola João Lôbo Filho, no turno vespertino. Pela manhã, já aos sete anos, comecei a trabalhar em casas de família. Meu primeiro emprego foi na casa da Dona Sabina, mãe do radialista Lúzio de Freitas, em que trabalhava por meio período. Lá eu lavava as vasilhas, limpava a casa e ganhava um pão e um chazinho de funcho preparado com carinho pela senhorinha. Até hoje, guardo na memória o cheiro adocicado daquela erva.

Entretanto, nem todas as patroas eram iguais à dona Sabina. Na maioria das casas de família em que trabalhei, fui submetida a condições profundamente desiguais, marcadas por exploração e por relações que, em muitos aspectos, se aproximavam do trabalho análogo à escravidão. Entre as lembranças mais dolorosas desse período, destaca-se o momento das refeições: eu não podia sentar-me à mesa com os patrões e precisava aguardar que todos terminassem de comer para só então me alimentar, caso ainda restasse comida.

Aos doze anos, quando me preparava para iniciar o ginásio, hoje correspondente ao Ensino Fundamental II, enfrentei meu primeiro grande obstáculo escolar. Meu pai já havia falecido, vítima da doença de Chagas, e minha mãe não dispunha de condições para adquirir o uniforme e os materiais escolares. Embora a escola fosse pública, não me foi permitido frequentá-la sem esses itens, o que me obrigou a vivenciar a experiência do abandono escolar. Aquela ruptura marcou profundamente minha vida, pois me foi negado o direito de estudar, deixando marcas que ainda hoje permanecem em minha memória.

Entretanto, esse período exigiu-me resiliência e, em meio ao trabalho doméstico realizado nas residências de famílias abastadas de minha cidade, consegui retomar meus estudos

no período noturno, após um ano de abandono escolar. Foi nesse contexto que passei a vivenciar uma realidade ainda hoje presente na trajetória de muitos estudantes da EJA: a difícil conciliação entre o trabalho diurno intenso e o estudo noturno. Tal condição repercutiu em meu processo de aprendizagem e também em meu percurso escolar, levando-me à experiência da repetência quando cursava a oitava série. Essa vivência evidencia como as desigualdades sociais incidem diretamente sobre o direito à educação, comprometendo a aprendizagem e a permanência escolar de crianças, jovens e adultos.

A educação permaneceu como horizonte de transformação em minha vida, apesar das rupturas e dificuldades, e me levou ao antigo Segundo Grau (hoje, Ensino Médio), em que considero ter sido o meu primeiro contato com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Minha primeira formação técnica foi em Contabilidade. Meu anseio era, na sequência, prestar vestibular e cursar Medicina. No entanto, em razão da extensa jornada de trabalho, das experiências de abandono e repetência escolar e da impossibilidade de cursar uma faculdade na capital goiana, optei por realizar outra formação profissional de nível médio: o curso de Magistério. Essa segunda inserção na educação técnica foi decisiva para a construção da trajetória profissional que exerço com honra até hoje.

Foi assim, por meio da educação, que aos vinte e um anos o cenário de vulnerabilidade social vivenciado ao longo da infância e do início da vida adulta começou a se transformar. Formada no Magistério, passei em concurso público e iniciei a carreira docente. Graças ao exercício da carreira de professora, os episódios de fome deram lugar à fartura alimentar e melhores condições de vida.

Em 1997, quando já era mãe do meu primeiro filho, Murilo Henrique, iniciei minha graduação na Universidade Federal de Goiás, UFG, em Goiânia, no curso de Letras Português/Espanhol. Levantava às 4h30 da manhã, ia de ônibus para Goiânia, retornava para Inhumas por volta da 13h30 e corria para lecionar na escola Joaquim Pedro Vaz, a primeira escola que trabalhei. Meu segundo filho, Victor Hugo, nasceu nessa época de intensa jornada de estudos e trabalho.

Após concluir minha primeira graduação em 2001, meus planos eram dar continuidade aos estudos. Entretanto, houve a separação conjugal e me tornei mãe solo. Em decorrência disso, dei uma pausa de longos vinte anos em minha carreira acadêmica para me dedicar à maternidade e ao trabalho docente. Durante todo esse período, tive o apoio da minha mãe que ficava em casa cuidando das crianças, enquanto eu enfrentava jornadas triplas de trabalho para ajudar a mantê-las, proporcionando-lhes melhores condições de vida e de estudos. Mas a inquietação pela continuidade na vida acadêmica continuava ali adormecida, esperando o momento certo de

despertar.

Vinte anos depois, meus filhos já crescidos mudaram-se para a capital para cursar o ensino superior e, nessa mesma época, sofri duas grandes perdas: minha mãe faleceu vítima da Covid-19 e, dias depois, minha cadela de estimação, já idosa, também partiu. Marcada por essas ausências, vivenciei o chamado ninho vazio, acompanhado dos primeiros sinais de depressão. Foi nesse contexto que a retomada da vida acadêmica apresentou-se como possibilidade de recomeço.

Meu retorno à vida estudantil, em grande medida, foi graças às possibilidades proporcionadas pela educação a distância (EaD) e por formatos híbridos de formação. Nessa retomada, cursei Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras Inglês, iniciei o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e, de forma concomitante, ingressei na Pós-Graduação em Docência na EPT no Instituto Federal do Sertão Pernambucano. Esse percurso reafirmou, em minha experiência, a importância da formação continuada e da democratização do acesso à educação em diferentes modalidades e fases da vida, ao mesmo tempo em que evidenciou que a retomada dos estudos, mesmo na vida adulta, pode constituir-se como possibilidade concreta de transformação pessoal, acadêmica e profissional.

Em 2020, visando uma transição de carreira e com a aposentadoria docente batendo na porta, iniciei o curso de bacharelado em Nutrição, vindo a concluí-lo em 2025. Tal escolha foi movida pelo interesse em compreender, de forma mais aprofundada, os processos relacionados à alimentação adequada, especialmente no que se refere à prevenção da fome e das carências nutricionais. Essa formação passou a dialogar, de maneira ainda mais estreita, com a problemática vivenciada por muitos estudantes da EJA-EPT, que frequentemente chegam à escola após longas jornadas de trabalho em situação de fome. Nesse contexto, compreender a relação entre nutrição, aprendizagem e permanência escolar tornou-se parte importante de minhas reflexões profissionais e acadêmicas.

A partir desse percurso, compreendo que minha contribuição, agora, ademais da docência, também se volta para o enfrentamento e a minimização dos problemas decorrentes da má nutrição, da obesidade e da insegurança alimentar, por meio de uma atuação comprometida com a promoção da saúde, da qualidade de vida e da dignidade humana.

Atualmente, aos cinquenta e sete anos, encontro-me aposentada de um vínculo docente, permanecendo em outro. Quanto aos meus filhos, ambos concluíram a graduação e são motivo de grande orgulho para mim. O mais velho formou-se em Medicina, e o mais novo, em Engenharia da Computação, ambos em universidade pública. Profissionalmente, sigo atuando como professora, em meio período, e realizando atendimentos em consultório como

nutricionista. No âmbito acadêmico, após a virada para a área da saúde, senti-me motivada a estudar cada vez mais, razão pela qual também sigo me aperfeiçoando por meio da realização de pós-graduações *lato sensu* na área nutricional. No plano pessoal, iniciei um novo relacionamento, o qual vem sendo construído por muito companheirismo e parceria.

Foi nesse entrelaçamento entre trajetória de vida, formação acadêmica e experiência profissional que passei a compreender, com maior atenção, o papel da Educação Profissional e Tecnológica na formação de sujeitos historicamente marcados por desigualdades e interrupções escolares.

No contexto de valorização da escola pública, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocupa lugar estratégico na formação de sujeitos e na ampliação de oportunidades educacionais e sociais. No âmbito da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), essa discussão se torna ainda mais relevante, pois envolve sujeitos com trajetórias escolares interrompidas, experiências de trabalho precoce, vulnerabilidade social e múltiplas responsabilidades familiares e laborais (Brasil, 2007).

Nesse sentido, a permanência e o êxito escolar precisam ser compreendidos como objetivos pedagógicos e compromissos institucionais da EPT, e não apenas como responsabilidade individual dos estudantes. A evasão, a repetência e o abandono escolar, especialmente na EJA-EPT, relacionam-se a fatores sociais, econômicos, curriculares e pedagógicos que exigem análise crítica e ações estratégicas de acolhimento, inclusão e condições concretas de aprendizagem (Arroyo, 2010).

Um dos fatores que contribuem para o abandono, a evasão escolar e o déficit de aprendizagem é a fome. Nessa perspectiva, Josué de Castro (1984) contribui para compreender que a fome não se manifesta apenas em suas formas extremas e visíveis, mas também por meio da chamada fome oculta, marcada por privações alimentares menos evidentes, porém persistentes e socialmente disseminadas. Essa compreensão é relevante para este trabalho porque permite aproximar a discussão da fome da noção de insegurança alimentar, evidenciando que a insuficiência ou inadequação da alimentação cotidiana também repercute na saúde, na aprendizagem e na permanência escolar.

Nesse sentido, a fome é expressão de desigualdades históricas e sociais, com efeitos sobre o desenvolvimento físico, cognitivo e escolar. Estudos sobre insegurança alimentar apontam que a privação alimentar compromete condições essenciais à aprendizagem, como atenção, memória e raciocínio, repercutindo em situações de baixo rendimento, repetência e evasão (Morais *et al.*, 2014). Ao longo do curso, essa compreensão foi se fortalecendo, especialmente em articulação com as discussões sobre permanência, inclusão e EJA-EPT.

A escolha dessa temática justifica-se por sua relevância pedagógica, social e institucional para a EPT, especialmente para a EJA-EPT, uma vez que a permanência e o êxito escolar de estudantes jovens e adultos estão diretamente relacionados às condições concretas de vida, trabalho, alimentação e acesso. Além disso, trata-se de uma problemática conectada à minha trajetória pessoal e profissional, às minhas inquietações como educadora e às experiências observadas no cotidiano escolar. Embora se configure como Relatório de Formação, este trabalho segue a linha da pesquisa autobiográfica como eixo metodológico de análise, articulando relatos de experiência, produzidos no memorial, com referenciais teóricos e documentos orientadores da EPT.

Do ponto de vista metodológico, este estudo insere-se na abordagem qualitativa e fundamenta-se na pesquisa (auto)biográfica, por compreender que a narrativa de si, quando articulada ao tratamento analítico e ao embasamento teórico, pode produzir conhecimento sobre formação docente, práticas educativas e realidade escolar. Conforme Passeggi; Souza; Vicentini, (2011, p. 371):

[...] não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização.

Nesse sentido, o memorial de formação é tomado como base reflexiva central, não como fim em si mesmo, mas como mediação para compreender uma problemática mais ampla da EPT, especialmente da EJA-EPT.

Diante dessa trajetória e das aprendizagens construídas no curso, este Relatório de Formação toma como questão norteadora a seguinte problematização: de que maneira práticas pedagógicas e institucionais podem contribuir para minimizar os impactos da insegurança alimentar na aprendizagem, na permanência e no êxito escolar de estudantes da EJA-EPT?

A partir dessa problematização, apresentam-se, no próximo capítulo, o objetivo geral e os objetivos específicos que orientam o desenvolvimento deste estudo.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

O objetivo deste trabalho é analisar o percurso formativo desenvolvido ao longo da Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, articulando o Memorial de Formação e as Unidades Temáticas do curso, a fim de compreender como práticas

pedagógicas e institucionais podem contribuir para minimizar os impactos da insegurança alimentar na aprendizagem, na permanência e no êxito escolar de estudantes da EJA-EPT.

2.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos desta investigação, estabelecemos os seguintes: analisar o Memorial de Formação como base (auto)biográfica para compreender a relação entre trajetória pessoal e profissional, insegurança alimentar e permanência na escola; refletir sobre as aprendizagens promovidas pelas disciplinas da Especialização em Docência na EPT, destacando suas contribuições para os estudantes da EJA-EPT; e sugerir ações para enfrentar ou minimizar os problemas relacionados à insegurança alimentar na EJA-EPT.

No próximo capítulo, desenvolve-se a análise dos fundamentos teóricos e das problemáticas que sustentam a pesquisa, em diálogo com o contexto da EJA-EPT.

3. DESENVOLVIMENTO

*A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte*

Titãs

O presente desenvolvimento fundamenta-se na pesquisa (auto)biográfica de abordagem qualitativa, por compreender que minha trajetória pessoal e profissional constitui fonte legítima de reflexão sobre a realidade escolar dos estudantes jovens e adultos. Ele está embasado nos referenciais teóricos do campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e da Educação de Jovens e Adultos integrada à EPT (EJA-EPT).

Abrahão (2004) destaca que a pesquisa (auto)biográfica se caracteriza como uma forma de história autorreferente em que o sujeito se desvela para si e para os outros, tendo a memória como elemento-chave. Nascimento (2010), ao tratar do memorial de formação, reforça sua dimensão reflexiva e formativa, ao possibilitar que o sujeito em formação se autoavale, se aproprie de seu percurso e ressignifique sua inserção profissional. Freitas e Galvão (2007, p. 220) reforçam que:

O recurso à narrativa autobiográfica inscreve-se na ideia de que, ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido.

Neste Relatório de Formação, o memorial e as aprendizagens construídas nas unidades temáticas do curso são tomados como base empírica e analítica, na medida em que possibilitam revisitar experiências, atribuir novos sentidos ao percurso vivido e compreender, de forma mais crítica, a problemática da permanência escolar e da insegurança alimentar na EJA-EPT.

A discussão sobre insegurança alimentar, neste trabalho, parte do entendimento de que a alimentação adequada constitui um direito humano fundamental. No plano normativo brasileiro, a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), instituída pela Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, define a segurança alimentar e nutricional como a realização “do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais” (Brasil, 2006, art. 3º). Nessa perspectiva, a insegurança alimentar pode ser compreendida como a negação, total ou parcial, desse direito, o que amplia a análise para além da ausência absoluta de alimentos.

No que se refere ao Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), a própria LOSAN estabelece que a alimentação adequada é direito fundamental do ser humano, inerente à dignidade da pessoa humana (Brasil, 2006, art. 2º). Assim, discutir insegurança alimentar no campo educacional implica reconhecer que o acesso à alimentação não se reduz a uma necessidade biológica, mas constitui condição concreta para o exercício da dignidade, da cidadania e de outros direitos sociais, entre eles o direito à educação. Essa compreensão também é reafirmada em material institucional sobre o DHAA, ao vinculá-lo ao acesso regular, permanente e digno à alimentação adequada.

No caso da fome, a contribuição de Josué de Castro é central para este estudo, pois permite compreendê-la como fenômeno social e historicamente produzido. Em *Geografia da fome*, o autor afirma que “a fome coletiva é um fenômeno social bem mais generalizado” (Castro, 1984, p. 47). Essa formulação desloca a fome de uma compreensão naturalizante e a insere no campo das desigualdades sociais, econômicas e políticas.

Também é importante distinguir fome e insegurança alimentar. Neste trabalho, a fome é compreendida como a expressão mais grave da privação alimentar, ao passo que a insegurança alimentar abrange diferentes níveis de restrição no acesso regular e permanente aos alimentos. De acordo com o IBGE (2021), com base na Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (EBIA), os domicílios são classificados em segurança alimentar e em insegurança alimentar leve, moderada ou grave. Essa distinção é importante porque evidencia que a problemática não se restringe à fome extrema, mas envolve gradações de vulnerabilidade que podem comprometer o bem-estar, a saúde e as condições de permanência escolar.

No contexto da EJA-EPT, essa discussão torna-se especialmente relevante, uma vez que as condições materiais de vida dos estudantes atravessam sua relação com a escola. Cansaço, baixa concentração, faltas recorrentes, trabalho exaustivo e vulnerabilidade social não podem ser analisados de forma dissociada das condições de acesso à alimentação. Desse modo, a insegurança alimentar deixa de ser elemento periférico e passa a constituir categoria importante para a análise da permanência e do êxito escolar, exigindo respostas pedagógicas, institucionais e intersetoriais que articulem educação, proteção social e garantia de direitos.

3.1 Narrativas do processo formativo

Minha trajetória formativa foi marcada por interrupções, retomadas e esforços contínuos de permanência escolar, em contexto de vulnerabilidade social, fome e trabalho precoce. Sou filha de pai lavrador e mãe lavadora de roupas, analfabeta, e comecei a trabalhar precocemente para ajudar minha família. Desde a infância, a sobrevivência se impôs como prioridade, o que afetou diretamente minhas condições de escolarização e aprendizagem.

Meus estudos sempre foram em escolas públicas, na cidade de Inhumas-GO, durante toda a educação básica, e na Capital Goiana, já na universidade. Em grande parte desse período, realizava trabalho doméstico em troca de alimento e pequena remuneração. Na primeira casa de família em que eu trabalhei, aos sete anos, o que marcou minha memória foi o pão e chá de funcho que a patroa oferecia, o que revela a materialidade da fome. Essa vivência, à luz da discussão sobre insegurança alimentar e seus determinantes sociais, mostra que são fatores que impactam diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes (Morais *et al.*, 2014). Conforme esses autores:

A (in)segurança alimentar pode ser detectada por diversas manifestações, desde fome, desnutrição e carências específicas como também pelo excesso de peso e doenças decorrentes da alimentação inadequada, que geralmente associam-se a outro tipo de fome, a "fome oculta" que caracteriza-se pela inadequação alimentar quantitativa e/ou qualitativamente, resultando em prejuízos no desempenho cognitivo, capacidade de trabalho e morbimortalidades associadas (p. 1476).

Uma das marcas mais profundas do meu percurso escolar foi a interrupção dos estudos aos doze anos de idade, quando minha mãe, já viúva, não tinha condições financeiras de comprar uniforme e material escolar. Essa experiência, que por muito tempo foi vivida como impossibilidade pessoal, hoje, revela-se como expressão da desigualdade social e da negação concreta do direito à educação. Arroyo (2010) contribui para essa compreensão ao afirmar que:

As desigualdades não só se aprofundam e vitimam milhões de famílias e alunos(as) pela miséria, o desemprego, a sobrevivência nos limites, a violência. As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem universidade, sem-territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises. (p. 1384).

Essa reflexão permite compreender que as desigualdades sociais não permanecem fora da escola, mas acompanham os estudantes em seus percursos de escolarização, incidindo diretamente sobre suas condições de acesso, permanência e aprendizagem. Desse modo, a interrupção dos meus estudos não pode ser explicada como um fato isolado ou estritamente individual, mas como parte de uma realidade social mais ampla, marcada por privações materiais que comprometem, desde cedo, a continuidade escolar dos sujeitos das classes populares.

Também vivenciei, em outros momentos da trajetória, a conciliação entre trabalho diurno intenso e estudo noturno. O excesso de trabalho durante o dia comprometeu meu tempo de estudo e minhas condições de aprendizagem, contribuindo, inclusive, para reprovação no período noturno. Essa experiência evidencia que o rendimento escolar não pode ser reduzido à ideia de falta de capacidade de aprendizagem, pois está diretamente relacionado às condições concretas de vida. Saviani (2007), ao discutir a relação entre trabalho e educação, oferece base para compreender essa articulação como processo histórico e social, e não como escolha isolada. Conforme o autor:

[...] é o trabalho que define a essência humana. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar. Já que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sem agir sobre ela, transformando-a e adequando-a às suas necessidades, o homem perece. Daí o adágio: ninguém pode viver sem trabalhar. No entanto, o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar. Claro. Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver (p. 155).

Tal compreensão permite reconhecer que, para os sujeitos das classes populares, o trabalho não se apresenta como escolha, mas como condição de sobrevivência. Em minha trajetória, assim como na de muitos estudantes da EJA-EPT, essa exigência incidiu diretamente sobre as possibilidades de estudo, mostrando que dificuldades de aprendizagem, reprovação e descontinuidades escolares precisam ser analisadas em articulação com as desigualdades sociais que marcam a relação entre trabalho e educação.

A inserção na educação técnica, especialmente no Técnico em Contabilidade e no Magistério, foi decisiva para minha constituição profissional. Ao ingressar no Técnico em Contabilidade no período noturno, por ser o formato compatível com o trabalho diurno, meu

percurso passou a ser marcado pela interdependência entre sobrevivência e escolarização. Posteriormente, após concluir o segundo grau profissionalizante, sem condições financeiras de cursar imediatamente uma faculdade em Goiânia, optei pelo Magistério, também no período noturno.

Esse itinerário formativo foi fundamental para que eu me tornasse professora e construísse uma trajetória de cerca de 30 anos de docência. Entretanto, também evidenciou os limites de uma formação voltada prioritariamente à profissionalização, pois os conteúdos não estudados ou pouco aprofundados nesses cursos, especialmente em áreas como Biologia, Física e Química, fizeram falta quando desejei concorrer a uma vaga no vestibular de Medicina. Nessa direção, Saviani (2007, p. 159) afirma que:

[...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Essa análise ajuda a compreender que, embora a educação técnica tenha sido, para mim, a via possível de inserção profissional, melhores condições de vida e continuidade dos estudos, ela também expressa uma lógica histórica de dualidade educacional, na qual determinados sujeitos eram preparados para o trabalho imediato, enquanto outros dispunham de uma formação mais ampla, capaz de favorecer o acesso ao ensino superior.

Aos vinte e quatro anos de idade, já casada e consolidada na profissão docente, ingressei na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, cursando licenciatura em Letras Português/Espanhol. Morando no interior, vivi uma rotina intensa, marcada por saídas ainda na madrugada para pegar o ônibus que me levaria até a faculdade. No retorno à minha cidade, não seguia para casa, mas diretamente para a escola onde lecionava, de modo que meus filhos, sob os cuidados de minha mãe, só me viam à noite. Nessa época já estava separada conjugalmente e assumia os deveres integrais de uma mãe solo. Essa rotina de deslocamento, trabalho e estudo também se aproxima da experiência de esforço e resistência vivenciada por muitos estudantes da EJA-EPT.

Assim, essa etapa de minha trajetória ultrapassa o registro de uma vivência pessoal e passa a constituir um marco formativo, na medida em que evidencia experiências, renúncias e desafios que contribuíram para a construção de minha identidade profissional e para a

compreensão mais sensível das condições enfrentadas por sujeitos que precisam conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares.

Em minha trajetória, também vivenciei um período de cerca de vinte anos de afastamento da carreira acadêmica, motivado pelas demandas da vida familiar, pela separação conjugal e pelo exercício da profissão docente. Ainda assim, essa pausa não significou abandono do valor atribuído aos estudos. Tal experiência dialoga com a realidade de muitos estudantes da EJA, cujos percursos formativos são marcados por interrupções e retomadas. Passeggi, Souza e Vicentini (2011) contribuem para compreender esses movimentos como parte constitutiva da formação. Conforme esses autores:

A centração no indivíduo como agente e paciente, agindo e sofrendo no seio de grupos sociais, conduz cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade auto-biográfica. Sendo essa última considerada enquanto a capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida (p. 372).

Nesse contexto, um elemento central do meu processo formativo — e que reconfigura o sentido da formação na fase adulta — foi a retomada sistemática dos estudos já próximo à aposentadoria, em grande medida possibilitada pela EaD e por formatos híbridos de ensino. Após anos de intensa dedicação à maternidade e à docência, e já com os filhos também inseridos no ensino superior, reabri a “janela do conhecimento” e iniciei uma sequência de formações: Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras Inglês, Bacharelado em Nutrição (formato híbrido), posteriormente o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e, de forma concomitante, a Pós-Graduação em Docência na Educação Profissional e Tecnológica no IF Sertão Pernambucano. Esse percurso evidencia a formação como processo contínuo e socialmente situado, além de reforçar a importância da democratização do acesso à educação superior e continuada por diferentes modalidades.

Ao longo desse processo, aposentei-me de um vínculo público docente, permaneci em outro em jornada de meio período e mantive a formação em paralelo ao trabalho e às demais responsabilidades. Ademais, passei a dedicar parte do meu tempo à profissão de nutricionista, o que representou não apenas uma nova atuação profissional, mas também a abertura de um novo olhar e de novos horizontes formativos.

Tal percurso reafirma que a formação não se encerra em um único tempo da vida, mas permanece aberta a novas possibilidades, aspecto que também se aproxima da realidade de muitos estudantes da EJA-EPT, cujas trajetórias são marcadas pela retomada dos estudos e pela busca de novos projetos de vida. Desse modo, essa experiência reforça a permanência como categoria vivida, e não apenas analisada, evidenciando que estudar e se profissionalizar, em

diferentes etapas da existência, exige contínua reorganização da vida. Nessa perspectiva, Freire (1996) contribui ao reconhecer o ser humano como um sujeito inacabado, sempre aberto à formação e à transformação:

Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. A questão substantiva não está por isso no puro inacabamento ou na pura inconclusão. A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens [...]. Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca (p. 28-29).

Essa compreensão permite reconhecer que a formação humana permanece aberta a novos começos, retomadas e possibilidades de transformação ao longo da vida. Nesse sentido, as narrativas do meu processo formativo evidenciam que pobreza, insegurança alimentar, trabalho precoce, interrupções, retomadas e formação técnica constituem dimensões inseparáveis da construção da minha identidade profissional.

Nesse contexto, tornam-se mais visíveis, no cenário atual, políticas públicas voltadas à permanência escolar, como o Programa Bolsa Família (Brasil, 2023), o Programa Pé-de-Meia (Brasil, 2024) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Brasil, 2009). No caso do PNAE, sua abrangência foi ampliada pela Lei nº 15.255/2025, que passou a contemplar também as escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e as demais escolas federais (Brasil, 2025). Mais recentemente, a Resolução CD/FNDE nº 4/2026 reafirmou que a oferta da alimentação escolar também compete às Instituições Federais de Ensino que ofertam educação básica (Brasil, 2026).

Em contextos marcados pela insegurança alimentar, esses marcos normativos adquirem especial relevância, pois reforçam a alimentação escolar como condição material de permanência, aprendizagem e cuidado, especialmente para estudantes trabalhadores e sujeitos populares cujas trajetórias escolares são atravessadas por privações e descontinuidades.

Mais do que uma história individual de superação, esse percurso permite compreender processos sociais que continuam atravessando a escolarização de sujeitos populares, o que torna ainda mais urgente a discussão sobre permanência, inclusão e políticas públicas no campo da EPT e da EJA-EPT.

3.2 Experiências e vivências na Educação Profissional e Tecnológica

Minha atuação profissional como professora em escola pública, articulada à minha formação continuada e ao contato com debates da EPT, permitiu ampliar a percepção de que a

prática docente exige leitura sensível e crítica das condições concretas de vida dos estudantes. Ao longo da experiência profissional, especialmente no contato com estudantes em contextos de vulnerabilidade, observei, de forma recorrente, sinais de cansaço, fome, faltas frequentes e dificuldades de permanência escolar. Esses elementos, muitas vezes interpretados de forma simplificada como desinteresse ou indisciplina, passaram, em minha trajetória, a ser compreendidos como indícios de processos sociais mais amplos que atravessam a escola.

Meu contato com a EPT aparece em diferentes momentos: nas minhas formações técnicas (Contabilidade e Magistério), na experiência docente ao longo da vida profissional e, mais recentemente, na especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica. Essas vivências foram ampliando meu olhar sobre a EPT, permitindo compreendê-la não apenas como preparação técnica, mas como espaço de formação humana. Nesse sentido, Moura (2008, p. 30) contribui para interpretar esse processo de aproximação e compreensão do campo ao afirmar que “a formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos”, o que reforça a compreensão da EPT como um espaço formativo mais amplo, comprometido com a constituição humana, social e profissional dos sujeitos.

Em diferentes contextos do meu exercício docente, percebi que, quando a escola trata de forma homogênea problemas vividos de maneira desigual, pode agravar ainda mais as dificuldades de permanência e aprendizagem. Nessa perspectiva, Arroyo (2007, p. 7) afirma que “a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas”, advertindo que qualquer tentativa de diluí-los em categorias amplas os desfigura. Em sentido convergente, Freire (1996, p. 32) assinala que “não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, a sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo”. Assim, construir respostas pedagógicas ajustadas às condições concretas de vida dos estudantes não constitui gesto secundário, mas exigência ética e pedagógica de uma educação comprometida com a permanência, a aprendizagem e a justiça social.

Essa compreensão traduziu-se em atitudes concretas diante de estudantes marcados por faltas recorrentes, dificuldades de concentração e, muitas vezes, sinais de vulnerabilidade social. Sempre que possível, procurei considerar suas condições de vida, retomar conteúdos e fortalecer o vínculo com a escola. Nesse percurso, uma das estratégias adotadas pela escola, e que se mostrava bastante positiva, era a realização semanal de momentos de lanche coletivo, os quais, para muitos educandos da EJA, representavam acolhimento e acesso ao alimento, contribuindo para fortalecer o desejo de permanecer naquele espaço. Mais do que exigir

desempenho dissociado da realidade, compreendi que, em muitos casos, ensinar também significava sustentar a permanência, preservar a dignidade do estudante e criar condições para que ele não desistisse de si mesmo nem do processo educativo.

Considerando os aspectos até aqui abordados, uma reflexão importante que emerge de minha trajetória é a de que a mesma escola que, em diferentes momentos do meu percurso, me excluiu, foi também a que, mais tarde, contribuiu para minha formação como professora. Essa inversão de lugares ampliou meu olhar sobre a responsabilidade envolvida no trabalho docente. Ao retornar à escola como profissional, tornei-me mais atenta para que minha prática não reproduzisse barreiras que um dia marcaram meu percurso como estudante. Ao contrário, procurei agir de modo que meus alunos não fossem reduzidos à pobreza, à falta de recursos ou às dificuldades de aprendizagem, mas reconhecidos como sujeitos de direitos, mercedores de respeito e de oportunidades reais de permanência.

A formação em Nutrição ampliou de forma significativa essa leitura, ao tornar mais explícita a relação entre alimentação, saúde e aprendizagem. A partir dessa interface, a insegurança alimentar passou a ocupar lugar central na minha compreensão da permanência escolar, especialmente quando associada ao cotidiano de estudantes trabalhadores. A fome, nesse contexto, deixou de ser compreendida apenas como problema externo à escola e passou a ser analisada como condição que interfere na atenção, na memória, na disposição e na permanência. Morais *et al.* (2014), ao revisarem estudos brasileiros, evidenciam que a insegurança alimentar se articula a indicadores antropométricos, dietéticos e sociais, o que reforça seu caráter multidimensional e seus efeitos sobre as condições de vida dos sujeitos.

No campo educacional, Deus e Silva (2023) mostram que a insegurança alimentar pode prejudicar o desenvolvimento intelectual infantil e influenciar negativamente o desempenho escolar, ao mesmo tempo em que destacam que a alimentação escolar saudável e a presença de nutricionistas nas escolas contribuem positivamente para o bom desempenho desses estudantes. Desse modo, a fome passou a ser compreendida como condição que interfere na atenção, na disposição para aprender e na permanência, exigindo respostas pedagógicas e institucionais mais sensíveis às condições concretas de vida dos estudantes.

No contexto da EJA-EPT, essa problemática assume contornos ainda mais complexos. Estudantes jovens e adultos frequentemente chegam à escola após longas jornadas de trabalho, com pouco tempo para alimentação adequada, estudo e descanso. Essa realidade exige práticas pedagógicas que considerem suas condições de vida em articulação entre os conteúdos escolares e o cotidiano. Assim, minhas experiências e vivências profissionais na educação, articuladas ao

percurso de formação e à especialização em Docência na EPT, contribuíram para consolidar uma compreensão mais crítica da prática docente e do contexto educacional.

Por isso, ao concluir este curso, vejo que o maior enriquecimento no meu currículo não é apenas o título, mas tudo o que esta formação acrescentou à minha forma de atuar e de me posicionar profissionalmente. Sinto-me mais preparada para contribuir com ações de mitigação da insegurança alimentar, com um olhar mais humano, mais crítico e mais comprometido com aqueles que vivenciam contextos de maior vulnerabilidade, entre eles, de modo especial, os alunos da EJA. Levo comigo conhecimentos importantes e, acima de tudo, maior clareza sobre o tipo de profissional que desejo continuar sendo: alguém comprometido em articular educação e ações capazes de transformar realidades e ampliar horizontes.

3.3 Reflexões sobre a formação acadêmica no curso

As disciplinas/unidades temáticas cursadas na Especialização em Docência na EPT tiveram papel decisivo na qualificação teórica e analítica da problemática investigada neste Relatório de Formação. Mais do que conteúdos isolados, essas disciplinas constituíram mediações formativas que me ajudaram a reinterpretar experiências narradas no memorial, ampliar a compreensão sobre permanência e êxito escolar e fortalecer uma perspectiva de atuação pedagógica e institucional comprometida com acolhimento, inclusão e justiça social. Nesta seção, sistematizo as principais contribuições de seis unidades/disciplinas, articulando-as ao contexto da EJA-EPT e ao referencial teórico estudado.

3.3.1 A Docência na Ept: Contingências Históricas e Práticas Inspiradoras

A unidade temática Docência na EPT foi decisiva para consolidar a compreensão de que o trabalho docente nessa modalidade é historicamente situado e atravessado por disputas de projetos educacionais. Moura (2008) constituiu referência central para compreender que formar docentes para a EPT implica discutir para qual sociedade e para qual concepção de educação profissional se ensina. Essa discussão desloca à docência de uma função meramente técnica e reafirma seu caráter pedagógico, ético e político.

Esse debate reorientou minha leitura das práticas inspiradoras observadas ao longo da vida escolar e profissional. Em vez de compreendê-las apenas como expressões de boa vontade docente, passei a interpretá-las como práticas que articulam mediação pedagógica e compromisso com a formação humana integral. Tal deslocamento foi importante porque me

permitiu perceber que a intenção de ajudar, embora relevante, não é suficiente para sustentar uma prática pedagogicamente crítica.

Freire (1987, p. 39), ao problematizar a educação bancária, adverte que há “um sem-número de educadores de boa vontade”, o que evidencia que a ação docente não pode apoiar-se apenas em disposições individuais, mas exige consciência crítica acerca de seus sentidos e finalidades. Em consonância com essa compreensão, Moura afirma que a formação docente na EPT deve “ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos” (Moura, 2008, p. 30), reforçando a crítica a uma docência restrita ao tecnicismo.

Assim, em minha prática docente, passei a compreender que as práticas pedagógicas não devem ser avaliadas apenas por resultados imediatos ou pela disposição individual do professor, mas por sua capacidade de considerar a realidade dos estudantes e os objetivos mais amplos da educação.

A unidade também fortaleceu minha percepção de que o professor da EPT precisa mobilizar saberes pedagógicos e sociopolíticos para lidar com estudantes trabalhadores, com a heterogeneidade de trajetórias e com desigualdades que afetam a permanência escolar. Essa compreensão dialoga com minha experiência como docente, na qual observei que respostas homogêneas tendem a aprofundar processos de exclusão. Nessa perspectiva, Arroyo (2010, p. 1386) afirma que:

O foco nos coletivos feitos desiguais redefine as desigualdades. Eles têm classe, raça, etnia, gênero, lugar. As desigualdades em abstrato não têm rosto, nem cor, nem gênero ou classe. As consequências desse trato abstrato, genérico, das desigualdades têm sido sérias para a formulação de políticas, de sua gestão e análise. Predominam políticas generalistas, para todos, como corresponde a visão republicana do público e da ação do Estado.

A partir dessa reflexão, tornou-se mais evidente, para mim, que a docência na EPT exige reconhecer os estudantes em suas condições concretas de vida, e não por meio de respostas padronizadas que desconsiderem as desigualdades que atravessam seus percursos escolares.

3.3.2 Cultura Digital e Educação Profissional e Tecnológica

A unidade temática Cultura Digital e Educação Profissional e Tecnológica ampliou minha compreensão de tecnologia para além do uso instrumental de ferramentas. Young (2014), ao enfatizar a importância da teoria do currículo, contribui para pensar que a incorporação da cultura digital envolve também seleção de conhecimentos e modos de acesso aos saberes, os quais não podem reproduzir desigualdades já existentes. Segundo o autor:

Uma das razões pelas quais os currículos existentes continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros é que não investigamos em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos (p. 201).

Minha experiência narrada no memorial, especialmente durante o período da pandemia, encontrou nessa unidade um importante campo de elaboração conceitual, pois as dificuldades enfrentadas por docentes e estudantes diante das exigências do ensino mediado por tecnologias evidenciaram que a exclusão digital pode somar-se à pobreza, ao cansaço e à vulnerabilidade social, impactando a permanência e a aprendizagem. Desse modo, a reflexão proposta por Young permite compreender que a presença das tecnologias no espaço escolar, por si só, não garante democratização, uma vez que as desigualdades também se expressam nos modos de acesso, organização e distribuição do conhecimento. Peixoto e Echalar (2017, p. 523) ampliam o debate ao afirmarem que:

O acesso ou mesmo a igualdade no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais em rede não são capazes de inverter o processo que gera as desigualdades de acesso ao saber e ao conhecimento: tais mecanismos são, na verdade, geradores de modalidades de exclusão que, por sua vez, geram novos mecanismos de inclusão social para reintegração dos excluídos.

Nesse contexto, evidencia-se que a inclusão digital não se reduz à presença de equipamentos ou conexão. Ela envolve condições efetivas de uso, mediação pedagógica e reconhecimento das desigualdades que atravessam os percursos escolares.

A principal aprendizagem desta disciplina foi compreender que a inclusão digital, na EPT, precisa ser tratada como dimensão da permanência. Quando a escola exige participação em práticas digitais sem considerar acesso, tempo e repertório dos estudantes, pode produzir afastamento e fracasso, especialmente na EJA-EPT.

Tal compreensão torna-se ainda mais relevante na EJA-EPT, em que muitos estudantes conciliam trabalho, responsabilidades familiares e estudo, nem sempre dispendo de tempo, conexão estável, equipamentos adequados ou familiaridade com as ferramentas digitais exigidas pela escola. Nesses casos, a ausência de apoio institucional e de estratégias pedagógicas ajustadas pode transformar a tecnologia em mais um fator de exclusão.

3.3.3 Práticas Educativas Inclusivas na EPT: teorias e didáticas

A unidade temática Práticas Educativas Inclusivas na EPT: teorias e didáticas teve papel central na ampliação do conceito de inclusão, compreendido não apenas como atendimento a deficiências, mas também como enfrentamento de práticas excludentes, discriminatórias e

socialmente injustas. Gonçalves e Duarte (2022) constituíram referência importante para pensar a inclusão na EPT como campo que exige formação docente, institucionalidade e reorganização de práticas. Além disso, os autores reforçam que:

É fundamental a conscientização de todos os envolvidos no processo educacional, proporcionando espaços para discussão e para o desenvolvimento de práticas e políticas inclusivas. No âmbito da EPT, caminhar em direção a essa mudança se torna ainda mais relevante, tendo em vista que essa modalidade de ensino prepara estudantes para atuar no mundo do trabalho, que é uma das mais importantes formas de inserção social (p. 339).

Ao retomar minha trajetória a partir dos pressupostos dessa disciplina, tornou-se mais evidente que a exclusão escolar pode assumir formas materiais e silenciosas, como a falta de uniforme e material escolar, a fome, o trabalho precoce, a repetência e as dificuldades de permanência diante de práticas escolares pouco sensíveis à realidade dos estudantes. Essa leitura encontra respaldo em Arroyo (2010, p. 1386), ao afirmar que a relação entre educação e desigualdades precisa ser recolocada “na concretude dos coletivos feitos desiguais”. Assim, experiências que por muito tempo foram percebidas como dificuldades individuais passaram a ser compreendidas como expressão de processos sociais mais amplos, que incidem diretamente sobre o acesso, a aprendizagem e a permanência escolar.

A relação entre inclusão e insegurança alimentar tornou-se mais nítida nesse componente. Se a inclusão implica garantir condições de acesso, participação e aprendizagem, ela também exige reconhecer que a fome interfere na presença, na atenção e no vínculo com a escola, especialmente no caso de estudantes trabalhadores. Nesse horizonte, Morais *et al.* (2014) evidenciam que a falta de acesso aos alimentos constitui dimensões centrais da insegurança alimentar, o que permite compreender que privações dessa natureza não afetam apenas a saúde, mas também as possibilidades participação e aprendizagem na escola.

Assim, o principal aprendizado dessa unidade foi ampliar o conceito de inclusão, passando a incorporar desigualdades materiais, barreiras sociais e fatores nutricionais, como questões que também interpelam o trabalho pedagógico.

3.3.4 Práticas Educativas Integradoras na EPT: teorias e didáticas

A unidade Práticas Educativas Integradoras na EPT: teorias e didáticas reforçou a centralidade do currículo integrado para a EPT. Segundo Gonçalves e Lima (2023):

A proposta de Ensino Médio Integrado, para além de uma oferta concomitante de Ensino Médio e Educação Profissional, carrega em seu bojo o currículo

integrado, política e epistemologicamente necessário para a superação da visão de que se forma para a cidadania ou para a vida produtiva, ao passo que rompe com o pressuposto de que o currículo deveria pautar-se em uma formação humanística ou em uma formação científica e tecnológica (p. 4).

Nesse aspecto, compreende-se que a integração curricular não se reduz à justaposição de componentes, mas corresponde à organização de conhecimentos em torno de sentidos formativos mais amplos. Essa perspectiva dialoga com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ao problematizarem a dualidade histórica da educação brasileira, marcada pela oferta de uma formação geral e teórica mais ampla para as elites e de uma formação profissional mais restrita e instrumental para os filhos dos trabalhadores.

Nessa lógica, a fragmentação curricular reforça a separação entre teoria e prática, trabalho e conhecimento, o que contribui para a reprodução de desigualdades educacionais e sociais. Ao relacionar essa discussão com minha experiência escolar e profissional, compreendi que currículos fragmentados e métodos descontextualizados tendem a dificultar a atribuição de sentido à aprendizagem e a comprometer o desenvolvimento de conhecimentos necessários à continuidade dos estudos.

Em meu memorial, essa problemática aparece de forma concreta, uma vez que cursei dois ensinos médios técnico-profissionalizantes e, apesar de terem sido fundamentais para minha inserção no mundo do trabalho, não me asseguraram uma formação suficientemente ampla para disputar, em condições de maior igualdade, uma vaga em cursos de alta concorrência. Somavam-se a isso os prejuízos causados pela insegurança alimentar e pelas condições materiais de vida, que também incidiram sobre minha aprendizagem.

Nesse sentido, tornou-se mais evidente que, para estudantes das classes populares, a fragmentação curricular, associada às desigualdades sociais, pode produzir sentimento de incapacidade e dificuldades concretas de permanência e progressão escolar.

A unidade também contribuiu para pensar a avaliação e o planejamento coletivo como dimensões fundamentais da permanência escolar. Quando o trabalho pedagógico se organiza de forma integrada e cooperativa, ampliam-se as possibilidades de identificação precoce de dificuldades e de recomposição das aprendizagens, aspecto especialmente relevante na EJA-EPT. Nesse enfoque, Gonçalves e Duarte (2022, p. 339) destacam que “faz-se necessário que as escolas proporcionem o aprimoramento constante da proposta pedagógica, dos recursos e dos procedimentos didáticos e avaliativos, além da capacitação e sensibilização dos profissionais da educação”, o que reforça a importância da organização coletiva do trabalho pedagógico na construção de respostas mais efetivas às necessidades dos estudantes.

De modo mais amplo, isso implica reconhecer que a continuidade dos estudos não depende apenas das iniciativas do próprio estudante, mas também da capacidade da escola de articular acompanhamento, avaliação e planejamento em favor da aprendizagem e do fortalecimento das trajetórias escolares.

3.3.5 Práticas Educativas na EJA-EPT: teorias e didáticas

A unidade Práticas Educativas na EJA-EPT: teorias e didáticas foi a que dialogou mais diretamente com a problemática deste estudo. O Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007) reafirma a integração entre educação básica e formação profissional como direito e ressalta a necessidade de considerar os sujeitos concretos da EJA em seus contextos de trabalho, cultura e vida. Esse marco orientador evidencia uma das questões centrais que afetam grande parte dos estudantes dessa modalidade ao afirmar que:

A sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural (Brasil, 2007, p. 10).

Tal reflexão permite compreender que a interrupção ou o enfraquecimento dos percursos escolares não decorre, em muitos casos, de escolha individual, mas de condições sociais historicamente desiguais que atravessam a vida dos sujeitos desde muito cedo.

Essa formulação foi importante para ampliar minha compreensão sobre as trajetórias interrompidas e retomadas na EJA-EPT, mostrando que esses percursos não resultam apenas de escolhas individuais, mas das desigualdades sociais e das dificuldades vividas pelos sujeitos ao longo da vida. A partir dessa leitura, passei a compreender que o retorno à escola não garante, por si só, a continuidade dos estudos. Foi nesse sentido que a permanência passou a ser entendida, por mim, como questão pedagógica e social, ligada às condições concretas de vida dos estudantes e às respostas construídas pela escola diante de suas necessidades.

Ao articular essa unidade com minha atuação profissional e com minha formação em Nutrição, a relação entre alimentação e permanência ganhou centralidade analítica mais consistente. Em minha realidade docente junto a estudantes da EJA, essa problemática se expressa, por exemplo, em alunos que chegam à escola após extensas jornadas de trabalho,

muitas vezes sem alimentação adequada, apresentando cansaço, dificuldade de concentração e menor participação nas atividades.

Nessas situações, a fome e o desgaste físico deixam de aparecer apenas como problemas sociais externos à escola e passam a ser compreendidos como condições que afetam diretamente a atenção, a aprendizagem e a continuidade dos estudos, exigindo respostas institucionais e pedagógicas (Deus; Silva, 2023). As autoras reforçam que:

Estudos qualitativos mostram que há uma relação entre segurança alimentar e desempenho cognitivo infantil, evidenciando que a insegurança alimentar pode prejudicar o desempenho escolar. A insegurança alimentar, relacionada à desnutrição infantil, pode atrapalhar o crescimento e atrasar o desenvolvimento mental, afetar a concentração e o comportamento, bem como reduzir os níveis de motivação e energia, deixando as crianças mais suscetíveis a doenças. Isso pode desestimular a frequência às aulas, além de elevar o risco de abandono e, conseqüentemente, prejudicar os resultados educacionais (p. 413).

Embora Deus e Silva se refiram ao contexto infantil, essa análise ajuda a ampliar o olhar para outros sujeitos em situação de vulnerabilidade, como os estudantes trabalhadores da EJA-EPT, cujas condições materiais de vida também podem dificultar a continuidade dos estudos e demandar respostas pedagógicas e institucionais mais sensíveis.

Entre as aprendizagens mais importantes dessa unidade, destaco a compreensão de que acolhimento e permanência precisam ser pensados como parte do próprio trabalho pedagógico, e não como algo externo ao ensino. Isso significa reconhecer que, na EJA-EPT, ensinar também implica considerar as condições concretas de vida dos estudantes e construir estratégias que favoreçam sua participação, aprendizagem e continuidade nos estudos.

3.3.6 Permanência e Êxito Discente na EPT: objeto de estudo e objetivo pedagógico

As discussões da unidade voltada à permanência e êxito discente na EPT foram decisivas para consolidar uma formulação que se tornou eixo estruturante deste Relatório de Formação: a permanência deve ser tratada simultaneamente como objeto de estudo e objetivo pedagógico-institucional. Essa perspectiva contribuiu para reposicionar minha compreensão da evasão e do abandono, deixando de tratá-los como resultados “naturais” de escolhas individuais para entendê-los como fenômenos que exigem intencionalidade pedagógica e ação institucional.

Essa aprendizagem dialoga diretamente com minha trajetória e com minhas observações no cotidiano escolar, pois fortalece a compreensão de que práticas de acompanhamento e integração curricular não são medidas periféricas, mas parte do enfrentamento ao fracasso

escolar. Também reforça o vínculo entre teoria e prática, ao mostrar que os conceitos estudados no curso podem orientar intervenções concretas na realidade da EPT e da EJA-EPT.

A sistematização das disciplinas/unidades temáticas permitiu compreender que permanência e êxito na EPT devem ser tratados como questões pedagógicas, institucionais e sociais. No plano teórico, Moura (2008) contribuiu para sustentar a função social da EPT; Freire (1987; 1996) fortaleceu a dimensão ética e dialógica da prática docente;

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) qualificaram a discussão curricular; Morais *et al.* (2014) ofereceram base para reconhecer a insegurança alimentar como determinante relevante da aprendizagem e da permanência; Gonçalves e Duarte (2022) reforçaram a importância das práticas institucionais no enfrentamento da exclusão; e o PROEJA (Brasil, 2007) consolidou o referencial da EJA-EPT como direito e campo de atuação pedagógica específica.

No plano profissional, as aprendizagens do curso se articularam à minha experiência como professora, à minha trajetória de vida marcada por pobreza, fome e interrupções escolares, e à minha formação em Nutrição, fortalecendo uma perspectiva de atuação voltada ao acolhimento, ao acompanhamento pedagógico e à defesa de políticas de alimentação escolar como estratégia de permanência na EJA-EPT.

Os conhecimentos construídos nas disciplinas contribuíram, portanto, para uma melhor compreensão da problemática investigada ao articular teoria e prática, permitindo que experiências narradas no memorial fossem reinterpretadas à luz de autores, legislações e documentos orientadores da EPT.

Essa articulação evidenciou que a relação entre insegurança alimentar, aprendizagem e permanência escolar na EJA-EPT não pode ser analisada de forma individualizante, mas exige leitura crítica do contexto educacional, das condições materiais de vida dos estudantes e das respostas pedagógicas e institucionais construídas pela escola. Nessa direção, Santos *et al.* (2023, p. 34) reforçam a centralidade das condições sociais e institucionais no debate educacional ao afirmarem que:

Questões como a persistência de barreiras no acesso à educação para jovens e adultos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, e a oferta de cursos que por vezes não é aderente às suas necessidades e realidades devem ter espaço no debate do novo PNE.

Tal compreensão fortalece a necessidade de pensar a permanência escolar na EJA-EPT em articulação com a realidade concreta dos estudantes, o que inclui não apenas o acesso, mas também condições efetivas de aprendizagem e continuidade dos estudos. A partir dessa compreensão, torna-se possível avançar para proposições voltadas ao enfrentamento ou à

minimização da problemática, por meio de estratégias pedagógicas, metodologias, ações formativas e organizacionais ajustadas à realidade concreta da EPT.

Nesse sentido, destacam-se, em primeiro lugar, ações pedagógicas pautadas no acolhimento, na escuta ativa e na flexibilização do trabalho docente, reconhecendo que faltas, baixo rendimento, sonolência e dificuldade de concentração podem estar relacionados à vulnerabilidade social e à insegurança alimentar, e não apenas ao desinteresse escolar. Essa compreensão contribui para superar leituras moralizantes e para construir respostas pedagógicas mais sensíveis à realidade dos estudantes da EJA-EPT.

Nessa perspectiva, o planejamento, a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem precisam ocorrer de forma contextualizada e formativa, em diálogo com os percursos de vida dos educandos. A contextualização curricular, a recomposição de aprendizagens e a identificação precoce de sinais de fragilidade social constituem ações importantes para reduzir barreiras ao aprendizado e fortalecer o vínculo com a escola.

Além disso, são necessárias ações institucionais e intersetoriais que assumam a permanência escolar como responsabilidade coletiva. Isso envolve o acompanhamento da frequência e da participação dos estudantes, a criação de fluxos de acolhimento para situações de vulnerabilidade, o trabalho articulado entre docentes, coordenação, gestão e comunidade escolar, bem como a aproximação da escola com políticas públicas de alimentação escolar, como o PNAE, de saúde e de assistência social. Desse modo, o enfrentamento da problemática exige articulação com a rede pública e com o território em que a escola se insere.

Nesse sentido, a participação da comunidade escolar mostra-se fator relevante para a mitigação da insegurança alimentar e para o fortalecimento da permanência, ainda que sua efetivação seja atravessada por barreiras internas e externas que dificultam a construção de vínculos mais democráticos entre escola e comunidade.

Uma das barreiras internas reside no fato de que, muitas vezes, a escola convoca a comunidade escolar apenas em momentos pontuais e de maior visibilidade, como eventos temáticos e datas específicas, o que lhe atribui um caráter mais simbólico do que propriamente formativo ou participativo. Essa fragilidade não pode ser atribuída apenas ao suposto desinteresse das famílias ou da comunidade, uma vez que a própria escola, por vezes, mantém uma concepção restrita de participação, marcada por pouca abertura ao diálogo e pela percepção estereotipada de que a presença comunitária pode interferir negativamente na rotina escolar. Paro (1992) assinala que esses obstáculos dificultam o reconhecimento da população como sujeito legítimo da vida da escola e amplia essa discussão ao afirmar que:

Do plano escolar aos depoimentos de professores, direção e demais funcionários, com raras exceções, o que se observa é a opinião generalizada de que os pais e responsáveis pelos alunos são pessoas padecendo das mais diversas carências (econômica, cultural, afetiva), com baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho dos filhos na escola e em boa parte agressivos para com o pessoal escolar. (Paro, 1992, p. 264).

Paro aprofunda o debate ao mostrar que os limites da participação da comunidade não decorrem apenas da organização interna da escola, mas também das formas de distanciamento vividas pelas famílias das camadas populares diante desse espaço. Conforme o autor:

[...]os pais das camadas populares, em geral, sentem-se constrangidos em relacionar-se com pessoas de escolaridade, nível econômico e status social acima dos seus. Nota-se também uma espécie de "medo do desconhecido" por conta da ignorância dos usuários a respeito das questões pedagógicas e das relações formais e informais que se dão no interior da escola, sendo estas questões e relações vistas como assunto cujo acesso deve ser franqueado apenas aos técnicos e "entendidos" e fechado, portanto, aos "leigos" que utilizam seus serviços (Paro, 1992, p. 278).

Esse trecho permite compreender que a baixa participação da comunidade também dificulta o enfrentamento de problemas que atravessam a permanência escolar na EJA, entre eles a insegurança alimentar. Quando a escola se mantém pouco aberta ao diálogo, torna-se mais difícil reconhecer as vulnerabilidades vividas pelos educandos e construir respostas mais sensíveis às suas condições concretas de vida.

Desse modo, pensar ações de mitigação da insegurança alimentar e de fortalecimento da permanência escolar na EJA-EPT implica também rever a forma como a escola se relaciona com seu entorno social, criando espaços concretos de escuta, diálogo e corresponsabilidade, em vez de restringir a comunidade a presenças pontuais e meramente ilustrativas.

Diante das reflexões desenvolvidas e das proposições apresentadas, passa-se, a seguir, às considerações finais deste trabalho, retomando os principais achados da pesquisa e suas implicações para a EJA-EPT.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer*
Geraldo Vandré

As reflexões desenvolvidas neste trabalho permitiram aprofundar a compreensão da insegurança alimentar e de sua relação com a aprendizagem, a permanência e o êxito escolar na EJA-EPT, entendidos como objetivos pedagógicos e compromissos institucionais da EPT.

Em diálogo com o Memorial de Formação, com as unidades temáticas cursadas e com a realidade observada na prática docente, tornou-se possível compreender, de forma mais crítica, que a evasão, a repetência e o abandono escolar não podem ser interpretados apenas como consequências de escolhas individuais dos estudantes. Ao contrário, exigem análise articulada a fatores sociais, econômicos, pedagógicos e institucionais, entre os quais se destaca a insegurança alimentar.

O processo de construção deste trabalho foi fundamental para o amadurecimento dessa compreensão, ao possibilitar a articulação entre trajetória pessoal e profissional, referencial teórico e proposições voltadas ao enfrentamento da problemática investigada. Nesse percurso, inquietações oriundas da experiência docente foram sendo reelaboradas com base nos estudos realizados, permitindo uma leitura mais ampla e fundamentada da relação entre alimentação, aprendizagem e permanência escolar.

A pesquisa (auto)biográfica mostrou-se pertinente porque permitiu tomar a narrativa de vida não como fim em si mesma, mas como mediação analítica de uma problemática social e educacional mais ampla. As experiências de insegurança alimentar, trabalho infantil, abandono escolar por falta de condições financeiras, reprovação no noturno em decorrência do excesso de trabalho e posterior retomada dos estudos passaram a compor uma leitura crítica sobre as condições de escolarização de sujeitos das classes populares, especialmente na EJA-EPT.

As unidades temáticas cursadas ao longo da especialização também tiveram papel decisivo no amadurecimento da análise, ao ampliar meu repertório teórico e reorientar meu olhar para a prática docente e para a institucionalidade escolar. No plano profissional, esse processo fortaleceu a articulação entre minha experiência como professora, minha formação em Nutrição e minha inserção em processos de formação continuada, consolidando uma perspectiva de atuação comprometida com acolhimento, escuta, acompanhamento pedagógico e com a compreensão da importância da alimentação escolar e de ações institucionais para a permanência e o êxito escolar.

As discussões desenvolvidas ao longo do estudo também evidenciaram que a mitigação da insegurança alimentar e a promoção da permanência escolar não dependem apenas da ação individual do professor, mas da articulação entre escola, comunidade e políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à proteção social e à alimentação escolar. As ações propostas, voltadas às dimensões pedagógica, institucional e intersetorial, não pretendem resolver, isoladamente, problemas estruturais como a pobreza e a insegurança alimentar, mas apontam caminhos viáveis de atuação no âmbito da EPT e da EJA-EPT.

Desse modo, considera-se que este estudo apresentou elementos consistentes para

atender ao objetivo geral proposto, ao analisar o percurso formativo desenvolvido na especialização e evidenciar como as aprendizagens construídas ao longo do curso contribuíram para uma compreensão mais crítica da relação entre insegurança alimentar, aprendizagem, permanência e êxito escolar na EJA-EPT. Ao mesmo tempo, reafirma-se que o enfrentamento da evasão e do abandono requer uma compreensão ampliada das condições concretas de vida dos estudantes, bem como uma atuação pedagógica e institucional comprometida com a justiça social.

As reflexões aqui desenvolvidas também levantam questões amplas e relevantes sobre a relação entre insegurança alimentar, práticas docentes, participação da comunidade e permanência escolar, evidenciando a complexidade e a atualidade desse debate. Nesse sentido, este estudo não se encerra em si mesmo, mas deixa aberta a possibilidade de que novas pesquisas aprofundem essa temática tão necessária.

Por fim, este trabalho representa, para mim, não apenas a síntese de um percurso vivido na especialização, mas também a reafirmação de um caminho de permanência, formação e inclusão. Com meus filhos já formados, com minha trajetória profissional consolidada e com novos estudos em andamento, reafirmo meu compromisso com a formação permanente, com a defesa da educação pública e com a valorização de ações e políticas que favoreçam o acesso ao alimento, a inclusão e a permanência escolar de crianças, jovens e adultos. Conforme Freire (1996), o caminho da formação não se encerra: ele se reinventa a cada nova reflexão, a cada nova prática e a cada possibilidade de transformar a realidade por meio da educação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ARROYO, Miguel González. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006**. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111346.htm. Acesso em: 3 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 2 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023.** Institui o Programa Bolsa Família; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114601.htm. Acesso em: 2 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024.** Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114818.htm. Acesso em: 2 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.255, de 10 de novembro de 2025.** Altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para dispor sobre o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) nas escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e nas demais escolas federais. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15255.htm. Acesso em: 2 mar. 2026.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 4, de 26 de fevereiro de 2026.** Dispõe sobre a gestão e a oferta da alimentação escolar aos estudantes da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e dá outras providências. Brasília, DF: FNDE, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2026/resolucao-cd_fnde-no-4-de-26-de-fevereiro-de-2026.pdf/view. Acesso em: 2 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA: Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 4 mar. 2026.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço.** 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

DEUS, Caroline de; SILVA, Maria Micheliana da Costa. A atuação de nutricionistas no PNAE e seus efeitos sobre o desempenho escolar. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 53, n. 2, p. 411-455, abr./jun. 2023

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Denise de; GALVÃO, Cecília. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 219-233, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, Débora Gomes; LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. Currículo integrado: o que revela a práxis docente? **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 1-14, 2023.

GONÇALVES, Vânia Maria Duarte; DUARTE, Matusalém de Brito. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: avaliação do conhecimento e de práticas docentes. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 46, p. 335-371, 2022.

IBGE. **Conceitos para a análise da segurança alimentar no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/novo-portal-destaques/31825-conceitos-para-a-analise-da-seguranca-alimentar-no-brasil.html>. Acesso em: 12 mar. 2026.

MORAIS, Dayane de Castro et al. Insegurança alimentar e indicadores antropométricos, dietéticos e sociais em estudos brasileiros: uma revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, p. 1475-1488, 2014.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008

NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. **Memorial de formação: um dispositivo de pesquisa-ação-formação**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PEIXOTO, Joana; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. Tensões que marcam a inclusão digital por meio da educação no contexto de políticas neoliberais. **Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 507-526, 2017

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (org.). **Ensino médio integrado: concepções e integração**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Robson dos et al. A educação de jovens e adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: desafios ao novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 8, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.