

**INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**IORDAN MORENO DA SILVA**

**EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: TRABALHO, VIDA E EXPECTATIVAS DE  
EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM EVENTOS  
PROEJA IFPB - CAMPUS JOÃO PESSOA**

**JOÃO PESSOA – PB**

**2026**

IODAN MORENO DA SILVA

**EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: TRABALHO, VIDA E EXPECTATIVAS DE  
EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM EVENTOS  
PROEJA IFPB - CAMPUS JOÃO PESSOA**

JOÃO PESSOA – PB

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Nilo Peçanha - *Campus* João Pessoa, PB.

S586e Silva, Iordan Moreno da.

Educação transformadora : trabalho, vida e expectativas de egressos do Curso Técnico em Eventos PROEJA IFPB - *campus* João Pessoa / Iordan Moreno da Silva. – 2026.

116 f. : il.

Inclui o Produto educacional em *E-book*, cujo título é: “Educação que transforma”.

Dissertação (Mestrado – Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação da Paraíba / Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2026.

Orientação : Prof<sup>o</sup> Dr. Paulo Henrique M. de Queiroz Guedes.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. PROEJA. 3. Mundo do trabalho. 4. Inclusão social. I. Título.

CDU 377:374.7(043)

**IORDAN MORENO DA SILVA**

**EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: TRABALHO, VIDA E EXPECTATIVAS DE  
EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM EVENTOS  
PROEJA IFPB - CAMPUS JOÃO PESSOA**

**DISSERTAÇÃO** submetida ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), linha de pesquisa: “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, em cumprimento aos requisitos institucionais para a obtenção do Título de **MESTRE**.

Aprovado em 11 de março de 2026.

**Banca Examinadora**

**Prof. Dr. Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes**

*Instituto Federal da Paraíba (IFPB)*

*Orientador*

**Prof. Dr. Allysson Macário de Araújo Caldas**

*Instituto Federal da Paraíba (IFPB)*

*Examinador interno*

**Profa. Dra. Sabrina Grisi Pinho de Alencar**

*Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*

*Examinadora externa*

**Prof. Dr. Jivago Correia Barbosa**

*Instituto Federal da Paraíba (IFPB)*

*Examinador externo*

Documento assinado eletronicamente por:

- Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 11/03/2026 12:00:22.
- Jivago Correia Barbosa, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 11/03/2026 12:07:12.
- Sabrina Grisi Pinho de Alencar, PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, em 15/03/2026 13:47:39.
- Allysson Macario de Araujo Caldas PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 26/03/2026 16:23:04.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 10/03/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse [hps://suap.ifpb.edu.br/autencar-documento/](https://suap.ifpb.edu.br/autencar-documento/) e forneça os dados abaixo:

Código 847920  
Verificador: e7c4283bbb  
Código de Autenticação:



Dedico este trabalho à minha esposa e filhos cujos sussurros de incentivo e abraços de apoio foram o farol na tempestade, guiando meu caminho. Na dança dos dias e noites de labuta, encontramos força na união, tecido de amor e sonhos no desenvolvimento desta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Registro minha sincera gratidão ao meu orientador, na maior parte da jornada, e membro desta banca, **Professor Dr. Jivago Correia Barbosa**, docente dessa renomada instituição de ensino, o Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB), por sua dedicação, paciência e valiosas orientações ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Seu conhecimento e apoio foram fundamentais para o aprimoramento do meu trabalho.

Agradeço também aos membros da banca, **Prof. Dr. Allysson Macário de Araújo Caldas**, **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sabrina Grisi Pinho de Alencar** e ao **Prof. Dr. Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes**, orientador na reta final do percurso, pela disponibilidade para participarem desse momento tão importante, pelas contribuições enriquecedoras e pelas sugestões que certamente contribuirão para a melhoria desta pesquisa.

O aprendizado adquirido nessa etapa será enriquecedor para o aprimoramento do estudo e a continuidade do trabalho. Muito obrigado a todos (as)!

*Quando o raciocínio foge, lembranças ficam adormecidas.  
Escrever fica um pouco estranho, moroso, tardio e lento.  
As letras se arrastam, querendo encontrar sua parceria.  
Vagarosamente, se unem, resgatando o pensamento.*

Iordan Moreno

## RESUMO

Esta dissertação investiga a trajetória profissional e as mudanças de vida dos egressos do Curso Técnico em Eventos integrado com o Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus João Pessoa. O objetivo central consistiu em compreender os efeitos dessa formação na vida dos sujeitos, com destaque para as transformações vinculadas ao mundo do trabalho, às condições socioeconômicas e à construção de novas perspectivas pessoais e profissionais. Partiu-se da seguinte questão de pesquisa: de que maneira o Curso Técnico em Eventos – PROEJA influenciou a trajetória profissional e as mudanças de vida de seus egressos? Para responder a essa problemática, adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza empírica, exploratória e aplicada, utilizando-se questionário on-line e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. O tratamento de dados foi orientado pela técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), possibilitando a identificação de categorias emergentes a partir das narrativas dos participantes. Os resultados revelaram avanços relevantes, tais como a ampliação da qualificação profissional, o fortalecimento da autoestima, o sentimento de pertencimento institucional e o reconhecimento da educação como instrumento de transformação social. Ao mesmo tempo, foram evidenciados desafios estruturais que impactaram a experiência dos estudantes, entre os quais, a precariedade do transporte público, entraves burocráticos e a ausência de continuidade formativa específica na área de eventos. Estes fatores limitaram a permanência e a participação plena de alguns sujeitos, mas não inviabilizaram o reconhecimento do curso enquanto experiência formativa significativa. Constatou-se que, apesar dos obstáculos, o PROEJA contribuiu para ressignificar projetos de vida e ampliar possibilidades de inclusão social, reafirmando a relevância da educação profissional integrada como política pública. Como Produto Educacional, elaborou-se um *e-book* que sistematiza as percepções dos egressos sobre o curso, se configurando como material pedagógico, de valorização da memória institucional e de estímulo à reflexão crítica sobre práticas educativas voltadas ao público da EJA/PROEJA.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica; PROEJA; Mundo do Trabalho; Inclusão Social.

## ABSTRACT

This dissertation investigates the professional trajectory and life changes of the graduates of the Technical Course in Events integrated with High School, in the modality of Youth and Adult Education (PROEJA), offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba – Campus João Pessoa. The main objective was to understand the effects of this training on the lives of the subjects, with emphasis on the transformations linked to the world of work, socioeconomic conditions and the construction of new personal and professional perspectives. The following research question was used: how did the Technical Course in Events – PROEJA influence the professional trajectory and life changes of its graduates? To respond to this problem, a qualitative approach was adopted, of an empirical, exploratory and applied nature, using an online questionnaire and semi-structured interviews as data collection instruments. The data treatment was guided by the content analysis technique proposed by Bardin (2011), enabling the identification of emerging categories from the participants' narratives. The results revealed relevant advances, such as the expansion of professional qualification, the strengthening of self-esteem, the feeling of institutional belonging and the recognition of education as an instrument of social transformation. At the same time, structural challenges that impacted the students' experience were highlighted, including the precariousness of public transport, bureaucratic obstacles and the absence of specific training continuity in the area of events. These factors limited the permanence and full participation of some subjects, but did not make it impossible to recognize the course as a significant formative experience. It was found that, despite the obstacles, PROEJA contributed to resignify life projects and expand possibilities of social inclusion, reaffirming the relevance of integrated professional education as a public policy. As an Educational Product, an e-book was elaborated that systematizes the perceptions of the graduates about the course, configuring itself as pedagogical material, valuing institutional memory and stimulating critical reflection on educational practices aimed at the EJA/PROEJA public.

**Keywords:** Professional and Technological Education; PROEJA; World of Work; Social Inclusion.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFET-PB – Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba
- CF – Constituição da República Federativa do Brasil
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- EAs – Escolas de Aprendizes Artífices
- EaD – Educação a Distância
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMBRAPII – Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
- LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PPC – Projeto Pedagógico de Curso
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
- ProfEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
- SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- UnED-CJ – Unidade Descentralizada de Ensino de Cajazeiras – PB

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Datas das EAAs e o número de estudantes matriculados .....	30
Figura 2 - Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba .....	39
Figura 3 - Prédio da Escola de Aprendizes Artífices na Avenida João da Mata (1929) .....	40
Figura 4 - Prédio da Escola Técnica Federal da Paraíba na Av. Primeiro de Maio .....	40
Figura 5 - Primeira sede da Unidade de Ensino Descentralizada de Cajazeiras (1995) .....	41
Figura 6 - Mapa expansão IFPB .....	42
Figura 7- Campus João Pessoa do IFPB.....	43
Figura 8 - Ocupação atual das egressas .....	69
Figura 9 - Habilidades mais úteis no mercado de trabalho.....	70
Figura 10 - Recomendação e expectativas das egressas sobre o Curso Técnico em Eventos – PROEJA.....	71
Figura 11 - Participação em atividades sociais ou políticas .....	72
Figura 12 - Sugestões de melhoria do curso .....	73
Figura 13 - Nuvens de palavras .....	75
Figura 14 - Grau de reflexão proporcionado pelo e-book às egressas.....	82
Figura 15 - Percepção de valorização como ex-aluna após leitura do e-book.....	83
Figura 16 - Clareza e organização textual .....	84
Figura 17 - Potencial do e-book como recurso pedagógico segundo a coordenação. ....	84

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Produções acadêmicas relevantes sobre o PROEJA .....	21
Quadro 2 - Quadro Descritivo de Produto Educacional (PE).....	78

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Categorias Temáticas Emergentes, que sintetiza estas categorias juntamente ..... 69

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO E LACUNA DE PESQUISA.....</b>	<b>20</b>
<b>3 ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Abordagem e natureza da pesquisa .....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Delimitação do universo e da amostra .....</b>	<b>25</b>
<b>3.3 Análise e tratamento dos dados .....</b>	<b>26</b>
<b>3.4 Considerações éticas .....</b>	<b>28</b>
<b>4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL – CONTEXTO, HISTÓRIA E TRANSFORMAÇÕES.....</b>	<b>29</b>
<b>4.1 Dos ofícios ao diploma .....</b>	<b>29</b>
<b>4.2 Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ..</b>	<b>36</b>
<b>4.3 A história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).....</b>	<b>38</b>
<b>4.3.1 Campus João Pessoa: trajetória histórica e identidade institucional .....</b>	<b>42</b>
<b>4.4 Educação de Jovens e Adultos (EJA/PROEJA).....</b>	<b>44</b>
<b>4.5 Educação Integral e EPT: caminhos para uma formação humanizadora .....</b>	<b>56</b>
<b>4.5.1 Superando Fragmentações: Por uma Educação que Reconhece o Humano Integral .....</b>	<b>56</b>
<b>4.5.2 Diálogos Fundantes: Freire e Frigotto na Construção de uma EPT Emancipatória .....</b>	<b>57</b>
<b>4.5.3 A Base Legal e Pedagógica da Formação Integral: A Lei nº 11.892/2008 e a Tríade Ensino, Pesquisa e Extensão .....</b>	<b>58</b>
<b>4.6 Educação e Trabalho: contradições e possibilidades em uma perspectiva histórico-dialética .....</b>	<b>59</b>
<b>4.6.1 Contradições e Horizontes: Repensando a Educação do Trabalhador .....</b>	<b>61</b>
<b>5 HISTÓRIA ORAL: MEMÓRIA, EXPERIÊNCIA E RECONHECIMENTO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES.....</b>	<b>63</b>

<b>6 RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>67</b>
<b>6.1 Pré-análise .....</b>	<b>68</b>
<b>6.2 Categorização e análise temática dos dados .....</b>	<b>69</b>
<b>6.2.1 Impacto Profissional .....</b>	<b>69</b>
<b>6.2.2 Avaliação global do curso .....</b>	<b>71</b>
<b>6.2.3 Qualidade de Vida e Autoestima .....</b>	<b>71</b>
<b>6.2.4 Vivência e Desafios no Percorso Formativo .....</b>	<b>72</b>
<b>6.2.6 Sugestões e Perspectivas .....</b>	<b>73</b>
<b>6.2.7 Palavras-Chave Emergentes nas Narrativas dos Participantes .....</b>	<b>74</b>
<b>6.3 Interpretação dos resultados .....</b>	<b>75</b>
<b>7 PRODUTO EDUCACIONAL: E-BOOK.....</b>	<b>77</b>
<b>7.1 Fundamentos metodológicos para a construção do produto educacional .....</b>	<b>80</b>
<b>7.2 Avaliação do produto educacional .....</b>	<b>81</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO EGRESSOS .....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE D – PARECER DO CEP.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE E – AVALIAÇÃO E-BOOK – RESPOSTAS.....</b>	<b>105</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem sido, historicamente, uma resposta às necessidades de amplos segmentos da população que, por diferentes motivos, como trabalho precoce, condições socioeconômicas desfavoráveis, responsabilidades familiares, migração forçada ou ausência de acesso e permanência na escola, não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade considerada regular. Assim sendo, mais do que compensar a defasagem escolar, a EJA consolidou-se, quando associada à educação profissional, como espaço de formação integral, buscando favorecer a inserção social, política, cultural e profissional dos sujeitos historicamente marginalizados, entre eles, trabalhadores, trabalhadoras, negros e mulheres. Essa modalidade, entretanto, também convive com desafios persistentes, como o preconceito social, a diversidade de perfis e trajetórias de seus estudantes, que exigem práticas pedagógicas flexíveis, sensíveis e comprometidas com a superação das desigualdades educacionais.

Foi nesse contexto que se inseriu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado em 2005 e regulamentado em 2006. Seu objetivo foi integrar a educação básica à educação profissional, possibilitando que jovens e adultos retomassem os estudos e os concluíssem de maneira articulada à formação técnica. O PROEJA, ao vincular-se à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, expressou o compromisso do Estado brasileiro em ampliar o acesso à educação de qualidade e atender a uma demanda historicamente negligenciada, contribuindo para a democratização do ensino e a inclusão social.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), prevista na Lei nº 9.394/96 (LDB) e reforçada pela Lei nº 11.892/2008 (que instituiu os Institutos Federais – IFs), representou um espaço formativo que vai além da capacitação técnica. Trata-se de uma concepção que articula trabalho, ciência, tecnologia e cultura, favorecendo o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse sentido, autores, como Paulo Freire (1979), destacam que os processos formativos devem ser dialógicos e emancipatórios. Já Frigotto (2008) contribui ao analisar a educação profissional sob a perspectiva crítica do trabalho, defendendo a superação da dicotomia entre teoria e prática; e Arroyo (2017) reforça a necessidade de valorizar os sujeitos da EJA, como protagonistas de suas histórias, compreendendo que o direito à educação é também direito à cidadania plena.

Sob essas perspectivas, a relação entre educação e trabalho se constitui como eixo central de análise. O trabalho, entendido como categoria fundante do ser social e princípio educativo, permite compreender a educação não apenas como preparação para o mercado, mas como prática humanizadora, atravessada por contradições: de um lado, a reprodução da lógica da exploração; de outro, a possibilidade da emancipação. É nesse movimento dialético que se situam as trajetórias dos estudantes da EJA/PROEJA, as quais são marcadas pela luta por sobrevivência e, ao mesmo tempo, pela busca de transformação pessoal e social.

Investigar o PROEJA, portanto, significa compreender os efeitos dessa política pública na vida de jovens e adultos que, muitas vezes, carregaram histórias de exclusão, de resistência e de superação. No âmbito do IFPB – Campus João Pessoa, o Curso Técnico em Eventos integrado com o Ensino Médio, na modalidade PROEJA, configurou-se como um espaço singular de formação, articulando saberes técnicos e conhecimentos gerais, com vistas à cidadania, à empregabilidade e à valorização da autoestima. Contudo, se observa a escassez de estudos que analisassem as trajetórias pós-formação desses sujeitos, sobretudo, no campo dos cursos técnicos integrados à EJA, lacuna que reforçou a necessidade de compreender como o curso influenciou suas vidas, tanto no aspecto profissional quanto no pessoal e comunitário.

A relevância desta pesquisa também se ancorou em uma dimensão pessoal. Sou filho de pais que não tiveram acesso à escolarização formal e, desde muito cedo, precisei conciliar o trabalho com os estudos, acreditando que a educação era o caminho para romper os ciclos de limitação e criar novas oportunidades. Como o mais velho de cinco irmãos, percorri longas distâncias diariamente para estudar, muitas vezes vencendo o cansaço e as dificuldades de transporte. Essa vivência fortaleceu em mim a convicção de que a educação é um instrumento de transformação e de mobilidade social. Ao desenvolver este estudo, percebi ecos da minha própria trajetória nas histórias dos estudantes do PROEJA, reforçando o compromisso ético e afetivo com a pesquisa e legitimando o olhar sensível lançado sobre seus percursos.

Diante disso, a questão central que orientou esta investigação foi compreender: De que maneira o Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio, na modalidade PROEJA, influenciou a trajetória profissional e as mudanças de vida dos seus egressos?

Para responder a essa problemática, definiu-se como objetivo geral analisar a trajetória profissional e as mudanças de vida dos egressos do Curso Técnico Integrado em Eventos, na modalidade PROEJA, oferecido pelo IFPB – Campus João Pessoa. De modo específico, a pesquisa buscou identificar as alterações ocorridas na trajetória profissional desses sujeitos, avaliar os efeitos do curso em suas condições socioeconômicas e em sua autoestima, além de elaborar um Produto Educacional que sistematizasse e socializasse essas experiências,

contribuindo para o fortalecimento da reflexão sobre a importância do PROEJA e da Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas com as egressas. O tratamento dos dados foi realizado por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), que permitiu apreender sentidos e significados presentes nas narrativas.

De forma complementar, este estudo dialogou com os fundamentos da História Oral, compreendida não como técnica aplicada, mas como referencial epistemológico capaz de valorizar a memória, a experiência e o reconhecimento dos sujeitos historicamente invisibilizados, conforme destacam Alberti (2004) e Le Goff (1990). Para esses autores, o relato oral não se limita à reconstrução de fatos, mas constitui expressão de interpretações, afetos e sentidos atribuídos pelos narradores às suas vivências. Assim, as narrativas foram entendidas como construções sociais de saberes capazes de iluminar dimensões coletivas da vida, da resistência e da identidade dos egressos do PROEJA.

Como Produto Educacional (PE), foi elaborado um *e-book* que reuniu relatos dos egressos, sistematizando suas experiências e disponibilizando, à comunidade acadêmica e ao público interessado, um material que valorizasse a memória e a relevância do PROEJA. Esse PE se constituiu não apenas como registro acadêmico, mas como ferramenta de reflexão e de valorização de uma modalidade que, muitas vezes, permanece invisibilizada. A socialização dessas vozes buscou ampliar o debate sobre a importância da EJA/PROEJA na luta pelo direito à educação e pela justiça social.

Assim, esta introdução situou o estudo em quatro dimensões: o contexto histórico e educacional da EJA/PROEJA; a fundamentação legal e teórica que sustentou a investigação; a relevância social, acadêmica e pessoal da pesquisa; e a definição metodológica e do produto educacional que orientaram sua realização. Trata-se, portanto, de um trabalho que uniu experiência de vida, compromisso acadêmico e responsabilidade social, buscando lançar luz sobre as trajetórias daqueles que, apesar das adversidades, persistiram no direito de aprender e de transformar suas histórias.

A busca por um problema de pesquisa que se adequasse à linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) teve início com a consulta a diversos repositórios acadêmicos. Foram utilizadas plataformas como o Portal de Periódicos da CAPES, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o Google Acadêmico, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Repositório do ProfEPT. Essas ferramentas possibilitaram o acesso a várias produções

acadêmicas, permitindo identificar lacunas no conhecimento, servindo de inspiração e de referência, além de auxiliar na delimitação do foco da pesquisa.

Após a análise de resumos de diferentes produções, destacou-se o tema da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com foco nos egressos. Essa temática é de grande relevância no cenário educacional brasileiro, pois o PROEJA busca oferecer uma formação integrada, possibilitando a conclusão da educação básica juntamente com a formação profissional.

Embora seja servidor técnico-administrativo, compreendo que atuar em um Instituto Federal da Paraíba significa mais do que desempenhar funções administrativas: trata-se de compartilhar a responsabilidade de contribuir para os objetivos institucionais. A construção de um ambiente educacional estimulante depende da colaboração entre docentes, técnicos e estudantes, fortalecendo o compromisso com uma educação pública de qualidade. Nesse sentido, a escolha do tema desta pesquisa foi influenciada tanto pela experiência profissional quanto pelo contexto institucional no qual estou inserido, refletindo o compromisso em compreender e aprimorar as vivências educacionais dos estudantes do PROEJA.

A análise da trajetória dos egressos do PROEJA consolidou-se como temática essencial não apenas por sua relevância acadêmica, mas também por seu potencial de suscitar reflexões sobre a efetividade da educação profissional na transformação social. O acompanhamento desses sujeitos permite compreender os desafios e as oportunidades que enfrentam após a conclusão do curso, fornecendo indicadores valiosos para o aprimoramento das políticas educacionais e para a reformulação das práticas formativas, alinhada às demandas do mundo do trabalho.

Compreender as mudanças que o Curso Técnico em Eventos integrado com o Ensino Médio, na modalidade PROEJA, do IFPB – Campus João Pessoa, proporciona na vida de seus egressos tornou-se um desafio e também um compromisso. A educação não transforma apenas indivíduos, mas também suas famílias e comunidades. Assim, esta pesquisa buscou lançar um olhar atento sobre a trajetória dos estudantes do PROEJA e sua inserção no mundo do trabalho, contribuindo para o fortalecimento de políticas educacionais que ampliem suas possibilidades de futuro.

O PROEJA, no âmbito do IFPB, foi concebido como uma proposta de educação inclusiva, capaz de atender a um público diversificado e de valorizar a formação integral. Inserida na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esta investigação buscou compreender os reflexos do

programa na vida dos(as) ex-estudantes, avaliando sua eficácia e sua contribuição para uma educação mais justa e inclusiva.

A pesquisa vincula-se ao Macroprojeto da Linha 2 – Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica ao investigar as trajetórias de egressos do PROEJA e contribuir para a preservação das memórias, das experiências formativas e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à educação profissional em seus percursos de vida e de trabalho.

Nesse sentido, o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) exerce papel relevante ao fortalecer o PROEJA por meio da produção de conhecimento voltado ao mundo do trabalho, contribuindo para seu aprimoramento e alinhamento às necessidades dos estudantes e da sociedade.

A inclusão social, nesse contexto, emerge como questão de justiça voltada a sujeitos historicamente privados de direitos básicos necessários a uma vida digna, como educação, saúde, moradia e trabalho. Tal temática não se configura apenas como um imperativo ético, mas como um direito humano inegociável, amparado pela **Declaração Universal dos Direitos Humanos** de 1948, que afirma: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (Artigo 1) e que “todos têm direito a todos os direitos e liberdades aqui enunciados, sem distinção de qualquer espécie” (Artigo 2) (Nações Unidas, 1984, p. 2). Do mesmo modo, a **Constituição Federal** de 1988 assegura a promoção do bem-estar de todos, sem preconceitos e discriminações (Artigo 3, Inciso IV).

Este estudo, portanto, se voltou para a análise da trajetória profissional e das mudanças de vida dos egressos do Curso Técnico em Eventos integrado com o Ensino Médio. Não se restringiu a dados estatísticos, mas buscou compreender as transformações que o Programa proporciona aos estudantes, reafirmando a relevância social da pesquisa. Os resultados alcançados contribuem para a reflexão acadêmica sobre o PROEJA, fortalecem o debate no âmbito do Instituto Federal da Paraíba e podem servir de subsídio para futuras investigações nessa mesma direção.

Nesta pesquisa, apresentou-se como objetivo geral, “analisar a trajetória profissional e as mudanças de vida dos Egressos do Curso Técnico em Eventos integrado com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) oferecido pelo Campus João Pessoa”. Já quanto aos seus objetivos específicos, foram definidos da forma que segue: 1. Identificar as mudanças na trajetória profissional dos egressos do Curso Técnico em Eventos; 2. Avaliar os efeitos do Curso Técnico em Eventos – PROEJA sobre as condições socioeconômicas e a autoestima dos egressos, considerando mudanças em sua qualidade de

vida; 3. Desenvolver um produto educacional para apresentar à comunidade acadêmica os resultados da pesquisa realizada, demonstrando as concepções dos egressos sobre as mudanças em suas trajetórias profissionais e de vida proporcionadas pelo curso.

No que se refere à organização do trabalho, esta dissertação encontra-se estruturada em oito capítulos, além das referências e dos apêndices. O Capítulo 1, Introdução, apresenta a contextualização do tema, a problematização, os objetivos da pesquisa, sua relevância social e acadêmica, bem como os aspectos metodológicos gerais que orientaram o estudo. O Capítulo 2 contempla o mapeamento bibliográfico, evidenciando as principais produções acadêmicas relacionadas ao PROEJA e às trajetórias de egressos, além da identificação da lacuna de pesquisa que fundamenta esta investigação. O Capítulo 3 descreve o itinerário metodológico, explicitando a abordagem qualitativa, os procedimentos de coleta e análise dos dados e as considerações éticas. O Capítulo 4, de caráter abrangente e estruturante, dedica-se à discussão histórica, legal e conceitual da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, abordando a constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a trajetória do Instituto Federal da Paraíba e os fundamentos teóricos que sustentam a formação integrada, o trabalho como princípio educativo e a perspectiva emancipatória da EPT. O Capítulo 5 apresenta os fundamentos da História Oral como referencial teórico-epistemológico, destacando a memória, a experiência e o reconhecimento dos sujeitos como categorias centrais da pesquisa. O Capítulo 6 dedica-se à apresentação e à análise dos resultados da investigação empírica, a partir dos dados produzidos junto às egressas do Curso Técnico em Eventos – PROEJA. O Capítulo 7 aborda o Produto Educacional desenvolvido, apresentando seus fundamentos metodológicos, o processo de elaboração bem como os procedimentos de avaliação, discutindo os resultados obtidos a partir da apreciação dos sujeitos envolvidos. Por fim, o Capítulo 8, sendo as considerações finais, retoma os objetivos do estudo, os principais achados da pesquisa e as contribuições para o campo da Educação Profissional e Tecnológica e para o fortalecimento do PROEJA.

## 2 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO E LACUNA DE PESQUISA

O mapeamento bibliográfico desenvolvido nesta pesquisa concentrou-se na identificação e na análise de produções acadêmicas que dialogassem diretamente com o objeto investigado, com ênfase nos estudos voltados ao PROEJA e às trajetórias de seus egressos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Mais do que apresentar um panorama descritivo da literatura existente, buscou-se reconhecer tendências investigativas, enfoques teóricos e metodológicos recorrentes, bem como evidenciar lacunas ainda pouco exploradas pela produção científica. Nesse sentido, a análise das obras selecionadas fundamenta a pertinência deste estudo, ao indicar a necessidade de pesquisas que priorizem as experiências, os cursos formativos e as mudanças de vida vivenciadas pelos sujeitos egressos do PROEJA, considerando que a revisão de literatura constitui, conforme destaca Moreira (2004, p. 13), “uma ferramenta importante para otimização do trabalho de investigação”.

Para o mapeamento das referências bibliográficas que sustentam esta investigação, foram consultadas as bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, considerando os últimos cinco anos. Utilizaram-se, como descritores, as expressões “PROEJA e Egressos”. Conforme destacam Guimarães e Bezerra (2019, p. 178-180), “o uso apropriado de descritores influencia diretamente a qualidade e o alcance dos resultados obtidos.” A precisão na escolha dessas palavras-chave é, portanto, condição essencial para o êxito de uma pesquisa acadêmica, pois garante o acesso a estudos efetivamente relevantes. Os autores reforçam ainda que “os descritores buscam estabelecer relações, identificar colaboração e coerência de elementos em uma amostra de documentos” (Guimarães; Bezerra, 2019, p. 174). Desse modo, clareza e precisão na definição dos descritores favorecem a comunicação científica, possibilitam a replicação dos estudos e contribuem para a validação dos resultados por outros pesquisadores. O uso eficaz dos descritores fortalece, assim, a integridade e a credibilidade científica da pesquisa.

A consulta às bases de dados revelou uma produção acadêmica significativa sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A maioria dos estudos localizados trata de questões relacionadas à estrutura e à implementação do programa em diferentes regiões

do Brasil, como a formação docente e a elaboração de currículos integrados. Entretanto, foram encontradas, relativamente, poucas investigações voltadas para os efeitos da formação do PROEJA, sobretudo no que se refere à inserção ou reinserção dos egressos no mercado de trabalho e às transformações em suas condições de vida. Essa constatação aponta para uma lacuna na literatura e sinaliza a necessidade de um maior esforço investigativo sobre os impactos concretos do programa nas trajetórias de seus participantes.

Diante desse cenário, adotaram-se critérios de exclusão, mediante a pré-leitura do título e do resumo das produções localizadas. Esse processo possibilitou selecionar aquelas mais pertinentes ao objeto deste estudo. A filtragem baseou-se em critérios objetivos de redundância somados a considerações interpretativas do pesquisador. Os resultados considerados relevantes estão sistematizados no Quadro 1, que compõe o mapeamento realizado nesta etapa.

Quadro 1- Produções acadêmicas relevantes sobre o PROEJA

	<b>Produções/Referências</b>	<b>Objetivos e Principais Achados</b>
01	<p><b>A produção acadêmica sobre egressos da educação de jovens e adultos no Brasil (2006 – 2017)</b></p> <p>Mestranda: Adriana Martins Moreira Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilvanice Barbosa da Silva Musial</p> <p>Referência: MOREIRA, A. M. A produção acadêmica sobre egressos da educação de jovens e adultos no Brasil (2006 - 2017). ufba.br, 2017.</p>	<p><b>Objetivos:</b> Mapear e analisar as produções acadêmicas sobre egressos da EJA nos programas de pós-graduação em educação, com foco nos trabalhos inscritos no GT18 da ANPED e no banco de Teses e Dissertações da CAPES (2006-2017).</p> <p><b>Principais achados:</b> O levantamento revelou um número reduzido de produções sobre egressos da EJA, evidenciando uma lacuna na área. Observou-se uma maior frequência de estudos sobre egressos do Ensino Médio e Profissionalizante, especialmente em relação ao PROEJA. Também foram identificadas pesquisas sobre egressos da EJA no Ensino Superior e, em menor número, sobre alfabetização. As pesquisas indicam que, apesar das dificuldades enfrentadas, os estudantes valorizam a EJA como um espaço essencial para a conclusão da Educação Básica e para o acesso ao Ensino Superior, ainda que nem sempre recebam formação docente adequada.</p>
02	<p><b>Trajatória profissional dos egressos dos cursos técnicos em enfermagem na modalidade integrada</b></p> <p>Mestranda: Juliana Maciel Machado Paiva Orientador: Prof. Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giselle Alves da Silva Teixeira</p> <p>Referência: MACIEL, J. Trajetória profissional dos egressos dos cursos técnicos em</p>	<p><b>Objetivos:</b> Objetivos específicos: caracterizar os egressos da formação técnica em enfermagem na modalidade integrada; identificar os elementos que facilitaram a trajetória profissional dos egressos da formação técnica em enfermagem na modalidade integrada e identificar os desafios enfrentados dos egressos da formação técnica em enfermagem na modalidade integrada em sua trajetória profissional.</p> <p><b>Principais achados:</b> Através das falas dos egressos foi possível elencar os elementos facilitadores para inserção no mundo do trabalho, sendo evidenciados itens como formação profissionalizante, experiência proporcionada pelos estágios e aulas práticas, experiências profissionais anteriores, iniciativas governamentais e rede de</p>

	enfermagem na modalidade integrada. ufba.br, 2016.	indicações. Também foram identificados os desafios: falta de experiência na profissão, limitações das iniciativas governamentais, baixa oferta de vagas no interior do estado, rede de indicações e precariedade dos vínculos.
03	<p><b>Escolhas Profissionais dos Egressos do Curso Técnico em Mineração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Catalão</b></p> <p>Mestranda: Suzana Carvalho Da Silva Orientador: Prof. Dr. João Batista Rodrigues de Abreu</p> <p>Referência: SUZANA, S. As Escolhas Profissionais dos Egressos do Curso Técnico em Mineração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Catalão. ufrj.br, 2021</p>	<p><b>Objetivos:</b> Conhecer as escolhas profissionais dos egressos de 2017 do Curso Técnico em Mineração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Catalão.</p> <p><b>Principais achados:</b> A análise do Projeto Pedagógico de Curso e as entrevistas com os coordenadores apontaram para a ausência de uma disciplina específica sobre o mercado das mineradoras locais que oriente os estudantes na aproximação com o Mundo do Trabalho.</p>
04	<p><b>“Desde quando preta tem lugar de fala?” Gênero, trabalho e educação técnico-profissional de jovens e adultos – Histórias de mulheres negras</b></p> <p>Mestranda: Rucélia Patricia da Silva Marques Orientador: Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros</p> <p>Referência: PATRICIA. “Desde quando preta tem lugar de fala?” Gênero, trabalho e educação técnico-profissional de jovens e adultos – Histórias de mulheres negras. ifpb.edu.br, 2015.</p>	<p><b>Objetivos:</b> Analisar a relação interseccional entre trabalho e educação técnico-profissional a partir da história de mulheres negras, oriundas do Curso Técnico-Integrado em Eventos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), campus João Pessoa.</p> <p><b>Principais achados:</b> O silenciamento e a invisibilização/apagamento da mulher negra são construções históricas e socioculturais que castigam essas pessoas na mesma penumbra com que o passado recente da escravidão impunha, a ferro, fogo e grilhões, a condição de servidão incondicional, o corpo mandado e a alma condenada à inferiorização. Atravessadas pelo racismo, pelo sexismo, pelo machismo estrutural, pelo etarismo etc., por meio dos quais são impregnadas pelas múltiplas formas de reificação e violência decorrentes, as mulheres perceberam a importância da educação profissional e tecnológica em suas vidas, muito além dos ditames produtivistas do capitalismo neoliberal.</p>
05	<p><b>Análise dos impactos do PROEJA na continuidade dos estudos e na empregabilidade, na visão de egressos do IFPI Campus Piri-piri</b></p> <p>Mestrando: Clenilson de Sousa Sucupira Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shaiane Vargas da Silveira</p> <p>Referência: CAPES. Plataforma Sucupira. Disponível em: <a href="https://sucupira.capes.gov.br">https://sucupira.capes.gov.br</a>. Acesso em: 4 ago. 2024.</p>	<p><b>Objetivos:</b> Analisar os impactos do PROEJA em relação à continuidade dos estudos e à empregabilidade dos egressos da primeira turma formada, em 2013 (18 egressos), do curso técnico em Administração do IFPI - Campus Piri-piri nesta modalidade; e, norteando os trabalhos, como objetivos.</p> <p><b>Principais achados:</b> Considerou-se que o PROEJA no IFPI Campus Piri-piri esteve, em seus resultados quantitativos a quem do que dita o regimento legal e institucional do programa, porém, estando satisfatório no âmbito qualitativo, tendo proporcionado aos egressos impactos relevantes quanto às duas dimensões analisadas, dentre outros resultados positivos, como o aumento da média de rendimentos dos egressos da amostra após o curso, somado ao desenvolvimento de competências para a cidadania; fazendo-se mister ressaltar que os</p>

		resultados da educação se refletem no longo prazo e dependem de diversos fatores.
06	<p><b>Narrativas dos Sujeitos Egressos do PROEJA-FIC: vida Pessoal e profissional</b></p> <p>Mestrando: Manoel Santos da Silva Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marinaide Lima de Queiroz Freitas Coorientador: Prof. Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho</p> <p>Referência: SILVA, Manoel Santos da. Narrativas dos sujeitos egressos do PROEJA-FIC: vida pessoal e profissional. 2021. Data de defesa: 29 set. 2021</p>	<p><b>Objetivos:</b> compreender que contribuições o Curso de Nível Médio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (PROEJA-FIC), ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – Campus Satuba, provocou nos sujeitos participantes após o processo formativo.</p> <p><b>Principais achados:</b> Os achados da pesquisa mostraram que a formação profissional não trouxe contribuições diretas na vida dos jovens e adultos egressos, no entanto, os sujeitos testemunharam uma possível mudança nos âmbitos pessoal e familiar e, por vezes, no exercício profissional.</p>

Apesar da existência de uma literatura variada sobre o PROEJA, observa-se a ausência de estudos que enfoquem diretamente as experiências de vida dos egressos. Essa lacuna evidencia a necessidade de pesquisas que possibilitem um “lugar de fala” para esses sujeitos, reconhecendo-os como protagonistas de seus percursos formativos e sociais.

Essa constatação dialoga com análises já consolidadas no campo da Educação de Jovens e Adultos. Conforme Sérgio Haddad (2007), a produção acadêmica na área tem se concentrado, historicamente, na análise de políticas públicas e aspectos institucionais, dedicando menor atenção às trajetórias concretas dos sujeitos que vivenciam esses processos formativos. Na mesma direção, Maria Clara Di Pierro (2010) aponta a persistência de fragilidades estruturais na Educação de Jovens e Adultos, especialmente no que se refere à formação de educadores, evidenciando limites históricos nas políticas voltadas à modalidade. Corroborando essa perspectiva, Miguel Arroyo (2017) enfatiza que os sujeitos da EJA permanecem, em grande medida, invisibilizados nas pesquisas educacionais, sendo pouco exploradas suas experiências, memórias e trajetórias de vida. Nesse contexto, a presente investigação busca responder ao seguinte problema de pesquisa: De que maneira o Curso Técnico em Eventos integrado ao Ensino Médio – PROEJA, oferecido pelo IFPB – Campus João Pessoa, influenciou a trajetória profissional e as mudanças de vida de seus egressos?

A análise do mapeamento bibliográfico evidencia, portanto, a escassez de estudos que priorizem a escuta dos egressos do PROEJA, considerando suas trajetórias formativas, profissionais e de vida a partir de suas próprias narrativas. Essa lacuna reforça a relevância da presente pesquisa e orienta a definição do percurso metodológico adotado, apresentado no capítulo seguinte, no qual se explicitam os procedimentos utilizados para compreender as experiências e os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao processo formativo vivenciado.

### **3 ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Este capítulo apresenta o itinerário metodológico que orientou o desenvolvimento da pesquisa, explicitando as opções teórico-metodológicas adotadas para o alcance dos objetivos propostos. O estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza empírica, exploratória e aplicada, realizada com egressos do Curso Técnico em Eventos integrado ao Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ofertado pelo Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa. A produção dos dados ocorreu por meio de questionário on-line e entrevistas semiestruturadas, possibilitando a compreensão das trajetórias formativas, profissionais e de vida dos participantes. Para o tratamento e a interpretação dos dados, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), assegurando rigor analítico e coerência com os objetivos da investigação bem como o respeito aos princípios éticos que orientam pesquisas com seres humanos.

#### **3.1 Abordagem e natureza da pesquisa**

Esta pesquisa insere-se no campo qualitativo, de natureza empírica, aplicada e com caráter exploratório. O objetivo foi compreender as transformações vivenciadas pelos egressos do Curso Técnico em Eventos, na modalidade PROEJA, oferecido pelo IFPB – Campus João Pessoa, a partir da escuta de suas experiências formativas, profissionais e de vida. O estudo procurou captar os sentidos atribuídos pelos sujeitos à formação recebida, assim como os efeitos sociais, econômicos e subjetivos decorrentes dessa trajetória.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a apreensão de significados subjetivos e construções simbólicas expressas nas falas dos participantes. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 65), “a investigação científica implica um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados”. Nesse sentido, a investigação foi orientada por critérios de rigor e de coerência metodológica, e valorizou, sobretudo, a escuta sensível e o diálogo com sujeitos historicamente invisibilizados pelas estatísticas e pelas políticas educacionais.

O estudo desenvolvido foi de natureza empírica, pois se ancorou na observação direta e análise de dados provenientes da realidade social vivenciada pelos participantes. Esta característica revelou-se essencial, sobretudo, em contextos marcados por complexidades e

especificidades, como é o caso da trajetória de sujeitos que passaram pelo PROEJA. Ao lidar com situações que envolvem múltiplas dimensões (trabalho, educação, subjetividade), a pesquisa empírica permitiu um mergulho em profundidade, capaz de iluminar aspectos frequentemente obscurecidos por análises de natureza estatística.

Além disso, a pesquisa caracterizou-se como aplicada, pois visou produzir conhecimentos que pudessem ser revertidos em práticas concretas de aprimoramento do curso e da política educacional na qual ele se insere. De acordo com Gil (2002, p. 17), "a ciência objetiva tanto o conhecimento em si mesmo quanto às contribuições práticas decorrentes desse conhecimento". Assim, ao analisar os percursos dos egressos, se buscou subsidiar ações institucionais mais eficazes e sensíveis às necessidades desses sujeitos.

Por fim, a natureza exploratória do estudo possibilitou a investigação de um campo ainda pouco aprofundado no contexto da educação profissional integrada à EJA. Considerando o exposto, segundo Gil:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses [...] Na maioria dos casos essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado (Gil, 2002, p. 41).

Essa perspectiva revelou-se especialmente pertinente para compreender experiências singulares, muitas vezes marcadas pela invisibilidade social, como as dos sujeitos que retornaram à escola na vida adulta.

### **3.2 Delimitação do universo e da amostra**

O universo da pesquisa compreendeu todos os estudantes que concluíram o Curso Técnico em Eventos integrado com o Ensino Médio, na modalidade PROEJA, do IFPB – Campus João Pessoa. Essa delimitação se justificou pela necessidade de compreender, de maneira ampla, as vivências educacionais e profissionais dos egressos da referida modalidade. Nesse sentido, como explicam Lakatos e Marconi:

Universo ou população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum [...] Delimitação do universo consiste em explicitar que pessoas ou coisas, fenômenos etc. serão pesquisados, enumerando suas características comuns (Lakatos; Marconi, 2003, p. 222).

No contexto desta investigação, considerou-se como universo de análise as egressas da turma mais recente do Curso Técnico em Eventos – PROEJA/IFPB Campus João Pessoa,

composta por nove (9) concluintes. A partir desse universo, buscou-se estabelecer contato com todas as egressas, convidando-as a participar voluntariamente da pesquisa por meio do preenchimento de um questionário on-line.

Para esta investigação, adotou-se uma amostragem não probabilística por conveniência, considerando a acessibilidade e disponibilidade dos participantes no momento da coleta de dados. Segundo Prodanov e Freitas:

A amostra é parte da população ou do universo, selecionada de acordo com uma regra ou um plano. Refere-se ao subconjunto do universo ou da população, por meio do qual estabelecemos ou estimamos as características desse universo ou dessa população (Prodanov; Freitas, 2013, p. 98).

Ainda de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 99), “amostras por acessibilidade ou por conveniência: constituem o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem [...] Aplicamos esse tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, em que não é requerido elevado nível de precisão”. Essa estratégia se mostrou adequada ao escopo da pesquisa, cuja natureza qualitativa priorizou a riqueza das narrativas em detrimento da representatividade estatística.

Assim, cinco (5) egressas responderam ao questionário, correspondendo a uma taxa de participação de aproximadamente 55,5% do universo investigado. Essas participantes compõem o conjunto de sujeitos da pesquisa. Entre elas, uma egressa também participou de uma entrevista semiestruturada, possibilitando o aprofundamento das narrativas acerca das experiências formativas, das trajetórias de vida e das percepções sobre os efeitos do percurso educacional no PROEJA.

A escolha da amostra recaiu, portanto, sobre as egressas que aceitaram participar voluntariamente do estudo, compondo um grupo acessível e disposto a contribuir com suas vivências e reflexões sobre o percurso formativo e seus desdobramentos pessoais e profissionais.

Considerando a natureza qualitativa e exploratória do estudo, o número de participantes mostrou-se suficiente para possibilitar a análise das narrativas e a identificação de categorias de sentido relacionadas às experiências formativas no PROEJA, conforme os procedimentos da análise de conteúdo.

### **3.3 Análise e tratamento dos dados**

A análise dos dados coletados foi realizada com base na técnica da Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin (2011), a qual se mostrou adequada à natureza qualitativa da pesquisa e à diversidade dos dados obtidos. Esse método permitiu explorar os sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências, viabilizando a identificação de categorias, padrões e inferências a partir do *corpus* empírico. Conforme Bardin (2011), a Análise de Conteúdo organiza-se em três etapas principais: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; e (3) o tratamento dos resultados, inferências e interpretações. Essa sequência metodológica foi respeitada no presente estudo.

A pré-análise consistiu na leitura flutuante dos questionários e transcrições das entrevistas, com o intuito de estabelecer contato inicial com o material, identificar unidades de registro e construir um plano de codificação preliminar. Nessa etapa, observou-se a exaustividade, a representatividade e a homogeneidade do *corpus*, buscando garantir sua validade.

Na fase de exploração do material, foi realizada a codificação das respostas, com a extração e categorização das unidades de sentido. As categorias temáticas emergiram do próprio material empírico, em consonância com os objetivos da pesquisa. Essa etapa foi acompanhada da organização das informações em quadros e gráficos, especialmente no que diz respeito às questões fechadas do questionário, permitindo uma leitura visual dos principais achados.

Por fim, no tratamento dos resultados, procurou-se interpretar as informações à luz do referencial teórico que fundamentou o estudo, articulando os dados empíricos com os conceitos-chave sobre “Educação de Jovens e Adultos”, “formação profissional” e “transformação social”. A triangulação dos dados obtidos por meio do questionário e das entrevistas possibilitou uma análise mais densa e confiável dos fenômenos investigados.

Além disso, a análise visou evidenciar não apenas as recorrências, mas também as singularidades expressas nas narrativas dos egressos, valorizando suas vozes como protagonistas do processo educativo. A técnica empregada permitiu captar tanto aspectos objetivos das mudanças de vida após o curso, quanto os sentidos subjetivos que os participantes atribuíram a essas mudanças, revelando nuances importantes do processo formativo vivido no PROEJA.

A coleta de dados ocorreu durante o mês de junho de 2025, sendo iniciada com o envio dos questionários via Google Forms e, posteriormente, complementada com uma entrevista semiestruturada, realizada com uma egressa que manifestou interesse em contribuir de forma mais aprofundada com o estudo. Embora o convite tenha sido estendido aos demais respondentes, apenas essa participante demonstrou disponibilidade para participar dessa etapa

da pesquisa. A entrevista foi agendada conforme sua disponibilidade, ocorrendo de forma presencial. O material da entrevista foi integralmente transcrito para posterior análise.

### **3.4 Considerações éticas**

A pesquisa foi conduzida em conformidade com a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que estabelece as diretrizes éticas para pesquisas com seres humanos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e sua participação foi voluntária e consentida, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Asseguraram-se o anonimato, a confidencialidade das informações e o direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízos. As entrevistas foram realizadas apenas com autorização expressa para gravação, e os dados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Os dados fornecidos foram armazenados de maneira segura, sendo responsabilidade do pesquisador adotar medidas técnicas que garantissem o sigilo, a confidencialidade e a integridade das informações durante todo o processo investigativo.

## 4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL – CONTEXTO, HISTÓRIA E TRANSFORMAÇÕES

Neste capítulo são apresentadas as bases conceituais e históricas que sustentam a investigação, contextualizando o surgimento e o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil.

Ao retomar a trajetória da educação profissional — desde as primeiras ações formativas voltadas às classes populares até a consolidação da Rede Federal — busca-se evidenciar como esse percurso influenciou a formação de jovens e adultos, especialmente sob uma perspectiva crítica, integradora e emancipatória.

### 4.1 Dos ofícios ao diploma

A formação profissional como responsabilidade do Estado brasileiro teve início em 1909, com o Decreto-Lei nº 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha. Esse Decreto instituiu 19 Escolas de Aprendizes Artífices, distribuídas pelo território nacional, apresentadas oficialmente como espaços destinados à educação pelo trabalho de jovens órfãos, pobres e “desvalidos da sorte”. Entretanto, como demonstram diferentes estudos contemporâneos, essa iniciativa não pode ser compreendida apenas sob o prisma da proteção social: trata-se de um projeto mais amplo, articulado às transformações políticas, econômicas e sociais da Primeira República (1889-1930). Nesse sentido, Azevedo (2025, p. 1) evidencia que “alguns autores consideraram as primeiras EAAs mais como uma vocação ideológica assistencialista aos necessitados do que um programa educacional”, mostrando que o componente assistencial, embora presente, não traduzia toda a complexidade do projeto republicano.

Em complemento, Brito e Souza (2023, p. 1) demonstram que, para além da dimensão assistencial, havia uma intencionalidade clara de controle social, ao afirmarem que “Salienta-se o esforço do Estado Republicano para disciplinar a população pobre e formar mão de obra para a indústria”. Assim, fica evidente que a educação profissional da época não representava apenas uma política pública de formação, mas uma estratégia de conformação social necessária ao avanço do modelo econômico em construção.

Essa perspectiva torna-se ainda mais clara quando observamos o imaginário das elites sobre a juventude pobre. Em discurso de 1917, Olavo Bilac, por exemplo, caracterizou esses jovens como “ociosos descalços, maltrapilhos, inimigos da carta de ‘abc’ e do banho [...] para esses rebotinhos da sociedade a caserna seria a salvação” (Bilac 1917, p. 7 *apud* Brito; Souza,

2023, p. 4). Tal narrativa reforça o caráter moralizante e higienista que orientava grande parte das ações estatais voltadas às classes populares.

No mesmo sentido, o entendimento de educação profissional estava profundamente associado ao adestramento técnico e ao caráter instrumental da formação destinada aos trabalhadores. Como observa Gomes (2006, p. 32 *apud* Azevedo, 2025, p. 4), “formar para o trabalho era o mesmo que adestrar, treinar para técnicas manuais”, evidenciando a intencionalidade de restringir às classes trabalhadoras o acesso a saberes fragmentados e subordinados às necessidades imediatas da produção. Gomes (2017, p. 186 *apud* Azevedo, 2025, p. 4) também destaca que uma das funções centrais atribuídas às EAAs era “a retirada dessas crianças e adolescentes das ruas”, demonstrando o papel dessas instituições como mecanismo de controle urbano e de prevenção de condutas consideradas desviantes.

Consideradas em conjunto, essas interpretações revelam que a política das Escolas de Aprendizes Artífices se constituiu na confluência entre assistência, disciplinamento, moralização da pobreza e formação de mão de obra barata. Assim, compreender o surgimento da educação profissional no Brasil implica reconhecer que sua gênese está profundamente marcada pelas tensões históricas entre inclusão subordinada e reprodução das desigualdades sociais, elementos que atravessam toda a trajetória da educação profissional brasileira até a contemporaneidade.

Diante desse processo histórico e das finalidades atribuídas às Escolas de Aprendizes Artífices, a tabela a seguir apresenta a distribuição dessas instituições pelo país, com suas respectivas datas de inauguração e número inicial de matrículas, evidenciando a amplitude e a rapidez com que essa política educacional foi implementada no início do século XX.

Figura 1- Datas das EAAs e o número de estudantes matriculados

<b>Escolas de Aprendizes Artífices</b>	<b>Datas de inauguração</b>	<b>Número de matriculados</b>
Piauí	1º de janeiro de 1910	83
Rio Grande do Norte	1º de janeiro de 1910	83
Goiás	1º de janeiro de 1910	68
Mato Grosso	1º de janeiro de 1910	84
Paraíba	5 de janeiro de 1910	134
Maranhão	16 de janeiro de 1910	104
Paraná	16 de janeiro de 1910	293
Alagoas	21 de janeiro de 1910	151
Rio de Janeiro	23 de janeiro de 1910	273
Pernambuco	16 de fevereiro de 1910	125
Espírito Santo	24 de fevereiro de 1910	166
Ceará	24 de maio de 1910	82
Bahia	2 de junho de 1910	68
São Paulo	24 de junho de 1910	120
Pará	1 de agosto de 1910	95
Santa Catarina	1º de setembro de 1910	130
Minas Gerais	8 de setembro de 1910	60
Amazonas	1º de outubro de 1910	70
Sergipe	1º de maio de 1911	120

Fonte: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29412>

Entre 1909 e 1932, a educação profissional no Brasil passou por diversas mudanças, e para compreendê-las se faz necessário considerar o contexto socioeconômico e político que orientou essas modificações. Nesse período, o sistema educacional primário incorporou cursos com características voltadas para o desenvolvimento técnico e profissional. Essas formações eram sucedidas por alternativas no nível ginásial, como a formação normal e os cursos técnicos comercial e agrícola, procurando atender às demandas específicas de uma economia em transformação. Em 1930, após a promulgação do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil (1930-1934), por Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, encabeçado pelo ministro Francisco Campos, que trouxe em sua estrutura a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, a qual tinha como objetivo supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices no desenvolvimento industrial do país que, até então, eram ligadas ao Ministério da Agricultura. Neste tocante, conforme relata Kuenzer:

A partir daí foram se desenvolvendo outras alternativas destinadas à formação de trabalhadores, de modo que até 1932, ao curso primário havia as alternativas do curso rural e curso profissional com 4 anos de duração, aos quais poderiam suceder outras alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho, ao nível ginásial, como eram o normal, o técnico-comercial e o técnico-agrícola. Estas modalidades eram voltadas para as demandas de um processo produtivo, onde as atividades voltadas para os setores secundário e terciário eram incipientes, e não davam acesso ao ensino superior. E para as elites, havia outra trajetória: o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais (Kuenzer, 1998, p. 366).

Sob esse argumento de Kuenzer (1998), percebemos, naquele momento histórico, que o sistema educacional segregava o acesso à educação e às oportunidades com base na classe social. Esse sistema dualista refletia a estrutura econômica e social vigente, em que a formação de trabalhadores e trabalhadoras para o setor produtivo era prioritária para sustentar o crescimento industrial. Simultaneamente, a educação das elites buscava preparar indivíduos para posições de liderança e administração. Dessa forma, a educação não apenas refletia essa realidade, mas também se distanciava da sua função emancipadora.

Na década de 1940, durante o Estado Novo (1937-1945), o Brasil passou por importantes reformas educacionais que impactaram diretamente a estrutura da educação e sua vinculação com o mercado de trabalho. Para compreender as reformas educacionais da década de 1940, é indispensável retomar o processo político iniciado em 1930, durante o Governo Provisório. Esse período marcou a consolidação de um novo tipo de Estado, centralizado e modernizador, cujas bases permitiram a posterior implementação das políticas educacionais do Estado Novo. Barbosa (2019), demonstra que, logo após a Revolução de 1930, ocorre uma

reorganização profunda do aparelho estatal cuja centralização redefiniu o papel do governo no país. Como afirma:

Constituiu-se no Brasil um novo “modelo” de Estado que passou a centralizar, efetivamente, o poder político e econômico nas mãos do chefe do executivo nacional. Essa centralização não se limitou aos aspectos administrativos, mas envolveu a redefinição das estruturas de decisão e a reorganização dos mecanismos de controle sobre setores estratégicos da vida nacional (Barbosa, 2019, p. 41).

Esse novo arranjo estatal ampliou o alcance da ação pública, reorganizando setores essenciais, como a administração, o trabalho, as obras públicas e a educação. A ampliação e o fortalecimento do papel estatal aparecem de forma clara na análise do autor sobre o caráter regulador e disciplinador assumido após 1930:

A referência abstrato-jurídica da soberania [...] adquire um novo modo de expressão na estrutura organizacional do Estado, ampliando-se o grau de generalidade da ação, que afeta todos os interesses por meio de sua máquina burocrática de regulação e controle. Essa máquina passa a ordenar, fiscalizar e orientar as relações econômicas, políticas e sociais, instaurando um padrão de intervenção até então inédito na história republicana (Draibe, 2004, p. 55, *apud* Barbosa, 2019, p. 42).

Como demonstra o autor, esse processo de modernização e racionalização administrativa não ocorreu apenas na esfera governamental, mas se estendeu sobre setores estratégicos, criando um ambiente institucional necessário para a industrialização acelerada que caracterizaria o Estado Novo:

O Governo Provisório foi alicerçado sob bases corporativistas, burocráticas e racionalizadas, estabelecendo uma reestruturação-modernização de setores estratégicos. Essa reorganização garantiu a ampliação do controle estatal e o fortalecimento das políticas de desenvolvimento que viriam a ser consolidadas no período do Estado Novo (Barbosa, 2019, p. 42).

Dessa forma, as reformas educacionais da década de 1940 não surgem de maneira isolada, mas como continuidade desse processo de fortalecimento estatal, que visava integrar o território, disciplinar a força de trabalho e atender às demandas da industrialização em curso. É nesse cenário que se compreende a profundidade das reformas postas em prática durante o Estado Novo e, especialmente, o papel estratégico da Reforma Capanema na reorganização do ensino secundário e técnico.

Na década de 1940, durante o Estado Novo, o Brasil passou por importantes reformas educacionais que impactaram diretamente a estrutura da educação e sua vinculação com o mercado de trabalho. Essas reformas estavam inseridas em um contexto de modernização e industrialização acelerada, promovida pelo governo de Getúlio Vargas, e foram concebidas para

atender às novas demandas econômicas e sociais do país. Entre as principais reformas desse período, destaca-se a Reforma Capanema, que reorganizou o ensino secundário e técnico.

Essas reformas estavam inseridas em um contexto de modernização e industrialização acelerada, promovida pelo governo de Getúlio Vargas, e foram concebidas para atender às novas demandas econômicas e sociais do país. Entre as principais reformas educacionais desse período, destaca-se a Reforma Capanema, que reorganizou o ensino secundário e técnico. Kuenzer, destaca que:

Para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com 3 anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. E aos trabalhadores instrumentais passam também a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior (Kuenzer, 1998, p. 367).

Começa, então, a surgir uma primeira tentativa de integração entre as modalidades científicas e clássicas e as profissionalizantes. Por meio dessa articulação, os estudantes dos cursos profissionalizantes teriam a possibilidade de realizar exames de adaptação. Esses exames lhes concederam o direito de participar dos processos seletivos para o ingresso no ensino superior. Entretanto, Kuenzer (1998, p. 367) reafirma essa dualidade, pois “o acesso ao ensino superior, via processo seletivo, continuava ocorrendo em função do domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente”.

É importante destacar, nesse período que a criação do SENAI em 1942, seguida pelo SENAC, em 1946, e de outras instituições do Sistema "S" ao longo das décadas seguintes, revela a estratégia governamental de transferir para a iniciativa privada a responsabilidade pela formação de mão de obra para o setor produtivo. Assim, a partir dessa lógica, o ensino secundário e o ensino normal eram destinados à formação das elites condutoras do país, enquanto o ensino profissional visava preparar adequadamente os filhos dos operários para as artes e os ofícios. Kuenzer argumenta:

Assim, combinam-se a iniciativa pública e a privada para atender a demandas bem definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista - fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passa a exigir mão de obra qualificada (Kuenzer, 1998, p. 367).

Esse dualismo educacional reflete as tensões e desigualdades sociais da época, evidenciando como as políticas educacionais também serviam para manter a estrutura social vigente. Foi justamente nesse contexto de desigualdades estruturais que surgiu, já na década de 1960, uma tentativa de reorganização mais ampla do sistema educacional brasileiro.

Seguindo nosso fio, em 1961, entrou em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um marco que buscou romper, ao menos normativamente, com a histórica separação entre ensino propedêutico e ensino profissional. Elaborada no período pós-Estado Novo, a LDB pretendia promover um sistema educacional mais inclusivo, estabelecendo pela primeira vez a equivalência formal entre o ensino médio acadêmico e o técnico-profissional. Conforme afirma Kuenzer:

Pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino. Isso estabelece a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, permitindo que os alunos possam prosseguir com seus estudos de maneira contínua. Além disso, os cursos oferecidos pelo SENAI e SENAC podem ser organizados de forma a equivaler aos níveis fundamental e médio, desde que cumpram as exigências legais. Essa mudança reflete um avanço significativo no reconhecimento e valorização do ensino profissional como parte integrante do sistema educativo (Kuenzer, 1998, p. 368).

Essa mudança tinha como objetivo democratizar o acesso à educação para as classes trabalhadoras, que até então tinham acesso restrito a uma educação técnica formal, e eram historicamente destinadas a currículos mais voltados para o mercado de trabalho. No entanto, a implementação dessa política enfrentou diversos desafios.

Moura (2007) destaca que parte dessas dificuldades decorreu do contexto político instaurado a partir de 1964, quando o regime militar assumiu o controle do Estado e conduziu políticas educacionais de caráter centralizador e autoritário. Ainda que o autor não nomeie explicitamente o governo mencionado, a literatura identifica que tais medidas ocorreram no período correspondente ao governo Emílio Garrastazu Médici (1969–1974), marcado pela imposição de diretrizes educacionais sem diálogo com as redes de ensino. Segundo Moura:

Além disso, a falta de um adequado financiamento e de formação de professores, decorrente de decisão política do mesmo governo que implantou autoritariamente a reforma, contribuiu para que a profissionalização nos sistemas públicos estaduais ocorresse predominantemente em áreas em que não havia demandas por laboratórios, equipamentos, enfim por toda uma infraestrutura específica e especializada (Moura, 2007, p. 13).

Esse cenário evidencia que as desigualdades educacionais não apenas persistiram ao longo do tempo, como foram aprofundadas pela ausência de investimentos, pela precarização da formação docente e pela falta de condições materiais necessárias para a oferta de cursos técnicos. Sem suporte adequado, as iniciativas de formação técnico-profissional permaneceram fora do alcance de muitos jovens das classes populares, reforçando e ampliando as desigualdades sociais e regionais historicamente presentes no país.

Ao longo dos anos, as reformas educacionais continuaram a ocorrer com mudanças marcantes na década de 1970, especialmente com a Lei nº 5.692/71, que promovia o ensino de 2º grau como profissionalizante. Essa legislação tentava formalmente unificar o ensino propedêutico e técnico, exigindo "a profissionalização ao nível do 2º grau – última etapa da educação básica" (Moura, 2007, p. 12). No entanto, sua execução encontrou dificuldades, como a "falta de financiamento e de formação de professores" (Moura, 2007, p. 13), o que restringiu a implementação de laboratórios e infraestrutura especializada, dificultando uma formação técnica de qualidade nos sistemas estaduais de ensino.

Essa reforma gerou uma divisão entre as escolas públicas, que adotaram o caráter profissionalizante, e as escolas privadas, que continuaram focadas em currículos propedêuticos, voltados para o ingresso ao ensino superior. Desse modo, "as escolas privadas [...] não profissionalizaram o 2º grau" devido ao elevado custo e ao foco nas ciências e letras, enquanto as escolas estaduais [...] estavam empobrecidas pela presença de conteúdos profissionalizantes" (Moura, 2007, p. 14). Como consequência, se observou uma "banalização da formação" técnica e a desvalorização dos cursos profissionalizantes no mercado de trabalho (Moura, 2007, p. 13-14).

No final dos anos 1990, o Decreto nº 2.208/97 consolidou a separação entre o ensino médio e a educação profissional, determinando que "os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos [...] concomitante ao ensino médio" ou "subsequente, destinada a quem já concluiu o ensino médio" (Moura, 2007, p. 17). Essa regulamentação reforçou a dualidade estrutural e afastou as instituições federais de educação tecnológica (IFETs) do ensino médio, levando-as a focar na educação técnica subsequente ao ensino regular.

Em resposta à resistência dos setores educacionais, em 2004 foi promulgado o Decreto nº 5.154, que revogou o Decreto nº 2.208 e reintroduziu "a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio" (Moura, 2007, p. 20). O Decreto nº 5.154/04 buscava um modelo de formação mais integrado, ainda que não completamente politécnico, mas com "os princípios de sua construção" para fortalecer uma educação que abrangesse tanto a formação geral quanto a técnica de forma coesa (Moura, 2007, p. 20).

Ao redirecionarmos o olhar para um contínuo da legislação educacional brasileira, percebemos os arranhões deixados pelos espinhos dos inúmeros duelos travados entre a formação técnica e acadêmica. Cada tentativa de integração, cada reforma e cada decreto são como passos dados em um roseiral, em que cada movimento deixa cicatrizes, mas também revela a esperança de um sistema educacional em busca de equilíbrio. A dualidade educacional

do Brasil é um espelho de uma dança eterna entre teoria e prática, entre o saber e o fazer, tentando conciliar o pragmatismo do mercado de trabalho com o ideal de oferecer uma formação integral e humanística para todos os estudantes.

#### **4.2 Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**

A Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCCT), representou um marco na política educacional brasileira ao criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Estruturados como instituições multiníveis, multimodalidades e pluricampi, os IFs têm como missão integrar ensino, pesquisa e extensão, promovendo uma formação voltada ao desenvolvimento territorial, à inclusão social e à democratização do conhecimento. Essa concepção está alinhada ao entendimento de que a educação profissional deve ser concebida de forma ampliada, articulando saberes científicos, culturais e tecnológicos, como destacam Machado (2008) e Manfredi (2002), ao analisar que a educação profissional no Brasil historicamente transita entre propostas instrumentais e projetos formativos mais amplos. Essa perspectiva se reforça em Pacheco (2010), que evidencia a centralidade dos IFs na transformação social e no fortalecimento de políticas públicas estruturantes. Como registra o autor:

Os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos (Pacheco, 2010, p. 8).

Essa afirmação evidencia o caráter estratégico dos IFs, compreendidos como instituições que não apenas ofertam cursos, mas produzem conhecimento e contribuem para a construção de novas dinâmicas sociais e produtivas. De acordo com Ramos (2017), a Rede Federal se configura como uma política educacional que visa enfrentar desigualdades históricas, principalmente, ao interiorizar a oferta de educação científica e tecnológica em regiões que tradicionalmente não tinham acesso a esse tipo de formação.

A trajetória que resultou na criação dos IFs tem raízes em 1909, com as Escolas de Aprendizes Artífices que, ao longo do século XX, se transformaram em Liceus Industriais, Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Essa evolução reflete disputas teóricas, políticas e econômicas que atravessam a história da educação profissional no Brasil. Ciavatta e Ramos (2011) destacam que a trajetória da EPT é marcada por tensões entre diferentes projetos de formação, revelando que, de um lado, há propostas

emancipadoras e, de outro, iniciativas que subordinam a educação às demandas imediatas do mercado. Neste ponto, torna-se fundamental compreender a dualidade histórica que constituiu a educação profissional brasileira. Como demonstra Moura (2007), ao analisar esse percurso:

A relação entre a educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade. [...] Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso (Moura, 2007, p. 2).

Esse entendimento é reforçado pelo mesmo autor, que explicita a função social desigual atribuída à educação profissional ao longo do tempo:

Essa vertente educacional, geralmente de caráter mais instrumental, é permitida aos filhos das classes populares, enquanto a educação básica de caráter mais propedêutico é dirigida à formação das elites (Moura, 2007, p. 2).

Essa perspectiva dialoga com Saviani (2007), o qual argumenta que a educação brasileira, historicamente, reproduz a dualidade estrutural entre formação para as elites e formação para as classes trabalhadoras. A criação da Rede Federal busca romper com essa lógica ao promover acesso ampliado, qualidade social e integração curricular.

A expansão proporcionada pela Lei nº 11.892/2008 intensificou esse processo e redefiniu institucionalmente a educação profissional. Pacheco (2011) defende que os IFs assumem papel estruturante para o desenvolvimento regional ao integrar diferentes modalidades e níveis de ensino, articulando formação técnica, científica e humanística. Nas palavras do autor:

Os Institutos Federais representam uma política de Estado que visa democratizar o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, articulado às realidades locais e às demandas sociais, culturais e produtivas de cada região (Pacheco, 2011, p. 29).

Essa concepção dialoga com Moura (2007), ao destacar que a educação profissional deve estar articulada às necessidades socioculturais dos sujeitos, promovendo autonomia, criticidade e condições objetivas de participação na vida social e produtiva.

Apesar dos avanços, a consolidação dos IFs impõe desafios importantes, entre eles a formação docente. Como argumenta Kuenzer (2011), a docência na Educação Profissional e Tecnológica demanda sólida formação teórica e domínio técnico-científico articulados à compreensão crítica do trabalho como princípio educativo, superando práticas descontextualizadas e fragmentadas. A autora enfatiza que a profissionalização docente nesse campo exige capacidades complexas, capazes de integrar fundamentos científicos, tecnológicos e pedagógicos, de modo a possibilitar práticas que transcendam a simples reprodução de

conteúdo e atendam às especificidades da EPT. Além disso, Ramos (2017) destaca que a formação docente na EPT constitui um campo próprio, sustentado por epistemologias específicas e pela natureza interdisciplinar e integrada dos currículos, o que reforça a necessidade de políticas de formação continuada e de valorização profissional.

Outro desafio diz respeito ao currículo integrado. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) explicam que a integração pressupõe superar a fragmentação do ensino e a separação histórica entre trabalho manual e intelectual. Os autores afirmam:

O ensino médio integrado exige superar a fragmentação dos conhecimentos e das práticas escolares que historicamente separaram o pensar do fazer, a cultura geral da cultura técnica, o trabalho manual do trabalho intelectual (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 39).

Moura (2014) complementa essa discussão ao apontar que as recentes reformas do ensino médio reforçam a lógica da flexibilização e da adaptabilidade, aproximando a educação das demandas imediatas do mercado e dificultando a consolidação de uma formação integral. Para o autor, tais reformas ampliam a desigualdade formativa ao promover itinerários fragmentados e desarticulados das realidades socioculturais dos estudantes.

Nesse sentido, os Institutos Federais tornam-se espaços fundamentais de resistência em defesa de uma formação omnilateral, como defendem Frigotto (2008) e Ramos (2017). A perspectiva crítica da EPT, fundamentada no trabalho como princípio educativo, é essencial para compreender a função social dos IFs. Frigotto (2008) sintetiza essa visão ao afirmar:

A educação profissional não deve se limitar a formar para o trabalho, mas formar o trabalhador como sujeito histórico, capaz de compreender, intervir e transformar a sociedade em que vive (Frigotto, 2008, p. 72).

Assim, embora a Rede Federal represente um dos mais importantes investimentos públicos em educação profissional e tecnológica no país, sua consolidação depende do fortalecimento político, pedagógico e institucional. Como aponta Ramos (2017), a defesa dos IFs é, ao mesmo tempo, uma defesa da educação pública, democrática e socialmente referenciada.

### **4.3 A história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) possui uma trajetória centenária marcada por constantes transformações institucionais, estruturais e pedagógicas. Sua história teve início em 1909, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices

da Paraíba, instituída pelo Decreto nº 7.566 e integrada ao projeto republicano de formação de mão de obra para atender às demandas do processo de urbanização e industrialização do país.

Como discute Candeia (2013, p. 19), as escolas de aprendizes artífices buscavam formar “cidadãos úteis à Nação” e disciplinar os “desvalidos da fortuna”, evidenciando o caráter assistencialista e moralizador que orientava a educação profissional naquele período.

Figura 2 - Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba



Fonte - Site IFPB – link de acesso: <https://www.ifpb.edu.br/old/exposicao-112-anos/fotos/escola-de-aprendizes-artifices-1909-1937/04.jpg/@@images/image/large>. Acesso em: 21 dez. 2025.

Inicialmente, a escola tinha como objetivo alfabetizar e preparar jovens pobres para o mercado de trabalho, oferecendo cursos como: alfaiataria, marcenaria, serralheria, encadernação e sapataria. A instituição funcionava, a princípio, em dependências improvisadas no Quartel do Batalhão da Polícia Militar do Estado. Posteriormente, foi transferida para o prédio construído na Avenida João da Mata, onde operou até os primeiros anos da década de 1960. Embora apresentasse melhoria em relação às instalações anteriores, o prédio não atendia plenamente às necessidades pedagógicas. Como afirma relatório citado por Candeia, se tratava de “um prédio vistoso, puro estilo colonial, cuja divisão interna aberrava dos princípios recomendados para construções destinadas a escolas” (Medeiros, 1940, *apud* Candeia, 2013, p. 87).

Figura 3 - Prédio da Escola de Aprendizes Artífices na Avenida João da Mata (1929)



Fonte: STÜCKERT, 2007, p. 8

Com o passar das décadas, a instituição passou por sucessivas mudanças de denominação, refletindo as transformações das políticas públicas de educação profissional no Brasil. Tornou-se Liceu Industrial em 1937; Escola Industrial em 1942; Escola Industrial Coriolano de Medeiros em 1958; Escola Industrial Federal da Paraíba em 1965; e, em 1967, passou a ser denominada Escola Técnica Federal da Paraíba, conforme portaria do então ministro Tarso Dutra (Leite, 1979 *apud* Candeia, 2013).

Durante esse processo, a escola se instalou no prédio localizado na Avenida Primeiro de Maio, no bairro de Jaguaribe, consolidando sua presença como referência na educação profissional do estado.

Figura 4 - Prédio da Escola Técnica Federal da Paraíba na Av. Primeiro de Maio



Fonte: Site IFPB – link de acesso: <https://www.ifpb.edu.br/old/exposicao-112-anos/fotos/etapa-6>. Acesso em: 21 dez. 2025.

A instituição permaneceu com sede exclusiva na capital até meados da década de 1990.

O processo de interiorização só teve início em 1995, com a criação da Unidade de Ensino Descentralizada de Cajazeiras (UnED-CJ), evento considerado um marco na ampliação da oferta de educação profissional no interior do estado. Candeia (2013, p. 16) destaca que esse movimento levou o ensino técnico “pela primeira vez ao extremo oeste da Paraíba”, ampliando o alcance social da instituição e democratizando o acesso à formação profissional.

Figura 5 - Primeira sede da Unidade de Ensino Descentralizada de Cajazeiras (1995)

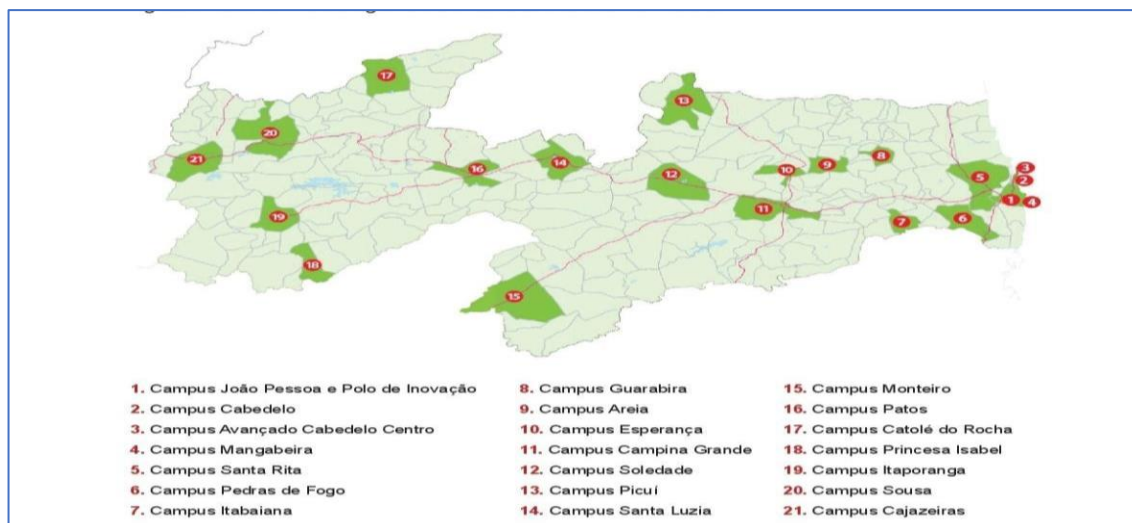


Fonte: Coisas de Cajazeiras (blog), Christiano Moura. Disponível em: <https://coisasdecajazeiras.com.br/almanaque/uned-cajazeiras-1995/>. Acesso em: 21 dez. 2025.

A transformação da instituição em Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB), em 1999, marcou um novo momento, com ampliação da oferta de cursos técnicos, tecnológicos e superiores, além do fortalecimento da pesquisa e da extensão. O início dos anos 2000 intensificou esse processo com a criação de novos campi, como Campina Grande e Cabedelo, em consonância com o Plano de Expansão da Rede Federal.

Com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, a instituição passou a integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, assumindo sua denominação atual: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Esse novo marco ampliou sua autonomia acadêmica e administrativa, consolidou a concepção de formação integral e promoveu a expansão dos campi para diversas regiões do estado.

Figura 6 - Mapa expansão IFPB



Fonte: IFPB - PDI 2020-204, p. 32.

Nos anos seguintes, o IFPB expandiu sua atuação por meio da Educação a Distância (EaD), da oferta de pós-graduação, do incentivo à pesquisa aplicada e da criação do Polo de Inovação credenciado pela EMBRAPPII, fortalecendo sua missão de produzir conhecimento articulado às demandas sociais e produtivas da Paraíba.

Assim, a história do IFPB revela uma instituição que evoluiu de uma escola destinada a “salvar os desvalidos da fortuna” (Candeia, 2013, p. 18) para um agente estratégico de desenvolvimento regional, comprometido com a formação humana integral, a democratização do acesso à educação e a promoção de cidadania e justiça social.

#### ***4.3.1 Campus João Pessoa: trajetória histórica e identidade institucional***

Ao compreender a trajetória de formação e expansão da Instituição, torna-se fundamental destacar o papel central desempenhado pelo atual Campus João Pessoa, núcleo originário de toda a Rede Federal na Paraíba e ponto de partida para a estruturação da educação profissional no estado. Conforme observou Candeia (2013, p. 18), desde a sua criação, a antiga Escola de Aprendizes Artífices já apresentava o propósito de formar “cidadãos úteis à nação”, articulando trabalho manual, disciplina e formação moral no projeto republicano de modernização.

Criada em 1909 e inaugurada em 6 de janeiro de 1910, a instituição funcionou inicialmente no prédio do Batalhão da Polícia Militar, no Centro da João Pessoa (PB), ofertando

cursos voltados à formação técnico-artesanal de jovens em situação de vulnerabilidade social. Essa fase inaugural evidencia, conforme argumenta Candeia (2013, p. 17, *apud* Febvre, 1985, p. 249), o esforço de “fazer falar as coisas mudas”, reunindo documentos, práticas e artefatos que, mesmo dispersos, constituíram os primeiros elementos da memória institucional.

Em 1929, a escola foi transferida para o edifício localizado na Avenida João da Mata, onde atualmente funciona a Reitoria do IFPB. Durante o governo de Getúlio Vargas, recebeu o nome de Lyceu Industrial de João Pessoa (1937) e, posteriormente, Escola Industrial Coriolano de Medeiros, reforçando sua participação nos projetos nacionais de industrialização e de modernização. Como lembrou Candeia (2013, p. 33), nesse período a educação profissional envolvia “escritos, imagens, sons e qualquer material que expressasse a atividade humana”, revelando uma concepção ampliada de documento e de prática pedagógica.

A instalação definitiva no bairro de Jaguaribe, em 1961, marcou uma nova etapa de expansão. Na década de 1960, o ingresso de alunas representou um marco histórico de inclusão e equidade, ampliando o acesso das mulheres à educação técnica. A partir de então, a instituição passou a ser designada como Escola Industrial Federal da Paraíba (1965), Escola Técnica Federal da Paraíba (1968) e, posteriormente, Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (1999). Com a Lei nº 11.892/2008, consolidou-se como Instituto Federal da Paraíba (IFPB), integrando-se oficialmente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Figura 7- Campus João Pessoa do IFPB



Fonte: IFPB – Instituto Federal da Paraíba. Página de imagens do Campus João Pessoa. Disponível em: [https://www.ifpb.edu.br/campus/joaopessoa/destaque/copy\\_of\\_imagens](https://www.ifpb.edu.br/campus/joaopessoa/destaque/copy_of_imagens). Acesso em: 21 dez. 2025.

Ao longo desse percurso, o respectivo campus ampliou sua infraestrutura, diversificou sua oferta formativa e assumiu papel de destaque na pesquisa, na extensão e na inovação tecnológica. Conta atualmente com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), técnicos integrados e subsequentes, licenciaturas, bacharelados, cursos superiores de tecnologia e programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Em 2020, sua estrutura incluía 17 cursos superiores, 11 técnicos e 5 pós-graduações, além de políticas inclusivas como o PROEJA.

A produção acadêmica e científica também se fortaleceu, com 75 grupos de pesquisa registrados no Diretório do CNPq. Na área da inovação, o campus tornou-se Polo de Inovação EMBRAPPII em 2013, em parceria com o MCTI e o MEC, posicionando-se como um dos principais centros de desenvolvimento tecnológico do estado.

Assim, a continuidade histórica da instituição — desde a Escola de Aprendizes Artífices até o atual Campus João Pessoa — revela um processo permanente de construção, transformação e preservação da memória institucional. Como destacou Candeia (2013, p. 22), ao citar Nora (1993, p. 22), é necessário “bloquear o trabalho do esquecimento” (Nora, 1993, p. 22, *apud* Candeia, 2013, p. 22), assegurando que a educação profissional permaneça viva, crítica e socialmente referenciada.

#### **4.4 Educação de Jovens e Adultos (EJA/PROEJA)**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi instituída legalmente no Brasil em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96). Essa modalidade de ensino foi criada para atender a uma parcela da população historicamente marginalizada, que não teve oportunidades de acesso à educação formal na idade apropriada.

Com o passar dos anos, políticas públicas e programas específicos foram desenvolvidos, com o objetivo de expandir e aperfeiçoar a EJA. Entre eles, destaca-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Assim, propõe-se, nesta seção, resgatar a evolução histórica da EJA no Brasil, bem como a criação e o desenvolvimento do PROEJA, analisando como esses elementos se interligam sob os pontos de vista histórico e educacional.

A educação de jovens e adultos no Brasil remonta ao período colonial, com a chegada dos jesuítas à cidade de Salvador, em 1549. Estes tinham como missão catequizar os povos indígenas e, paralelamente, foram responsáveis pela educação dos filhos dos luso-brasileiros.

Nesse contexto, a alfabetização de adultos teve início com os jesuítas, que fundaram colégios voltados à formação de uma elite religiosa.

Segundo Moura (2004, p. 26, *apud* Santana *et al.*, s.d.):

A educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa.

No Brasil colonial, as primeiras iniciativas educacionais priorizavam adolescentes e adultos, e não as crianças. Isso se devia ao fato de a educação estar intimamente ligada ao proselitismo religioso. Assim sendo, os missionários buscavam catequizar os indígenas e formar cidadãos de acordo com os padrões dos colonizadores portugueses cuja necessidade de força de trabalho para lavouras e atividades extrativistas também orientava as práticas educativas. Os primeiros professores ensinaram inicialmente aos povos indígenas e, posteriormente, aos filhos dos grandes proprietários de terra, com foco na preparação para a vida religiosa ou para a continuidade dos estudos em universidades no exterior.

Nesse sentido, Di Pierro e Haddad ressaltam que:

Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (Di Pierro; Haddad, 2000, p. 109).

Esse trecho evidencia que, no contexto colonial, a função dos educadores ultrapassava o ensino da fé cristã, ou seja, moldavam comportamentos e formavam habilidades conforme as exigências da economia e sociedade vigentes. No entanto, é impossível desconsiderar o caráter dominador desse processo, pois a educação de base estritamente religiosa era utilizada como ferramenta de imposição cultural, principalmente sobre indígenas e negros escravizados. Além disso, a instrução destinada aos filhos dos colonizadores refletia a hierarquia social da época, sendo direcionada à manutenção da estrutura colonial. Assim, não se tratava de uma educação emancipadora, mas sim de uma formação voltada à submissão dos grupos dominados aos interesses da colônia.

Com o tempo, três fases marcaram a educação escolar no Brasil colonial: o predomínio dos jesuítas; as reformas do Marquês de Pombal, especialmente após a expulsão dos jesuítas em 1759; e o período da chegada da corte portuguesa ao Brasil, entre 1808 e 1821 (Ghiraldelli Jr., 2001, pp. 13 - 19). O ensino jesuítico, conforme vimos, tinha como principal finalidade propagar a fé cristã, sem pretensão de transmitir conhecimentos científicos. Tal modelo vigorou até o período pombalino, quando os jesuítas passaram a ser vistos como ameaça à estrutura

econômica colonial, por utilizarem seus ensinamentos para proteger os indígenas da exploração. A reação do Estado foi a expulsão dos jesuítas e a reorganização do ensino, conforme os interesses estatais.

A expulsão dos Jesuítas, em 1759, causou uma desorganização no sistema educacional vigente, ou seja, desmantelou-se toda a estrutura administrativa de ensino, em que o Estado passou a assumir pela primeira vez as atribuições da educação. Isso resultou em mudanças no corpo docente, causando um rebaixamento do nível de ensino, porém, não houve ruptura em suas estruturas, pois substitutos eram pessoas formadas pelos Jesuítas. As novas formas de ofertar a educação foram introduzidas pelo Marquês de Pombal, que implementou um sistema estatal de ensino e a secularização das escolas. A secularização, por sua vez, se refere à separação entre a educação e as instituições religiosas, visando estruturar o panorama educacional português. Com a expulsão dos Jesuítas, o Marquês de Pombal promoveu a criação de “aulas régias” em colégios estatais, instituindo um ensino menos dependente de ordens religiosas e mais alinhado aos ideais iluministas da época. Nesse sentido, para Saviani (2013), a reforma pombalina:

Defendia o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitaristas; pelo “derramamento das luzes da razão” nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência (Saviani, 2013, p. 80).

Portanto, a crítica dirigida ao monopólio jesuítico sobre o ensino reflete uma insatisfação com os métodos tradicionais que priorizavam a filosofia aristotélica e resistiam às inovações científicas. Aristóteles, embora significativo na história do pensamento e da ciência, representava para os reformadores uma abordagem conservadora que precisava ser substituída por métodos mais modernos e baseados na razão e na experiência empírica.

Após a chegada da Família Real, em 1808, e posteriormente, a Proclamação da Independência em 1822, fizeram com que o ensino superior não tivesse uma preocupação exclusiva em detrimento a outros níveis de ensino. A instalação da Corte implicou na criação de lugares de memória a partir da criação da Biblioteca Nacional (“Real Biblioteca” - 1810) e do Museu Nacional (1818), que buscavam reforçar o sentimento de nacionalidade. Em 1838, foram instituídos o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Arquivo Nacional, ambos responsáveis pela criação da história e pela manutenção da memória nacional (Rodrigues, 2001).

O país, de certa forma, apresentou um avanço cultural, porém, o direito à educação continuava restrito a poucos. Durante o Império, a educação pública começou a dar os primeiros passos, mas de forma muito limitada. Com a criação da primeira Constituição do Brasil, outorgada por Pedro I em 25 de março de 1824, garantiu-se, no papel, uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. No entanto, como afirmam Haddad e Di Pierro, “o direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal” (2000, p. 109).

Em 15 de outubro de 1827, foi criada a Lei Geral que originou as primeiras escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas do Brasil. A implementação dessas diretrizes encontrou várias barreiras, entre elas a escassez de escolas e a insuficiência de recursos.

Seguindo o mesmo lastro da fase colonial, a educação continuava restrita, não inclusiva e mantinha os privilégios das elites agrárias, dos grandes proprietários e dos grupos ligados ao poder político e econômico do Império. Em contrapartida, a maior parte da população, formada por pessoas pobres, escravizadas, libertas ou residentes em áreas rurais, permanecia à margem do acesso à instrução formal. Haddad e Di Pierro comentam:

Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).

A distância socioeconômica e geográfica entre as províncias foi um dos fatores que contribuíram significativamente para a consolidação de um sistema educacional profundamente desigual. Como apontam Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), o Ato Adicional de 1834, ao transferir às províncias a responsabilidade pela educação básica, enquanto reservava ao governo imperial o controle da educação voltada às elites, aprofundou ainda mais essa desigualdade. Tal medida fez com que a instância administrativa com menos recursos ficasse encarregada de educar justamente a maioria socialmente mais vulnerável.

Ao final do Império, os reflexos desse modelo excludente eram evidentes: em 1890, apenas 250 mil crianças estavam matriculadas em escolas em um país com cerca de 15 milhões de habitantes, sendo que 82% da população com mais de cinco anos era analfabeta, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 109).

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, começaram a surgir as primeiras iniciativas voltadas à educação de jovens e adultos, diante da percepção da

necessidade de inclusão da população adulta nos processos educativos. Uma das primeiras medidas adotadas foi a criação de cursos noturnos elementares destinados aos trabalhadores que durante o dia, exerciam suas atividades laborais. No entanto, essas ações enfrentaram diversos obstáculos, como a escassez de recursos, a resistência cultural e a dificuldade de atrair adultos para as salas de aula (Haddad; Di Pierro, 2000).

A promulgação da Constituição de 1891 consolidou o ideal federalista, ao descentralizar a responsabilidade pela educação básica, transferindo-a aos estados e aos municípios, enquanto a União se manteve responsável pelo ensino secundário e superior. Essa estrutura contribuiu para a continuidade da marginalização das camadas populares, pois deixou a oferta da educação elementar dependente das condições financeiras das províncias e dos interesses das oligarquias regionais. Haddad e Di Pierro ressaltam que:

Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).

Percebe-se, portanto, que o desenho das políticas educacionais da Primeira República seguia privilegiando as elites, enquanto os setores historicamente excluídos permaneciam à margem, com acesso limitado ou inexistente à escolarização básica.

No início do século XX, ainda havia pouca atenção à educação de adultos. Apenas a partir da década de 1920, surgiram movimentos que defendiam as bandeiras da ampliação do acesso à escolarização (educação para todos) e melhoria da qualidade, possibilitando o início de políticas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com a Revolução de 1930, o papel do Estado brasileiro foi reorganizado e ampliado, incluindo a estruturação institucional das políticas educacionais. Ainda em 1930, o governo federal criou o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), conforme estabelecido no Decreto nº 19.402, que determinou: “Fica criada uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa.” (Brasil, 1930, art. 1º). Esse movimento de centralização política abriu caminho para que a Constituição de 1934 instituísse um Plano Nacional de Educação, estendendo a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário também aos adultos.

Na década de 1940, o Estado ampliou suas atribuições na EJA. Em 1942, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário, destinando 25% dos recursos à educação supletiva de adolescentes e adultos. A fundação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1945, após o fim da Segunda Guerra Mundial, também

incentivou e apoiou programas nacionais de educação de adultos em países periféricos, como o Brasil (Ventura, 2006). Essa nova agenda internacional promoveu a universalização do ensino e a luta contra o analfabetismo como pilares do desenvolvimento.

Com o golpe militar de 1964, que tinha como uma de suas principais características a repressão, esta foi fortemente utilizada nessa fase ditatorial, principalmente na contenção de pessoas e de movimentos que procuravam conscientizar as camadas mais carentes da sociedade, além da perseguição sistemática e violenta aos educadores cujos pensamento e ação consideravam subversivos e contrários aos ditos “interesses nacionais” como: Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Paulo Freire em uma entrevista ao programa Matéria Prima – 2013 expõe essa realidade:

Muitos de vocês devem ficar curiosos com relação a, por exemplo, o que aconteceu em 1964 com um cara que estava preocupadíssimo em desenvolver um plano ou um programa de alfabetização de adultos para o país e foi preso por causa disso (13:36’’ a 13:49’’ - CEDERJ - Programa Matéria Prima – 2013).

Com o avanço do regime militar, diversas iniciativas voltadas à educação popular foram desarticuladas, reprimidas ou substituídas por ações de caráter assistencial e controlador. Como aponta Saviani (2008, p. 150), “o período ditatorial brasileiro caracterizou-se pela tentativa de silenciamento das vozes que propunham uma educação popular e transformadora, vistas como ameaça ao status quo”. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi particularmente afetada, resultando na fragmentação de propostas emancipatórias e na imposição de uma concepção tecnicista, despolitizada e funcional ao projeto de modernização autoritário do regime.

Um dos marcos mais significativos dessa orientação foi a Lei nº 5.692/1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus e instituiu a profissionalização obrigatória no Ensino Médio. A medida reforçava uma formação voltada prioritariamente à produtividade e à adequação ao mercado de trabalho, em detrimento de uma educação crítica, humanizadora e integral. É nesse sentido que Freire (1987, p. 15) adverte que “a educação verdadeira só se dá quando homens e mulheres se aventuram a dizer sua palavra”, denunciando o caráter opressor e silenciador das práticas pedagógicas disseminadas no período autoritário.

De forma convergente, Arroyo (2005, p. 72) adverte que “as políticas educacionais tecnicistas tendem a desumanizar a experiência educativa”, reduzindo a formação humana a aspectos instrumentais. Dessa forma, a EJA passou a ser conduzida por um modelo de ensino

que negava sua dimensão crítica e social, afastando-se dos princípios de uma educação libertadora.

É nesse cenário de autoritarismo, controle ideológico e esvaziamento das práticas emancipadoras que se insere o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado em 1967 durante o regime militar, com o objetivo declarado de erradicar o analfabetismo no país. Embora apresentado como uma política de alcance social, o Mobral constituiu-se, segundo Santos (2014, p. 311), como “um exímio exemplo do arcabouço ideológico do regime militar”, sendo um programa de alfabetização no qual “ainda que de modo oculto, são postas concepções de legitimação política”. Dessa forma, a alfabetização de jovens e adultos foi orientada por interesses alinhados ao projeto autoritário do Estado, distanciando-se de uma perspectiva crítica e libertadora da educação.

O funcionamento do Mobral baseava-se em uma estrutura centralizada e hierarquizada, marcada pelo forte controle estatal e pelo uso intensivo de estratégias de propaganda. Conforme analisa Santos (2014, p. 311), para garantir sua expansão nacional, “foi organizada toda uma logística militar, utilizando uma enorme carga propagandística”. Além disso, a autora destaca que a preocupação do programa se encontrava “relativamente ligada à redução dos índices de analfabetismo e não necessariamente à prática de aprender” (Santos, 2014, p. 311). Essa lógica reforçou uma concepção instrumental da educação, contribuindo para o silenciamento das práticas pedagógicas críticas e para a descaracterização da EJA enquanto espaço de formação humana integral.

A partir da redemocratização do Brasil, na década de 1980, observou-se uma importante retomada das discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), anteriormente marginalizada pelas políticas educacionais. Com o fim do regime militar e a ascensão de um governo civil, em 1985, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado durante a ditadura, foi extinto e substituído pela Fundação Educar, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja atuação visava “superar o modelo centralizado do Mobral, fomentando e apoiando iniciativas estaduais, municipais e da sociedade civil” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 30).

Esse período foi marcado também pela emergência de novos movimentos sociais como os de trabalhadores rurais e urbanos, negros, indígenas e moradores das periferias urbanas – que passaram a reivindicar, entre outros direitos, o acesso à educação (Di Pierro, 2008). Tais mobilizações impulsionaram práticas pedagógicas inovadoras, muitas delas inspiradas pela educação popular, com destaque para ações desenvolvidas por meio de parcerias entre movimentos sociais e governos locais (Di Pierro, 2005).

A promulgação da **Constituição Federal** de 1988, batizada de “Constituição Cidadã”, representou um marco no reconhecimento da educação como direito social. O artigo 205 define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, e o artigo 208, inciso I, reforça o dever do Estado em garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, incluindo os que não tiveram acesso na idade apropriada (Brasil, 1988). As Disposições Transitórias da Constituição estipularam, ainda, um prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo, com destinação de 50% dos recursos vinculados à educação para esse fim (Haddad; Di Pierro, 2000; Ventura, 2006).

Conforme adiantamos, nos anos 1990, a EJA passou a ser reconhecida como modalidade da educação básica com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – nº 9.394/1996). O artigo 37 desta lei determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos jovens e adultos oportunidades educacionais apropriadas, de forma gratuita, considerando suas condições de vida e trabalho, além de prever a articulação preferencial da EJA com a educação profissional (Brasil, 1996).

Entretanto, apesar desse avanço legislativo, as políticas públicas voltadas à EJA foram severamente restringidas nessa década, sobretudo, durante os governos Fernando Collor de Mello (1990–1992), Itamar Franco (1992–1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995–2002). As diretrizes neoliberais adotadas nesses períodos reduziram investimentos sociais e priorizaram a focalização do gasto público, o que resultou na diminuição das ações voltadas à escolarização de jovens e adultos. Durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, em particular, a EJA foi relegada a segundo plano, sendo priorizados os investimentos no ensino fundamental infantil (Di Pierro, 2005; Di Pierro, 2008). Os gastos com EJA passaram a ser considerados pouco eficientes, influenciados por recomendações de organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial (Barbosa *et al.*, 2020).

A exclusão das matrículas de EJA do cálculo do Fundef (1996) e a revogação do dispositivo constitucional que tratava da erradicação do analfabetismo refletiram o enfraquecimento das políticas para o setor (Haddad; Di Pierro, 2000). A responsabilidade pela EJA foi, então, descentralizada, recaindo sobre estados, municípios e organizações da sociedade civil, que enfrentaram desafios como escassez de recursos e estratégias de sobrevivência, entre elas a distorção de dados censitários e a informalidade nas parcerias com organizações não governamentais – ONGs (Di Pierro, 2005).

Apesar dessas limitações, destacam-se ações pontuais de outros ministérios, como o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), do Ministério do Trabalho, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), do Ministério do

Desenvolvimento Agrário (Ventura, 2006). Este último, criado em 1998, buscou atender à população dos assentamentos rurais, já promovendo a integração entre educação básica e formação profissional.

No mesmo período, surgiram fóruns estaduais de EJA, a partir de 1996, como espaços de articulação e mobilização entre educadores, estudantes, gestores e representantes da sociedade civil, com o objetivo de fortalecer a EJA como política pública. Esses fóruns culminaram na realização periódica dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), ampliando a visibilidade e a organização do setor (Costa; Machado, 2017).

Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, houve uma significativa revalorização da EJA. De acordo com Barbosa, Silva e Souza:

Em 2003, com a mudança do governo federal, as expectativas de mudanças ressurgiram, principalmente pelos compromissos expressos no programa político do Governo Lula da Silva e pela simbologia da sua vitória estar associada às causas dos trabalhadores e aos movimentos sociais progressistas. Em específico à EJA, observa-se que a modalidade adquiriu espaço significativo nas políticas e na agenda governamental (Barbosa; Silva; Souza, 2020, p. 8).

Entre as ações do primeiro governo Lula, destaca-se a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), posteriormente ampliada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), além da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja), que reuniu representantes da sociedade civil para assessorar a formulação de políticas públicas.

Nesse contexto, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos com 15 anos ou mais. Além disso, programas como Saberes da Terra, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) representaram um avanço na articulação entre educação básica e formação profissional.

Conforme esclarecem Barbosa, Silva e Souza:

Em específico à EJA, observa-se que a modalidade adquiriu espaço significativo nas políticas e na agenda governamental, tendo sido criados já no início do seu governo o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), em 2003; [...] e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (Barbosa; Silva; Souza, 2020, p. 8).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi instituído pelo Decreto nº

5.478, de 24 de junho de 2005, que determinava a obrigatoriedade de oferta de vagas pela Rede Federal de Educação Profissional. Posteriormente, o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, ampliou sua abrangência, autorizando sua implementação tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental da EJA e estendendo a oferta para estados, municípios e entidades privadas vinculadas ao Sistema “S”. Segundo a Rádio Senado (2023), o Sistema “S” é composto por nove entidades, como SENAI, SENAC, SESI e SESC que, embora privadas, prestam serviços de interesse público e são mantidas por contribuições obrigatórias das empresas.

O PROEJA propõe uma formação integrada, articulando a conclusão da educação básica à qualificação profissional, orientada pela perspectiva da formação humana integral. Essa concepção rompe com modelos historicamente marcados por ações pontuais e por práticas de escolarização aligeirada dirigidas à EJA. Como ressalta Sandra (2012), a educação de jovens e adultos se constitui “nas teias de processos educacionais formais, não formais e informais” e está vinculada a “lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da nossa história” (Soares; Giovanetti; Gomes, 2007, p. 7, *apud* Sandra, 2012, p. 18).

Assim, o PROEJA deve ser compreendido como uma política que se insere em um amplo cenário de disputa pelo direito à educação pública de qualidade. O programa representa uma alternativa crítica aos modelos historicamente excludentes, buscando assegurar uma formação mais qualificada aos jovens e adultos trabalhadores. Essa perspectiva está alinhada à compreensão de que esses sujeitos “possuem uma diversidade cultural muito ampla, expressa por suas múltiplas identidades, que devem ser respeitadas e consideradas do planejamento às ações” (Sandra, 2012, p. 18).

No entanto, os desafios enfrentados pelo PROEJA não são poucos. A própria estrutura institucional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, embora reconhecida pela qualidade de seu ensino, apresenta limitações para lidar com as especificidades da EJA. Entre as dificuldades, destacam-se a ausência de formação específica para os docentes, a escassez de políticas sistemáticas de formação continuada e a limitada articulação entre os componentes da formação geral e os da qualificação técnica.

Essas dificuldades se agravam quando se considera a histórica negligência com a EJA, que, como lembra a autora, sempre esteve “imersa em uma dinâmica social e cultural ampla”, sendo marcada por silenciamentos e práticas discriminatórias (Sandra, 2012, p. 18-19). Além disso, a invisibilidade numérica do PROEJA evidencia a dificuldade de consolidar o programa como política pública efetiva, especialmente fora do âmbito federal.

Durante o governo Dilma Rousseff, houve continuidade das ações iniciadas na gestão anterior, com destaque para a criação, em 2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) cuja proposta era ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica. Segundo Dos Santos e Nunes (2021, p. 118), o Pronatec foi uma das estratégias de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, visando “ampliar a oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC) e cursos técnicos”. No entanto, esse modelo apresentava limitações. Como apontam as autoras, os cursos de curta duração ofertados prioritariamente a jovens e trabalhadores desempregados podem implicar numa formação precária e fragmentada, que “tende a atender às exigências imediatas do mercado, em detrimento de uma formação crítica e integral dos sujeitos” (Dos Santos; Nunes, 2021, p. 119).

Com o governo Michel Temer, a partir de 2016, houve uma reconfiguração na agenda educacional, marcada pela retomada da ortodoxia neoliberal e por políticas de austeridade. Conforme observam as autoras, a mudança de governo “marca uma inflexão conservadora e neoliberal no campo educacional, com o desmonte de programas e a drástica redução de investimentos” (Dos Santos; Nunes, 2021, p. 122). Isso se refletiu diretamente na EJA, com a interrupção de políticas como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Esse processo se agravou no governo Jair Bolsonaro. De acordo com o artigo de Santos e Nunes (2021), a situação se deteriorou rapidamente:

Com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que reunia representantes de movimentos sociais e da sociedade civil para assessorar a política de EJA no Ministério da Educação, e a interrupção da distribuição de materiais didáticos, a modalidade [EJA] vem sendo totalmente abandonada pelo Governo Federal (Dos Santos; Nunes, 2021, p. 120-121).

Tal configuração fez com que a EJA passasse a ser subordinada à Secretaria de Educação Básica, comprometendo sua visibilidade e prioridade no âmbito das políticas públicas nacionais.

Conforme destaca Paulo Freire, “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1996, p. 25). Essa afirmação traduz o papel da EJA como instrumento de transformação social, para além da mera alfabetização,

promovendo a autonomia, o protagonismo e a emancipação de sujeitos historicamente excluídos do processo educacional.

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil revela uma história marcada por exclusões, avanços pontuais e permanentes desafios. Desde as primeiras ações dos Jesuítas no período colonial, passando pelas reformas pombalinas, pelas tentativas republicanas e pelas políticas modernizadoras do século XX, a EJA permaneceu como uma modalidade de ensino secundarizada e frequentemente condicionada a interesses econômicos e políticos.

Com a redemocratização na década de 1980 e a promulgação da **Constituição Federal** de 1988, a educação foi finalmente reconhecida como um direito social, e a EJA passou a ocupar um espaço mais visível no debate educacional nacional. Ainda assim, as políticas implementadas a partir da LDBEN nº 9.394/1996 evidenciaram avanços importantes, como a integração entre educação básica e formação profissional, quanto retrocessos vinculados às restrições orçamentárias e às políticas neoliberais.

A criação do PROEJA, em 2005, representou uma iniciativa significativa ao propor a articulação entre a conclusão da educação básica e a qualificação profissional, respeitando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos. No entanto, a execução do programa enfrenta dificuldades estruturais, institucionais e políticas, especialmente diante de contextos governamentais que tendem a desvalorizar a EJA, como ocorrido nos últimos anos.

No âmbito do IFPB e, particularmente, no Campus João Pessoa, o PROEJA assumiu papel relevante, não apenas por ampliar o acesso à educação, mas por promover o reconhecimento dos saberes e trajetórias de vida dos educandos. Como apontado por Arruda (2012), a proposta precisa superar a lógica reducionista da empregabilidade imediata e afirmar-se como um espaço de formação integral, crítica e emancipadora.

Por fim, reforça-se a concepção de que a EJA deve ser concebida como direito inalienável e estratégia de inclusão social, cultural e econômica, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Como afirma Dermeval Saviani:

A educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza (Saviani, 2013, p. 744).

Nessa perspectiva, o fortalecimento contínuo e a valorização da EJA, nos Institutos Federais e em toda a rede pública de ensino, se estabelecem como um imperativo ético e político para que os sujeitos dessa modalidade alcancem o pleno exercício da sua cidadania e dos seus direitos

#### 4.5 Educação Integral e EPT: caminhos para uma formação humanizadora

A formação integral tem ganhado centralidade nos debates sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente em políticas públicas como o PROEJA.

Mais do que um conceito pedagógico, trata-se de uma perspectiva que reconhece o ser humano em sua totalidade, superando a fragmentação dos saberes e das práticas escolares, ao articular as dimensões intelectual, emocional, social, cultural e física. Nesse contexto, a concepção crítica de formação humana, defendida por Arroyo (2019), Freire (1996) e Frigotto (2010), enfatiza que o processo educativo é uma prática social e histórica, voltada à transformação da realidade. Essa perspectiva encontra respaldo na Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais e estabelece a formação integral como um dos pilares da EPT, integrando conhecimentos técnicos e tecnológicos às práticas pedagógicas transformadoras e à construção de sujeitos autônomos, críticos e socialmente engajados.

##### *4.5.1 Superando Fragmentações: Por uma Educação que Reconhece o Humano Integral*

A formação integral exige, antes de tudo, uma ruptura com modelos pedagógicos que reduzem os sujeitos a funções produtivas, classificando-os a partir de critérios excludentes como capacidade de desempenho, faixa etária ou escolaridade formal. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa fragmentação historicamente se expressa na tendência de separar formação técnica e formação humana, privilegiando muitas vezes o “saber fazer” em detrimento do “saber ser” e do “saber pensar”.

Ao contrário de uma lógica utilitarista, a formação integral propõe que o ser humano seja reconhecido em sua totalidade e complexidade, como sujeito de direitos, de experiências, de desejos e de história. Para isso, é fundamental instaurar um novo paradigma pedagógico que rompa com visões restritivas sobre quem é considerado educável. Nesse sentido, Miguel Arroyo, em entrevista publicada na plataforma **Educação&Participação**, defende que é preciso “rever radicalmente esse paradigma de humano a ser educado e de inumano como ineducável [e adotar] outro paradigma pedagógico, que reconheça que são [todos] humanos, educáveis, humanizáveis, que são gente” (Arroyo, 2019). Tal perspectiva reforça que a educação deve assumir, de forma ética e política, o compromisso com a humanização de todos, independentemente de sua origem, trajetória de vida ou condição social.

Essa afirmação ressoa profundamente no interior da EPT e do PROEJA, modalidades que atendem, sobretudo, sujeitos historicamente excluídos dos espaços escolares. A formação integral, nesse sentido, não se limita a uma proposta didático-pedagógica, mas se configura como um compromisso ético e político com a justiça social. Isso significa romper com visões reducionistas e, ao mesmo tempo, reconstruir o currículo, as práticas docentes e os ambientes escolares a partir do reconhecimento da diversidade humana como potência, e não como deficiência.

Nessa perspectiva, a educação deixa de ser mero instrumento de adaptação e passa a espaço de reconstrução identitária e social. Formar integralmente é, portanto, reumanizar o processo educativo, reconhecendo que a negação da diversidade produz desumanização. Assim, técnica, sensibilidade, consciência crítica e compromisso com a transformação da realidade vivida devem caminhar juntos.

#### ***4.5.2 Diálogos Fundantes: Freire e Frigotto na Construção de uma EPT Emancipatória***

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, a formação integral emerge como um projeto que ultrapassa a mera preparação técnica para o mercado de trabalho, orientando-se por uma proposta mais ampla: a formação para a vida em sua totalidade. Isso implica o compromisso das instituições educacionais com práticas pedagógicas que estimulem a autonomia, a criticidade e a participação ativa dos estudantes como sujeitos históricos capazes de intervir em diferentes contextos sociais e culturais.

Paulo Freire, em sua obra **Pedagogia da Autonomia**, ressalta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 21). Essa afirmação revela uma concepção de educação centrada no diálogo, na escuta e na problematização da realidade, rompendo com os modelos instrucionistas e autoritários que historicamente marcaram o ensino técnico. Nessa mesma direção, Gaudêncio Frigotto, na obra **Educação e a Crise do Capitalismo Real**, destaca que a EPT não pode se restringir à qualificação técnica voltada à lógica produtivista. Para o autor, é necessário compreendê-la como um espaço de formação humana integral, capaz de promover uma consciência crítica coletiva. Segundo ele, “a educação não é um fator, mas uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais” (Frigotto, 2010, p. 33).

Tanto Freire quanto Frigotto convergem ao denunciar os limites de uma educação tecnicista e ao defenderem uma prática pedagógica comprometida com a transformação da

realidade. Freire propõe uma educação dialógica, em que educador e educando constroem juntos o saber em uma relação horizontal, em vez de uma via de mão única. Frigotto, por sua vez, amplia o debate ao situar a educação no campo das disputas sociais, considerando que a EPT deve contribuir para a superação das desigualdades e para a construção de uma sociedade mais justa.

Assim, ao colocarmos Freire e Frigotto em diálogo, vislumbramos uma concepção de EPT que reconhece o sujeito trabalhador como protagonista de sua formação. Essa perspectiva exige uma escola que vá além da instrução técnica e se comprometa com a formação de cidadãos conscientes, éticos e politicamente engajados. É nesse horizonte que a formação integral encontra sua potência transformadora.

#### ***4.5.3 A Base Legal e Pedagógica da Formação Integral: A Lei nº 11.892/2008 e a Triade Ensino, Pesquisa e Extensão***

A Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constitui um marco fundamental para a consolidação de uma proposta educacional voltada à formação integral. Ao criar os Institutos Federais, essa legislação estabelece diretrizes que favorecem a construção de percursos formativos plurais, democráticos e socialmente comprometidos. No artigo 2º, os IFs são definidos como instituições pluricurriculares e multicampi, que oferecem educação básica, profissional e superior, de modo articulado e em diversas modalidades, integrando conhecimentos técnicos, científicos e tecnológicos em sua proposta pedagógica.

Nos artigos 6º e 7º da referida Lei, ganham destaque as finalidades e objetivos que sustentam essa concepção ampliada de educação. Dentre os princípios estabelecidos, destacam-se: a formação de cidadãos aptos a intervir nos diferentes setores da economia com ênfase no desenvolvimento local e regional; a integração verticalizada entre os níveis de ensino; e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como elementos indissociáveis do processo formativo. Também se reconhece a importância da geração de trabalho e renda como mecanismo de emancipação e cidadania ativa.

Esses dispositivos legais não apenas autorizam, mas convocam os Institutos Federais a superarem a lógica da empregabilidade imediata, reafirmando a educação como direito e como prática social transformadora. A formação integral, nesse horizonte, deve ser entendida como a construção de sujeitos plenos, conscientes e protagonistas de sua realidade social, cultural e política.

Essa concepção encontra eco nos estudos de Maria Ciavatta (2014), que aponta a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como eixo estruturante da formação omnilateral. Para a autora, somente a integração dessas três dimensões pode garantir uma educação que ultrapasse a fragmentação do saber e promova a formação de sujeitos críticos. A pesquisa, nesse contexto, não é um apêndice do ensino, mas um campo de produção de sentidos, voltado à resolução de problemas reais e ao diálogo com os territórios e comunidades. Já a extensão estabelece uma ponte orgânica entre a escola e o mundo, promovendo a aplicação social do conhecimento e fortalecendo a função pública da educação.

Ao recuperar os princípios da politecnia e da escola unitária, inspirados na tradição marxista, Ciavatta reafirma que o trabalho deve ser concebido não apenas como destino do estudante, mas como princípio educativo. Isso significa reconhecer o trabalho em sua dimensão histórica, política e formativa como prática que revela as contradições da sociedade e potencializa sua superação.

Assim, à luz da Lei nº 11.892/2008 e do referencial teórico-pedagógico que sustenta a EPT, a formação integral se efetiva por meio de um currículo que integra o saber técnico com o saber crítico, o fazer com o compreender, a ciência com a experiência. É nessa perspectiva que a EPT se constitui como espaço privilegiado de reinvenção das possibilidades educativas, especialmente para sujeitos que historicamente tiveram seus direitos negados, como os jovens e adultos atendidos pelo PROEJA.

#### **4.6 Educação e Trabalho: contradições e possibilidades em uma perspectiva histórico-dialética**

A relação entre educação e trabalho é atravessada por múltiplas determinações históricas e sociais, que ora aproximam, ora dissociam esses dois campos da vida humana.

No contexto capitalista, essa articulação assume contornos específicos, frequentemente marcados pela alienação e pela instrumentalização da educação em função das exigências do mercado. Entretanto, ao longo da história, diferentes correntes teóricas têm buscado compreender criticamente essa relação, propondo caminhos para superá-la, em direção a uma formação emancipatória.

Inspirados pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, autores como Marx, Freire e Saviani desconstruem a visão hegemônica que submete a educação às demandas do capital, revelando suas contradições e apontando a possibilidade de superação por meio de

práticas educativas críticas e socialmente comprometidas. A partir desse marco teórico, este capítulo se ancora para refletir sobre os sentidos do trabalho e da educação no âmbito da EPT e da formação de sujeitos historicamente marginalizados.

A separação histórica entre o saber fazer e o saber pensar, consolidada com a divisão social do trabalho, estruturou uma lógica dualista no campo educacional: de um lado, a escola dos pobres, voltada ao ensino prático, técnico e mecânico; de outro, a escola das elites, voltada à formação científica, crítica e intelectual. Esta cisão, como analisa Marx (2013), reforça a alienação do trabalhador ao impedir que compreenda a totalidade do processo produtivo e sua condição histórica. Segundo o autor, o trabalhador é expropriado do produto de seu trabalho, do processo produtivo, de sua essência humana e de seus pares. A fragmentação do trabalho intensifica essa alienação, transformando o indivíduo em peça funcional da engrenagem capitalista. Inserida nesse cenário, a educação tende a reproduzir tais relações, preparando trabalhadores para funções fragmentadas e mantendo-os em posição de subalternidade.

Já Saviani (2008), ao discutir a função social da educação, observa que ela tanto pode reproduzir a lógica do capital quanto atuar como instrumento de superação das desigualdades. Para ele, a escola não é neutra: forma sujeitos em consonância com o projeto de sociedade que se pretende consolidar. Assim, uma pedagogia crítica não deve se limitar a adaptar indivíduos à ordem vigente, mas sim fomentar consciência, criticidade e ação transformadora. Ainda nesse sentido, como afirma o autor:

A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica (Saviani, 2008, p. 7).

Essa educação comprometida com a igualdade e com a dignidade humana precisa ser construída na práxis: na articulação entre teoria e prática, entre reflexão e ação, entre o saber e o transformar. Nesse sentido, a contribuição de Paulo Freire é essencial para aprofundar o debate emancipatório no interior da relação entre educação e trabalho. Assim, ao criticar o modelo bancário de ensino em que o professor deposita conteúdos em educandos tratados como recipientes vazios, Freire (1987) propõe uma pedagogia dialógica, fundada na escuta, na problematização e na leitura crítica do mundo. Para ele, a educação não deve adaptar sujeitos à realidade opressora, mas possibilitar que a compreendam criticamente e se mobilizem para transformá-la. Como afirma Freire:

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. [...] É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 38).

A educação verdadeira, portanto, é aquela que cria condições para que homens e mulheres se reconheçam como autores de sua própria história. Ao instaurar um espaço de diálogo, respeito e construção coletiva de saberes, educadores e educandos se humanizam mutuamente, rompendo com práticas pedagógicas hierárquicas e transmissivas.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, especialmente, no PROEJA, essa reflexão torna-se ainda mais relevante. Os sujeitos que chegam a esses programas carregam trajetórias marcadas pela negação de direitos, pela exclusão escolar e pela resistência cotidiana. Reconhecê-los apenas como trabalhadores a serem qualificados significa reduzir suas possibilidades formativas. A partir da perspectiva freireana, é necessário compreendê-los como sujeitos históricos em constante processo de reconstrução cujas experiências, saberes e vivências constituem o ponto de partida para uma formação integral e transformadora.

#### ***4.6.1 Contradições e Horizontes: Repensando a Educação do Trabalhador***

Ao analisar a educação sob a ótica do materialismo histórico-dialético, fica evidente uma tensão estrutural entre dois projetos formativos que coexistem de forma conflituosa na história da educação brasileira. De um lado, está o projeto burguês, que concebe a educação como instrumento de adestramento e adaptação da força de trabalho às exigências do mercado. De outro, emerge um projeto popular, comprometido com a emancipação humana, que entende a educação como prática social e política voltada à transformação das estruturas opressoras.

Essa dualidade se manifesta nas políticas públicas, nos currículos escolares, nas concepções pedagógicas e na organização institucional das escolas técnicas. Como aponta Frigotto (2010, p. 33), a EPT é atravessada por disputas que refletem os interesses das classes em conflito, e por isso “não pode ser pensada apenas como uma política de qualificação técnica”, mas como espaço de formação humana que considere o trabalho em sua complexidade e historicidade. O autor adverte que, ao ser capturada por uma lógica estritamente produtivista, a EPT perde seu caráter público e emancipador, subordinando-se aos ditames do capital.

Nesse cenário contraditório, a proposta de formação integral aparece como contraponto à perspectiva reducionista, que transforma o trabalhador em mera peça do sistema produtivo. Fundamentada no trabalho como princípio educativo, essa abordagem, fortemente influenciada pela tradição marxista e pelas formulações da pedagogia histórico-crítica, concebe o trabalho não como mercadoria ou simples atividade produtiva, mas como mediação ontológica entre o ser humano e o mundo. Isso é, o trabalho é entendido como atividade fundante da existência humana, por meio da qual o sujeito produz a si mesmo e transforma a realidade à sua volta. Nessa perspectiva, a educação assume o papel de desvelar as contradições do modo de produção capitalista e fomentar a consciência crítica dos sujeitos. Em vez de formar indivíduos apenas para ocupar postos de trabalho, busca-se formar sujeitos capazes de compreender o funcionamento da sociedade e de atuar politicamente na sua transformação. Essa formação requer, além das competências técnicas, o desenvolvimento de uma sensibilidade estética, de uma postura ética e de um compromisso social ativo.

No âmbito do PROEJA, essa discussão torna-se ainda mais urgente. Os jovens e adultos trabalhadores, historicamente alijados do direito à educação, não podem ser reduzidos à "mão de obra a ser qualificada". Suas trajetórias, seus saberes e suas lutas precisam ser reconhecidos como ponto de partida para uma educação que os veja como sujeitos de direitos, com história, cultura e potência transformadora.

A formação profissional, quando articulada a uma perspectiva crítica e omnilateral, torna-se uma ferramenta de emancipação, rompendo com a lógica de exclusão e afirmando o direito à educação como dimensão essencial da cidadania.

A formação integral, portanto, não é um adorno da EPT, mas sua razão de ser em uma sociedade marcada por desigualdades profundas. Como prática social situada, a escola, especialmente no contexto da educação pública e inclusiva, deve estar a serviço de um projeto de sociedade fundado na justiça social, na solidariedade e na humanização. Essa formação não é neutra: ou ela contribui para a manutenção da ordem ou se compromete com sua superação.

Assim, repensar a educação do trabalhador à luz do materialismo histórico-dialético é, sobretudo, defender uma escola que se recuse a naturalizar a opressão e se comprometa com a formação de sujeitos históricos, capazes de interpretar, criticar e transformar a realidade.

## 5 HISTÓRIA ORAL: MEMÓRIA, EXPERIÊNCIA E RECONHECIMENTO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES

A pesquisa realizada com as egressas do Curso Técnico em Eventos - PROEJA/IFPB - Campus João Pessoa se estrutura sobre a História Oral como abordagem teórico-metodológica capaz de valorizar as experiências vividas e os sentidos atribuídos por sujeitos historicamente invisibilizados. Assim, mais do que um procedimento técnico, a História Oral constitui um modo de produzir conhecimento que reconhece a importância da memória, da subjetividade e da interpretação na construção da narrativa sobre o passado.

A perspectiva de Alberti (2004) contribui decisivamente para compreender esse processo, ao afirmar que a entrevista de História Oral deve ser entendida como um encontro entre trajetórias, memórias e olhares distintos. Em suas palavras:

Numa situação de entrevista privilegia-se, é claro, a biografia e a memória do entrevistado; mas, diversamente da autobiografia, a presença e o papel do(s) entrevistador(es) acrescentam-lhe outra(s) biografia(s) e outra(s) memória(s). Assim, as duas partes [...] constroem, num momento sincrônico de suas vidas, uma abordagem sobre o passado [...]. É imprescindível contar com sua honestidade, sensibilidade e competência (Alberti, 2004, p. 19).

Essa compreensão reforça que cada entrevista produzida nesta pesquisa não é mero registro factual, mas resultado de um processo interpretativo no qual entrevistadas e pesquisador constroem conjuntamente a narrativa. O diálogo se torna, assim, espaço de reconhecimento, permitindo que as participantes revisitem suas trajetórias, expressem suas percepções e produzam sentidos sobre suas vivências escolares, profissionais e pessoais.

Além disso, a singularidade do documento oral está associada às marcas da fala, aos silêncios e às hesitações que compõem a experiência narrada. Nesse tocante, Alberti observa que:

A entrevista de história oral deve ser considerada em função das condições de sua produção: trata-se de um diálogo [...] desenvolvido em meio a recuos, evocações paralelas, repetições, desvios e interrupções, que lhe conferem um potencial de análise diverso daquele de um documento escrito (Alberti, 2004, p. 20).

Esses elementos ampliam o entendimento da trajetória das egressas, pois revelam não apenas fatos, mas emoções, contradições, transformações e sentidos atribuídos ao percurso formativo no PROEJA.

A memória aparece, nesse processo, como uma reconstrução do vivido, e não como simples reprodução do passado. Como afirma Alberti (2004), a recordação é seletiva e

atravessada por múltiplos fatores, entre eles afetos, esquecimentos, relevâncias e silêncios. A autora observa: “O processo de recordação [...] varia de pessoa para pessoa [...]. Muitas vezes esquecemos, deliberada ou inconscientemente, eventos e impressões de extrema relevância” (Alberti, 2004, p. 19).

A memória, dessa forma, não é neutra nem total. Ela é interpretação — e é nesse caráter interpretativo que reside sua potência para acessar dimensões subjetivas da experiência das mulheres participantes da pesquisa. Nesse sentido, as narrativas das egressas evidenciam como a memória se constitui como um processo de ressignificação da experiência vivida. Ao revisitar o percurso formativo no PROEJA, uma das participantes afirma:

“O curso, em si, atendeu muito mais do que a minha perspectiva, do que eu esperava. No começo, eu não sabia direito como funcionava a área de eventos, tinha só uma noção, mas aprendi muita coisa e foi muito bom” (E1).

Essa perspectiva dialoga profundamente com Le Goff (1990), para quem a memória é, ao mesmo tempo, elemento formador da identidade e espaço de disputa simbólica dentro das sociedades. O autor destaca o caráter político da memória ao afirmar que:

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (Le Goff, 1990, p. 367).

Ao considerar as egressas do PROEJA como narradoras legítimas de suas trajetórias, esta pesquisa confronta justamente esses silenciamentos históricos. Suas memórias, muitas vezes apagadas nos registros formais da educação e do trabalho, emergem aqui como fontes de reconhecimento de si e do grupo social que representam. Ao narrar suas histórias, essas mulheres se reposicionam: deixam de ser vistas apenas como estatísticas de evasão, como trabalhadoras precarizadas ou como sujeitos excluídos da escolarização regular para se afirmarem como protagonistas capazes de interpretar e transformar sua própria realidade.

As memórias também revelam as condições concretas que atravessam essas trajetórias, evidenciando que a permanência na escola constitui uma conquista marcada por desafios materiais e institucionais, como expressa uma das egressas ao afirmar que “a dificuldade maior foi em questão do transporte, para chegar e para sair do campus” e que, apesar disso, “deu certo a gente conseguir lidar” (E1).

Para Le Goff (1990), a memória é também fundamento da identidade, o que torna ainda mais significativa sua mobilização em pesquisas que tratam de grupos historicamente marginalizados:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (Le Goff, 1990, p. 409).

Assim, ao revisitar suas vivências no PROEJA, as egressas ressignificam sua própria identidade enquanto mulheres, estudantes, trabalhadoras e cidadãs, atribuindo novos sentidos a suas escolhas, desafios e conquistas. O processo de narrar converte-se em um exercício de autoconsciência, que articula passado, presente e futuro.

Por fim, Le Goff (1990) ressalta que a memória social permite compreender os movimentos do tempo histórico, pois se expande, se retrai e se transforma conforme as demandas das sociedades. Como explica o autor: “O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento” (1990, p. 367).

Essa compreensão permite observar que a memória das egressas não fala apenas do que viveram, mas também das condições históricas que moldam suas vidas: gênero, classe, trabalho, escolarização, maternidade e expectativas de futuro. Assim, a História Oral permite integrar planos subjetivos e estruturais, articulando experiência individual e contexto social.

Além dessas dimensões, compreender a memória como construção social permite reconhecer que ela também é atravessada por afetos, expectativas e projetos de vida. Ao narrar suas experiências, as egressas não apenas recordam o que viveram, mas revelam como esses acontecimentos impactaram suas formas de pensar, de agir e de se posicionar no mundo. Essa articulação entre memória e subjetividade evidencia que o processo educativo ultrapassa os limites da sala de aula, alcançando dimensões identitárias que se manifestam na autopercepção dessas mulheres e no modo como elas compreendem suas trajetórias de exclusão e de permanência na escola. Nesse sentido, a História Oral possibilita captar nuances que dificilmente emergiriam por meio de métodos estritamente formais ou estruturados.

Do ponto de vista formativo, as memórias das egressas iluminam tensões e potências do PROEJA enquanto política pública que busca integrar educação básica e formação profissional. O retorno à escola, a relação com o trabalho, as responsabilidades familiares e as vivências de desigualdades de gênero e classe atravessam seus relatos e revelam como esse programa atua como espaço de reconhecimento e reconstrução de subjetividades.

Ao narrar suas histórias, muitas mulheres reinterpretam momentos de ruptura, fracasso escolar e invisibilidade social, ressignificando-os à luz de conquistas posteriores e do sentimento de pertencimento construído ao longo do curso. Assim, as entrevistas se tornam não apenas fontes de dados, mas também um momento formativo em que as egressas reafirmam sua dignidade e sua capacidade de aprender, criar e transformar.

Por essa razão, considerar a História Oral nesta pesquisa permite compreender a complexidade das trajetórias das participantes e reconhecer que suas narrativas são expressões de experiências historicamente marginalizadas.

Escutar suas vozes é, portanto, um ato político e epistemológico que reivindica o direito de existir na história e de produzir conhecimento sobre si e sobre o mundo.

O capítulo que segue parte desse entendimento: ao apresentar e analisar os resultados, busca-se valorizar os sentidos e significados que emergem das narrativas, reconhecendo que, por meio da memória, essas mulheres constroem e reafirmam seu lugar como sujeitos de direitos, de saberes e de resistência.

## 6 RESULTADOS DA PESQUISA

A análise dos dados obtidos por meio dos questionários e da entrevista realizada com as egressas do Curso Técnico em Eventos integrado ao Ensino Médio, na modalidade PROEJA, do Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa, foi conduzida com base na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

O procedimento metodológico seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, compreendendo inferências e interpretações, conforme detalhado na seção de Metodologia desta pesquisa.

A escolha da Análise de Conteúdo mostrou-se pertinente ao objetivo do estudo, uma vez que possibilita a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelas egressas às suas experiências formativas, valorizando tanto a recorrência dos temas quanto a profundidade das narrativas.

Nesse processo, os dados provenientes dos questionários e da entrevista foram analisados de forma articulada, permitindo a identificação de categorias temáticas que expressam dimensões profissionais, pessoais e sociais da trajetória das participantes no PROEJA.

O referencial freiriano fundamenta a interpretação dos dados ao conceber a educação como prática emancipadora, voltada à formação de sujeitos críticos, conscientes e historicamente situados. Nessa perspectiva, a educação não se restringe à transmissão de conteúdos, mas se constitui como um processo de humanização e de leitura crítica da realidade. Como afirma Freire (1989, p. 9), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra.” Tal compreensão orienta a análise dos resultados, ao considerar as egressas como protagonistas de suas trajetórias e produtoras de sentidos sobre a experiência educativa vivenciada.

A amostra da pesquisa foi composta por nove egressas concluintes das turmas de 2024.1 e 2024.2, das quais cinco responderam aos questionários e uma participou da entrevista semiestruturada. Embora a participação tenha sido reduzida, os dados obtidos revelam elementos significativos para a compreensão das contribuições do PROEJA nas trajetórias de vida das participantes, especialmente quando analisados à luz da abordagem qualitativa adotada.

Todas as respondentes se identificam com o gênero feminino e atuam em diferentes áreas profissionais, como confeitaria, manicure, serviços domésticos e atividades relacionadas ao campo dos eventos, o que evidencia a diversidade de experiências laborais que atravessam

suas trajetórias. As faixas etárias, indicadas no formulário pelas opções “menos de 18 anos”, “entre 18 e 25 anos”, “entre 26 e 35 anos”, “entre 36 e 50 anos” e “mais de 50 anos”, concentram-se majoritariamente entre 18 e 50 anos. Esse recorte evidencia a predominância de mulheres adultas trabalhadoras como público atendido pelo curso, reforçando o caráter social do PROEJA enquanto política educacional voltada à ampliação do direito à educação e à formação integrada.

## 6.1 Pré-análise

Na etapa inicial, o *corpus* se dá por meio da aplicação de questionários, compostos por perguntas abertas e fechadas, e da realização de uma entrevista semiestruturada. Essa etapa teve como finalidade delimitar os elementos essenciais à investigação.

Para orientar o estudo, formulou-se a seguinte pergunta norteadora: “De que maneira o Curso Técnico em Eventos, na modalidade PROEJA, influenciou a trajetória profissional e as mudanças de vida dos seus egressos? Tal questão foi elaborada em consonância com os objetivos delineados para o desenvolvimento da pesquisa, servindo de referência tanto para a construção dos instrumentos de coleta quanto para a definição das categorias analíticas.

Nesse sentido, o objetivo geral consistiu em analisar a trajetória profissional e as mudanças de vida dos egressos do Curso Técnico em Eventos Integrado com o Ensino Médio. De forma articulada, os objetivos específicos buscaram identificar as mudanças na trajetória profissional dos egressos do curso; avaliar os efeitos do curso nas condições socioeconômicas e na autoestima dos egressos, considerando mudanças em sua qualidade de vida; e desenvolver um produto educacional para apresentar à comunidade acadêmica os resultados da pesquisa realizada, evidenciando as concepções dos egressos sobre as mudanças em sua trajetória profissional e de vida proporcionadas pelo curso

Com base nessa estrutura de objetivos, a leitura flutuante dos dados revelou seis categorias temáticas. A definição dessas categorias considerou tanto a frequência com que certos termos apareceram quanto sua relevância para o *corpus* analisado — critérios sugeridos por Bardin (2011, p. 127), na sistematização da análise de conteúdo, e também por Ramos e Brezinski (2014, p. 36), ao abordarem a construção de categorias analíticas em pesquisas qualitativas.

Tabela 1 - Categorias Temáticas Emergentes, que sintetiza estas categorias juntamente com suas unidades de registro e exemplos de trechos dos depoimentos dos egressos

<b>Categoria Temática</b>	<b>Unidade de Registro</b>	<b>Exemplo de Trecho</b>
Expectativas e Motivação	Razões para ingressar no curso; projeções e expectativas futuras,	“O que me motivou foi sair com o Ensino Médio completo e com um diploma técnico.” (E1)
Vivência e Desafios	Dificuldades relacionadas a transporte, burocracia etc.	“Tudo muito burocrático, pouca informação. Por isso, algumas pessoas desistem.” (Q2)
Impacto Profissional	Aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.	“Hoje tenho outro olhar para o mundo de eventos...Mudou minha vida profissional.” (Q3)
Qualidade de Vida e Autoestima	Alterações na renda, visibilidade e autoimagem.	“Consegui ampliar a confeitaria, e isso ajudou na minha autoestima.” (E1)
Participação Social e Vínculo Institucional	Engajamento em atividades comunitárias; vínculo com a instituição.	“A coordenadora me convidou para ajudar na organização da festa junina do curso.” (E1); (Q5)
Sugestões e Perspectivas	Demandas por formações complementares e práticas pedagógicas.	“Seria muito bom ter uma especialização em eventos para quem já terminou o curso.” (E1); (Q2)

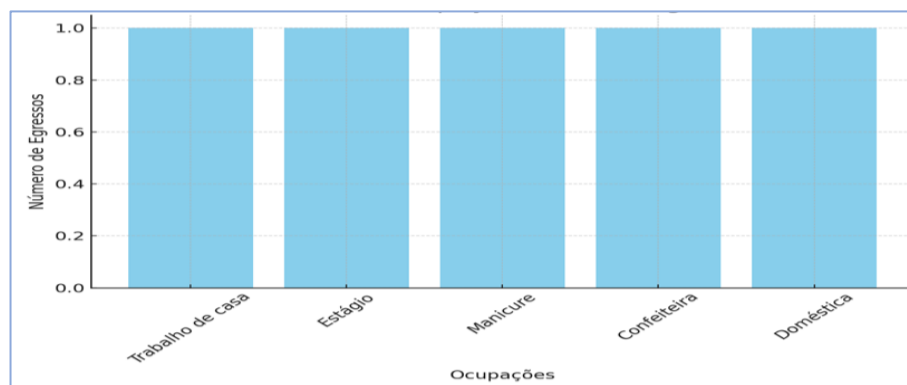
Fonte: Dados da pesquisa - Próprio autor.

## 6.2 Categorização e análise temática dos dados

Nessa etapa, os dados foram organizados e analisados a partir das categorias temáticas definidas na pré-análise, articulando figuras que representam graficamente os dados coletados, registros de fala e análise interpretativa.

### 6.2.1 Impacto Profissional

Figura 8 - Ocupação atual das egressas



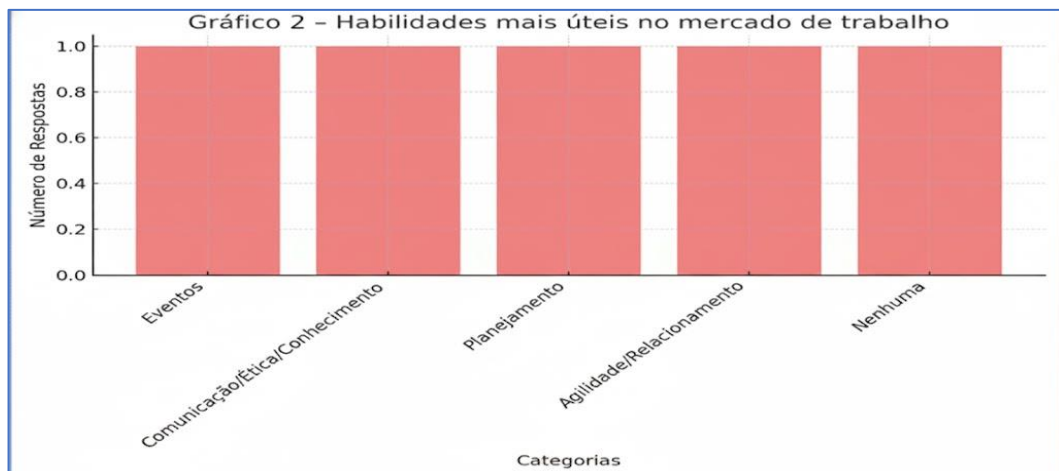
Fonte: Dados da pesquisa – Próprio autor.

A Figura 8 evidencia a diversidade das atuações profissionais das egressas após a conclusão do curso. Observam-se a permanência de parte das participantes em atividades relacionadas ao campo dos eventos, considerando tanto ocupações que dialogam com esse setor quanto situações de estágio, que, embora não representem vínculo profissional estável, configuram inserção prática no contexto da área de formação. Além disso, verifica-se que algumas egressas passaram a mobilizar os conhecimentos adquiridos em diferentes contextos laborais, incluindo atividades autônomas e iniciativas de trabalho por conta própria.

Uma das egressas afirma: “Hoje tenho outro olhar para o mundo de eventos... mudou minha vida profissional” (Q3). A entrevistada complementa: “Aprendi a lidar melhor com os clientes, a gerir meu negócio, a ter uma visão mais ampla da confeitaria dentro dos eventos” (E1).

As falas indicam que a formação contribuiu para o desenvolvimento de competências técnicas e relacionais, favorecendo maior autonomia e segurança no exercício profissional.

Figura 9 - Habilidades mais úteis no mercado de trabalho



Fonte: Dados da pesquisa – Próprio autor.

A Figura 9 evidencia as habilidades consideradas mais relevantes pelas egressas para a atuação no mercado de trabalho, com destaque para a comunicação, o planejamento, a ética profissional e o relacionamento interpessoal. Esses resultados indicam que as participantes reconhecem a importância de competências que vão além do domínio técnico, envolvendo dimensões éticas, organizacionais e socioemocionais fundamentais para o exercício profissional.

A análise dos questionários revelou, ainda, que as habilidades apontadas como mais úteis incluem a participação em eventos, a comunicação, a ética profissional, o conhecimento

técnico, o planejamento, a agilidade e o relacionamento interpessoal. Observa-se que quatro das cinco participantes assinalaram ao menos uma dessas competências como essencial para sua atuação profissional, enquanto apenas uma não indicou nenhuma habilidade, conforme registrado na categoria “Nenhuma”.

### 6.2.2 Avaliação global do curso

Figura 10 - Recomendação e expectativas das egressas sobre o Curso Técnico em Eventos – PROEJA



Fonte: Elaboração própria (2025)

Os dados quantitativos indicaram que 100% das participantes recomendariam o curso, evidenciando um elevado grau de satisfação com a formação ofertada e sinalizando a relevância social do PROEJA no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Esse resultado sugere que o programa não apenas atendeu, mas frequentemente superou as expectativas iniciais das egressas, promovendo a valorização da educação enquanto direito e possibilidade concreta de transformação. Ademais, a recomendação unânime do curso revela o fortalecimento do vínculo institucional e do sentimento de pertencimento, elementos fundamentais para a permanência e o êxito de estudantes da EJA. Esses achados dialogam com a perspectiva freiriana de educação emancipatória, na qual o processo educativo se constitui como experiência significativa, capaz de produzir consciência crítica e transformação das trajetórias individuais e coletivas (Freire, 1987).

### 6.2.3 Qualidade de Vida e Autoestima

A categoria Qualidade de Vida e Autoestima refere-se às dimensões subjetivas da experiência formativa, as quais se expressam de maneira mais significativa por meio das narrativas das participantes. Por essa razão, a análise desta categoria fundamenta-se prioritariamente nos registros de fala.

A entrevistada relata: “Consegui ampliar a confeitaria, e isso ajudou muito na minha autoestima” (E1). A fala evidencia que os efeitos da formação ultrapassam a dimensão econômica, alcançando aspectos simbólicos e identitários. O fortalecimento da autoestima aparece associado ao reconhecimento das próprias capacidades e à valorização da trajetória de vida, dialogando com uma perspectiva educativa que compreende o sujeito em sua integralidade.

#### **6.2.4 Vivência e Desafios no Percorso Formativo**

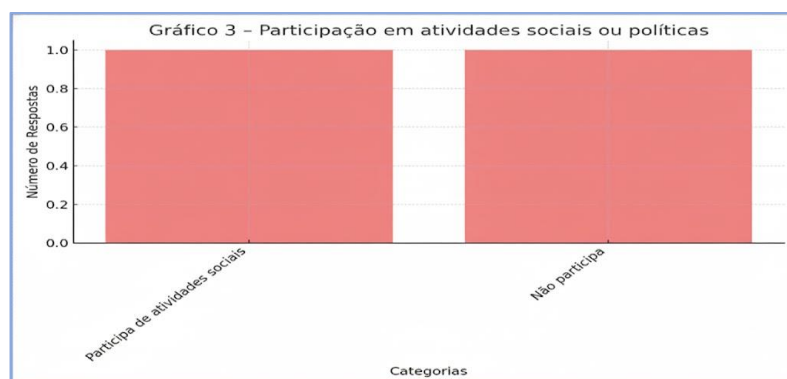
A categoria Vivência e Desafios no Percorso Formativo evidencia os obstáculos enfrentados pelas egressas durante o curso, especialmente relacionados a questões estruturais e institucionais.

Uma das participantes afirma: “Tudo muito burocrático, pouca informação. Por isso, algumas pessoas desistem” (Q2). A entrevistada acrescenta: “A dificuldade maior foi em questão do transporte [...] Era complicada essa situação” (E1).

As falas revelam que, embora o PROEJA represente uma oportunidade de formação, os desafios relacionados à permanência ainda se configuram como entraves que demandam atenção institucional.

#### **6.2.5 Participação Social e Vínculo Institucional**

Figura 11 - Participação em atividades sociais ou políticas



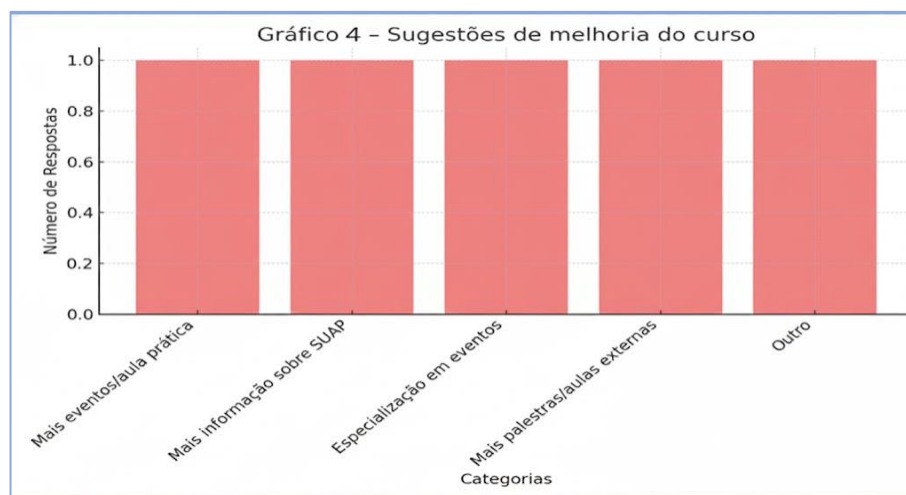
Fonte: Dados da pesquisa – Próprio autor.

A Figura 11 indica que parte das egressas participa de atividades sociais ou comunitárias, enquanto outra parcela não mantém envolvimento sistemático. Embora a participação política direta se apresente de forma limitada, observa-se um engajamento significativo em ações sociais e comunitárias, o que evidencia a ampliação das formas de participação social para além dos espaços formais da política.

Esse resultado dialoga com a narrativa da entrevistada, ao relatar: “A coordenadora me convidou para ajudar na organização da festa junina do curso” (E1). A fala evidencia a manutenção do vínculo institucional após a conclusão do curso, bem como o fortalecimento do sentimento de pertencimento à instituição, reforçando o papel do PROEJA na construção de relações sociais e no engajamento comunitário das egressas.

### 6.2.6 Sugestões e Perspectivas

Figura 12 - Sugestões de melhoria do curso



Fonte: Dados da pesquisa – Próprio autor.

A Figura 12 evidencia as principais sugestões apresentadas pelas egressas, destacando a ampliação de formações complementares, a maior articulação entre teoria e prática e a continuidade da oferta formativa. Nesse sentido, a entrevistada ressalta: “Seria muito bom ter uma especialização em eventos para quem já terminou o curso” (E1). Essa fala expressa o desejo de aprofundamento formativo e reforça a relevância do curso para as trajetórias profissionais das egressas.

As sugestões apontadas revelam a preocupação com a continuidade da formação profissional e o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Entre as demandas destacam-se cursos complementares e de especialização, ampliação das atividades práticas e integração mais consistente entre teoria e prática. Tais indicações evidenciam a importância da escuta ativa como instrumento de aprimoramento institucional, em consonância com a perspectiva freiriana de uma educação dialógica e centrada no sujeito.

A presença de críticas construtivas demonstra o engajamento dos egressos com o curso e o interesse em manter sua relevância para futuras gerações.

### ***6.2.7 Palavras-Chave Emergentes nas Narrativas dos Participantes***

A utilização da nuvem de palavras, como recurso complementar à análise qualitativa, permitiu evidenciar de forma gráfica os termos mais recorrentes nas falas dos participantes da pesquisa, reforçando os sentidos atribuídos à experiência vivida no Curso Técnico em Eventos - PROEJA. Entre as palavras que se destacam com maior frequência, estão: “curso”, “eventos”, “vida”, “aprendizado”, “profissional”, “autoestima”, “formação” e “oportunidade”. Estes termos indicam três dimensões centrais que atravessam a formação oferecida pelo programa: a dimensão técnico-profissional, a dimensão subjetiva e a dimensão social/comunitária.

A dimensão técnico-profissional se expressa nas referências ao curso, aos eventos e ao aprendizado, evidenciando a qualificação voltada ao mundo do trabalho. A dimensão subjetiva aparece fortemente associada à valorização pessoal, ao fortalecimento da autoestima e ao sentimento de conquista proporcionado pela oportunidade de estudar. Já a dimensão social/comunitária é visível na forma como os participantes relacionam a formação à transformação de suas trajetórias de vida e à ampliação de seus horizontes.

Além dos aspectos positivos, a nuvem também revela a presença de termos como “transporte” e “burocracia”, que apontam para os problemas enfrentados pelos estudantes durante o percurso formativo. Esses termos evidenciam obstáculos como dificuldades de deslocamento, carência de políticas de permanência e limitações institucionais que, em alguns casos, dificultaram o acesso e a continuidade no curso. A recorrência da palavra “autoestima” reafirma o efeito subjetivo da formação, enquanto “formação” e “profissional” indicam a efetividade do curso em preparar os sujeitos para o mundo do trabalho. Termos como “vida” e “oportunidade” reforçam que a experiência no PROEJA foi vivida como um processo de transformação pessoal e social. Assim, a nuvem de palavras contribui para sintetizar visualmente os principais sentidos emergentes da pesquisa, ao mesmo tempo em que explicita



exemplificado pela entrevistada: “Aprendi a lidar melhor com os clientes, a gerir meu negócio, a ter uma visão mais ampla da confeitaria dentro dos eventos” (E1).

Ademais, a continuidade dos vínculos com a instituição – demonstrada pelo contato frequente com docentes e coordenadores – enfatiza a dimensão humanizadora e inclusiva do PROEJA. Essa experiência se alinha ao pensamento freiriano, segundo o qual a educação é prática de liberdade e de humanização, que reconhece a historicidade dos sujeitos e sua capacidade de transformar o mundo: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 47). Nesse sentido, a fidelidade das egressas à instituição traduz o reconhecimento de que o processo formativo extrapolou a dimensão técnica, alcançando também o campo afetivo e social.

Em síntese, os resultados demonstram que a formação proporcionada pelo PROEJA impacta de forma ampla as trajetórias das egressas, promovendo transformações na qualificação profissional, na construção de uma identidade cidadã e no desenvolvimento pessoal.

A convergência dos dados quantitativos (representados pelos gráficos) com os dados qualitativos (evidenciados pela nuvem de palavras, pela tabela de categorias temáticas e pelos depoimentos) fornece uma base sólida para a proposição de políticas educacionais mais inclusivas e para o contínuo aprimoramento das práticas pedagógicas e institucionais. Essa estratégia integrada valoriza tanto os aspectos técnicos quanto às dimensões socioemocionais dos sujeitos, confirmando o potencial transformador da educação – “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1987, p. 21).

## **7 PRODUTO EDUCACIONAL: *E-BOOK***

**Título:** Educação que transforma: histórias de vida, trabalho e recomeços no PROEJA em eventos – IFPB Campus João Pessoa

### **Apresentação:**

A elaboração de um Produto Educacional (PE), no contexto do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), representa mais que uma exigência formal: trata-se de um gesto ético, político e pedagógico. Seu propósito é aproximar a produção acadêmica das realidades vividas pelos sujeitos da pesquisa e devolver à comunidade educativa um material que dialogue com suas práticas e seus sentidos. Foi nesse horizonte que se construiu o *e-book* “Trabalhando: Educação Transformadora no PROEJA”, desenvolvido com base nas vivências, histórias e expectativas de egressos do Curso Técnico em Eventos – PROEJA/IFPB – Campus João Pessoa.

Diferente de materiais estritamente didáticos ou de recursos voltados apenas à aplicação em sala de aula, este *e-book* apresenta-se como um registro narrativo e analítico das trajetórias de vida e formação dos(as) estudantes que passaram pelo curso, compreendendo o PROEJA como espaço de acolhimento, reconstrução identitária e ampliação de horizontes. Seu objetivo não é apenas informar, mas sensibilizar, provocar reflexões e contribuir com a valorização das experiências formativas integradas à vida concreta dos sujeitos.

O PE foi concebido como parte de uma investigação qualitativa, de caráter exploratório e aplicado, centrada na escuta atenta de egressas do curso.

A metodologia adotada envolveu entrevistas semiestruturadas e questionários mistos cujos dados foram analisados à luz da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). As falas, longe de serem apenas fontes de dados, se constituíram como elementos fundantes de uma narrativa que expressa os sentidos atribuídos à formação recebida, às mudanças vividas e às novas expectativas construídas a partir da vivência no Curso.

No aspecto formal, o PE atende ao que é preconizado pelas normativas e se apresenta como especificado abaixo, em seu quadro descritivo:

Quadro 2 - Quadro Descritivo de Produto Educacional (PE)

<b>Título do PE</b>	Educação que transforma: histórias de vida, trabalho e recomeços no PROEJA em eventos – IFPB Campus João Pessoa
<b>Autoria</b>	Iordan Moreno da Silva e Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes
<b>Título da dissertação</b>	Educação Transformadora: Trabalho, Vida e Expectativas de Egressas do Curso Técnico em Eventos – PROEJA/IFPB Campus João Pessoa
<b>Área do conhecimento</b>	Ensino
<b>Instituição</b>	Instituto Federal da Paraíba (IFPB)
<b>Programa</b>	Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Mestrado
<b>Linha de pesquisa</b>	Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
<b>Tipologia do PE</b>	Material didático/instrucional, na forma de <i>e-book</i> .
<b>Local de execução do PE</b>	Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – Campus João Pessoa
<b>Público-alvo</b>	Estudantes e docentes do Curso Técnicos em Eventos – PROEJA; Comunidade acadêmica e externa.
<b>Formato do PE</b>	Digital
<b>Avaliação</b>	Avaliação qualitativa, de caráter formativo, realizada pelas egressas do Curso Técnico em Eventos – PROEJA e pela coordenação do curso, considerando a pertinência pedagógica, a clareza do conteúdo e a relevância do material para a reflexão sobre as trajetórias formativas.
<b>Validação</b>	Validação pela banca examinadora da defesa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)
<b>Palavras-chave</b>	Educação de Jovens e Adultos; PROEJA; Educação Profissional e Tecnológica; Memória; Trajetórias formativas
<b>Designer</b>	Micael Silvano dos Santos (organização textual, concepção gráfica e diagramação)

Fonte: Autoria própria.

A estrutura do *e-book* organiza-se em torno de oito capítulos, que percorrem desde a contextualização histórica e institucional do PROEJA no IFPB até a sistematização das experiências dos(as) participantes, destacando aspectos como transformações na trajetória profissional, fortalecimento da autoestima, relações com a escola e o desejo de continuidade nos estudos. Representações visuais, como gráficos e nuvem de palavras, ajudam a ilustrar os sentimentos, aprendizados e perspectivas emergentes.

Expressões como “mudança”, “superação”, “recomeço” e “conquista” aparecem de forma recorrente nas falas das egressas, evidenciando que o curso não se configurou apenas como uma qualificação técnica, mas como uma experiência educativa transformadora, com impactos que ultrapassam o campo profissional e alcançam as dimensões subjetivas, familiares e sociais da vida dos sujeitos.

Para algumas das entrevistadas, o PROEJA representou uma ruptura com ciclos de exclusão e abandono escolar, permitindo o acesso não apenas a novos conhecimentos, mas também ao reconhecimento de seus próprios saberes. A escola passou a ser percebida como

lugar possível, como território de pertencimento e de novos projetos de vida. Como afirmam os próprios relatos, foi nesse percurso que se redescobriram enquanto sujeitos de direitos, capazes de construir novos caminhos para si e para os seus.

Apesar dos resultados positivos, o *e-book* também evidencia problemas estruturais enfrentados pelas egressas, que dificultaram a permanência e a participação plena delas no curso. Entre os principais obstáculos apontados estão a precariedade do transporte público, as dificuldades relacionadas à burocracia institucional e a ausência de continuidade formativa na área de eventos. Esses fatores, embora não tenham impedido as conquistas formativas, evidenciam a necessidade de fortalecimento das condições de permanência, inclusão e acolhimento institucional.

Ao reunir essas vozes em um material acessível, sensível e reflexivo, o *e-book* “Trabalhando: Educação Transformadora no PROEJA” assume um triplo papel: por um lado, atua como devolutiva ética e respeitosa aos sujeitos da pesquisa, reconhecendo suas trajetórias e experiências como legítimas fontes de conhecimento; por outro, se constitui como instrumento de apoio pedagógico, fonte de consulta e inspiração para docentes, gestores e estudantes da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente na modalidade EJA/PROEJA; e, por fim, representa uma significativa contribuição ao próprio Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na medida em que materializa sua missão institucional de articular teoria e prática, produzir conhecimento aplicado e promover a transformação dos espaços educativos a partir das demandas reais dos sujeitos e territórios onde se insere.

Dessa maneira, compreende-se que a construção de um Produto Educacional no âmbito do ProfEPT não se limita à elaboração de um recurso técnico, mas se configura como uma prática formativa comprometida com o reconhecimento, a escuta e a valorização das trajetórias dos sujeitos da educação pública. O *e-book*, ao sistematizar essas experiências e colocá-las em circulação, reafirma o papel da EPT como ferramenta de emancipação, dignidade e transformação social.

Nesse horizonte, apresenta-se o *e-book* “Educação Transformadora no PROEJA”, fruto da sistematização da pesquisa realizada com os egressos do Curso Técnico em Eventos – PROEJA do IFPB - Campus João Pessoa. Esse material representa, ao mesmo tempo, uma devolutiva à comunidade participante e uma contribuição pedagógica para educadores(as), gestores(as) e pesquisadores(as) comprometidos(as) com a construção de práticas educativas mais humanas, críticas e socialmente referenciadas.

## 7.1 Fundamentos metodológicos para a construção do produto educacional

A elaboração do *e-book* foi orientada pelos princípios metodológicos definidos por Gabriel Kaplún, que propõe a articulação de três eixos fundamentais para a criação de materiais educativos significativos: o eixo conceitual, o pedagógico e o comunicacional (Kaplún, 2003, p. 46).

O eixo conceitual diz respeito aos conteúdos centrais que estruturam o material e à forma como os temas são abordados. Segundo Kaplún (2003, p. 49), é necessário garantir uma “coerência interna do discurso educativo”, assegurando que os conceitos trabalhados estejam articulados com os objetivos formativos.

No *e-book*, os conteúdos foram organizados em torno de temas como formação integrada, transformação social, reconhecimento dos saberes populares e valorização das trajetórias de estudantes da EJA/PROEJA. Esses elementos foram sistematizados a partir dos resultados da pesquisa e dialogam com autores que discutem a educação profissional crítica, ancorada nos princípios da dignidade e da emancipação humana.

O eixo pedagógico refere-se à relação entre o material e os sujeitos da educação, compreendendo seus saberes prévios, necessidades e sentidos. Para Kaplún (2003, p. 49-50), um material educativo só cumpre seu papel quando considera o educando como “ponto de partida e ponto de chegada do processo comunicacional”. O *e-book* reflete essa concepção ao se basear nas vivências e relatos das egressas, por meio de entrevistas e questionários. O foco está nos sentidos atribuídos à formação no PROEJA e nos impactos subjetivos, familiares e sociais, indo além do mero relato técnico. A escuta ativa e o diálogo foram centrais na construção do texto, reafirmando a perspectiva freiriana de educação como prática de liberdade (Freire, 1987).

O eixo comunicacional refere-se à forma e aos recursos utilizados para comunicar os conteúdos. Kaplún (2003, p. 52) destaca que a linguagem deve ser compreensível, envolvente e mobilizadora, pois “a comunicação pedagógica não se limita a transmitir conteúdos, mas convida à apropriação e à recriação desses conteúdos pelos sujeitos”. O *e-book* emprega uma linguagem acessível e sensível, utiliza representações gráficas, nuvem de palavras e trechos de falas das egressas, o que contribui para uma narrativa dialógica, próxima da realidade do público-alvo. Essa abordagem visa romper com o formato tradicional e prescritivo de materiais didáticos, proporcionando uma experiência de leitura que envolve emoção, identificação e reflexão.

A integração dos três eixos descritos por Kaplún confere ao *e-book* uma dimensão formativa tridimensional, isso é, uma articulação intencional entre o que se comunica, para quem se comunica e como se comunica (Kaplún, 2003, p. 55). Essa orientação metodológica garantiu que o Produto Educacional não fosse apenas um repositório de dados, mas um instrumento pedagógico de escuta, de reconhecimento e de transformação.

## 7.2 Avaliação do produto educacional

Concluída a etapa de desenvolvimento do Produto Educacional, passou-se à sua avaliação, etapa fundamental para verificar pertinência pedagógica, formativa e adequação ao contexto do PROEJA. Essa avaliação teve como foco a escuta dos sujeitos diretamente envolvidos, considerando suas percepções, experiências e vivências em relação ao material produzido.

O Produto Educacional, intitulado “Educação que transforma: histórias de vida, trabalho e recomeços no PROEJA em eventos – IFPB Campus João Pessoa”, consiste em um *e-book* que reúne relatos de ex-alunas, articulando suas trajetórias formativas e profissionais aos princípios da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Sua concepção buscou, simultaneamente, preservar a memória institucional, promover o reconhecimento das histórias de vida das egressas e ampliar a compreensão acerca do papel social, formativo e emancipador do PROEJA.

A avaliação teve como objetivo verificar a clareza, a relevância, a organização, a estética, a acessibilidade, a aplicabilidade pedagógica e o potencial formativo do material, bem como identificar pontos fortes e aspectos passíveis de aprimoramento. Para tanto, foram utilizados dois formulários digitais: um direcionado às egressas participantes da pesquisa e outro destinado à coordenação do curso. Ambos permaneceram disponíveis no período de 6 a 18 de agosto de 2025. Durante esse intervalo, obteve-se retorno parcial das respondentes previstas, o que, embora não represente adesão integral, não inviabilizou a análise proposta nessa etapa da pesquisa, considerando a natureza qualitativa do estudo.

O questionário destinado às egressas, respondido por três participantes, foi composto por nove questões fechadas e uma questão aberta, contemplando aspectos pedagógicos, estéticos, organizacionais e afetivos do *e-book*. Já o formulário direcionado à coordenação do curso abordou dimensões relacionadas à pertinência formativa, à aplicabilidade pedagógica e ao potencial inovador do Produto Educacional no contexto do PROEJA. Ressalta-se que o conteúdo integral dos questionários aplicados, assim como os gráficos resultantes da análise

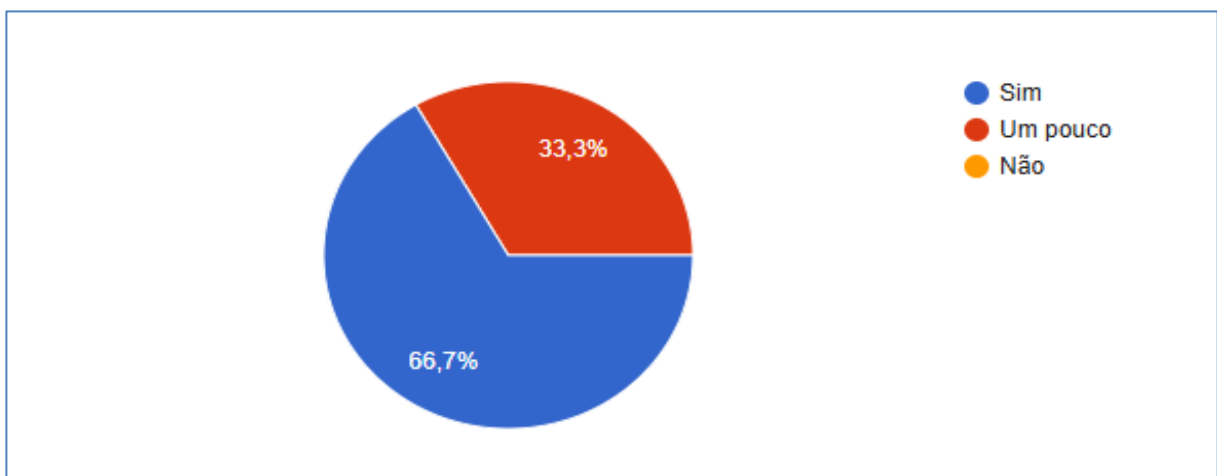
das respostas, encontra-se apresentado nos apêndices, de modo a complementar e dar transparência às informações aqui discutidas.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma avaliação qualitativa, sem pretensão estatística, mas dotada de legitimidade pela experiência direta das respondentes com o contexto retratado. Enquanto participantes e testemunhas das trajetórias narradas, as egressas avaliadoras puderam oferecer um retorno fundamentado em vivências reais, o que confere relevância, densidade e autenticidade aos dados obtidos, em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa e com a perspectiva freiriana de valorização da experiência dos sujeitos.

De modo geral, os resultados da avaliação foram amplamente positivos. Todas as egressas declararam se identificar com o conteúdo do *e-book*, reconhecer a representatividade dos relatos e se sentirem valorizadas após a leitura do material. A clareza das informações e a estética do *e-book* obtiveram avaliação máxima por 100% das respondentes, que também consideraram o material acessível, de fácil compreensão e passível de recomendação a outros públicos vinculados ao PROEJA e à Educação Profissional e Tecnológica.

No que se refere ao estímulo à reflexão sobre a própria trajetória formativa e profissional (Figura 14), observou-se uma diversidade de percepções entre as egressas: 66,7% afirmaram que o *e-book* promoveu mudanças significativas na forma de pensar suas trajetórias, enquanto 33,3% indicaram que o material contribuiu de forma parcial para esse processo reflexivo. Tal resultado aponta para a potência formativa do Produto Educacional, ao mesmo tempo em que sinaliza possibilidades de aprofundamento dessa dimensão em futuras edições ou desdobramentos do material.

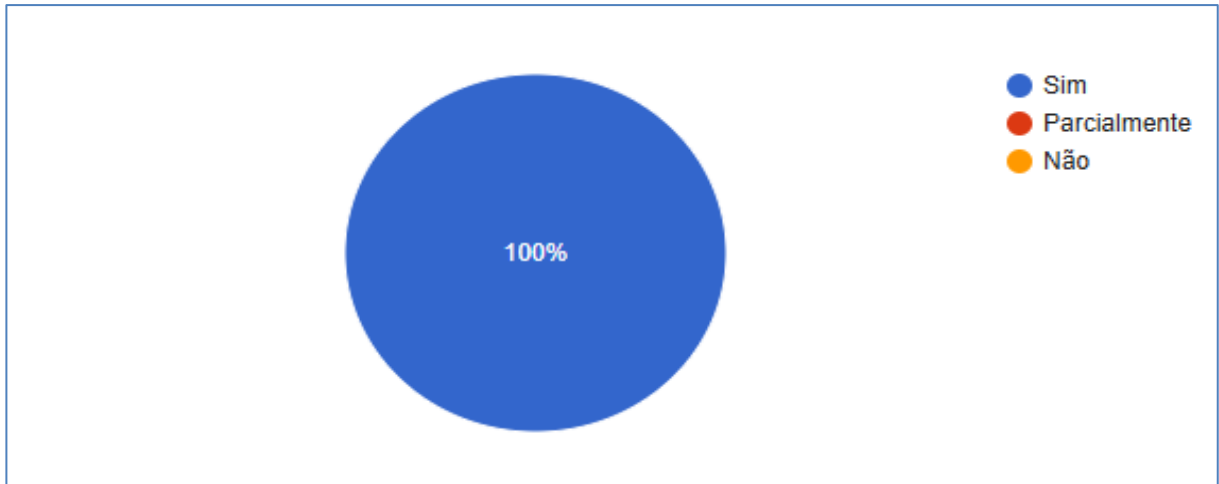
Figura 14 - Grau de reflexão proporcionado pelo e-book às egressas



Fonte: Dados da pesquisa de avaliação do *e-book*, coletados via formulário aplicado às egressas (2025).

Outro ponto de destaque foi o impacto do material na valorização pessoal das participantes (Figura 15). Todas as egressas afirmaram se sentir reconhecidas e valorizadas como ex-alunas após a leitura do *e-book*, o que reforça o caráter afetivo e identitário do Produto Educacional.

Figura 15 - Percepção de valorização como ex-aluna após leitura do e-book.

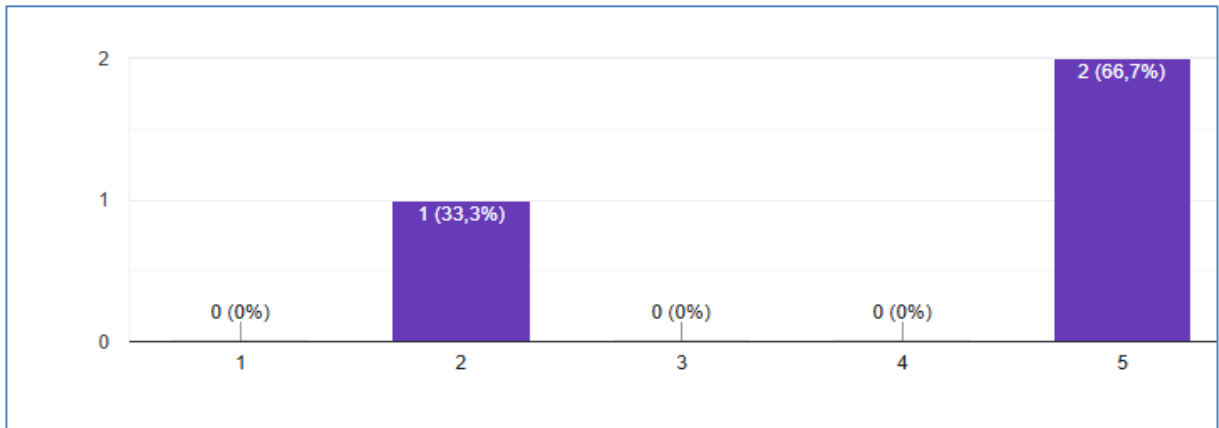


Fonte: Dados da pesquisa de avaliação do *e-book*, coletados via formulário aplicado às egressas (2025).

Os comentários das questões abertas reforçam a boa recepção: “Super organizado e objetivo, com muita clareza e informações! Parabéns.” e “Nã tá. Perfeito”, indicam que o material atendeu plenamente às expectativas, sendo percebido como relevante e bem elaborado.

A avaliação da coordenação do curso confirmou essa percepção. O *e-book* foi considerado plenamente articulado aos princípios da Educação Profissional Integrada, inovador na proposta e adequado ao perfil dos estudantes do PROEJA. Foram atribuídas notas máximas à estrutura, organização e clareza do conteúdo, bem como ao potencial de uso como recurso didático e de acolhimento para novos estudantes. A clareza e a organização foram destacadas de forma unânime, como ilustra a Figura 16.

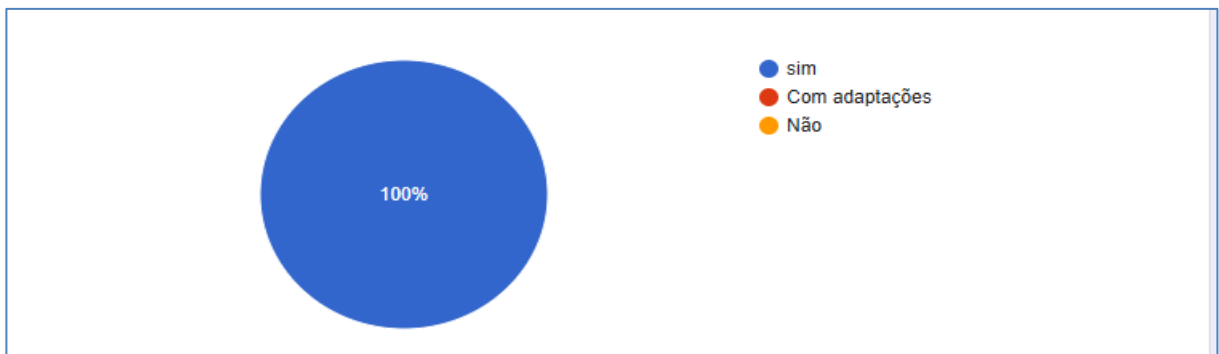
Figura 16 - Clareza e organização textual



Fonte: Dados da pesquisa de avaliação do *e-book*, coletados via formulário aplicado às egressas (2025).

O parecer final ressaltou a importância do material para a valorização das trajetórias formativas e para a preservação da memória do curso, evidenciando também seu potencial de uso pedagógico como ferramenta de acolhimento para novos estudantes (Figura 17).

Figura 17 - Potencial do e-book como recurso pedagógico segundo a coordenação.



Fonte: Dados da pesquisa de avaliação do *e-book*, coletados via formulário aplicado à coordenação do curso (2025).

A análise integrada dos dados permite afirmar que o Produto Educacional cumpre a função para a qual foi concebido: atuar como instrumento pedagógico, de valorização e de memória. Sua abordagem humanizada, a representatividade dos relatos e a linguagem acessível reforçam seu potencial para fortalecer vínculos identitários e inspirar novas trajetórias no PROEJA. Os resultados obtidos confirmam a relevância do material e indicam que, com pequenos ajustes voltados ao aprofundamento da reflexão crítica, o *e-book* poderá ampliar ainda mais seu potencial formativo e motivacional.

Ressalta-se que, conforme estabelecido no Art. 24, § 2º, e no Art. 26 do Regulamento Geral do ProfEPT, os procedimentos descritos nesta seção referem-se à etapa de avaliação do Produto Educacional junto aos seus sujeitos e ao contexto de aplicação. A validação propriamente dita, de caráter formal e definitivo, ocorre exclusivamente por intermédio da Banca Examinadora, no momento da defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, conforme preconizam os Artigos 26 e 28 do referido regulamento, cabendo a essa instância a apreciação acadêmica, pedagógica e institucional do Produto Educacional, em consonância com os critérios da Área de Ensino da CAPES.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa permitiu uma imersão no universo da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica, tomando como campo de análise o Curso Técnico em Eventos ofertado pelo IFPB – Campus João Pessoa, na modalidade PROEJA.

Desde o início, buscou-se compreender de que maneira essa experiência formativa repercutiu nas trajetórias profissionais, pessoais e sociais dos sujeitos egressos. Retomar os objetivos centrais do estudo é fundamental para situar o alcance dos resultados. O propósito maior foi analisar como a formação no Curso Técnico em Eventos influenciou a inserção no mundo do trabalho e promoveu mudanças nas condições de vida dos estudantes. De forma mais específica, investigou-se a transformação das trajetórias profissionais, os efeitos do curso na autoestima e nas condições socioeconômicas dos egressos e, ainda, a possibilidade de registrar tais experiências por meio de um Produto Educacional que pudesse ressoar dentro e fora da instituição.

Os achados revelaram que o PROEJA cumpre, em grande medida, a função emancipatória que o fundamenta enquanto política pública. Muitos egressos relataram ganhos significativos em termos de qualificação, reconhecimento social e fortalecimento da identidade pessoal, reforçando a educação como caminho para ampliar horizontes.

Observou-se que, para além da formação técnica, o curso favoreceu a autoestima, o sentimento de pertencimento e a valorização do saber adquirido na prática cotidiana. Tais resultados dialogam com a concepção freiriana de educação como prática de liberdade, que não se restringe à transmissão de conteúdo, mas promove processos de conscientização e de transformação.

Entretanto, os relatos também evidenciaram desafios estruturais que perpassam a experiência no PROEJA. A inserção no mercado de trabalho ainda se mostra limitada, marcada pela precarização das relações de emprego e pela ausência de políticas mais amplas de acompanhamento dos egressos. As dificuldades de conciliar estudo, trabalho e vida familiar, bem como a falta de apoio institucional mais consistente, surgiram como barreiras para a plena efetivação dos objetivos do programa. Essa contradição, longe de diminuir a importância do PROEJA, reforça a necessidade de pensar políticas públicas que transcendam o espaço escolar e alcancem o campo social e laboral, garantindo a esses sujeitos condições mais justas de permanência e de inserção.

Nesse processo, o Produto Educacional – um *e-book* construído a partir das narrativas dos egressos – desempenhou papel relevante. Mais do que um registro acadêmico, constituiu-

se em espaço de memória e de visibilidade para vozes historicamente silenciadas. Tal material contribui não apenas como recurso pedagógico, mas também como instrumento político, capaz de inspirar novas práticas institucionais e fortalecer a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Ele reafirma a importância de compreender a educação como processo coletivo, construído na escuta e no reconhecimento das experiências de vida.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa se apoia em autores que pensaram a educação como prática social e emancipatória. Paulo Freire, Gramsci e Frigotto oferecem lentes para interpretar o PROEJA como uma política contra-hegemônica, que se contrapõe à lógica de uma educação meramente utilitarista. Arroyo e Dayrell reforçam o valor das histórias de vida e da escuta atenta aos sujeitos da EJA, permitindo que a pesquisa dialogue com dimensões subjetivas e com a diversidade de trajetórias que compõem o universo dos egressos. Nesse sentido, os resultados aqui apresentados se alinham às produções que defendem a centralidade da EPT como promotora de justiça social e de inclusão cidadã.

Reconhece-se, contudo, que toda investigação apresenta limites. O estudo concentrou-se em um recorte específico, egressos de um curso técnico em eventos de uma única instituição, e, portanto, não pretende generalizar os resultados obtidos. A escolha metodológica de privilegiar as narrativas qualitativas ampliou a compreensão das experiências, mas não esgota a complexidade do fenômeno. Sugere-se que pesquisas futuras possam ampliar o escopo, comparando diferentes cursos, campi e regiões, além de investigar políticas de acompanhamento de egressos de forma longitudinal.

Ainda assim, os resultados alcançados contribuem para reflexões relevantes no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Ao evidenciar tanto os avanços quanto os desafios do PROEJA, esta pesquisa reafirma a urgência de fortalecer políticas públicas inclusivas, capazes de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência, a aprendizagem significativa e a inserção digna no mundo do trabalho.

Por fim, este estudo representa também um percurso pessoal. Como pesquisador, revisitar minha própria trajetória de vida e de trabalho, em diálogo com as experiências dos egressos, foi exercício de reconhecimento e compromisso. A educação que transforma não se restringe ao espaço da escola, mas se materializa na vida concreta das pessoas, no fortalecimento da cidadania e na abertura de novas possibilidades de futuro.

Assim, conclui-se que o PROEJA, apesar de suas fragilidades e limites, permanece como política pública indispensável em um país marcado por desigualdades históricas. Seu fortalecimento exige vontade política, investimento contínuo e práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e a dignidade dos sujeitos.

Que os resultados aqui apresentados possam servir de subsídio para gestores, educadores e pesquisadores comprometidos com a construção de uma educação verdadeiramente transformadora – aquela que, nas palavras de Freire, humaniza, emancipa e abre caminhos para a reinvenção da vida.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ARRUDA, Zoraida Almeida de Andrade. **O PROEJA no IFPB Campus João Pessoa: um estudo sobre o acesso e a permanência do alunado**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

ARROYO, Miguel. **Um professor em contato com as crianças e adolescentes trabalhadores**. Entrevista concedida à plataforma Educação&Participação, 2019. Disponível em: <https://educa-tube.blogspot.com/2018/02/um-professor-em-contato-com-as-criancas.html>. Acesso em: 16 nov. 2025.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARBOSA, Jivago Correia. **A integração dos “Brasis”**: José Américo de Almeida e o Ministério da Viação e Obras Públicas durante o Governo Provisório (1930-1934). 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 set. 1909.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm).

BRISOLA, Elisa Maria Andrade; MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. A história oral enquanto metodologia dentro do universo da pesquisa qualitativa: um foco a partir da análise por triangulação de métodos. **Revista Ciências Humanas – UNITAU**, Taubaté, v. 4, n. 1, p. 124–136, jan./jul. 2011.

BRITO, Leonardo Leônidas de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Escolas de aprendizes artífices e escolas modernas: contrapontos da formação para o trabalho no Brasil na segunda década do século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 23, p. e023034-e023034, 2023.

CANDEIA, Luciano. **Mente amore pro patriadocere: a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909–1942)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CAVALCANTI, Marco Alexandre Nonato. História oral e os trabalhadores da educação: narrativas do cotidiano escolar. In: CAVALCANTI, M. A. N. **História oral: memória, experiência e narrativa**. João Pessoa: [s.n.], 2011.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 2, p. 190-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 26 out. 2024.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: concepções e contradições. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13–48.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Penso, 2021.

DE SOUZA, Everton; BENITES, Larissa Cerignoni. Educação profissional e tecnológica no Brasil: uma história de avanços e retrocessos. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021.

**Declaração universal dos direitos humanos**. Paris: ONU, 1948.

DOS SANTOS, Selma; NUNES, Eduardo José Fernandes. Avanços e impasses da política de educação após as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **e-Mosaicos**, v. 10, n. 24, p. 113-129, 2021.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade: projeto pedagógico**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Entrevista no programa Matéria Prima**. São Paulo: TV Cultura, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c9cNjF2bo88>. Acesso em: 17 nov. 2024. (13:36” a 13:49”).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

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

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação ciência, tecnologia e educação: desafios à formação omnilateral**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 33–56.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação. <http://www.scribd.com/doc/40206551/Historia-da-Educacao1>. Consultado em, v. 19, p. 2011, 2001

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, André José Ribeiro; BEZERRA, Cicero Aparecido. Gestão de dados: uma abordagem bibliométrica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 24, n. 4, p. 171-186, out./dez. 2019.

GUIMARÃES, J. A. C.; BEZERRA, A. S. A influência dos descritores na busca de informações científicas. **Ciência da Informação**, v. 41, n. 1, p. 30-38, 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

IFPB. **Curso Técnico em Eventos Integrado – PROEJA: Plano Pedagógico**. João Pessoa: Equipe Pedagógica do Curso Técnico em Eventos, 2015. 120 p. (Série Documentos Pedagógicos, n. 5).

IFPB. **Campus João Pessoa comemora 114 anos do IFPB**. João Pessoa, 22 set. 2023. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/noticias/2023/09/campus-joao-pessoa-comemora-114-anos-do-ifpb>. Acesso em: 19 ago. 2025.

IFPB. **História**. João Pessoa, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/institucional/historia>. Acesso em: 19 ago. 2025.

IFPB. **Sobre o Campus João Pessoa**. João Pessoa, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/institucional/sobre-o-campus>. Acesso em: 19 ago. 2025.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46–60, maio/ago. 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 6, n. 21, p. 365-383, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e educação profissional: desafios da formação unitária**. São Paulo: Cortez, 2011.

KUNZE, Nádia Cuiabano Ortigo. O surgimento da Rede Federal de Educação Profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 8–24, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação profissional: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2008.

MANFREDI, Maria Sylvia Simões. **Educação profissional no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (Originalmente publicado em 1867).

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOREIRA, Walter. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, ano 1, n. 1, 2º sem. 2004.

MORENO, Sandra Antonielle Garcês *et al.*. **PROEJA: entre currículos e identidades**. 2012.

MOURA, Dante Henrique. A educação profissional no Brasil: dualidade e desigualdade histórica. **Holos**, Natal, v. 23, n. 2, p. 1–13, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/11/110>.

\_\_\_\_\_. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e educação profissional no Brasil: aproximações críticas das reformas recentes. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 1, p. 45–60, 2014.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

OLIVEIRA, Maria José de; LISBOA, Eliane. **Métodos e técnicas de pesquisa científica**. São Paulo: Unesp, 2015.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

OLIVEIRA, S. H. Dimensão estrutural versus impactos concretos: uma análise dos estudos sobre o PROEJA. In: OLIVEIRA, S. H. **Educação de jovens e adultos e a integração com a educação profissional**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2016.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais**: uma visão transformadora. Natal: IFRN, 2011. Disponível em:  
<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gicos%20dos%20Institutos%20Federais.pdf>.

\_\_\_\_\_. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010. Disponível em:  
<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf>.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional e tecnológica**: perspectivas para a formação dos trabalhadores. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. Mobral: a representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica**, v. 5, n. 10, p. 304–315, 2014.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: história e desafios. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s – Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015.

SOUSA, Tânia Regina Martins *et al.*. **A Escola de Aprendizes Artífices do Estado de Goiás**: o ensino profissional no projeto de modernização da sociedade brasileira (1909 a 1926). Goiânia: UFG, 2020.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: TRABALHO, VIDA E EXPECTATIVAS DE EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM EVENTOS - PROEJA IFPB/CAMPUS JOÃO PESSOA

Pesquisador responsável: Iordan Moreno da Silva

#### 1 - TRAJETÓRIA PESSOAL E EDUCACIONAL

De onde você é e onde mora atualmente? O que faz no seu dia a dia?

Como foi sua história/trajetória de vida e educacional antes de ingressar no curso PROEJA?

#### 2 - EXPERIÊNCIA E IMPACTO DO CURSO

O que motivou você a fazer o Curso Técnico em Eventos?

Quais foram os principais desafios enfrentados durante o curso e como lidou com eles?

O curso atendeu suas expectativas iniciais? Por quê?

#### 3 - IMPACTO PROFISSIONAL

O curso influenciou sua entrada ou progressão no mercado de trabalho? Explique!

Quais habilidades adquiridas no curso têm sido mais úteis na sua atuação profissional?

#### 4 - QUALIDADE DE VIDA E DESENVOLVIMENTO PESSOAL

O curso trouxe mudanças na sua autoestima ou nas suas condições de vida? Se sim, como?

Você pode compartilhar algum momento expressivo que exemplifique esse impacto?

#### 5 - PARTICIPAÇÃO SOCIAL E ACOMPANHAMENTO

O curso incentivou sua participação em atividades sociais, coletivas ou políticas? Explique!

Você se sente acompanhado(a) pela instituição após o curso? Que tipo de apoio ou atividade gostaria que fosse oferecido aos egressos?

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO EGRESSOS

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: TRABALHO, VIDA E EXPECTATIVAS DE EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM EVENTOS - PROEJA IFPB/CAMPUS JOÃO PESSOA

Pesquisador responsável: Iordan Moreno da Silva

Ao marcar ACEITAR nesta pesquisa on-line, VOCÊ, de forma voluntária, na qualidade de PARTICIPANTE da pesquisa, expressa o seu consentimento livre e esclarecido para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação.

### Seção 1:

1. Você concorda com o termo acima?

Eu aceito participar da pesquisa  Eu não aceito participar da pesquisa

### Seção 2: Dados Gerais

1. Qual sua faixa etária?

Menos de 18 anos     Entre 18 e 25 anos     Entre 26 e 35 anos     Entre 36 e 50 anos  Mais de 50 anos

2. Com qual gênero você se identifica?

Feminino     Masculino    (            )    Outro:

\_\_\_\_\_

3. Estado civil:

Solteiro(a)     União Estável     Casado(a)     Separado(a)     Viúvo(a)

4. Cidade de residência: \_\_\_\_\_

### Seção 3: Experiência no Curso Técnico em Eventos (PROEJA)

1. Em que ano você ingressou no curso? Resposta: \_\_\_\_\_

2. Qual era sua principal expectativa ao ingressar no curso?

- Concluir o Ensino Médio com uma formação técnica
- Recolocação no mercado de trabalho
- Obter uma promoção ou aumento salarial
- Ampliar as possibilidades de emprego
- Desenvolvimento pessoal e aumento da autoestima
- Ingressar no ensino superior
- Outro: \_\_\_\_\_

3. Quais os principais desafios que você enfrentou durante o curso?

- Conciliar trabalho e estudos
- Falta de apoio familiar
- Acompanhar o nível de estudo aplicado no IFPB
- Dificuldades de transporte
- Outras: \_\_\_\_\_

4. O curso atendeu suas expectativas?

- Sim
- Não
- Parcialmente

Poderia explicar? \_\_\_\_\_

#### Seção 4: Mundo do Trabalho

1. Você está atualmente empregado(a)?

- Sim, com carteira assinada
- Sim, sem carteira assinada
- Sim, como autônomo(a)
- Não

2. Qual é sua ocupação atual?

Resposta: \_\_\_\_\_

3. Houve mudanças em sua trajetória profissional após o curso?

- Sim             Não

Se sim, descreva! \_\_\_\_\_

4. Quais habilidades adquiridas no curso foram mais úteis no mercado de trabalho?

Resposta: \_\_\_\_\_

5. O curso contribuiu para sua progressão profissional (promoções, aumento salarial ou novas oportunidades)?

Sim                       Não

Explique! \_\_\_\_\_

#### Seção 5: Qualidade de Vida

1. O curso influenciou sua autoestima?

Melhorou significativamente    Melhorou um pouco    Não mudou    Piorou

2. Como você avalia sua qualidade de vida atual?

Muito boa    Boa    Regular    Ruim

3. Pode citar um momento significativo que ilustre o impacto do curso na sua vida pessoal ou profissional?

Resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Seção 6: Participação Social e Política

1. Você participa de alguma instituição social ou coletiva (ex.: igreja, clube, agremiação)?

Sim                                       Não

Se sim, descreva! \_\_\_\_\_

2. Você considera que o curso incentivou sua participação social ou política?

Sim                       Não

Explique! \_\_\_\_\_

3. Você se considera ativo(a) na política ou em movimentos democráticos?

Sim                       Não

Se sim, como participa? \_\_\_\_\_

#### Seção 7: Acompanhamento de egressos

1. Você já foi contatado pela instituição após a conclusão do curso para participar de eventos ou iniciativas de egressos?

Sim  Não

2. Como você gostaria de ser contatado para iniciativas relacionadas aos egressos?

E-mail  WhatsApp  Redes sociais  Outros: \_\_\_\_\_

3. Você estaria interessado(a) em participar de um grupo de egressos para *networking* ou atualização profissional?

Sim  Não

4. Que tipo de suporte ou atividade a instituição poderia oferecer para contribuir com seu desenvolvimento após o curso?

Resposta: \_\_\_\_\_

#### Seção 8: Avaliação Geral

1. Você recomendaria o curso que você concluiu para outras pessoas? Por quê?

Resposta: \_\_\_\_\_

2. O que você sugere para melhorar o Curso Técnico em Eventos?

Resposta: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 510/2016)

Projeto de Pesquisa aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

Número do Parecer Consubstanciado: \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Educação Transformadora: Trabalho, Vida e Expectativas de Egressos do Curso Técnico em Eventos - PROEJA IFPB/Campus João Pessoa”, conduzida pelo mestrando Iordan Moreno da Silva no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), oferecido pelo IFPB – Campus João Pessoa, sob a orientação do Professor Dr. Jivago Correia Barbosa.

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, seguindo as orientações da Resolução 510/2016, que prevê no seu Art. 9º:

São direitos dos participantes:

- I - ser informado sobre a pesquisa;
- II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- III - ter sua privacidade respeitada;
- IV - ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- V - decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
- VI - ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei;
- VII - o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Portanto, se você necessitar de mais esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados da pesquisa, pode entrar em contato com o CEP-IFPB, no endereço indicado ao final do termo.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a trajetória profissional e as mudanças de vida dos egressos do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio, modalidade PROEJA, do

IFPB – Campus João Pessoa. Serão aplicados questionários e realizadas entrevistas cujos relatos poderão compor um *e-book*, sem qualquer identificação pessoal.

Para garantir o anonimato, os participantes serão representados por códigos aleatórios (ex.: E1, EV-B), sem vínculo com nomes reais, conforme os princípios éticos da pesquisa. A pesquisa é voltada aos concluintes de 2024, e os resultados serão apresentados em produção acadêmica. Como devolutiva, será enviado um relatório resumido, em linguagem acessível, por e-mail ou WhatsApp.

Para os participantes cuja coleta de dados será realizada por meio de questionário eletrônico, conforme as orientações estabelecidas no Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que trata dos procedimentos éticos para pesquisas com etapas realizadas em ambiente virtual, o link de acesso ao questionário e ao presente TCLE será enviado de forma individual por e-mail ou WhatsApp, utilizando os contatos fornecidos pela coordenação do curso. O envio será feito com uso de destinatário único ou por lista oculta, resguardando a privacidade dos participantes. Antes de acessar qualquer ponto do questionário, o participante será apresentado ao conteúdo completo deste TCLE. A participação somente será permitida mediante a escolha explícita da opção “Aceito participar da pesquisa” no formulário eletrônico, o que representará o consentimento livre e esclarecido, conforme previsto nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde. Recomenda-se que o participante salve uma cópia eletrônica deste TCLE para seus registros pessoais.

O participante poderá visualizar previamente os tópicos abordados no questionário, antes de decidir participar. Nenhuma pergunta será obrigatória, sendo garantido ao participante o direito de não responder qualquer item, bem como de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem prejuízo.

O participante também poderá, a qualquer tempo, solicitar a retirada do consentimento e a exclusão dos seus dados da pesquisa, desde que sua identificação individual seja possível. Se os dados forem coletados de forma anônima, será esclarecida a impossibilidade de exclusão específica.

Todos os dados fornecidos serão armazenados de maneira segura, sendo de responsabilidade do pesquisador adotar medidas técnicas para garantir o sigilo, a confidencialidade e a

integridade das informações. Após o encerramento da coleta, os dados serão transferidos para ambiente seguro e os registros serão removidos das plataformas virtuais utilizadas.

Caso o participante selecione a opção “Não aceito participar da pesquisa”, o acesso ao questionário será automaticamente encerrado, sem nenhuma coleta de dados e sem qualquer prejuízo ao participante.

Para os participantes entrevistados presencialmente, o Termo de Consentimento será entregue em formato impresso e assinado. Será solicitada autorização para gravação em áudio das entrevistas, utilizada exclusivamente para garantir a fidelidade das informações, com total sigilo. O consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo ao participante.

A pesquisa apresenta risco mínimo, limitado a possíveis desconfortos ao responder às perguntas. Para reduzir esses riscos, os objetivos e procedimentos serão previamente explicados, e a entrevista seguirá uma pauta com linguagem clara, em local escolhido pelo egresso, garantindo conforto e liberdade. Serão evitadas perguntas constrangedoras, assegurado tempo para respostas e observados sinais de desconforto, com suspensão imediata da entrevista em caso de qualquer impacto negativo à saúde do participante.

Os participantes podem recusar qualquer pergunta ou interromper a entrevista a qualquer momento. Conforme a Resolução 510/2016/CNS, em caso de intercorrências graves, o pesquisador assumirá os custos necessários. Se houver gatilhos emocionais, o participante poderá entrar em contato por e-mail ou telefone, sendo garantido o apoio e, se necessário, encaminhamento a profissional especializado. Comprometemo-nos a oferecer todo o suporte necessário, incluindo encaminhamento a profissional especializado e cobertura de despesas médicas, medicamentosas e de deslocamento, caso haja intercorrências decorrentes do desenvolvimento desta pesquisa.

Ao concordar com a participação, o Termo de Consentimento deverá ser assinado em duas vias, rubricando-se todas as páginas. Uma via será entregue ao participante e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Contato do pesquisador responsável:

E-mail: [iordan.moreno@academico.ifpb.edu.br](mailto:iordan.moreno@academico.ifpb.edu.br)]

Telefone/WhatsApp: (83) 98658-3357

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB:

Av. João da Mata, 256 – Jaguaribe – Edifício Coriolano de Medeiros, CEP 58.015-020 - João Pessoa – PB

Telefone: (83) 3612-9725 - WhatsApp: (83) 9940-0685

E-mail: [eticaempesquisa@ifpb.edu.br]

Horário de atendimento: Disponível no link: [<https://www.ifpb.edu.br/prpipg/comite-de-etica-em-pesquisa/home>]

Segundas, terças e quartas-feiras, das 9h às 15h

Quintas e sextas-feiras, das 12h às 18h

## APÊNDICE D – PARECER DO CEP

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2525744.pdf	07/05/2025 20:07:21		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	07/05/2025 20:05:02	IORDAN MORENO DA SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_VOZ.pdf	07/05/2025 19:55:21	IORDAN MORENO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/05/2025 19:49:56	IORDAN MORENO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	07/05/2025 19:49:06	IORDAN MORENO DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	24/04/2025 14:57:06	IORDAN MORENO DA SILVA	Aceito

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo  
 Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020  
 UF: PB Município: JOAO PESSOA  
 Telefone: (83)3612-9725 Fax: (83)99940-0685 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

Página 06 de 07

INSTITUTO FEDERAL DE  
 EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
 TECNOLOGIA DA PARAÍBA -  
 IFPB



Continuação do Parecer: 7.605.887

Orçamento	ORCAMENTO_DETALHADO.pdf	15/04/2025 14:41:34	IORDAN MORENO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_assinado.pdf	31/03/2025 14:41:12	IORDAN MORENO DA SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	28/03/2025 10:12:46	IORDAN MORENO DA SILVA	Aceito
Outros	ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA.pdf	28/03/2025 10:11:22	IORDAN MORENO DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

[Aprovado](#)

**Necessita Apreciação da CONEP:**

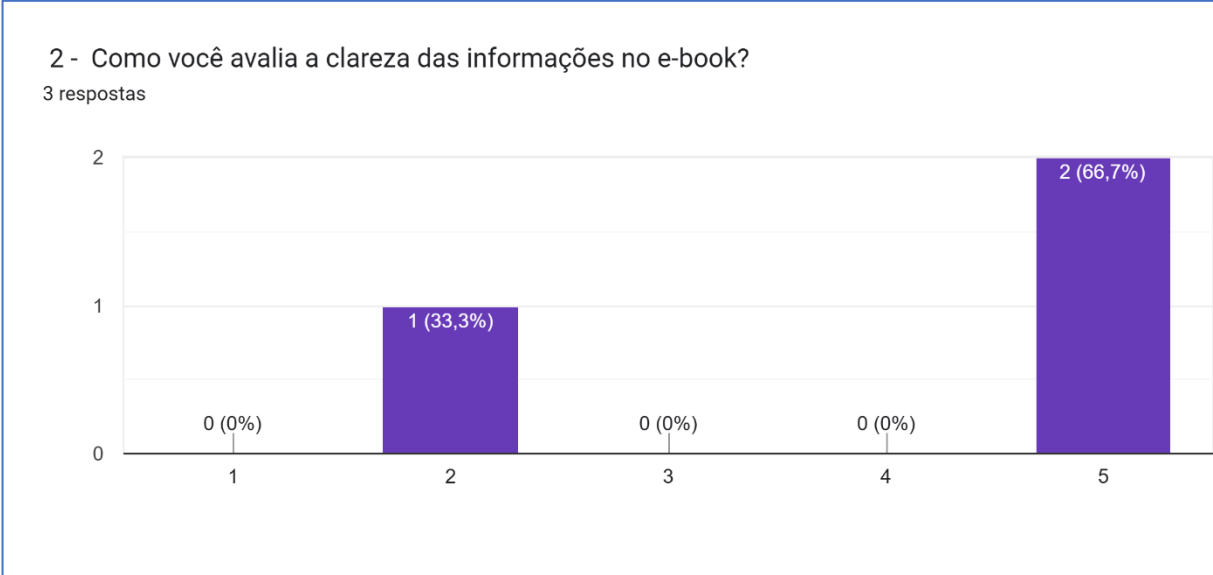
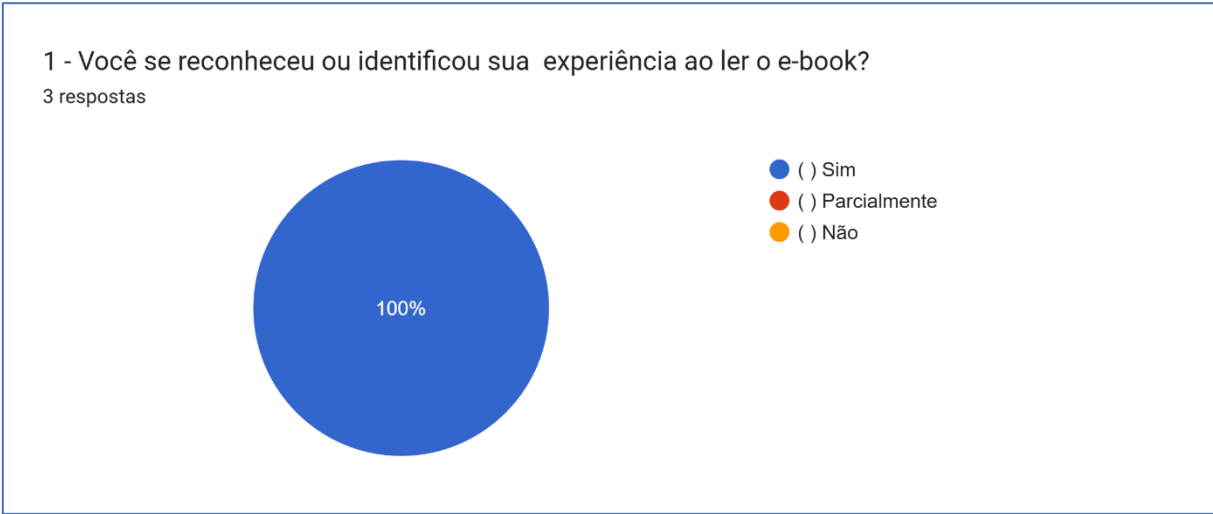
Não

JOAO PESSOA, 29 de Maio de 2025

Assinado por:  
**LEANDRO JOSE MEDEIROS AMORIM SANTOS**  
 (Coordenador(a))

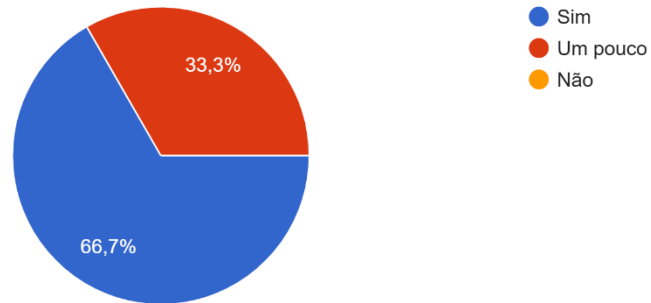
### APÊNDICE E – AVALIAÇÃO E-BOOK – RESPOSTAS

Respostas egressas:



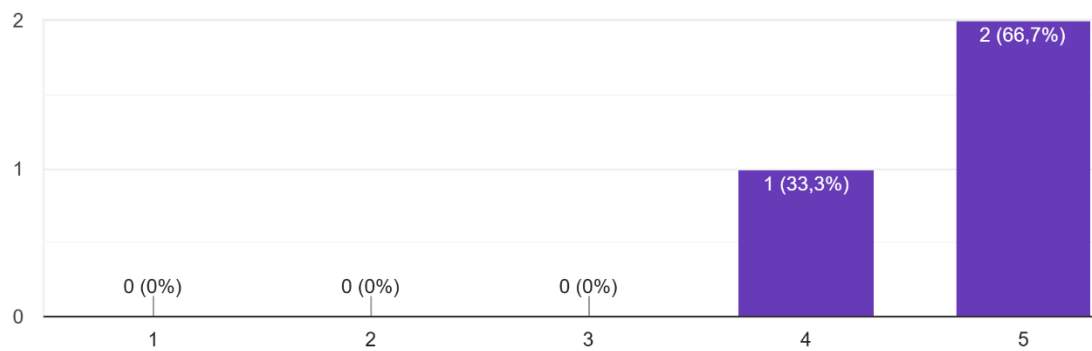
4 - O material ajudou você a refletir sobre sua vida, seu curso ou sua profissão?

3 respostas



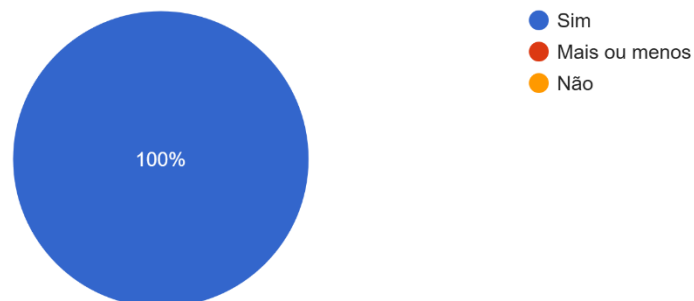
5 - Como você avalia a aparência do e-book (cores, imagens, organização)?

3 respostas



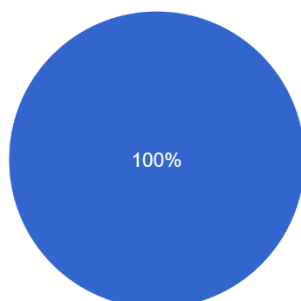
6 - Foi fácil acessar e entender o material?

3 respostas



7 - Você indicaria esse material para outras pessoas conhecerem o PROEJA?

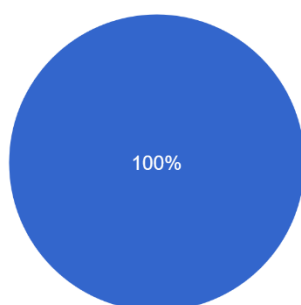
3 respostas



● Sim  
● Não  
● Talvez

8 - Após ler o e-book, você se sentiu valorizado(a) como ex-aluno(a) do curso?

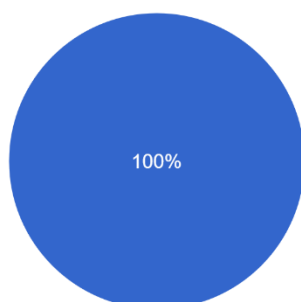
3 respostas



● Sim  
● Parcialmente  
● Não

9 - Você recomendaria que esse tipo de material fosse usado com os novos estudantes do curso?

3 respostas



● Sim  
● Não  
● Não sei

10 - Deseja deixar alguma sugestão, comentário ou crítica para melhorar o material?

3 respostas

Ñ tá Perfeito

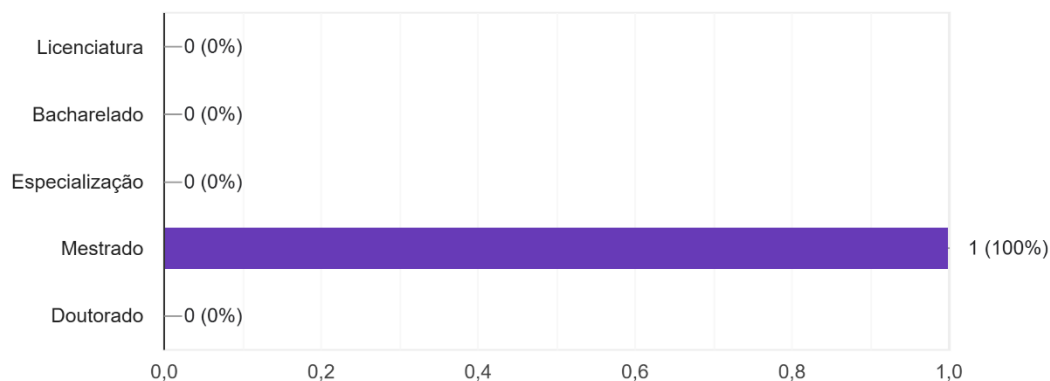
O Material está ótimo , bem claro , explicativo, colocou bem destacado nosso depoimento, e acho que seria bom apresentar ele para os alunos estudantes , e também perguntar a eles oque acharam , e oque acham do curso , pois também seria um ótimo material para colocar no e-book. Mais ficou tudo ótimo , meus parabéns lordan ficou excelente

Super organizado e objetivo , com muita clareza. E informações! Parabéns 🍷

### Respostas coordenação PROEJA – Campus João Pessoa

1. Formação do(a) avaliador(a):

1 resposta



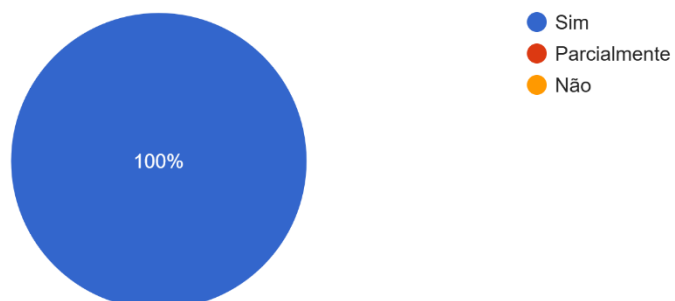
2. Cargo/Função desempenhada no PROEJA:

1 resposta

Coordenação e professora de Biologia do curso de Eventos.

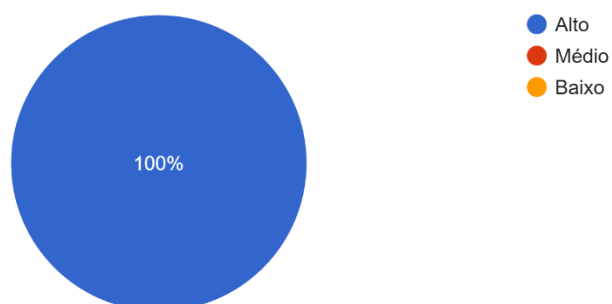
3. O produto educacional apresenta articulação clara com a problemática da formação profissional integrada?

1 resposta



4. Em que nível você avalia a inovação do produto educacional?

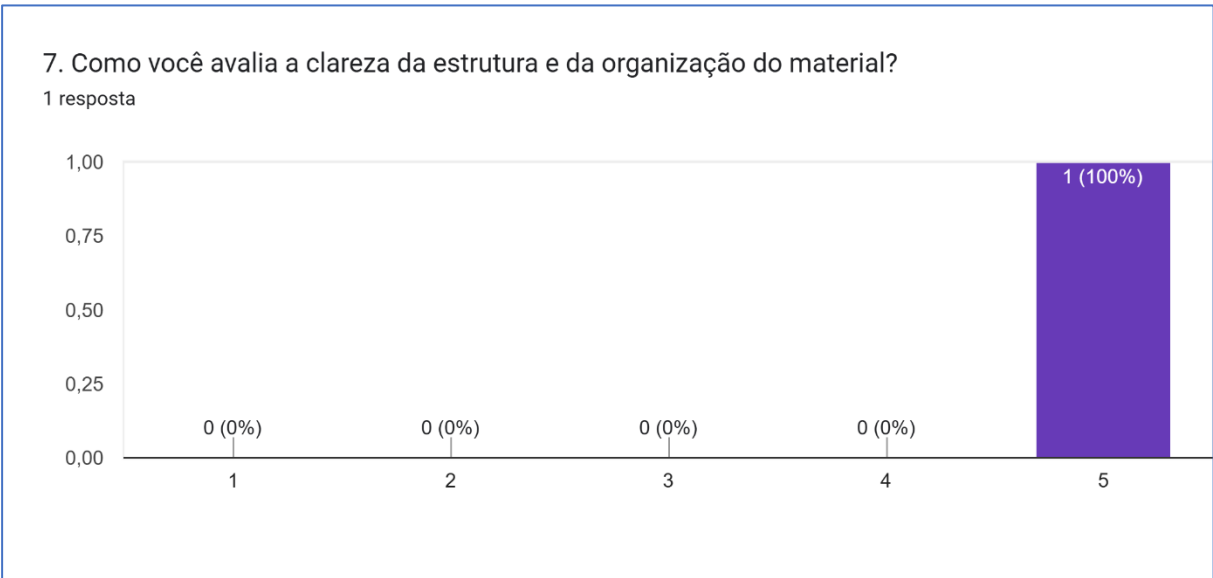
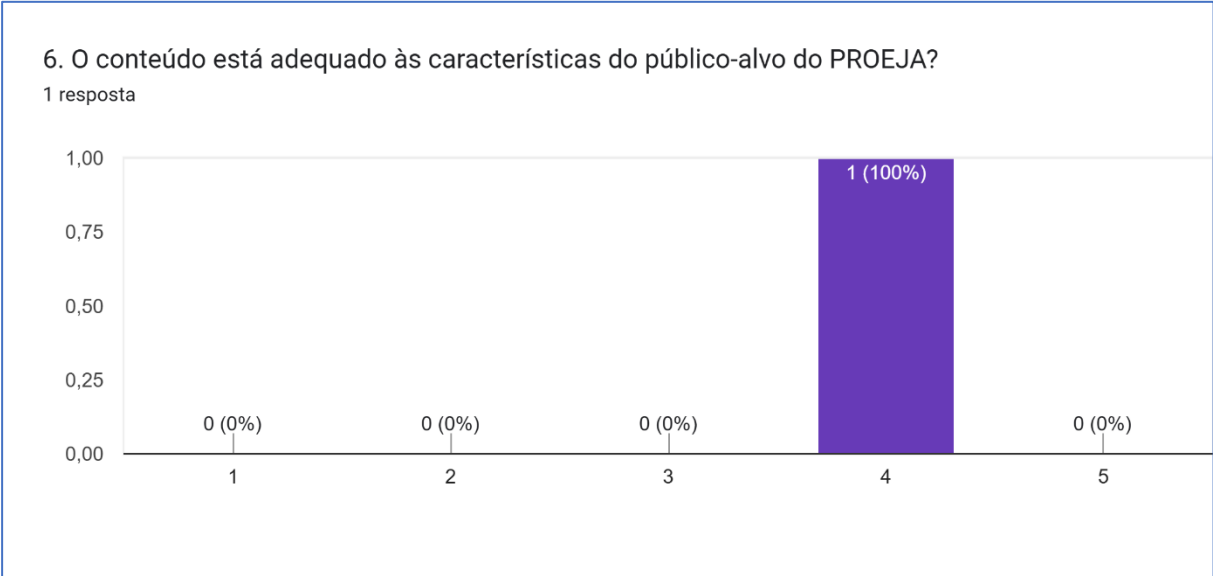
1 resposta



5. O produto contribui para a valorização da memória institucional e das trajetórias dos(as) estudantes?

1 resposta





9. O material contempla aspectos formativos relevantes à Educação Profissional e Tecnológica?

1 resposta



10. Sugestões ou observações para aprimoramento do produto educacional:

1 resposta

O produto está muito bom! O texto está bem escrito e de fácil entendimento, contendo informações que são muito preciosas para o curso. Obrigada e parabéns pelo excelente trabalho.