

# Estudantes do Proeja: de percursos negados a outras possibilidades

---

## *Proeja students: routes denied to other possibilities*

---

## *Estudiantes del Proeja: de percursos negados a otras posibilidades*

Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes\*  
Marinaide Lima de Queiroz Freitas\*  
Paulo Marinho\*\*

### RESUMO

Este artigo tem por base uma pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (2014-2015), tendo como objetivo conhecer e compreender os perfis demográficos, socioeconômicos e educacionais dos estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) do Instituto Federal de Alagoas, especificamente nos cursos Técnicos em Cozinha e Hospedagem. Metodologicamente assumiu-se uma abordagem quali-quantitativa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, realizadas com 63 estudantes de ambos os cursos. Entre outras dimensões, os dados mostraram que os estudantes são, na sua maioria, provenientes do interior do estado, tendo contribuído para construção social de uma subcidadania urbana, e no referido Programa, vivenciam novas possibilidades e perspectivas de crescimento na vida pessoal e profissional, realimentados por um sentimento de valorização de si. Os dados deste

---

\* Instituto Federal de Alagoas. Maceió, Alagoas, Brasil. E-mail: [fatimanutre@gmail.com](mailto:fatimanutre@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-7505-0040> E-mail: [naide12@hotmail.com](mailto:naide12@hotmail.com) - <https://orcid.org/0000-0003-3659-4165>

\*\* Universidade do Porto. Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto, Portugal. E-mail: [pmtmarinho@fpce.up.pt](mailto:pmtmarinho@fpce.up.pt) - <https://orcid.org/0000-0003-4898-2982>

estudo contribuem para (re)pensar as políticas públicas que podem favorecer o acesso e a permanência dos jovens e adultos a processos de educação e formação e, concomitantemente, no avanço da escolarização e para a formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

*Palavras-chave:* Proeja. Cursos profissionais. Perfis dos estudantes.

## ABSTRACT

This academic paper is based on a research funded by *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (2014-2015), aiming to know and understand the demographic, socioeconomic and educational profiles of students from *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja* [National Program for the Integration between Professional and Basic Education at the Youth and Adult Education Modality] from *Instituto Federal de Alagoas*, who are attending the Kitchen and Hospitality Technical Courses. In terms of methodology, a qualitative approach was assumed. The data were collected by interviews made with sixty-three students from both courses. Among other dimensions, the data have showed that the students are mostly from the interior of the State, what contributed to a social construction of an urban “sub-citizenship” and inside the Program, they experience new possibilities and perspectives of development in personal and professional life, fed by a sense of self appreciation. The data of this study corroborate to (re) think the public policies that can benefit the access and permanence of the young and adults to processes of the education and training, and simultaneously, advance of schooling and in the training of teachers who work with Youth and Adult Education (YAE).

*Keywords:* Proeja. Professional courses. Students’ profiles.

## RESUMEN

Este artículo se basa en una investigación financiada por el *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (2014-2015), con el objetivo de conocer y comprender los perfiles demográficos, socioeconómicos y educativos de los estudiantes del *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja* [Programa Nacional por la Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Jóvenes y Adultos], en el *Instituto Federal de Alagoas*, de los cursos Técnicos en Cocina y Hospedaje, y metodológicamente asumió en un enfoque cualitativo. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas con 63 estudiantes de ambos los cursos. Entre otras dimensiones, los datos

mostraron que los estudiantes son, en su mayoría, provinciales del interior, habiendo contribuido a una construcción social de una “sub ciudadanía” urbana y en el Programa vivencian nuevas posibilidades y perspectivas y lógicas de vida personal y profesional realimentados por un sentimiento de valorización de sí. Los datos de este estudio corroboran para (re)pensar las políticas públicas que pueden favorecer el acceso y permanencia de los jóvenes y adultos a procesos de educación y formación y, concomitantemente, en el avance de escolarización y para la formación de profesores que actúan en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA).

*Palabras clave:* Proeja. Cursos profesionales. Perfiles de los estudiantes.

## **Introdução**

Este artigo tem por base uma pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no período de 2014-2015, que teve como objetivo conhecer e compreender os perfis demográficos, socioeconômicos e educacionais dos estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Câmpus Marechal Deodoro, especificamente, nos cursos Técnicos de Cozinha e Hospedagem.

A investigação foi de base quali quantitativa e se revelou, conforme Serapioni (2000, p. 189), como “[...] estratégica, evidenciando uma inegável riqueza de análises dos problemas estudados”. Para coleta dos dados, tomamos emprestado metodologicamente o processo utilizado pela Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) publicada em 2013 (IBGE, 2013), tendo clareza do risco em relação aos resultados, por se tratar de ato declaratório. Para tanto, utilizamos a técnica de entrevista em forma de questionário, junto a 63 estudantes participantes de ambos os cursos, o que corresponde a 35% dos matriculados nos cursos do citado período (2014-2015). Os critérios de inclusão utilizados foram: está devidamente matriculado em um dos cursos e concordarem em participar da investigação.

Este texto organiza-se em duas seções. Na primeira, enfatizamos os contextos legais do Proeja nacional e local, situando os cursos Técnicos em Cozinha e Hospedagem e na segunda seção, destacamos o que os dados revelaram nos âmbitos demográficos, socioeconômicos e educacionais.

## **Proeja: contextos legais – nacional e local**

### **Contexto nacional**

O Proeja foi criado no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005 (BRASIL, 2005a), tendo sido substituído pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006). O primeiro manifestou o objetivo de atender à demanda de jovens e adultos, pela oferta da educação profissional e técnica de nível médio, destinado a um público excluído, pelas instituições federais de ensino (BRASIL, 2005a)<sup>1</sup>.

O segundo decreto apresentou ampliações em relação ao primeiro, na medida em que estabeleceu uma articulação entre o ensino fundamental e o médio, voltada à elevação da escolaridade do trabalhador, e envolveu mais instituições para oferta dos cursos, retirando a exclusividade das instituições de ensino da rede federal, ao afirmar que:

[...] o Proeja poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”) [...] (BRASIL, 2006).

Nesse contexto legal, o Proeja foi definido como um programa de inclusão social que possibilita a oferta de educação profissional com a concepção de formação integral do cidadão, no sentido de articular fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, como: o trabalho, ciência, tecnologia e cultura (IBGE, 2007), para jovens e adultos acima de 18 anos, sem limite de idade máxima, com trajetórias escolares não lineares, com a intenção de elevar seus níveis de escolaridade.

<sup>1</sup> A Rede Federal de Ensino constituía-se à época por: Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2005a).

O referido Programa apresentou-se como um desafio para os gestores dos Institutos Federais e, concomitantemente, para os formadores, que atuariam nos cursos a serem implantados, considerando que requereu conforme Balandier (1997, p. 235):

[...] uma nova compreensão do imprevisível [para os Institutos] uma descrição do mundo onde a consideração dos dinamismos, do movimento, dos processos toma a dianteira sobre as permanências, as estruturas e as organizações.

Nesse âmbito, encontram-se os estudantes do Proeja, como transeuntes em uma Instituição altamente técnica que é o IFAL, trazendo o diferente, enquanto trabalhadores-estudantes, que possuem a leitura de mundo, antes da leitura da palavra (FREIRE, 1989), os quais podemos caracterizar como figuras de desordem na ordem (BALANDIER, 1997) escolar. Em parte, alheios às críticas recebidas por sua condição de sujeitos que chegam à Instituição de Ensino (IE) sem as mesmas características que, normalmente se atribuem aos estudantes das outras modalidades de ensino. Percebe-se, no entanto, que mesmo nessa condição, esses sujeitos insistem e persistem até a conclusão dos estudos, desafiando a gestão escolar e os docentes, provocando uma nova visão/postura diante dos sujeitos jovens e adultos.

## **Contexto local – Instituto Federal de Alagoas**

O processo de implantação e implementação do Proeja no IFAL iniciou-se a partir da publicação da Portaria nº 2.080/2005 (BRASIL, 2005b) – em atendimento a uma exigência do governo federal –, que estabeleceu, no âmbito da Rede Federal de Ensino, diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada ao ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos. Essa portaria define que, a educação de jovens e adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na “idade própria” (SANTOS, 2014).

Tratando-se de uma inovação, no mesmo ano de 2005, a gestão superior do Instituto nomeou uma comissão de professores e pedagogos, objetivando o planejamento dos processos para implantação e implementação dos cursos

Proeja, que viessem a atender à realidade de Alagoas. A atuação da comissão, em 2006, requereu: a participação em várias reuniões internas e em diversos eventos apoiados pela então Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do Ministério da Educação (MEC); estabelecimento de parcerias, visando a diálogos interinstitucionais com pesquisadores de outros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Em 2007, a comissão iniciou um processo mais efetivo que se deu pela organização de uma Jornada Pedagógica para apresentar à comunidade educacional do CEFET, do Estado de Alagoas e aos dirigentes do setor educacional do mesmo Estado.

A chegada do Proeja e das licenciaturas determinaram a mudança na denominação da IE, passando a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), por meio da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), de 29 de dezembro de 2008, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A partir desse ano, iniciou-se a oferta de cursos na modalidade Proeja, que apresentamos no quadro abaixo:

QUADRO 1 – OFERTA DE CURSOS DA MODALIDADE EJA DO IFAL

CÂMPUS	CURSO	ANO DE OFERTA
Maceió	Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Artesanato	2008
Satuba	Curso Técnico de Informática (Formação Inicial e Continuada – FIC)	2008
	Curso Técnico de Processamento de Alimentos (Formação Inicial e Continuada – FIC)	2009
Palmeira dos Índios	Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Eletrotécnica	2008
Marechal Deodoro	Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Hospedagem	2008
	Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha	2011
Piranhas	Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos	2016

FONTE: Dados coletados pelos autores (2020).

Desde o início da oferta dos cursos em 2008 até o ano 2020, o Câmpus Marechal Deodoro tem o maior número de estudantes nessa modalidade, seguido pelo Câmpus Piranhas. Os demais Câmpus (citados no Quadro 1) não alcançaram a meta de ofertar o mínimo de 10% das vagas, previstas no Decreto de criação do Programa, enquanto que, a maioria dos Câmpus permanece ausente em relação a essa oferta.

No caso específico do Câmpus Marechal Deodoro, que foi o lócus do nosso estudo, a opção pela oferta dos Cursos Técnicos em Cozinha e Hospedagem justifica-se pelo fato de que a cidade de Marechal Deodoro está situada geograficamente, em Alagoas, de forma privilegiada. Por um lado, é banhada pela Lagoa Manguaba e do outro pelo Oceano Atlântico, destacando em especial a praia do Francês, considerada uma das mais procuradas no litoral alagoano. Nesse contexto, o turismo e a gastronomia representam grandes fontes de atividades, demandando profissionais habilitados na área.

A referida cidade, possui um forte apelo turístico, a partir da sua denominação, que homenageia o filho ilustre Manuel Deodoro da Fonseca, primeiro presidente do Brasil (1889-1891). É o segundo município em economia do Estado de Alagoas, destacando-se em: cana-de-açúcar para produção de açúcar e álcool e na produção de policloreto de vinila (PVC), no único polo cloroquímico instalado em Alagoas. O setor de turismo configura-se como uma das principais fontes de renda instalado no povoado de Massagueira, o único polo gastronômico do Estado. Além da produção de artesanato em linhas e palha, os casarios preservados pelo patrimônio histórico nacional, as igrejas e o convento, além das orquestras filarmônicas, que, tradicionalmente, tornam Marechal Deodoro uma cidade de músicos.

## **Cursos Técnicos em Cozinha e Hospedagem**

A oferta do Curso Técnico em Hospedagem iniciou em 2008 e o Curso Técnico em Cozinha em 2011. Ambos com os objetivos de formar profissionais-cidadãos, a partir de uma sólida base humanística, científica e tecnológica, para exercerem, com competência e liderança, as atividades de planejamento, coordenação, condução e execução de funções inerentes aos serviços de hospedagem e cozinha e para melhorar o atendimento das necessidades locais.

O acesso aos cursos dá-se por meio de processo seletivo, para candidatos de 18 anos em diante, que tenham concluído a última etapa do Ensino Fundamental ou que não tenham concluído o ensino médio. A exigência na modalidade Projea é que os cursos tenham a duração de três anos, compostos de 6 módulos, sendo cada um correspondente a um semestre letivo, com duração mínima de 2.400 horas, das quais 1.200 horas são destinadas à formação geral. A proposta é que o percurso pedagógico seja único, de formação básica e educação profissional, para que, ao final do percurso, o aluno tenha a certificação.

É de salientar, que o perfil profissional de conclusão do curso objetiva que os egressos tenham uma formação integral, que segundo Viriato, Favoreto e Klein (2012) se constitui em uma oportunidade de desenvolver potencialidades universais do ser humano, ou seja, em socialização competente para a participação social e em qualificação para o trabalho, na perspectiva da produção das condições gerais de existência. É nessa perspectiva que se tem vindo a sustentar que o Proeja é contrário às lógicas e interesses do capital, tendo por base uma formação integral assume como princípio orientador a emancipação (MOURA, 2017; ZEN; OLIVEIRA, 2018) dos sujeitos em contextos da sua ação cotidiana em sociedade.

## **O que os dados revelaram**

Os dados apresentados resultam da análise de 63 entrevistas realizadas, que corresponde a 35% dos estudantes matriculados nos Cursos Técnicos de Cozinha e Hospedagem, sendo estruturadas em três dimensões de análise: demográfica, socioeconômica e educacional.

### **Dimensão demográfica**

Nessa dimensão foram entrevistados 16 estudantes do sexo masculino (25,4%) e 47 (74,6%) do sexo feminino (74,6%), provenientes, em sua maioria do interior do Estado de Alagoas. A predominância das mulheres na amostra é coerente com a concentração desse gênero humano, como estudantes devidamente matriculados nos dois cursos em estudo – Técnico em Cozinha e Técnico em Hospedagem.

Mesmo considerando as dificuldades que essas mulheres tiveram de frequentar a escola, na chamada idade devida por, sobretudo, serem mães precoces e com isso terem assumido inúmeros afazeres do lar e os cuidados com os filhos vêm ocupando seu espaço no Proeja. Os relatos de retaliações, de violência doméstica e chantagem emocional por parte dos companheiros, são constantes, mas não suficientes para que abandonem novamente os estudos; pelo contrário, esse público aderiu ao chamamento do Proeja.

De acordo com levantamentos anuais (2008-2019) do Câmpus Marechal Deodoro, esse público ainda se configura como aquele que detém o maior índice de evasão escolar, seja pela necessidade de prover recursos para a família, seja pelo cansaço noturno, após a jornada de trabalho, ou por não ter com quem deixar os filhos, os quais, muitas vezes, são trazidos para a sala de aula. Essa situação vem fortalecendo a necessidade de tratamento como um ponto importante na agenda educacional, sobretudo, na EJA.

Tendo por base ainda, os dados de 86,7% dos estudantes serem oriundos do interior do Estado de Alagoas, constata-se a existência de um forte êxodo rural para a capital. Este fato é bastante comum entre esses sujeitos, que se deslocam para os centros urbanos, neste caso específico, para Maceió ou Marechal Deodoro (região metropolitana), na busca nos seus imaginários, de melhores condições e novas perspectivas de vida, sobretudo, possibilidades de emprego. Não obstante, quando chegam aos grandes centros urbanos, a realidade, novamente, lhes aparece assustadora, ao defrontarem-se mais uma vez com a exclusão e a negação que vivenciavam nos centros rurais, o que os leva fatalmente para as periferias da cidade. As políticas sociais de geração de emprego e renda, ainda, estão muito distantes da zona rural.

É nesse sentido, que Silveira (2014, p. 18) refere que este é “um retrato bastante comum nas periferias urbanas brasileiras, assim como em toda sua extensão rural”, cenário que a autora caracteriza como “modernização periférica” para designar tal situação no Brasil que tem contribuído para a “[...] construção social de uma subcidadania, quando o liberto foi abandonado à própria sorte”. Nesse caso específico, a construção de uma *subcidadania* urbana na capital do Estado de Alagoas.

No que se refere à faixa etária predominante dos estudantes entrevistados, a maioria situa-se entre 26 e 33 anos (42,9%), seguida da faixa entre 19 e 25 anos (38,1%). Observa-se a presença marcante de adultos, fato decorrente das características de estudantes da EJA da zona urbana, que se constitui de adultos mais jovens, adolescentes e um número elevado de mulheres, diferente da zona rural que tem os homens como os maiores frequentadores da escola.

Os jovens migram para o horário noturno, buscando, muitas vezes e sem sucesso, desenvolverem atividades remuneradas durante o dia, cujas oportunidades são mínimas, e envolvendo-se sempre no mercado informal, para complementar a renda familiar. No caso das mulheres, a tendência é a participação nas tarefas domésticas e, também, a opção pelo casamento. Essa realidade vem provocando em determinados momentos, a desistência e os inúmeros retornos e paradas tão comuns nessa modalidade de ensino.

A etnia declarada de maior prevalência entre os estudantes foi a de cor parda (61,9%), em seguida surge cor branca (20,6%) e a cor negra aparece em última colocação com 15,9%. Somando-se os percentuais dos que se declararam como pardos e negros chegamos a um porcentual de 77,8% de estudantes não brancos, o que demonstra que as pessoas ainda resistem a indicarem a sua real etnia. Estamos diante de um estranhamento de um “Projeja negro”, que não se reconhece como tal. Situação essa, que se encontra aportada a referenciais culturais de negação e subalternização pela sociedade (BACKES, 2010; MADEIRA; GOMES, 2018) e que segundo Carreira (2014) a história da EJA no Brasil, está vigorosamente “conectada aos impactos históricos de um racismo” realimentado nessa sociedade e educação brasileira, assente em uma “ampla [...] negação do outro, pelo não reconhecimento pleno da condição humana àqueles considerados diferentes, em decorrência de determinadas características físicas ou heranças culturais” (CARREIRA, 2014, p. 211).

Essa situação pode reforçar a marginalidade social e a exploração desses sujeitos, negando-lhes a existência digna em sociedade e, por consequência, a seus descendentes, criando um ciclo vicioso que se perpetua, desde a época da escravidão até o século XXI, com raras exceções. Esses dados são confirmados pelo PNAD (IBGE, 2019a), que revelou a taxa de desemprego entre brasileiros que se declaram brancos de 9,2%, enquanto que os declarados negros atingiram 14,9% e os pardos em 13,6%.

O estado civil mais frequente entre os estudantes foi o de solteiro (61,3%); os casados somaram 33,9% e os separados ou divorciados chegaram a apenas 3,2%. A maioria reside em casa ou apartamento (78,3%) e 13,3% declarou morar em outra situação (sem especificar qual). Com base nos dados levantados por este estudo, e apesar dos avanços na criação de programas de moradia criados pelo governo federal, a exemplo do *Minha Casa Minha Vida* – nos governos Lula e Dilma –, percebe-se que muitas pessoas ainda não possuem a tão sonhada casa própria. E, quando possuem, residem em condições de pobreza, sem conseguirem honrar seus compromissos mais básicos, pela ausência de políticas públicas voltadas para esse público. O número de pessoas residentes nesses domicílios variou entre cinco pessoas (27,4%) e em mais de seis pessoas (24,2%); apenas 3,2% dos respondentes revelaram morar sozinhos.

No que se refere ao número de filhos, é fato que mulheres com baixa escolaridade e baixos rendimentos, geralmente têm filhos quando jovens, sendo, na maioria das vezes, nascidos de gestações não planejadas. Apesar dessa constatação, os estudantes declararam em sua maioria (27,4%) possuir dois filhos, pois 21% possuíam um filho, 17% possuíam três filhos e 27,4% não tinham filhos. Esses dados demonstram a redução do número de filhos bastante expressiva. Dessa forma, os dados desta pesquisa seguem na direção do

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2013 (IBGE, 2013), pois estes apontam que nos últimos 10 anos, o número de filhos por família caiu 10,7%.

Entre os 20% mais pobres, a queda registrada no mesmo período foi de 15,7%. A maior redução foi identificada entre os 20% mais pobres que vivem na Região Nordeste, ou seja, 26,4%. Entre as teses utilizadas para explicar essa queda, o ministério cita os pré-requisitos do Bolsa Família que têm garantido a frequência dessas mulheres nas unidades básicas de saúde durante o pré-natal. Essa frequência de atendimento leva à melhoria do acesso à informação sobre o controle da natalidade e ao uso de métodos contraceptivos (LABOISSIÈRE, 2015).

A partir dessa constatação, os dados podem contribuir para a desconstrução de certos mitos criados na sociedade brasileira, relativamente, ao programa Bolsa Família, entre tantos outros, a exemplo o de que as famílias consideradas pobres têm mais filhos, no sentido de usufruir de um somatório de valores monetários de forma continuada de programas governamentais.

## **Dimensão socioeconômica**

Essa dimensão tratou da ocupação exercida pelos pais dos entrevistados. Nela 56,5% dos respondentes do Curso Técnico em Hospedagem e 37,7% do Curso de Cozinha informaram que os pais trabalhavam na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca. E 95,7% dos estudantes ou familiares participavam do Programa Bolsa Família e 62,9% tinham renda de até um salário mínimo; enquanto que 21% recebiam até 2 salários mínimos e 11,3% acima de 2 salários mínimos.

Esses dados têm similaridade com os que foram encontrados na pesquisa de Ricarte, Lira e Moura (2010), realizada no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, com estudantes do Proeja que permaneceram na instituição. O estudo mostrou que dos respondentes: 67,0% não trabalhavam, não tinham filhos e 53,3% possuíam renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos.

Dados esses que vão ao encontro também da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019a) que apontaram que no Brasil, no trimestre relativo a julho, agosto e setembro de 2019, uma alarmante população de 64,8 milhões de pessoas que compõem a força do trabalho no país encontrava-se sem nenhuma ocupação, realidade que atinge os estudantes do Proeja em todo território nacional (IBGE, 2019b). Em particular, tratando-se do Nordeste brasileiro 2,9 milhões de pessoas encontram-se, de acordo

com os dados do PNAD (IBGE, 2019a), em situação de desalento, sendo que os homens respondem por uma taxa de ocupação de 71,2% e as mulheres por 45,5%. Esses dados repercutem na situação dos estudantes do Câmpus Marechal Deodoro, matriculados nos cursos do Proeja, que segundo a instituição 43,4% dos estudantes encontravam-se na situação “sem trabalho”, 15,1% “nunca trabalhou” e 13,3% “nunca trabalhou/está procurando emprego” (INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS, 2016).

É neste cenário que, segundo a PNAD (IBGE, 2019a), o porcentual de trabalhadores com carteira assinada no Brasil era de 88,5 milhões (88,5%) contra 11,5 milhões (11,5%) sem registro na carteira de trabalho, o que os deixa à margem dos direitos trabalhistas do cidadão. Quanto à renda, na faixa de até um salário mínimo, as mulheres superaram os homens, e correspondem a 35,4%, e os homens a 34,3% (IBGE, 2019a). Situação oposta foi encontrada na faixa de mais de um a dois salários mínimos, onde os homens corresponderam a 17,1% e as mulheres 10,5% (IBGE, 2019a). Os dados demonstraram que, nacionalmente, basta a faixa de renda subir um pouco, que as mulheres continuam com remuneração menor que a dos homens. A taxa de desocupação entre as mulheres também foi maior, ficou em 13,9% e a dos homens em 10,0% (IBGE, 2019a).

Ao serem indagados quanto à idade em que começaram a trabalhar, 38,9% informaram que nunca trabalharam enquanto estudavam, 18,5% afirmaram ter iniciado antes dos 14 anos e 16,7% iniciaram após os 18 anos. Os dados demonstraram que a inserção no mundo do trabalho representa uma dificuldade para esses sujeitos. Embora alguns tenham iniciado as atividades profissionais antes dos 14 anos, o que fatalmente pode tê-los afastado da educação formal, nota-se que a maioria deles nunca trabalhou enquanto estudava. Considerando que todos são adultos acima de 18 anos, tal fato representa falta de oportunidade, provavelmente, pela baixa escolaridade.

Outro aspecto estudado mostrou que 82,1% dos entrevistados não tinham qualificação para a profissão que exerciam. Esse fato pode ter contribuído para o baixo tempo de serviço apresentado, ou seja, 51,7% responderam que tinham menos de um ano de tempo de serviço. Em seguida, apareceram 27,6% com mais de quatro anos e 13,8% entre 1 e 2 anos.

A maioria dos jovens e adultos retorna às salas de aula, objetivando a formação escolar que lhe possibilite um posicionamento mais qualificado, em termos de empregabilidade e salário. No século XXI, a busca pelo preparo para o mundo do trabalho é imperativo. Durante toda a vida, somos despertados para nos interessarmos por uma profissão e, conseqüentemente, pelo trabalho. O sucesso profissional compreende o mérito individual (esforço, investimento

em formação) e o saber aproveitar as oportunidades, ou seja, cada indivíduo pode e deve construir a sua própria história, porém, é certo que o sucesso ou o insucesso no mundo do trabalho não depende apenas de escolhas individuais.

A história de cada um é escrita dentro de uma trama social mais ampla, em que relações sociais, culturais, políticas e econômicas interferem, o tempo todo, nas escolhas dos sujeitos. Os caminhos percorridos até chegar ao mundo do trabalho são trilhados dentro de um campo de possibilidades, próprio do contexto em que se vive (MÉNDEZ, 2013) e se reconstrói as narrativas de vida de cada um.

## Dimensão educacional

Nessa dimensão, os estudantes foram indagados quanto à idade em que deixaram de frequentar a escola, dita em idade própria e a faixa etária de maior concentração foi entre 15 e 18 anos (41,5%); em seguida, entre 10 e 14 anos (22,6%) e apenas um aluno revelou nunca ter frequentado a escola dita *regular*. Desses estudantes 27,1% passaram mais de 11 anos para terminar o ensino fundamental (correspondente à época de primeira a oitava série), e 16,9% precisaram de 10 anos e o mesmo percentual (16,9%) passaram o tempo regulamentar de oito anos.

Os respondentes, ao serem questionados porque deixaram de frequentar a escola *de idade própria*, 15,2% relataram o trabalho como justificativa, outros 36,4% citaram o casamento e a chegada dos filhos. Outras razões de menor frequência foram 7,85% daqueles que afirmaram não gostar de estudar ou não ter interesse; 3,04% relataram que a escola que frequentavam era *ruim*; 1,45% respectivamente referiam que não havia apoio da família, e que sofreu discriminação na escola ou que não havia escola perto de casa, e por fim 33,20% não responderam.

O regresso à escola foi relacionado com a *vontade de ser alguém na vida e ter mais chances* por 25,6%; conseguir o primeiro emprego foi citado por 23,2%, enquanto que, 23,2% gostariam de conquistar um emprego melhor. Para adquirir mais conhecimento e ficar atualizado foi a opção escolhida por 11,11%. Apenas 8,14% tinham como objetivo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e cursar uma faculdade; 3,38% correspondem àqueles que afirmaram querer melhorar a posição no emprego, fazer um curso profissionalizante ou não responderam.

Inferimos que determinadas situações particulares do cotidiano da vida dos sujeitos direcionam para a interrupção dos estudos e que, neste caso específico, onde a maioria dos pesquisados foi do sexo feminino, dois fatores foram determinantes: *casamento e seguindo-se a chegada dos filhos*.

É de salientar – casamento e a chegada dos filhos – vai ao encontro dos estudos de Silveira (2014), quando apresenta que uma parte significativa desta população vivencia uma “antecipação da transição para a vida adulta, começa sua vida laboral e as responsabilidades com filhos e família e, tem assim, o seu percurso escolar interrompido sem concluir o ensino fundamental” (SILVEIRA, 2014, p. 20-21). Segundo Klinski (2009, p. 132) este percurso de existência coloca muito cedo as vidas escolares destes sujeitos em “[...] perfil fronteiro com o aluno da EJA”.

Pela diversidade das respostas fica explícita que a interrupção dos estudos não é determinada por um fator isolado, e sim por um conjunto de fatores articulados, que culminam em uma expulsão, muito mais do que em uma desistência dos contextos escolares. Os estudantes foram indagados também sobre o que mudou nas suas vidas após a entrada no IFAL/Projeja. Neste aspecto, 58,3% reconheceram que aumentaram os seus conhecimentos, adquiriram mais informações e se consideraram mais preparados para enfrentar o mundo do trabalho, enquanto que 25% melhoraram a autoestima e a satisfação pessoal.

Fica patente nestes dados que os cursos profissionais estão a oferecer oportunidades de valorização pessoal aos jovens e adultos, à medida em que estes começam a ver em si outras possibilidades, outras perspectivas de vida, tanto profissional como pessoal. Fato que se constitui essencial para esses sujeitos que segundo Silveira (2014) advêm de classes menos favorecidas economicamente e congregam em suas vidas percursos escolares de fracassos continuados, realimentando sentimentos de incapacidade, desvalorização e culpabilização naturalizada pelo seu fracasso e desinteresse pela escola.

Os dados mostram que os estudantes do Curso Técnico em Cozinha e Hospedagem começam a delinear e a ressignificar outras possíveis narrativas de vida, por meio do “sentimento de valor que acompanha essa percepção que temos de nós próprios [...] a [autoestima] que é a resposta no plano afetivo de um processo originado no plano cognitivo” (MOYSÉS, 2001, p. 18). É a avaliação daquilo que sabemos a nosso respeito: *Gosto de ser assim ou não?* Ou seja, jovens e adultos que, em seus percursos de vida estão marcados pela negação de aceder à escola, nela permanecer e aprender começam no IFAL/Projeja a construir conceitos de si mesmos mais positivos e valorizados. Segundo Klinski (2009, p. 135), os sujeitos começam por ter o “direito de sonhar”, nesses casos específicos, sonhar no Projeja com outras possibilidades, perspectivas e lógicas de vida.

Desse modo considera-se que os processos educacionais e neste caso específico, por meio do Proeja têm assumido um papel relevante para a reconstrução dos processos identitários dos jovens e adultos. É nesse sentido, que Cavalcante e Marinho (2019) sustentam, que os contextos de educação e formação podem constituírem-se em uma potência na reconstrução e valorização das identidades pessoais e culturais de crianças, jovens e adultos historicamente injustiçados, fragilizados e inferiorizados.

Ainda nos referindo à dimensão educacional e de acordo com os dados levantados, a maioria dos pais e das mães (55,9% e 48,33%) dos estudantes, respectivamente, nunca estudaram; cerca de 23% concluíram apenas os anos iniciais do ensino fundamental e os demais, aproximadamente 25%, referiram outras condições.

Sob o ponto de vista dos respondentes, as condições que a escola deveria oferecer, ao aluno que trabalha, seriam, em primeiro lugar: (33,3%) o horário flexível e em segundo lugar (20,4%) um programa de recuperação de notas. Outras alternativas foram citadas por 46,3%, a exemplo de aulas mais dinâmicas com didáticas diferenciadas e menor carga horária de trabalho extraclasse. No nosso entendimento, o horário flexível permitiria a possível conciliação de estudo e trabalho, e seria a possibilidade do tempo na escola no compasso da vida.

A partir dos dados, depreendemos que a organização escolar está ainda distante das vidas dos sujeitos da EJA, no que se refere não só à flexibilidade de horários, bem como aos processos de avaliação. Trata-se de processos de avaliação que remetem os estudantes para situações de exclusão. Uma avaliação ao serviço da seleção que pouco ou nada contribui para processos efetivos de aprendizagem. A isso, conjuga-se a dificuldade de desenvolver currículos que integrem o tempo da vida dos sujeitos, no compasso da escola. Ou seja, um currículo que possa potencializar uma aprendizagem em que os jovens e adultos se identifiquem, dentro de um diálogo de troca de saberes, como Silva e Vasconcelos (2017, p. 110) nos apresentam em seu estudo: “[...] as/os alunas/os, majoritariamente, desejam uma escola em que seja possível o crescimento recíproco, o respeito pela/o aluna/o e seus saberes”.

Dessa forma, fica explícito que, em pleno século XXI, a organização escolar, ainda não tem conseguido que cada sujeito seja acolhido dentro da mesma. Queremos com isto dizer que, estamos ainda distantes de garantir o direito desses sujeitos ao apoio diferenciado que, pode contribuir de forma significativa para novas perspectivas e ações de vida de cada um (MARINHO, 2012). Muitos contextos escolares, constituem-se ainda em um corolário de desigualdades sociais e pessoais que perduram no tempo e remetem crianças, jovens e adultos para constantes cotidianos de exclusão.

Contudo, mesmo com todas as lacunas que possam existir no ensino proporcionado pelo Câmpus Marechal Deodoro, o mesmo parece estar a conseguir despertar uma nova expectativa de vida nos sujeitos da EJA. Essa situação vai ao encontro do que Klinski (2009) em seu estudo constatou que, de certa forma, o Proeja está atendendo às pessoas a que se destina. Nesse sentido, juntamente com Tavares Jr., Chein e Freguglia (2014, p. 71), acreditamos que as “desigualdades herdadas da origem social têm plenas condições de serem mitigadas, anuladas ou mesmo revertidas, desde que as características institucionais (escolares) sejam organizadas” com esses objetivos e compromissos, neste caso específico, com os sujeitos que chegam e se envolvem no percurso do Proeja.

Em linhas gerais, consideramos os resultados escolares dos alunos entrevistados de forma positiva. Dos 63 participantes, 42 (60%) permaneceram até a conclusão do curso, tendo sido também aprovados em todos os semestres. Os demais evadiram ou trancaram o semestre letivo para retorno futuro. Este estudo apontou a necessidade de uma outra investigação sobre a inserção dos egressos dos cursos analisados no mercado de trabalho, que ainda se encontra em andamento.

## **Considerações finais**

O estudo a que se reporta este artigo pretendeu conhecer e compreender os perfis dos estudantes do Proeja do Câmpus Marechal Deodoro/AL nas dimensões demográficas, socioeconômicas e educacionais.

Entre outras dimensões o estudo revelou que o Proeja no IFAL tem vindo a constituir-se em uma potência de superação no cotidiano de jovens e adultos marcados por percursos de vida pautados em vigorosas periferias de exclusão. No Proeja os estudantes têm tido oportunidade de (re)significarem as suas perspectivas e lógicas de vida pessoais e profissionais realimentados por um sentimento de valorização de si.

Nesse sentido, conhecer e compreender os perfis dos estudantes do Proeja por meio deste estudo, especificamente dos cursos de Técnico em Cozinha e Técnico em Hospedagem, assumiu grande relevância, na medida em que os dados analisados congregaram aplicações práticas e essenciais para fins de diagnóstico, planejamento e de avaliação de projetos educativos de formação; com o olhar específico nos cursos técnicos do IFAL, valorizando as características próprias do grupo em foco. É de salientar, também, a importância deste estudo, no sentido

de oportunizar mais conhecimentos sobre esse público, especificamente, para se repensar na (re)construção de espaços e projetos de formação que possam dar respostas mais qualificadas e qualificantes aos estudantes; já que o Proeja vem se constituindo numa proposta desafiadora para as instituições e para os formandos e formadores.

Este estudo abriu ainda espaço para uma reflexão sobre a formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo ainda centralizada na “instrumentalização do ensino” (CARVALHO, 2018), e constituindo-se um processo sistemático e sistêmico de exclusão na aprendizagem dos sujeitos tentam cotidianamente, conseguir, com esforços sempre renovados, sucesso em seus projetos de vida.

## REFERÊNCIAS

BACKES, José Licínio. A presença de sujeitos culturais negros no contexto do ensino superior e a afirmação de suas identidades. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 15, p. 137-146, 2010.

BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005*. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005*. Estabelecer, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. Brasília, DF: MEC, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 06 set. 2020.

CARREIRA, Denise. Gênero e Raça: A EJA como Política de Ação Afirmativa. In: CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vara Masagão (org.). *A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. São Paulo: Global Editora, 2014. p. 195-230.

CARVALHO, Ademar de Lima. O professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o conhecimento educativo freireano. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 23, n. 47, p. 83-106, 2018. DOI 10.20435/serie-estudos.v23i47.1063.

CAVALCANTE; Valéria; MARINHO, Paulo. A descolonização curricular em uma escola quilombola – uma possibilidade de mais justiça curricular e social. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 963-989, 2019. DOI 10.23925/1809-3876.2019v17i3p963-989.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortêz, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Contagem da população*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: [http://censos2007.ibge.gov.br/hist\\_contagem.shtm](http://censos2007.ibge.gov.br/hist_contagem.shtm). Acesso em: 10 out. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 08 out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019a. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *PNAD Contínua: taxa de desocupação é de 11,8% e taxa de subutilização é de 24,0% no trimestre encerrado em setembro de 2019* *Agência IBGE Notícias*, Rio de Janeiro, 31 out. 2019b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25814-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-11-8-e-taxa-de-subutilizacao-e-24-0-no-trimestre-encerrado-em-setembro-de-2019>. Acesso em: 12 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL). *Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFAL*. Maceió, AL: IFAL, 2016. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/departamento-de-articulacao-de-ensino/peipee-plano-estrategico-institucional-de-permanencia-e-exito-dos-estudantes-do-ifal-2016-2.pdf/view>. Acesso em: 06 set. 2020.

KLINSKI, Cláudia. *Ingresso e permanência de alunos com ensino médio concluído no Proeja do IFE Sul-Rio-Grandense: Câmpus Charqueadas*. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LABOISSIÈRE, Paula. Redução no número de filhos por família é maior entre os 20% mais pobres do país. *Agência Brasil*, Brasília, DF, 27 mar. 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-03/reducao-no-numero-de-filhos-por-familia-e-maior-entre-os-20-mais-pobres>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MADEIRA, Zelma; GOMES, Daiane. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 133, p. 463-479, set./dez. 2018. DOI 10.1590/0101-6628.154.

MARINHO, Paulo. A diferenciação pedagógica: dos riscos e obstáculos aos desafios de uma prática. *LUMEN*, Recife, v. 21, n. 2, p. 79-90, 2012.

MÊNDEZ, Natália Pietra. Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho. In: STECANELA, Nilda (org.). *Cadernos de EJA 1*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013. Disponível em: [https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/CA\\_13\\_Mendes\\_2013\\_EJA\\_e\\_Trabalho.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/CA_13_Mendes_2013_EJA_e_Trabalho.pdf). Acesso em: 26 jul. 2018.

MOURA, Dante Henrique. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 1, n. 1, p. 5-26, 2017. DOI 10.36524/ept.v1i1.355.

MOYSÉS, Lucia. *A autoestima se constrói passo a passo*. São Paulo: Papirus, 2001.

RICARTE, Francisco Daniel Nunes; LIRA, Alexandre Kleber Pereira; MOURA, Dante Henrique. Investigando as causas da evasão em cursos do Proeja no IFRN: o caso da unidade de Currais Novos. In: MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças (org.). *PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente*. Natal: IFRN, 2010. p. 93-117.

SANTOS, Maria do Socorro Ferreira. *De patinho feio a cisne: desafios da implantação de uma política institucional para o PROEJA no IFAL*. 2014. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SERAPIONI, Mauro. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 187-192, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

SILVA, Kélia; VASCONCELOS, Valéria. O que nos ensinam e o que aprendem os alunos de EJA em seus processos educativos? Contribuições da educação popular. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 22, n. 45, p. 99-119, maio/ago. 2017. DOI 10.20435/serie-estudos.v22i45.1007.

SILVEIRA, Olivia. *Permanecer na escola: um estudo com jovens egressos do Projovem*. Salvador: Edufba, 2014.

TAVARES JR.; Fernando; CHEIN, Flávia; FREGUGLIA, Ricardo. A produção da exclusão educacional no Brasil. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 18, n. 3, p. 51-81, nov. 2013 / fev. 2014.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas; FAVORETO, Aparecida; KLEIN; Lígia Regina. Trabalho docente, PROEJA e currículo integrado: algumas reflexões. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 719-744, maio/ago. 2012. DOI 10.5007/2175-795X.2012v30n2p719.

ZEN, Elieser Toretta; OLIVEIRA, Edna Castro de. A práxis filosófica no Projeja: reflexões sobre as relações sociais capitalistas e a formação humana integral. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 231-244, maio/jun. 2018. DOI 10.1590/0104-4060.53968.

---

Texto recebido em 19/07/2021.

Texto aprovado em 16/10/2021.