Recital
Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG.

PROEJA: UM NOVO TEMPO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Proeja: a new time for youth and adult education

Letsilane Alves BARBOSA
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFNMG)
letsilane.barbosa@ifnmg.edu.br

Alex Lara MARTINS
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais-Campus Pirapora
alex.lara@ifnmg.edu.br

DOI: https://doi.org/10.46636/recital.v3i2.162

Resumo

O presente trabalho tem por finalidade analisar os possíveis desdobramentos sociais, históricos e políticos da implementação do Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos) no Brasil a partir da perspectiva da pedagogia crítica-marxista, em especial da hipótese de que essa modalidade de ensino é libertadora e emancipatória. Inicialmente, apresenta-se uma síntese da trajetória da educação profissional no país e, logo em seguida, da educação de Jovens e Adultos, com o intuito de perquirir a articulação histórica entre elas. A abordagem metodológica da pedagogia crítica destaca a importância da relação entre educação e trabalho, no sentido de se educar para o mundo do trabalho e não necessariamente para o mercado. O Proeja foi analisado do ponto de vista formal, ou seja, a partir da legislação que o regulamenta, concluindo que é necessária cautela na sua implementação para que não seja convertido em uma estratégia de ensino superficial que não consegue formar o ser humano na sua integridade. Ademais, propõe-se que sejam construídas práticas educativas distintas da educação básica regular, de preferência, em consonância com o ideário catártico freiriano para conduzir o programa ao patamar de formação ampla e cidadã e, por conseguinte, combater as abissais desigualdades sociais do país.

Palavras-chave: Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos. Emancipação. Proeja.

Abstract

The present work aims to analyze the possibilities of social, historical and political developments in the implementation of *PROEJA* (National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Modality) in Brazil from the perspective of critical-Marxist pedagogy, especially the hypothesis that this modality of teaching is liberating and emancipatory. Initially we present a synthesis of the trajectory of professional education in the country, followed by the history of Youth and Adult education, in order to investigate if there is a historical articulation between them. The methodological approach of critical pedagogy highlights the importance of the relationship between education and work, in the sense of educating for the world of work rather than for the labor market. *PROEJA* is analyzed from a formal point of view, that is, from the legislation that regulates it. We conclude that it is necessary to be cautious, in order not to convert it into a superficial teaching strategy that fails to form human beings in their integrity. Furthermore, it is proposed that distinct educational practices are built, preferably in line with Freire's cathartic ideals, to lead the program to the level of broad and citizen education and, consequently, combat the country's abysmal social inequalities.

Keywords: Professional Education. Youth and Adult Education. Emancipation. Proeja.

INTRODUÇÃO

Conforme a perspectiva sociológica marxista, o trabalho é parte indissociável da história da humanidade. Foi por meio dele que o homem se destacou da natureza e passou a produzir a sua própria existência. Contudo, desde que o capitalismo se consolidou e o capital passou a ditar as regras e a ordenação sócio-política, o trabalho distanciou-se do seu aspecto ontológico, qual seja de formador e criador dos indivíduos, para se transformar em uma ferramenta de exploração humana.

Ainda nessa perspectiva crítica, não há como falar em formação e em educação do ser humano sem tratar do trabalho. Todavia, conforme Ramos (2014, p. 24), ao longo da história da educação brasileira, houve pouca articulação entre o ensino científico e o profissional, estabelecendo-se uma relação de dualidade contrastante. Nesse sentido, Kuenzer (1991) explica que:

> [d]esde o momento que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional (KUENZER, 1991, p. 6).

Menor articulação ainda é notada em relação à educação de jovens e adultos, apesar de ser normalmente composta por um público já inserido no mercado de trabalho, mesmo que de maneira irregular ou informal. Arroyo (2017, p. 57) afirma que “o trabalho tem estado ausente da agenda pedagógica, apesar de ser uma experiência tão determinante no sobreviver desde a infância” dessas pessoas.

O objetivo deste artigo é promover o debate acerca da necessidade de se desenvolver práticas educativas que possam resgatar o sentido ontológico do trabalho. Afinal, o Proeja já é visto como uma modalidade de ensino emancipatória e libertadora para os seus educandos por pesquisadores como Prado e Abreu Júnior (2020) e Castro, Machado e Vitorette (2010).

Trata-se assim de um ensaio de pedagogia histórico-crítica, cuja definição foi dada por Saviani (2011), nos seguintes termos: "pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo" (SAVIANI, 2011, p. 76). Assim, o artigo parte da premissa de que a educação tem como finalidade transmitir ao educando o patrimônio cultural do gênero humano para que a escola não sirva apenas para a disseminação de conteúdos didáticos, mas para a formação de sujeitos capazes de relacionar esses conteúdos à realidade em que vivem, para transformá-la, sempre que se fizer necessário.

1 APONTAMENTOS SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO DA EPT NO BRASIL

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/99 (Brasil, 1999), as origens da EPT no país possuem um cunho assistencialista. Prova disso é o Decreto de 1809, do Príncipe Regente, futuro Dom João VI, que instituiu o Colégio das Fábricas para amparar os órfãos e desvalidos da sociedade por intermédio de uma alfabetização rudimentar (primeiras letras) e iniciação em ofícios. Percebe-se que o intuito era desresponsabilizar, em parte, o Estado de prover o sustento da parcela mais pobre da população, que por diversas vezes recorria aos benefícios sociais como única fonte de subsistência.

Esse espírito foi mantido até 1910, quando, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, mitigando o caráter assistencial e preocupando-se em formar operários para a incipiente "indústria manufatureira" brasileira. Por isso, essas escolas foram destinadas às capitais dos estados, concedendo-se assim benefícios aos poderes oligárquicos locais. Nesse sentido, Marta Rodrigues (2014, p. 25) esclarece que:

> [e]ssas escolas serviram, de fato, como poderosa moeda política para o governo federal distribuir posições e/ou vagas escolares para indicados de políticos locais, recebendo, assim, apoio das oligarquias regionais. [...] Quando Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde, criou a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico para abrir mais dezenove escolas profissionalizantes (uma em cada estado), a distribuição foi intensificada [...], a centralização do clientelismo e do patrimonialismo contribuiu não só para facilitar o insulamento do processo de tomada de decisão dentro da esfera executiva [...] mas também para desmantelar a efetividade de uma política que produziria as competências intermediárias requeridas pela indústria emergente (RODRIGUES, 2014, p. 25).

Ramos (2014) endossa esse posicionamento, destacando que a formação dos trabalhadores passa a ser tratada como uma necessidade da expansão industrial, porém, à parte da política educacional. Tanto que no primeiro Governo de Getúlio Vargas (1930-1937), a reforma educacional do Ministro Francisco Campos, implementada em 1931, evidenciou a preocupação do governo federal com o ensino secundário que, até então, era exclusivo à elite. No segundo governo de Vargas (1937-1945), a gestão do Ministro Capanema promulgou as Leis Orgânicas

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 3, n. 2, maio/ago. 2020.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

do Sistema Industrial, solidificando a fragmentação da educação brasileira e estabelecendo dois sistemas de ensino independentes: um de caráter propedêutico, voltado para as classes mais abastadas, e o profissional, destinado aos filhos do proletariado.

Ato contínuo a essas leis, a Constituição Federal de 1946 determinou como obrigação do Estado preocupar-se com a educação vocacional, em colaboração com empresas e sindicatos econômicos. Surgiam, dessa forma, entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Magalhães (2011) destaca que a dualidade educacional refletia a dualidade de classes existente no país:

> a sociedade se constituía de duas classes sociais opostas: burgueses e trabalhadores, que possuíam papéis diferentes e para os quais a escola deveria ser organizada de maneira particular. Nesse sentido, às classes de poder aquisitivo considerável eram reservados os estudos clássicos, o trabalho intelectual era valorizado às elites; às classes menos favorecidas cabia o trabalho manual, menos valorizado. Sacramentava-se, assim, a velha dualidade do ensino: uma escola para os pobres e uma escola para os ricos; uma escola para aqueles que vão dirigir a sociedade e uma escola para aqueles que vão servir a sociedade (MAGALHÃES, 2011, p. 93).

Apenas em 1950, com a Lei Federal nº 1.076, é que se flexibilizou essa segregação rígida entre os dois ramos de ensino, passando-se a permitir a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes para fins de acesso a graus superiores, desde que os concluintes de cursos profissionais prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem "possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos" (BRASIL, 1950, art. 2º).

Transformaram-se os Liceus Industriais (Antigas Escolas de Aprendizes e Artífices) em Escolas Industriais e Técnicas (EIT). Em seguida, as EIT foram convertidas em Escolas Técnicas Federais (ETF), passando a adquirir autonomia pedagógica e administrativa.

Contudo, a equivalência plena entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos, ocorreu apenas após 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei Federal n.º 4.024/61). Essa lei se tornou, ao menos do ponto de vista formal, uma baliza no enfrentamento da arraigada dualidade entre o ensino para "elites condutoras do país" e o ensino para "desvalidos da sorte". Embora não tenha unificado completamente o ensino, foi, como bem disse Anísio Teixeira (1962), uma "meia vitória, mas vitória".

Nesse sentido, faz-se mister citar:

> Não se pode dizer que a Lei de Diretrizes e Bases, ora aprovada pelo Congresso, seja uma lei à altura das circunstâncias em que se acha o país, em uma evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos.
> Se isto não é, não deixa, por outro lado, de ser um retrato das perplexidades e contradições em que nos lança esse próprio desenvolvimento do Brasil. Afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança.

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 3, n. 2, maio/ago. 2020.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

> O fato de não termos chegado a libertar-nos completamente dos anacronismos da situação anterior revela que a lei é o resultado de uma luta em que as pequenas mudanças registradas constituem vitórias e não dádivas ou modificações arbitrárias do legislador.
> É por isto mesmo que tais modestas vitórias precisam ser consolidadas na sua execução. Não se julgue que seja isto automático. [...] **Que não surja nenhum regulamento a essa lei** (TEIXEIRA, 1962, p. 222, grifos nossos).

Todavia, não fora seguida a recomendação do educador Anísio Teixeira, destacada no trecho acima, de não regulamentar essa lei. Em 1971, durante o Regime Militar, editou-se a Lei Federal nº 5.692, que reformulou a LDB anterior, generalizando a profissionalização compulsória no ensino médio, então, denominado "segundo grau".

Segundo Ramos (2014), essa generalização compulsória foi uma medida significativa para a prática economicista no plano político, pois criou um vínculo linear entre educação e produção capitalista. Machado (1989) corrobora esse pensamento ao analisar o Plano Estratégico de Desenvolvimento (1967) que previa medidas para contornar a recessão econômica. Uma das linhas de ação era dar prioridade à preparação de recursos humanos para atender aos programas de desenvolvimento nos diversos setores, adequando o sistema educacional às necessidades econômicas do país, principalmente no tocante à formação profissional de nível médio e ao aumento apreciável da mão de obra qualificada.

Tavares (2012) complementa que essa lei ocasionou muitos efeitos para a educação profissional que perduram até hoje, tais como: a criação de diversos cursos ou classes profissionalizantes sem investimentos apropriados e perdidos dentro de um segundo grau supostamente único, o descuido em se preservar a carga horária destinada à formação de base, o desmantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico então existentes, a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios e a criação de uma imagem falaciosa da formação profissional como sinônimo de emprego garantido.

No fim da década de 1970, uma fagulha de esperança surgiu nesse cenário. A Lei 6.545/1978 transformou as escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Além da função de ministrar o ensino técnico, o CEFET teria os objetivos de atuar no nível superior de graduação ministrando a engenharia industrial, nos cursos de tecnólogos e nas licenciaturas voltadas para a formação de professores, além da extensão e da pós-graduação lato sensu (RAMOS, 2014).

Esses objetivos foram enfraquecidos pela Lei Federal nº 7.044/82 que tornou facultativa a profissionalização no segundo grau, restringindo-a a instituições especializadas. As escolas de ensino secundário, em sua maioria, passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico e, quando muito, ofereciam junto a esse modelo, um arremedo de profissionalização (BRASIL, 1999).

Outro momento importante na história da educação profissional brasileira foi a promulgação da "Nova LDB", Lei 9.394/96, durante o mandato do Presidente Fernando Henrique. Não obstante, o fato de ter representado mudanças para o ensino em geral, essa legislação não consagrou os ideais dos educadores progressistas dos anos 80, os quais enxergavam ali a oportunidade de explorar a educação profissional do ponto de vista politécnico, e de abandonar aquela velha concepção de educação profissional, descrita por Saviani como um "adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessas habilidades com o conjunto do processo produtivo" (SAVIANI, 1997, p. 40).

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 3, n. 2, maio/ago. 2020.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

Essa nova norma trata de forma genérica, em apenas quatro artigos, a educação profissional, asseverando que:

> Art. 39, caput: A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (...)
>
> Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (Brasil, 1996).

O texto é tão aberto e indefinido que Saviani (1997) afirma que o capítulo destinado à educação profissional "parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades"(SAVIANI, 1997 p. 216). Esse fato concedeu abertura para a publicação do Decreto 2.208/96, que promoveu a separação das disciplinas de formação geral daquelas destinadas à formação técnico-profissional.

De acordo com Ramos (2014), os níveis para a educação profissional foram definidos como básico, técnico e tecnológico. O nível técnico destinava-se a proporcionar a habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ter organização curricular própria e independente do primeiro, podendo ser ofertada de forma concomitante ou sequencial ao ensino médio. "Com isto instituiu-se a separação curricular entre o ensino médio e a educação profissional." (RAMOS, 2014, p. 65).

Para Kuenzer (1999, p. 103), "essa concepção nega avanços ocorridos nas legislações de 1961 e 1971, que reconheciam o saber sobre o trabalho como socialmente válido, buscando a construção de modelos pedagógicos que superassem a antinomia entre tecnologia e humanidades", revelando-se um retrocesso na história educacional do país.

Em 2004, no governo Lula, surgiram novas perspectivas para a educação profissional, com a exaração do Decreto 5.154/2004, que, apesar de não promover a integração entre educação básica e profissional, de forma cabal, revogou o decreto 2.208/96, superando o impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando.

Em 2005, destacou-se o Decreto 5.478 que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, abordado na próxima seção.

É válido destacar ainda a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica que transformou vários Cefets e Escolas Técnicas em Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei nº 11.892/2008, além da implantação desses novos institutos em locais até então desassistidos pela educação profissional federal.

Em 2011, já no governo da Presidente Dilma, a Lei nº 12.513 implantou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) para disseminar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e técnica. Esse programa não teve o êxito esperado, o que é devido, entre outros motivos, à baixa qualidade dos cursos ofertados.

Com a reforma do ensino médio aprovada durante o governo de Michel Temer, em 2017, a educação profissional tornou-se um dos cinco itinerários formativos que os alunos poderão

escolher (ao lado de matemática, linguagens, ciências da natureza e ciências humanas), ou seja, fragmentando novamente a educação brasileira, relegando à educação profissional o papel de modalidade de ensino a parte, segregada e opcional ao sistema.

No ano de 2019, o Governo de Jair Messias Bolsonaro lançou o programa "Novos Caminhos", que, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), visa estimular o ensino técnico e profissional, mas sobre uma égide totalmente neoliberal, com foco no fortalecimento do empreendedorismo e atendimento aos anseios do mercado. Em sua própria apresentação, disponibilizada em sítio institucional (MEC, s/d.), esse programa entende a EPT como uma modalidade de ensino de extrema relevância estratégica para o Brasil, tendo em vista que:

> Além do potencial para a ampliação de oportunidades de inserção socioprodutiva de milhões de brasileiros, contribui para impulsionar a produtividade e a competitividade nacional. Como fator imprescindível para o crescimento econômico e importante diferencial na competitividade, a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica deve estar articulada à política de geração de emprego e renda e alinhada às demandas do setor produtivo. Deve ainda estimular o desenvolvimento contínuo de soluções técnicas e tecnológicas para fazer frente às demandas internas e aos fluxos crescentes de competitividade no cenário nacional e internacional – comprometida, assim, com o dinamismo, o empreendedorismo e a prosperidade do país (BRASIL, MEC/SETEC, S/D).

Para Bentin e Mancebo (2020, p.165), o programa "Novos Caminhos" não traz inovação à educação, embora a nomenclatura escolhida aponte para algo inédito ao passo que apenas recupera ideários de governos liberais anteriores, como o de Fernando Henrique Cardoso. Em suas palavras:

> [...] a reformulação proposta pelo programa retoma caminhos já percorridos na concepção e implementação de políticas públicas educacionais há mais de duas décadas, sob a égide neoliberal de retirada do investimento de recursos públicos por meio de processos de privatização e do aligeiramento da formação com base nas demandas imediatas do setor produtivo. De fato, também não podemos afirmar que os Institutos Federais, modelo vigente de EPT no país, conseguiu na prática romper integralmente com esta lógica, embora seja inegável que sua concepção de educação traga consigo elementos políticos e epistemológicos que a posicionam em rota contrária ao governo vigente (BENTIN; MANCEBO, 2020, p. 165).

Em 2021, esse mesmo governo instituiu a Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica. Essa legislação, utilizando-se indevidamente de termos próprios do ideário emancipador da EPT, pretende fortificar o caráter neoliberal, deturpando os reais objetivos dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, cita-se:

> Tal uso combinado desse conjunto de conceitos e expressões francamente antagônicos, ao operar com vários hibridismos que estabelecem uma ambiguidade, visa ocultar as verdadeiras contradições internas do seu conteúdo, fazendo parecer que tais diretrizes contemplariam práticas educacionais distintas. Todavia, no fundo se apropria de formulações avançadas para submetê-las aos seus eixos centrais que são: a privatização, a

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 3, n. 2, maio/ago. 2020.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

> fragmentação e o barateamento da educação básica e profissional e a desqualificação do ensino público com vistas a seu esvaziamento como direito social e sua transformação à condição de mercadoria (ANPED *et al*., 2021, p. 3).

Em suma, percebe-se que não houve uma linearidade lógica entre os argumentos e as correntes pedagógicas que subsidiaram a elaboração da legislação acerca da EPT ao longo do tempo. Por outras palavras, são textos legais fragmentados, correspondendo aos projetos societários de determinados períodos históricos, em que os ideais de desenvolvimento econômico coordenavam a dinâmica de sua implementação (RAMOS, 2014). Essa descontinuidade, nos dizeres de Silva e Inácio Filho (2016, p. 22), "estimula a insegurança no contexto organizacional visto que demanda contínuas reformulações dos projetos político-pedagógicos, compromete identidades institucionais construídas no decorrer do processo histórico da educação profissional".

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EPT

Na seção anterior, concluímos que o processo educacional brasileiro reflete as sérias desigualdades sociais que permearam a história do país. O ensino formal, até hoje, não é acessível igualitariamente a todas as classes sociais. Até a redemocratização, convivemos com altos índices de analfabetismo e baixos níveis de escolarização. Um dos grandes desafios das escolas públicas, principalmente de educação básica, ainda é a elevada taxa de evasão. Segundo Anjos e Miguel (2020, p. 895), "diversos são os fatores que ocasionam a evasão escolar, dentre eles podem ser citados o trabalho infantil, o fracasso escolar, as desigualdades sociais e a estruturação familiar". Muitos jovens e adultos que compõem esse grupo de pessoas alijadas no seu direito à educação nunca tiveram a oportunidade de frequentarem uma escola ou tiveram que interromper os estudos por motivos diversos, como: necessidade de ingressarem precocemente no mercado de trabalho para garantirem a própria subsistência e/ou prover a da sua família, fracasso escolar que os desmotivaram a persistir, dificuldade de acesso à escola, constituição de família, dentre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, no seu artigo 37, determina que a "educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (BRASIL, 1996). A Educação de Jovens e Adultos (EJA), portanto, é uma modalidade de ensino destinada a pessoas que estão retornando ao ambiente escolar para iniciar ou completar a sua formação. Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 58), "é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito". Essas pessoas iniciaram ou continuaram o seu processo de educação em outros espaços formativos, por exemplo, no ambiente trabalho, na família, na comunidade, em experiências do seu cotidiano, na religião, nos meios de comunicação e informação, e, ao retornarem à escola, trazem consigo uma ampla bagagem de vivências, bem como expectativas de aprendizados diversos que não podem ser negligenciados. Por isso, como advertem os autores citados acima, é preciso abarcar "processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar" (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 58). Muitas vezes, quando se fala em EJA, o imaginário fica circunscrito a uma modalidade de

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 3, n. 2, maio/ago. 2020.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

ensino cuja função seria exclusivamente alfabetizar e, conforme Amado (2015, p. 412), "destinada a um público do qual pouco se esperava e, ao mesmo tempo, no qual pouco se investia".

Contudo, a EJA é bem mais complexa do que o alfabetizar. É preciso lembrar que ali há pessoas já alfabetizadas e com saberes diversos, principalmente no aspecto profissional, pois se educaram e qualificaram no próprio ambiente de trabalho. Assim, o ensino profissionalizante, oferecida na modalidade EJA, é uma possibilidade de resgatar e valorizar o potencial desses sujeitos.

Nesse sentido, é valido citar o entendimento de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001):

> Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, entretanto, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica. Quando, pelo contrário, a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 59)

Lamentavelmente, as ações governamentais se restringiam, em geral, a compensar de maneira medíocre a reconhecida falta de oportunidades de acesso ao ensino regular, ofertando-se programas de alfabetização com fulcro em propostas pedagógicas idênticas às destinadas ao ensino de crianças e adolescentes. Essa incongruência pode contribuir para a infantilização do processo, a relação paternalista entre professores e estudantes, o fomento ao desinteresse e à evasão escolar.

É importante repensar a EJA considerando a visão e o contexto desse público que anseia por colaborar cada vez mais com a comunidade de que participa, que já está inserido no mercado de trabalho e deseja uma educação capaz de transportá-los para o mundo do trabalho[1], mas antes é preciso compreender como a educação profissional encarou essa modalidade de ensino.

2.1 BREVE RETROSPECTIVA DA EJA NO PANORAMA DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Consoante Haddad e Di Pierro (2000), no Brasil, a educação de jovens e adultos se constitui como tema de política educacional sobretudo a partir dos anos 1940. Apesar de existir menção à necessidade de oferecer essa modalidade de ensino em textos normativos anteriores, como a Constituição Federal de 1824, ainda no Período Imperial, que garantia a todos os cidadãos a instrução primária, como bem destaca Strelhow (2010, p. 51), tal previsão "infelizmente ficou

[1] Há uma diferença entre a educação voltada para o mundo do trabalho e a direcionada para o mercado de trabalho. A primeira preocupa-se com a inserção do ser humano na base dos elementos que constituem sua própria existência ao mesmo tempo que ele colabora para o bem coletivo no desenvolvimento das potencialidades sociais, econômicas, culturais e políticas (ANTUNES, 2001). Já a segunda, dotada de um valor econômico (SAVIANI, 2005), visa à apropriação do trabalho para o atendimento das necessidades de acumulação do capital, beneficiando apenas uma pequena parte da população.

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 3, n. 2, maio/ago. 2020.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

só no papel". Do mesmo modo, a Constituição de 1934 previa, mas não efetivava o direito de todos e o dever do Estado com a educação. É preciso mencionar a importante contribuição do exército brasileiro a partir da criação das escolas regimentais, em 1931, com o intuito de levar as primeiras noções de leitura, escrita e aritmética aos recrutas que se inseriam na corporação durante o serviço militar obrigatório. Apesar disso, apenas nos anos 40 que a EJA tomou corpo, por meio de iniciativas concretas, para estender a escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola.

Em 1942, foi constituído o Fundo Nacional do Ensino Primário com o objetivo de realizar um programa de ampliação progressiva da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Três anos depois, esse fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

Beisiegel (1999) destaca a importância da Campanha Nacional de Educação de Adultos e do Serviço de Educação e adultos iniciados em 1947, que exprimia o entendimento da educação de adultos como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto, especificamente, no aporte posterior que esses adultos poderiam dar na educação das crianças.

O período que antecedeu o golpe militar, entre os anos de 1960 a 1964, marcou-se por uma intensa movimentação social e redirecionamento das ações voltadas para o público jovem e adulto, reconhecendo as suas especificidades e questionando a necessidade de um modelo pedagógico distinto e material didático específico (HENRIQUE, 2018). Entre os programas estão o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Movimento de Cultura Popular (MCP), a Campanha "De pé no chão (1961)" e o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (1964), organizado pelo Ministério da Educação, cujo planejamento incorporou largamente as orientações de Paulo Freire. Haddad e Di Pierro (2000) registram que:

> À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação organizadora e conscientizadora de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgaste e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113)

Todavia, com a violenta repressão dos governos do regime militar instituído naquele mesmo ano de 1964, esses programas e ações foram desestruturadas ou aniquiladas. Como os militares se propunham a construir um grande país, era paradoxal, perante a comunidade internacional, conciliar um projeto de desenvolvimento nacional mediante a manutenção de baixos níveis de escolaridade. Desse modo, a escolarização de jovens e adultos não pôde ser abandonada totalmente. Após 1969, o governo federal organizou um programa de proporções nacionais, denominado Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com o intuito de oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país. A ideia era dar uma resposta aos marginalizados do sistema e, ao mesmo tempo, corresponder às estratégias políticas do regime. Paiva (1982) alerta que:

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 3, n. 2, maio/ago. 2020.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

> Buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna (PAIVA, 1982, p. 99).

Desacreditado na esfera política e educacional nacional e internacional, o Mobral foi extinto em 25 de novembro de 1985, por meio do Decreto nº 91.980, logo após a derrocada do Regime Militar e durante o processo de abertura política do país[2].

Porém, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), um novo enquadramento legal já estava disponível, a educação supletiva, prevista na Lei 5.692/71, que equivaleria à educação básica e teria como funções a suplência (relativa a reposição de escolaridade), o suprimento (relativa ao aperfeiçoamento ou atualização) e a aprendizagem e qualificação (referentes à formação para o trabalho e profissionalização).

Essa lei inovou ao conferir flexibilidade ao ensino da EJA que poderia ser organizada em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras. Nos cursos, geralmente, vigoravam a seriação, a presença obrigatória, a avaliação no processo e a aceleração, posto que o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino é, no mínimo, a metade do previsto para o sistema regular. Os centros de estudo ofereciam aos alunos adultos material didático em módulos e sessões de estudos para as quais a frequência é livre, mas a avaliação é periódica, por disciplina e módulo. As iniciativas de educação a distância dominantes foram as que se realizam por mídias digitais que combinavam reprodução de programas em vídeo, áudios, uso de materiais didáticos impressos e acompanhamento de um monitor.

Portanto, para Henrique (2018), o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) informam que o elemento que dificultou a construção de uma identidade pedagógica do ensino supletivo e de sua adequação às características específicas da população a que se destinava foi o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de "juvenilização da clientela". O problema é que o paradigma da educação popular de inspiração freiriana, que serviu como referência para os educadores interessados em qualificar o ensino supletivo e aproximá-lo das necessidades educativas de seu alunado, havia dominantemente considerado os educandos adultos desescolarizados, trabalhadores que, mesmo morando nas grandes cidades, mantinham grandes vínculos com uma cultura rural. Contudo, já nos anos oitenta, a clientela dos cursos supletivos

[2] De acordo com Arruda (2018, p. 7) "o Mobral, que durou quase duas décadas, foi um dos programas de educação mais caros que o Brasil já teve, mas que fracassou, especialmente porque seus objetivos eram ideológicos e não condiziam com a realidade da EJA". Além disso, "muitos dos educandos saíram do programa sem conseguir se alfabetizar e o programa foi, no final das contas, um grande fracasso" (ARRUDA, 2018, p. 41).

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 3, n. 2, maio/ago. 2020.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

tornava-se crescentemente mais jovem e urbana, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mercado de trabalho (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

A imatura entrada no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades para nele se manter constituem importantes fatores para o reingresso dos jovens e adultos à escola, buscando um processo de ensino acelerado, e com mais expectativas que os adultos mais velhos, pois dependem disso para garantir uma colocação no mercado.

Nessa conjuntura, a suplência serviu de trajetória para um relevante segmento da população, a saber: para aqueles que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram e para jovens que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam grandes defasagens entre a idade e a série cursada, e para aqueles que necessitavam de ensino médio completo para ingressarem no mercado de trabalho.

Nos anos finais da década de 80, houve uma reorganização dos movimentos sociais urbanos e rurais, que permitiu tanto a inovação pedagógica como o retorno ao ideário da educação popular. O processo de revitalização do pensamento e das práticas da EJA ecoou na Assembleia Nacional Constituinte e foi materializado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que expressa que o dever do Estado com a educação será efetivado, entre outras obrigações, mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

A Nova LDB, promulgada em 1996, pouco inovou em relação à educação de jovens e adultos. Além da criação da Fundação Educar, extinta durante o governo Collor, outro fato relevante para a EJA ocorrera apenas na década seguinte, com a criação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), criado em 2005, pelo Decreto nº 5.478. Esse programa se tornou uma ponte entre a EPT e a EJA, cujo elo será descrito na próxima seção.

3 PROEJA: UM ELO ENTRE A EPT E A EJA

3.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO

Segundo Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), um problema basilar da EJA encontra-se na parca ou ausente articulação entre a formação geral e profissional. Malgrado haja diversas motivações para que jovens e adultos participem de programas formativos e não necessariamente instrumentais, a melhoria profissional e ocupacional é o motivo declarado por muitos estudantes.

O trabalho ainda ocupa uma posição central na construção das identidades dos sujeitos e grupos sociais. Ramos (2010) assegura que se trata de uma “atividade vital, a vida produtiva, sendo o único meio que satisfaz uma necessidade primeira, a de manter a existência física. A vida produtiva do ser humano então é, inicialmente, a própria criação da vida.” (RAMOS, 2010, p. 96). Desse modo, não há como falar em uma formação integral do sujeito sem levar em conta o papel do trabalho desempenhado.

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 3, n. 2, maio/ago. 2020.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

Saviani (2007, p. 152) complementa que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”. Além disso, o autor conceitua trabalho como o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas. Em suas próprias palavras, tem-se:

> Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

No tocante ao vínculo entre trabalho e educação, esse autor nos diz que se trata de uma relação de identidade, posto que os homens aprendiam a produzir a sua existência no próprio ato de produzi-la. Em outros dizeres, nas sociedades pré-capitalistas, eles desenvolviam seu processo de aprendizagem no próprio trabalho. Com o advento do capitalismo, ocorreu a divisão entre “as esferas do conhecimento e da produção; da ciência e da técnica; da teoria e da prática” (RAMOS, 2010, p. 103). Houve uma segregação entre trabalho e educação, assim como entre trabalho manual e intelectual. Quanto mais o capitalismo avança, mais aprofunda-se a desintegração entre o produtor, o realizador do trabalho, o saber e o produto final (MARX, 2005).

Nesse contexto, a escola vai se moldando para satisfazer aos interesses do capital. Mészáros (2008) destaca que a educação institucionalizada serviu ao propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente educados) ou na forma de dominação estrutural e subordinação hierárquica e implacavelmente imposta.

No caso brasileiro, o efeito da organização social do trabalho capitalista sobre a educação foi a divisão entre ensino científico e profissional, que conferiu um caráter meramente tecnicista a esse último, com a exceção do ensino proposto pelos Institutos Federais. Registra-se que não se está questionando a eficiência dos cursos anteriores à formação da rede federal de ensino, mas destacando-se que o seu foco era estritamente preparar para o mercado e não formar o sujeito na sua integridade.

3.2 DO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM O PROEJA

O Proeja é uma estratégico programa governamental que atrela a oferta de educação profissional à EJA, incluindo indivíduos que não tiveram acesso à escola na idade correta, mas que, de alguma forma, já possuíam contato ou pretensão de ingressar no mundo do trabalho. Criado pelo Decreto nº 5478, de 24 de junho de 2016, e ampliado pelo Decreto nº 5840, de 13 de junho de 2016, mostrou-se como uma oportunidade de “enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcaram a EJA no Brasil e integrar a Educação Básica (EB) a uma formação

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 3, n. 2, maio/ago. 2020.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

profissional que contribuísse para a integração socioeconômica de qualidade dos jovens e adultos na sociedade" (HENRIQUE, 2018, p. 294).

Moura (2017) frisa que o Proeja tem potencial de tornar-se significativo para os jovens e os adultos aos quais foi negado o direito de acesso ou de conclusão da educação básica na faixa etária de suas vidas denominada de idade própria ou regular. Contudo, ressalta o autor que a implantação do programa tem encontrado "empecilhos para alcançar seu principal objetivo declarado – proporcionar a formação integral de jovens e adultos atendidos por meio de cursos que integrem trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes do currículo" (MOURA, 2017, p. 8). O grande desafio do programa é integrar três campos da educação, que, conforme exposto, historicamente, não possuem relação de proximidade: a formação profissional, a EJA e o ensino médio.

Ademais, deve-se manter a garantia de uma carga horária mínima para a educação geral que propicie o cumprimento dos objetivos dessa etapa final da educação básica, que tem como finalidades a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação e os conhecimentos que possibilitem o prosseguimento de estudos, tanto na educação superior, quanto na educação profissional e tecnológica, sem desconsiderar a possibilidade de inserção no mundo do trabalho e na sociedade.

Observa-se nos documentos oficiais do programa que há, ao menos formalmente, uma forte intenção emancipatória no Proeja, uma vez que

> [a] concepção de uma política cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real (MEC, 2007, p. 35).

Ao fazer prognósticos ao programa, Moura (2017) salienta que a legislação traz uma abordagem dialógica e dialética entre os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, considerando-as dimensões indissociáveis da formação humana. Isso implica compreender o trabalho como princípio educativo em seu sentido ontológico e, portanto, como mediação de primeira ordem entre o homem e a natureza e, por isso, elemento central na proposição curricular.

Por outro lado, é válido lembrar que há uma preocupação do próprio aluno da EJA e da comunidade em geral que é a produção material da própria existência pelo trabalho, o qual no capitalismo se dá sob a forma do emprego para a classe trabalhadora. Essa é uma preocupação válida, mas ela não deve limitar o Proeja, como se a sua única função fosse formar para o mercado de trabalho.

Nesse ângulo, Moura (2017) reitera:

> Essa percepção do papel da educação escolar é naturalizada pela sociedade do capital, inclusive, por grande parte da classe trabalhadora e pelo sistema educacional, reduzindo a formação humana à aquisição de competências para a empregabilidade e para o empreendedorismo, o que vem se agudizando sob a égide neoliberal.
> Ao assumir o trabalho como princípio educativo como base da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, se está assumindo uma concepção de educação que não se subordina aos interesses do mercado, mas é orientada

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 3, n. 2, maio/ago. 2020.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

> pela ideia de formação humana integral na qual o sujeito domine os conhecimentos que estão na base do sistema produtivo, mas que vá além disso. Que possa compreender as correlações de forças presentes na sociedade de forma autônoma, crítica e emancipada, podendo, dessa forma, atuar numa perspectiva transformadora (MOURA, 2017, p. 11).

Além das questões teóricas, há ainda um grande entrave a ser enfrentado pelo Proeja: a falta de estrutura do próprio aparelho estatal para implementá-lo. A educação profissional tem ficado "ilhada" nos Institutos Federais, pois a rede de ensino regular ainda não conseguiu concretizar a integração e o Sistema S (Senai, Sesi, Senac, Senar e Sesc) só dá conta de ofertar cursos profissionalizantes segmentados.

Ansioso pelo deslanchamento do programa, o governo expediu a Portaria nº 2.080/2005 (MEC) que determinava que todas as instituições federais de EPT oferecessem, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA, estipulando, inclusive, um percentual mínimo de vagas que deveriam ser destinadas à nova oferta. Essa imposição atropelada, sem um preparo prévio da instituição, pode ter comprometido a qualidade e deturpado os objetivos do Proeja levando ao desperdício de recursos públicos e descrédito da população.

Nota-se que, mais de quinze anos após a sua instituição formal, o Proeja ainda não se consolidou nem dentro dos Institutos Federais. Exemplo disso é que, em consulta ao banco de dados da Plataforma Nilo Peçanha (2020), percebe-se que, na macrorregião Norte do estado de Minas Gerais, composta pelas mesorregiões Noroeste de Minas, Norte de Minas, Jequitinhonha e Vale do Mucuri, há apenas um curso sendo ofertado na modalidade Proeja, pelo campus avançado Janaúba, possivelmente formando a última turma. Na Rede Federal, de 2017 a 2019, o número de matrículas, vagas, ingressantes e concluintes está diminuindo (PNP, 2020).

Outra ameaça ao bom funcionamento do programa é a Reforma do Ensino Médio proposta pela Lei 13.415/2017. Sob a máscara da flexibilização da trajetória escolar, da reformulação dessa etapa para ser mais atrativa e da colocação no mercado de trabalho, corre-se o risco de precarizar ainda mais o ensino ao se ofertar a uma educação tecnicista e fragmentada. Henrique (2018) alerta que a materialização dessa reforma é mais uma negativa aos sujeitos da EJA de obter uma educação socialmente referenciada.

4 NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO CIDADÃ QUE PREPARE O EDUCANDO DO PROEJA PARA O MUNDO DO TRABALHO

Face ao exposto, é necessário que o Proeja prepare seus educandos para o mundo do trabalho e não somente para o mercado de trabalho. Como explica Oliveira e Almeida (2009), o educando precisa não apenas de um emprego que garanta a sua subsistência, mas sim participar do universo produtivo, compreendendo qual é o seu papel nele.

Desse modo, as práticas desse programa, ainda que possam ser questionadas em alguns de seus aspectos, especialmente quanto à forte vinculação ao mercado e ao atendimento às demandas empresariais, precisam ser formuladas como estratagemas de resistência, capazes de promover a emancipação dos sujeitos contemplados.

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 3, n. 2, maio/ago. 2020.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

Não se trata de desconsiderar a necessidade de desenvolvimento econômico e a inserção no mercado, mas de entender que há uma profunda diferença entre os objetivos do capitalismo e os objetivos educacionais. Ciavatta (2010) explica que:

> A produção capitalista tem uma lógica própria que difere da lógica da educação. Há uma contradição entre a lógica da produção capitalista, que tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que se deve realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. A lógica da educação tem a finalidade de formar o ser humano e deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo de aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito a sua individualidade, a participação construtiva e a defesa dos direitos de cidadania (CIAVATTA, 2010, p. 169).

É essencial, portanto, retomar a visão freiriana de uma educação emancipatória, para se caminhar rumo à construção de uma sociedade mais digna e igualitária. Não se pode chegar a essa emancipação por intermédio de uma educação que apenas repasse os conhecimentos e exige que eles sejam adotados como absolutos e reproduzidos como tais. Cita-se:

> Essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente, totalizante; ela tem que ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver. E não apenas com a rigorosidade da análise de como a sociedade se move, se mexe, caminha, mas ela tem a ver também com a festa que é vida mesma. Mas é preciso fazer isso de forma crítica e não de forma ingênua. Nem aceitar o todo-poderosismo ingênuo de uma educação que faz tudo, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito com e através, também, da educação (FREIRE, 2001, p. 102).

Como o Proeja é um programa relativamente novo, ainda há tempo para que seja consolidado desmistificando a concepção de que a EJA se limita à compensação de conteúdos da educação básica. Trata-se de promover respostas às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente para ter a possibilidade de construção de um futuro com mais oportunidades.

Ademais, a educação profissional e tecnológica possui fundamentos próprios que precisam ser seguidos à risca no Proeja, como: trabalho como princípio educativo, formação omnilateral, educação politécnica e cidadã. O trabalho como princípio educativo surge da relação intrínseca entre trabalho e educação já mencionada acima, ou seja, o ser humano necessita aprender o seu trabalho e, por conseguinte, sua existência, assim como disseminar o que aprendeu. Por meio desse princípio, a EPT pretende ir além do trabalho como emprego. “Considerar o trabalho princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade” (BRASIL; MEC/SETEC, 2007, p. 45-47), dito de outra forma, significa abordar o trabalho em seu sentido ontológico.

O fundamento da educação politécnica, na concepção dos institutos federais atuais, como bem advertiu Martins (2018), possui significados que ultrapassam as noções etimológicas de poli

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 3, n. 2, maio/ago. 2020.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

(múltiplos) e tecnia (saber fazer). Assim, não se trata apenas de investir em múltiplas habilidades, mas de formar-se em várias dimensões a partir do vetor profissional.

Por outras palavras, diz respeito a uma educação que parte da premissa de que o trabalho humano envolve conjuntamente o exercício das mãos e da mente, superando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual ou científico e profissional. Martins (2018) explica que, na perspectiva politécnica hodierna, "o processo de formação pressupõe que o educando adquira compreensão dos fundamentos científicos por meio das práticas e dos fazeres científicos, sem ter em vista apenas os objetivos da formação técnica" (MARTINS, 2018, p. 142). Por outras palavras, o núcleo politécnico deve ser organizado aproximando a ciência e a tecnologia, sem que uma prevaleça sobre a outra.

A concepção de formação omnilateral está ligada ao processo de desenvolvimento do homem e da relação que ele constrói com o mundo, afinal o homem não se forma abstratamente, mas em relações sociais concretas produzidas historicamente. Ramos (2004) enfatiza que omnilateralidade está relacionada à formação plena, integral do sujeito, "que desenvolva todas as potencialidades do ser para satisfazer suas necessidades materiais e espirituais e, assim, transitar dialeticamente entre a necessidade e a liberdade" (RAMOS, 2004, p. 279).

A EPT adota o fundamento da cidadania enquanto via emancipatória, por isso é essencial que nas grades curriculares dos cursos do Proeja haja disciplinas sobre cidadania e direitos básicos do cidadão, principalmente, no tocante a legislação trabalhista. O educando precisa se preparar para viver em sociedade e é essencial, para isso, o conhecimento sobre as leis a que está sujeito. Não se trata apenas de obter um certificado profissional, mas sim de receber uma educação para o mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar a trajetória da educação profissional comparada ao itinerário da EJA no país é possível concluir que ambas foram marcadas por descontinuidades e por políticas pontuais e desarticuladas.

O Proeja é uma oportunidade de corrigir essa desconjuntura histórica. Embora não seja fácil integrar ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos, o Proeja foi idealizado para ser inovador e trazer mudanças significativas para a vida do educando e da comunidade de que faz parte. No entanto, faz-se necessário cautela na sua implementação para que não se torne apenas mais uma estratégia governamental de produzir mão de obra barata para o mercado de trabalho.

Espera-se que se cumpra o espírito emancipatório presente no texto legal que o implementou e, de fato, promova-se uma educação cidadã, ampla, completa ao público da EJA, que, normalmente, já vem de uma história de marginalização estudantil.

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 3, n. 2, maio/ago. 2020.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

REFERÊNCIAS

AMADO, Luiz Antônio, Saléh. **O Proeja e a proposta de integração curricular:** Dispositivos analisadores da educação. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 13 n. 2, p. 411-428, maio/ago., 2015.

ANJOS, Isaías Belo dos; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Evasão e Repetências Escolares: Desafios de consequências Sociais Imprevisíveis. **Id on line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.14, nº51, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.14295/idonline.v14i51.2640 . Acesso em: 18/05/2020.

ANPED, et.al. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP n0 01-2021)**. Disponível em: http://sindcefetmg.org.br/wp-content/uploads/2021/01/ManifestoDCNEPTjan2021.pdf. Acesso em: 08/02/2020.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª edição. São Paulo, Boitempo, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Passageiros da noite - do trabalho para a EJA**: Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: RJ. Vozes, 2017.

ARRUDA, Angela Cristina Souza. **O Mobral e a educação de jovens e adultos**: uma representação ideológica da ditadura militar. 2018. 68 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28607. Acesso em: 20 jul. 2021.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Jan./Abr., nº 4, p. 26-34, 1999**.**

BENTIN, Priscila Caetano; MANCEBO, Deise. "Novos Caminhos" apontados à formação para o trabalho nos Institutos Federais. **Revista Trabalho, Política e Sociedade-RTPS**, v. 5, n. 8, p. p. 159-174, 2020.

BRASIL. **Lei n. 1.076, de 31 de março de 1950**. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Rio de Janeiro, DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/4/1950, Página 5425 (Publicação Original).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21/01/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 18/01/2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, DF, 18 abr. 1997 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf. Acesso em: 18/01/2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, DF, abr. 2004 Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_5154-2004.pdf. Acesso em: 19/01/2020.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE, nº 16/1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**, Diário Oficial, Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em 17/01/2020.

BRASIL. MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Nº 2.080, de 13 de junho de 2005**. Dispõe sobre 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 no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília, DF,13 de junho de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/Proejaportaria2080.pdf. Acesso em: 22/01/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja: Documento Base/Ensino Médio. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/SETEC/arquivos/pdf2/Proeja_medio.pdf. Acesso em: 22/01/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional e Tecnológica gerando mais oportunidades, emprego, renda e novas tecnologias**. Brasília (DF): s/d. Disponível em http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/pagina-inicial/index.html . Acesso em 20/05/2021.

CASTRO, Mad´Ana Desirée Ribeiro de; MACHADO, Maria Margarida, VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. Educação Integrada e Proeja: diálogos possíveis. **Educação e Realidade**. UFRGS: v. 35, nº 01, 2010. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11026. Acesso em: 15/05/2021.

CIAVATTA, Maria. Universidades Tecnológicas: Horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS) in: MOOL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre, RS: Artmed, (p.159-174), 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora.** In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) Pedagogia dos sonhos possíveis/ Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Rev. Bras. Educ. [online]. n.14, pp.108-130. ISSN 1413-2478, 2000.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. **O Proeja e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação**: destaques do *Education at a Glance*. Brasília, DF: 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A reforma do ensino técnico e suas conseqüências** (sic). In: LIMA FILHO, D. L. (Org.). Educação profissional: tendências e desafios. Curitiba: SINDOCEFET, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil** : o estado da questão. Brasília: INEP; Reduc, 1991.

MACHADO, Lucília. **Educação e Divisão Social do Trabalho**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1989.

MAGALHÃES, Fernanda Pizzaro. **Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional:** reflexões, análises e possibilidades. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Universidade Católica de Pelotas, 2011.

MARTINS, Alex Lara. A politecnia como currículo Filosófico para o ensino médio integrado. Kínesis - **Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**. v. 10, n. 24 (Edição Especial), dezembro, p. 130-144, 2018.

MARX, Karl**. O capital: Volume 1, parte III, capítulo VII** – Processo de Trabalho e Processo de Produção da Mais Valia. Traduzido por Alexandre Linhares, 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000086.pdf. Acesso em 29 jan. 2020.

MÉSZÁROS, István, 1930. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

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, Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2017.

OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato Di Pierri; ALMEIDA, Maria de Loudes Pinto. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho**: impasses e contradições. Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 155-167, jul./dez. 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. **MOBRAL:** um desacerto autoritário I, II e III. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, n. 23-24, 1982.

PRADO, Helen Wanderley do; ABREU JÚNIOR, Jupter Martins de. **Reflexões sobre a prática docente o desafio da qualidade no Proeja**. Horizontes, volume 38, nº 01, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.962. 2020. Acesso em: 18/05/2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5)

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil:** um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, Coleção educação contemporânea, 1997.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Marta Leandro da. INÁCIO FILHO, Geraldo. **Trajetória histórico-normativa das políticas curriculares da educação profissional técnica de nível médio:** de 1996 a 2008. Cadernos de História da Educação, v.15, n.2, p. 769-792, maio-ago, 2016.

STRELHOW, Thyeles Borcarte.Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256. Acesso em 20/05/2021.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da Educação profissional no Brasil**. IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em educação na região sul, 2012.

TEIXEIRA, Anísio S. **Meia vitória, mas vitória**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.222-223.

Recebido em: *15 de março 2021*

Aceito em: *20 de agosto 2021*