

O PROEJA E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO E DO CURRÍCULO INTEGRADO: ENTRE A EMANCIPAÇÃO E A DESEMANCIPAÇÃO

THE PROEJA AND THE CHALLENGES OF CONSTRUCTION TRAINING AND INTEGRATED CURRICULUM: BETWEEN THE EMANCIPATION AND DISENFRANCHISEMENT

Cláudia Maria Ferreira GOMES¹

Marcelo Lira SILVA²

RESUMO: Pretende-se analisar, neste artigo, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/ PROEJA. Para tanto, buscou-se desenvolver uma análise da estrutura jurídico-política brasileira naquilo que diz respeito ao sistema educacional, materializado na forma dos Decretos voltados para a Formação Técnica e Profissional no Brasil no período de 1996 a 2006. Tratar-se-ia, portanto, de abordar as possíveis tendências mercadológicas e ideológicas de uma “nova” política de Educação Profissional, visto que a ideia do PROEJA parece estar basicamente interligada aos interesses das *classes dominantes* e a fragmentação entre o saber acadêmico propedêutico e o saber tecnológico aligeirado, na medida em que aponta elementos e variáveis que reforçam o *dualismo educacional* histórico e estrutural do sistema educacional brasileiro, visto que em diversos momentos históricos não somente aprofundou, mas instituiu normativamente a cisão entre uma educação voltada as *classes dominantes* e outra as *classes trabalhadoras e demais classes subalternas*. Para entender os planos e programas de educação profissional do período histórico demarcado foi necessário compreender a manutenção de práticas do Decreto nº 2.208/97, bem como do Decreto nº 5.154/04. Sobre o PROEJA foram interpretados e discutidos artigos do Decreto nº 5.478/2005 e Decreto nº 5.840/2006. Tratar-se-ia, portanto, de um trabalho que buscou construir uma discussão teórica, a partir da análise de diversas fontes documentais, como forma de elucidar as questões acerca do objeto de estudo em questão.

PALAVRAS-CHAVE: formação, currículo integrado, educação tecnológica, escola ativa.

INTRODUÇÃO

Discutir a questão educacional no Brasil, particularmente a questão da Educação de Jovens e Adultos, implica em discutirmos a particularidade da via de desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Portanto, trata-se de buscar estabelecer os nexos causais e reconstituir o fio vermelho da história, a partir dos quais se poderia compreender a relação institucional estabelecida entre o mundo do trabalho e o sistema educacional. Partir-se-á da concepção de que a via particular de desenvolvimento do capitalismo no Brasil fundamentou-se em um processo de *revolução passiva* (GRAMSCI, 2007), a partir do qual se constituiu um *capitalismo hipertardio, dependente e subordinado* ao capitalismo central, fundamentado em um tipo particular de Estado Autocrático incapaz de admitir qualquer nível de representação das organizações autônomas das *classes trabalhadoras e demais classes subalternas* (GRAMSCI, 2007). Nesse sentido, a representação só poderia se dar por organizações trabalhadoras subsumidas à estrutura

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás/GO. Especialista em Política e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Goiânia. E-mail: claudia.docencia@hotmail.com

2 Professor do Programa de Pós-Graduação em Política e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Goiânia. E-mail: marcelo.silva@ifg.edu.br

do Estado Autocrático, ou seja, só poderia se dar pela prática irrestrita e incondicional do *transformismo* (GRAMSCI, 2007). Assim sendo, a instituição escolar acabaria por reproduzir a própria lógica do Estado Autocrático, de tal forma a internalizar em seus projetos educacionais e em suas relações cotidianas o autocratismo institucionalizado.

Do ponto de vista metodológica, fundamentar-se-á a discussão desse trabalho no método das aproximações sucessivas presente na literatura marxiana, de tal forma a construir um quadro referencial analítico a partir da *filosofia da práxis*. Nesse sentido, o movimento e a dinâmica do texto buscará evidenciar a função social do sistema educacional, bem como suas contradições internas, de tal forma a apresentar um nível razoável de entendimento acerca da política educacional do primeiro Governo Lula (2003-2006), naquilo que diz respeito a formulação e implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA.

No âmbito educacional, o processo de *modernização conservadora* (MOORE, 1975) no Brasil, apresentou mudanças significativas a partir da chamada Revolução 1930, a partir da qual se poderia observar a presença estrutural e estruturante do fenômeno do *dualismo educacional* no complexo institucional que se forjou acerca do sistema educacional brasileiro. O processo de *modernização conservadora* brasileiro fundamentou-se em um tipo estrutural de *dualismo educacional*, a partir do qual as instituições estruturar-se-iam de formas distintas, para atender as demandas advindas do mercado, bem como o *status* e a *estratificação social* conferidos as antagônicas *classes sociais* e suas respectivas *frações de classes*. Nesse sentido, aos filhos das *classes trabalhadoras* e demais *classes subalternas* optou-se por ofertar um tipo particular de educação eminentemente técnica, assistencialista e de caráter aligeirado, com o claro objetivo de formar mão-de obra barata para o mercado de trabalho em expansão, como bem delinea-se a Reforma Capanema (SHIROMA, 2011); já aos filhos das *classes dominantes* fora ofertado um tipo de educação ilustrada, propedêutica e prolongada, com intuito de perpetuar as relações patrimonialistas (FAORO, 1975), com claro viés classista, bem como as formas de produzir e reproduzir o capital e as relações de trabalho.

Tendo em vista o *dualismo educacional* e as críticas a programas dos governos FHC e Lula voltados à educação profissional, na maioria das vezes emergenciais, aligeirados e sem elevação da escolaridade do trabalhador, buscou-se estruturar certo nível de entendimento acerca do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA no Brasil. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar o PROEJA, a partir dos Decretos complementares voltados a Formação Técnica e Profissional no Brasil, com a finalidade de sinalizar as possíveis tendências mercadológicas e ideológicas de uma *nova* política de Educação Profissional, pois a ideia desse programa parece estar basicamente interligada aos interesses das *classes dominantes* e a fragmentação entre o saber acadêmico de caráter propedêutico e o saber tecnológico de caráter aligeirado e pragmático.

Tratar-se-ia, portanto, de dois tipos de governos, o primeiro de caráter neoliberal radical e o segundo de caráter neoliberal moderado, nos e a partir dos quais se aprofundou o *dualismo educacional* brasileiro, sem tocar na questão estrutural e estruturante de uma sociedade de classes, fundamentada em profundas desigualdades sociais. Deixa-se de lado, portanto, o verdadeiro intuito da educação: a formação humana emancipatória, fundamentada em uma Escola Ativa, voltada a formação omnilateral e tecnológica. Para entender os planos e programas de educação profissional nos últimos 20 anos foi necessário realizar uma análise documental e compreender a manutenção de práticas do Decreto nº 2.208/97 e do Decreto nº 5.154/04. E para conhecer e aprofundar mais os estudos sobre o PROEJA foram interpretados e discutidos artigos do Decreto nº 5.478/2005 e Decreto nº 5.840/2006, responsáveis pela criação do PROEJA.

PROEJA: ESPERANÇA DE FORMAÇÃO INTEGRADA DOS TRABALHADORES?

Pode-se dizer que ao vencer as eleições de 2002, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva representava uma esperança para as frações de *classes trabalhadoras* e demais *classes subalternas* (SILVA, 2011), que acreditavam em mudanças significativas para o país em todas as áreas. Esperava-se que na educação básica e na educação profissional acontecessem rupturas com o governo anterior e não continuidades de programas assistencialistas, estruturados jurídico-políticas e socialmente na privatização e flexibilização da formação. Entretanto, percebe-se que, diferente do esperado, as mudanças não foram expressivas, necessárias e tampouco suficientes.

No início do governo Lula, um conjunto de professores e pesquisadores envolvido nas lutas populares educacionais, tais como Marise Ramos, Lottermann, Kuenzer, Frigotto e Ciavatta, realizaram uma análise crítica do projeto educacional implementado pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), de tal forma a culminar em um diagnóstico que apontava para a crítica ao Decreto nº 2.208/97, que em termos gerais proibia a integração entre Ensino Médio e Ensino Profissional. Nesse sentido, firmava-se o compromisso de constituir uma Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia capaz de integrar curricular e pedagogicamente o Ensino Médio e Profissional, na perspectiva de um desenvolvimento integral do ser humano. Portanto, tratar-se-ia da afirmação do projeto de construção de uma Escola Ativa, fundamentada e estruturada na Formação e no Currículo Integrado.

A crítica ao Decreto nº 2.208/97, que regulamentava os artigos 36 e 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), se devia ao fato da obrigatoriedade do desvinculamento do Ensino Médio ao Ensino Técnico. Torna-se importante destacar que tal documento não proibia a concomitância e a subsequência, na medida em que já estavam previstas em tal estrutura de ensino, impedindo, assim, tanto uma Formação Integrada, quanto a perspectiva do Currículo Integrado, estruturando-

se um ordenamento jurídico-político educacional de caráter antidemocrático e antipopular, visto que se alicerçava na fragmentariedade e aligeiramento da estrutura educacional acessível às *classes trabalhadoras* e demais *subalternas*. Pode-se dizer que durante a vigência desse Decreto, no âmbito das instituições educacionais, reforçou-se o Estado Autocrático brasileiro que, no âmbito educacional, apresentava-se sob a forma do *dualismo educacional*, que a rigor cindia definitiva e institucionalmente a formação propedêutica e a formação técnico-profissional, mantendo-se em sua estrutura a separação entre a formação propedêutica, destinada a preparar aos filhos das *classes dominantes* e *camadas médias* para o ingresso no Ensino Superior; e, ao mesmo tempo e por outro lado, preparar os filhos das *classes trabalhadoras* e demais *classes subalternas*, em uma estrutura de Ensino Médio aligerado, técnico-profissional, com claro objetivo de inseri-los de maneira precarizada e de forma cada vez mais precoce no mercado de trabalho. Tal processo fora recolocado institucionalmente de maneira contundente na estrutura institucional brasileira, a partir do golpe de Estado consumado no dia 31 de agosto de 2016, que afetou o sistema educacional brasileiro a partir da emissão da Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016, que Reforma o Ensino Médio unilateralmente.

O conteúdo da Medida Provisória em questão, em partes, é resultado do Projeto Lei nº 6.840/2013, que se encontrava em processo de apreciação e debate na pela Câmara dos Deputados desde 2013. Portanto, trata-se de uma Reforma imposta pela crise do capital aberta em 2008, que não fora levada adiante devido à perspectiva de conciliação de classes petista e seu teor impopular. Ora, portanto, a Contrarreforma em questão fora fecundada na e pela iniciativa privada e encontrava-se em negociação com o Governo de Dilma Rousseff. O seu teor, em forma de Medida Provisória, é resultado de um estupro aos direitos constitucionais à educação presentes na Constituição de 1988 e na Lei nº 9.394/96; ao mesmo tempo, impõe-se à sociedade brasileira, a partir de um parto forçado, na medida em que só se tornou possível devido à conjuntura aberta com a deflagração do Golpe de Estado Judicial-Parlamentar-Midiático de 31 de agosto de 2016. Em uma perspectiva autocrática, antidemocrática e antipopular, a Medida Provisória em questão recoloca institucionalmente a problemática da *dualidade educacional*, de tal forma a, por um lado, negar o direito e acesso a educação as *classes trabalhadoras* e demais *classes subalternas*, desregulamentando e flexibilizando a Matriz Curricular do Ensino Médio e desestruturando qualquer possibilidade de acesso ao Ensino Superior; e, por outro, instituindo diversos mecanismos de transferência de recursos públicos estatais para a iniciativa privada, via Fundo Nacional de Educação. Ao mesmo tempo, cria as condições para o fim de qualquer perspectiva de política de formação docente emancipatória, ao fundamentar-se no princípio do notório saber, precarizando a estrutura formativa docente, de um lado, e as relações de trabalho docente de outro. Além das questões expostas, anula a Lei nº 1.821 de 12 de março de 1953, que instituiu o regime de

equivalência dos cursos de grau Médio para efeito de matrícula no Ensino Superior e reinstituí a Lei 5.692/71 que instituí a profissionalização compulsória do Ensino Médio da Reforma da Ditadura civil-militar (1964-1985); ao mesmo tempo, coloca fim a qualquer perspectiva de construção de um Ensino Médio Integrado como forma de combate a *dualidade educacional* brasileira, visto que também reinstituí o conteúdo do Decreto nº 2.208/97, promovido pelo governo ortodoxo-recesso, neoliberal-flexível, de Fernando Henrique Cardoso, que sob a batuta de Paulo Renato Souza promoveu uma Contrarreforma devastadora no sistema educacional brasileiro, desvinculando e proibindo qualquer tipo de vinculação do Ensino Médio com o Ensino Profissional.

Os formuladores do Projeto Lei nº 6.840/2013, bem como da Medida Provisória nº 746/2016 podem ser caracterizados enquanto apoletas do mercado, contratados e subservientes aos Organismos Multilaterais para defenderem a tese de que a urgência de uma Reforma no Ensino Médio viria responder a um diagnóstico marcado por baixos índices em avaliações internacionais e alta evasão no Ensino Médio. Trata-se de um diagnóstico enviesado, na medida em que foi encomendado para fundamentar um discurso privatista e autocrático. Em nenhum momento o diagnóstico em questão buscou construir um entendimento do problema educacional brasileiro e de sua estrutural dualidade. Apenas, restringiu-se a adotar uma metodologia enviesada, marcada pelos interesses corporativos, elaboradas por “fílisteus da cultura” dispostos a vender o seu saber a qualquer um que pudesse pagar pelos pareceres duvidosos travestidos de cientificidade. Ao transferir para a Matriz Curricular um problema estrutural da sociedade brasileira, os apoletas do mercado financeiro passaram a falsear a realidade e a impor a população pobre um sistema educacional privado, desestruturado e despedido de qualquer perspectiva formativa digna e emancipatória. Vestida com uma aparente roupagem democrática, visto que seu discurso se fundamenta na ideia de que os alunos estariam sendo ouvidos, a Medida Provisória camufla seu fundamento de classes, na medida em que flexibiliza o Currículo e esvazia o sistema educacional de seu conteúdo formativo.

O engajamento dos intelectuais comprometidos com a construção de uma Escola Pública, Gratuita, Laica, Universal e de Qualidade, fundamentada no Currículo Integrado e na perspectiva de uma Escola Ativa e Emancipatória, nos coloca necessariamente em oposição a qualquer tipo de reforma que não seja fundamentada no amplo debate e discussão com a comunidade. A Medida Provisória em questão retira do Ensino Médio o estatuto de parte integrante e fundamental da Educação Básica, como prevê a Constituição de 1988, esvaziando-o na sua forma e no seu conteúdo, de tal forma a posicioná-lo como mera esfera formativa aligeirada de atendimento as necessidades mercadológicas. Trata-se, portanto, de uma Contrarreforma que tem como principal objetivo restringir a Educação Básica a maioria da população brasileira, visto que 80% dos jovens em idade escolar do Ensino Médio encontram-se em

Escolas Públicas. Os chamados itinerários formativos via reconhecimento de saberes, habilidade e competências, mediante certificação flexível, não somente reforçará, mas e fundamentalmente aprofundará as desigualdades sociais, visto que além de negar a educação adequada aos jovens ingressantes no Ensino Médio, negará também um possível acesso ao Ensino Superior.

Portanto, a construção de uma nova educação profissional exigia do Governo Lula outra postura frente ao sistema educacional brasileiro, de tal forma que deveria materializar-se na forma das mudanças jurídico-políticas acerca da instituição educacional. Os enfrentamentos internos de um governo advindo das organizações autônomas das classes subalternas, mas completamente absorvido pelo Estado Autocrático, acabou possibilitando a edição do Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004, que tornava sem efeito o Decreto n. 2.208/97. Com a promulgação do Decreto nº 5.154/04 no primeiro governo Lula (2003-2006), começou-se um debate acerca da concepção de uma educação integrada, pois o Decreto, conforme o art. 4º possibilitava a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional:

Art. 4o A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2o do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

§ 1o A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - Concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

No entanto, de acordo com análises de autores como Frigotto e Ramos (2005), a esperada integração entre a formação propedêutica e técnica não foi tão expressiva, pois o fato é que o Decreto nº 5.154/04 também possibilitava a articulação entre integração/desintegração entre ensino e trabalho, fragilizando o Decreto e reconhecendo a dualidade, permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o Ensino Médio e a Formação Profissional. Tratava-se, portanto, da manifestação da política de conciliação de classes do neoliberalismo moderado petista no âmbito do sistema educacional, visto que não garantia de fato um sistema educacional fundamentado no Currículo Integrado, mas um conjunto de modalidades fragmentadoras do currículo e da estrutura educacional, forjadas de acordo com as políticas de alianças regionais. Ora, tratava-se de um governo de conciliação de classes (SILVA, 2015)³.

3 Pode-se dizer que a Carta ao povo brasileiro, bem como as Cartas de Concertação do CDES selaram a aliança entre o Partido dos Trabalhadores e frações importantes das classes dominantes no Brasil, a partir da qual se articulou certa unidade

Fato é que, após um ano de vigência do Decreto n. 5.154/2004, a mobilização esperada não ocorreu. O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1091).

A análise da política educacional do primeiro Governo Lula demonstra que a proposta de integrar o Ensino Médio a Educação Profissional encontrava-se inscrita no marco de uma política econômica neoliberal-flexível, a partir da qual prevalecia-se o *dualismo educacional* sob uma forma aparentemente progressista que na prática submetia a maioria dos trabalhadores a cursos de curta duração e articulados, de tal forma a não alterar substancialmente o nível educacional dos trabalhadores brasileiros. Torna-se importante salientar que Frigotto, Ciavatta e Ramos explicaram que o “[...] conteúdo final do Decreto nº 5.154/04, por outro lado, sinalizava a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 52).

Já no ano de 2005 por meio do Decreto nº 5.478/2005 foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnico de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA. Trata-se do objeto do nosso estudo, cujo intuito era oferecer a oportunidade de reinserção no sistema educacional a jovens e adultos que em algum momento de suas vidas interromperam sua trajetória de escolarização e assim possibilitar-lhes a elevação de sua escolaridade por meio da conclusão do Ensino Médio Integrado à Formação Profissional, e de cursos técnicos ou de qualificação. Na primeira edição do PROEJA, a partir do Decreto nº 5.478/2005, instituiu-se o programa no âmbito restrito apenas às instituições federais de educação tecnológica, sob duas formas: como formação inicial e continuada; e como habilitação técnica, conforme consta em seu artigo Art. 1º:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

contraditória da burguesia organizada enquanto classe dominante. Em outras palavras, estruturou-se e constituiu-se um bloco no poder coeso e sólido a partir do qual o Partido dos Trabalhadores comprometeu-se em preservar e expandir os interesses das diferentes frações de classe, a partir do Estado constituiu-se em principal força organizativa da contraposição unificadora das classes dominantes. Nesse sentido, o Estado interioriza, a partir dos diversos arranjos políticos institucionais forjados nas diferentes conjunturas capitalistas, a cultura política liberal burguesa, a partir da qual se busca assegurar jurídica e politicamente as condições gerais de produção e reprodução do capital. O Estado torna-se assim o demiurgo jurídico-político necessário à garantia e manutenção da propriedade privada dos meios de produção, bem como pela produção e reprodução da força de trabalho enquanto mercadoria. O Estado Moderno assume a forma e o conteúdo último da política, na medida em que objetiva-se enquanto sintetize necessária a unidade contraditória das classes dominantes, de tal forma que as frações de classe dominante passam a influenciar direta e indiretamente a condução do Estado de acordo com sua posição no processo de produção e reprodução do capital. Portanto, a unidade das classes dominantes em uma perspectiva de contraposição unificadora depende da correlação de forças existentes no interior do bloco no poder, de tal forma que uma das frações tende a se tornar hegemônica e dirigir político-econômica e socioculturalmente as demais frações (SILVA, 2015).

Além do mais, o mesmo Decreto nº 5.478/2005 previa em seus arts. 3º / 4º uma carga horária aligeirada “máxima” de 1.600 horas para a formação inicial e continuada; e de 2.400 horas para o Ensino Médio Integrado como consta no próprio Decreto:

Art. 3º. Os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, no âmbito do PROEJA, deverão contar com carga horária máxima de mil e seiscentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - A destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e

II - A destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, deverão contar com carga horária máxima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - A destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - A carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica;

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos emanados do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio e para a educação de jovens e adultos.

Ora, diante do fato desse Decreto limitar a carga horária ficou evidente que havia uma grande necessidade de uma discussão ampla nestas instituições para que fossem implantadas uma nova modalidade (EJA) e que a redução da carga horária de cursos na modalidade EJA, com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular, não deveria ser uma imposição, mas sim uma possibilidade a ser estudada, conforme explicam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 198):

Observamos algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que, ao nosso ver, incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos. Primeiramente, não há por que defini-las como máximas. A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade. O sentido de tal possibilidade está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal.

Ainda em contraposição sobre a carga horária máxima estabelecida no Decreto 5.478/2005, os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esclareceram que aos jovens e adultos seriam ofertados apenas uma formação mínima, sem elevação da escolaridade e nem qualquer possibilidade de constituição de uma *formação tecnológica e omnilateral* estando então o PROEJA a serviço da *hegemonia civil burguesa* (SILVA, 2011). Para tais autores, “[...] limitar a carga horária dos cursos a um “máximo” é, na verdade, admitir que aos jovens e adultos trabalhadores se pode proporcionar uma formação “mínima”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1098).

Diante de tantas críticas, em 2006 o Decreto nº 5.478/2005 foi então substituído pelo Decreto nº 5.840/2006 que ampliou a abrangência do programa, passando a incluir o Ensino Fundamental. A abrangência também foi ampliada no que diz respeito à origem das instituições que poderiam oferecer cursos no âmbito do Programa, permitindo assim, além das instituições federais de educação, ciência e tecnologia, sua adoção pelos sistemas de ensino estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de Serviço Social Aprendizagem e Formação Profissional. Ou seja, a partir de seu art. 1º, § 3º criou-se o mecanismo para que a política de conciliação de classes neoliberal moderada petista transferisse montantes de recursos públicos cada vez mais volumosos para a iniciativa privada, em particular para o tradicional, antipopular e antidemocrático *Sistema S*.

Em relação à carga horária, o novo Decreto nº 5.840/2006 alterava a exigência de uma carga horária máxima e determinava agora a definição de uma carga horária mínima para as duas modalidades de cursos, conforme estabelecia os Arts. 3º e 4º :

Art. 3o Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

Art. 4o Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

Também não podemos deixar de citar a obrigatoriedade de implantação do PROEJA nas instituições federais de educação tecnológica até o ano de 2007, sem que houvesse grande necessidade de uma discussão ampla nestas instituições, para que fosse implantada uma nova modalidade (EJA), conforme exposto em seu artigo 2º.

Assim, podemos analisar o PROEJA, como um programa de políticas públicas sócio-educacional direcionado ao atendimento de grupos socialmente subalternizados, jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na chamada idade adequada, e que devido as suas condições sociais, foram considerados pelo modo de produção capitalista, em particular pelo *capitalismo hipertardio, dependente e subordinado* brasileiro, como improdutivos, de tal forma a alargar as taxas de desemprego, pobreza e violência; e, que de alguma forma precisariam ser resgatados, reparados, equalizados, qualificados, tornando-os assim produtivos novamente. Para o relator do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a EJA teria três importantes funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora da EJA, como o nome evidencia, é de reparar a desigualdade de oportunidades em relação à educação, ou seja, de fazer valer os direitos de igualdade de oportunidades para jovens e adultos, que tiveram negado o direito a uma escolarização adequada de qualidade. Vale ressaltar que a igualdade está além do retorno às salas da EJA, abrange também a permanência e o prosseguimento de estudos. A função equalizadora da EJA visaria à inclusão no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, fosse pela repetência ou pela evasão, fosse pelas desiguais oportunidades de permanência

ou outras condições, possibilitando a membros das *classes trabalhadoras* e demais *classes subalternas* nova inserção no mundo do trabalho (CNE/CEB, p. 09). Tratar-se-ia, portanto, de equalizar as oportunidades de reinserção no sistema educacional, como explicamos anteriormente. Todavia, a reinserção em absoluto não significa garantia de permanência dos jovens e adultos em salas de aulas, motivo pelo qual há um grande número de evasão escolar na EJA como apresentado no próprio documento base do PROEJA (2007):

Os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada “evasão”. Desta forma, ainda hoje, mesmo os que chegam ao final sem dominar a leitura e a escrita. Este fato tem representado um aumento substancial de jovens na EJA, todos com escolaridade descontínua, não-concluintes com êxito do ensino fundamental, obrigados a abandonar o percurso, ou pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio “fracasso”, ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade e a degradação das relações de trabalho. (BRASIL, 2007, p.18).

Vale ressaltar que o sistema educacional, não somente na modalidade de EJA, deve fundamentar-se em uma perspectiva de educação emancipatória, reflexiva e transformadora, de tal forma a criar as condições necessárias para que o sujeito social tenha condições de pensar-se a si mesmo, bem como a realidade social. Para Gramsci (1978), só haveria a possibilidade de uma reconstrução social e uma mudança de mentalidade a partir da educação das *classes trabalhadoras* e demais *classes subalternas* por meio de suas organizações autônomas.

Conforme apresentamos tanto no CEB nº: 11/2000, como na LDB, o simples fato de existir políticas públicas e iniciativas ao longo da história para a complementação da formação escolar de jovens e adultos, ratifica-se o caráter excludente, desigual e dualista do sistema educacional brasileiro. Torna-se importante destacar que são as *classes trabalhadoras* e demais *classes subalternas*, precarizadas no mundo do trabalho, que frequentam os bancos da EJA, pois lhes foram negados o direito a uma educação de qualidade e a sua permanência nas instituições de ensino, na medida em que se trata da classe que necessita ser inserida no mundo do trabalho ainda em idade tenra, para complementar a renda familiar e assim sobreviver com um subemprego, como está explícito no próprio parecer CEB nº: 11/2000:

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (CNE/CEB, 2.000, p. 05).

Com a criação do PROEJA, o governo criou uma nova política pública destinada à integração da educação profissional com a educação básica, com intuito de unificação das ações de profissionalização nas categorias de formação inicial e continuada dos trabalhadores à educação geral, desenvolvida na modalidade para jovens e adultos que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental/médio na idade adequada (LDB, 1996). O próprio documento Base do PROEJA, estabelece sobre esta questão da falta de políticas públicas para a Educação de jovens e Adultos no Brasil, que:

[...] a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil é marcada pela descontinuidade e por ténues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado (BRASIL, 2007, p.9).

Conforme ratificado, fica evidente que o percurso da história da EJA no Brasil, sempre esteve interligado à exclusão social e à política de reparação a jovens e adultos que devido à estrutura de Estado Autocrático e à *hegemonia das classes dominantes* não puderam dar continuidade ao estudo e desenvolvimento intelectual e humano. Segundo uma análise no documento CEB nº: 11/2000, pode-se constatar que o particular capitalismo brasileiro (MAZZEO, 1989), de caráter patrimonialista e viés classista, alicerçou e constituiu uma sociedade estruturalmente desigual, de tal forma que os jovens e adultos se viram obrigados a interromper sua escolarização para buscar sua sobrevivência, perpetuando assim as desigualdades sociais e estando subjetiva e objetivamente sob o jugo das decisões das *classes dominantes*:

Por isso o art. 37 diz que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. (CNE/CEB, 2000, P. 27).

Trata-se, portanto, de um projeto educacional direto e intencional, com o claro e nítido objetivo de fragmentar a Educação Básica e dissolvê-la na forma da Educação Profissional técnico-pragmática, de caráter aligeirado. Por outro lado, o documento base do PROEJA (2007) prevê uma educação com formação humana e integrada. Mas, o que se percebe é que o Decreto 5.840/06, contraditoriamente, como é próprio da política de conciliação do neoliberalismo moderado petista, abriu possibilidades para a fragmentação da educação profissional quando instituiu que os cursos do PROEJA pudessem ser articulados e concomitantes, ou seja, fragmentados sem integração curricular, estando direta e intencionalmente a serviço da *hegemonia civil burguesa* (SILVA, 2011).

Art. 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados: I - Ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004; e 77 II - Ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004 (BRASIL, 2007, p.76-77).

Mediante isso, enfatizamos que uma educação transformadora e emancipatória não poderia fundamentar-se em uma estrutura fragmentada, com rupturas entre o saber acadêmico propedêutico e o saber tecnológico pragmático, pois assim reforçaria o *dualismo educacional*.

Ora, a matriz curricular não pode fundar-se na fragmentação do conhecimento, de forma a alimentar um dualismo estrutural presente no sistema educacional brasileiro. Vale ressaltar que o currículo sempre foi um campo de batalha em uma *sociedade de classes*, pois, via de regra, constitui-se em mecanismo de difusão dos interesses do pensamento das *classes dominantes*, principalmente quando se encontra fragmentado.

O CURRÍCULO ESCOLAR: UM CAMPO DE DISPUTA PELA DIFUSÃO DO PENSAMENTO EMANCIPATÓRIO E (DES)EMANCIPATÓRIO

Pode-se dizer que a matriz curricular é expressão subjetiva e objetiva de uma concepção de sociedade, seja ela voltada para a emancipação, seja ela voltada para a não emancipação. Em uma *sociedade de classes*, pode-se observar que o sistema educacional fundamenta-se em uma estrutura dualista, com níveis e profundidades diversas, que necessariamente permeia a relação entre a educação e trabalho. Portanto, trata-se de compreender que nas sociedades de classes a matriz curricular reproduz certo tipo de dominação, pois passa a expressar o status social dos indivíduos e sua estratificação no corpo social, na medida em que a divisão do trabalho passa a ser legitimada socialmente por uma estrutura discursiva meritocrática, que individualiza e naturaliza a posição que cada indivíduo ocupa na sociedade.

Segundo Frigotto (2005), neste *dualismo estrutural* massacrante, o trabalho não é caracterizado como princípio educativo. Quando o trabalho é descaracterizado e deixa de ser um princípio educativo, ele está destinado a subjugar *classes trabalhadoras* e demais *classes subalternas*, bem como a perpetuar as *classes dominantes* que se apropriam e acumulam o resultado deste trabalho, dominando e reproduzindo sua hegemonia material e espiritualmente. Portanto, seria a partir de tal relação que se constituiria a definição do currículo, enquanto campo de representação da estrutura de poder e de dominação vigentes. A palavra Curriculum tem origem latina e quer dizer caminho a percorrer. Quando consideramos a palavra no contexto escolar, podemos dizer que o

currículo diz respeito ao conjunto de conhecimentos e práticas que a escola deve adotar para preparação dos educandos para a vida social.

Silva (2009) explica que provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos nos anos de 1920, quando o estudioso Franklin John Bobbitt escreve e publica um livro com o título *The Curriculum*. Esta obra inaugurou o início dos estudos sobre currículo e também a corrente tradicional, que descreve a educação como um processo semelhante ao da fábrica:

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez com um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção e desenvolvimento e testagem de currículos. As ideias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918). Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica (SILVA, 2009, p. 12).

Ratifica-se com a afirmação do autor que com a teoria do currículo tradicional, a educação passa a ser concebida como neutra, ocultando e distorcendo os fatos sociais e históricos da sociedade capitalista, na qual o aluno passa a ser programado para aprender o que lhe é repassado, contribuindo apenas para o exercício ideológico de inculcação dos valores, condutas e hábitos burgueses, adequados à racionalidade e eficiência fabris. Nas palavras de Silva (2009, p. 32), como esta ideologia é transmitida por meio da escola e seu currículo:

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, ou de forma indireta através de disciplinas mais técnicas.

Diante da afirmação do autor, confirma-se o significado do currículo tradicional como forma de alienação e dominação, uma forma de disputa pelo poder, estando a serviço da hegemonia civil burguesa, de forma a inculcar os valores dominantes e perpetuar a desigualdade social. Para que haja emancipação, se faz necessário pensar em um currículo integrado. Os autores Chizzotti e Ponce (2012), também explicam que não há como pensar o currículo sem os seus sujeitos, pois é na prática pedagógica que o currículo ganha vida. Ele é um instrumento social que supõe a participação de cada um quando visa à autonomia do indivíduo em comunidade. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p.34).

Com a afirmação dos autores, fica evidente que é preciso refletir o currículo como um instrumento transformador e que prepare o indivíduo para compreender-se e ser

compreendido enquanto *ser social* reflexivo, autônomo, com poder de decisão e inserção na vida social no e pelo trabalho concreto. Lottermann (2012), também nos explica sobre a proposta de um currículo integrado que busque a integração entre trabalho, ciência e cultura como forma de emancipação social. O autor afirma que seu caráter transformador está em romper com as fragmentações que dificultam o desvelamento das contradições presentes nessa sociedade (LOTTERMAN, 2012, p. 22). Portanto, seria necessária a reflexão sobre a temática de um currículo integrado como proposta de uma educação transformadora e *omnilateral*, pois poderia romper com a ideia de uma educação neutra e descontextualizada e, ao mesmo tempo, poderia caminhar no sentido da constituição de princípios educativos que reatassem o cordão umbilical entre educação e trabalho emancipado, de forma a fundamentar-se na constituição de um *ser social* reflexivo, emancipado e autônomo, com poder de decisão na sociedade.

O CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA

O currículo escolar tradicional sempre esteve interligado as ideologias de dominação e de interesses das *classes dominantes*, de tal forma a estruturar-se na fragmentação, reproduzindo assim a divisão trabalho e a razão instrumental. O conhecimento quando é fragmentado encontra-se a serviço da *hegemonia civil* das *classes dominantes*, pois a partir da matriz curricular passa a reproduzir, objetiva e subjetivamente, a lógica da desigualdade social. Quando pensamos na estrutura de um sistema educacional fundamentado no princípio da Formação e do Currículo Integrado, estamos pensando na estruturação de uma Escola Ativa, capaz de romper a dualidade estrutural, bem como um Currículo Integrado, estruturado na indissociabilidade da Ciência, do Trabalho e da Cultura, visto que a unidade entre essas três determinações constituiriam o princípio da omnilateralidade, da formação integral e do ensino tecnológico. Assim, o Currículo Integrado visa a integração, na matriz curricular, entre Trabalho, Ciência e Cultura, com uma visão emancipatória de educação, a partir da qual os conhecimentos passariam a ser abordados em sua totalidade e enquanto resultado das experiências e vivências do ser social.

Diante disso, o que podemos corroborar é que o currículo não se resume apenas a uma seleção de disciplinas e conteúdos arbitrariamente selecionados e fragmentados, mas enquanto espírito formativo, a partir do qual se pode diagnosticar que tipo de *ser social* pretende-se formar, bem como entender qual o nível de consciência que esse ser pode vir a ter de si e das relações sociais que estabelece no mundo. Portanto, para o PROEJA, a integração dos saberes mediante o currículo integrado passa a ser crucial para trazer de volta jovens e adultos em situação de risco social e desigualdade extrema ao espaço educacional formal, de forma a proporcionar uma educação emancipatória, que lhes permita compreender como se dá a sua inserção na sociedade contemporânea e

qual seria sua função social em uma sociedade de classes fundamentada na desigualdade e na injustiça social. O documento base do PROEJA (2007) prevê uma educação com formação humana e integrada, mas o que se percebe é que o Decreto 5.840/06, contraditoriamente, abre possibilidades para a fragmentação da educação profissional, quando ratifica que os cursos e programas do PROEJA poderão ser articulados e concomitantes, ou seja, fragmentados, sem integração curricular, estando direta e intencionalmente a serviço da *hegemonia civil burguesa*:

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2007, p.13).

Vale lembrar que os alunos que frequentam os bancos da EJA são jovens e adultos com seus próprios traços de vida, origens e vivências profissionais particulares e necessitam de uma educação emancipadora que venha ao encontro de suas experiências e concepções de mundo, pois para eles a educação precisa ser contextualizada e com sentido em seu cotidiano. Como a escola então fará sentido para estes jovens e adultos, se não contemplar um currículo integrado, emancipador e contextualizado com a realidade? Kuenzer (2002), explica com exatidão a importância do currículo integrado dentro da EJA: “O ensino integrado tem por objetivo disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, 2002, p. 43-44). Esta proposta rompe com a ideia de uma educação neutra, natural e biologizante, de forma a caminhar no sentido de construção de processos de ensino reflexivos, autônomos e emancipatórios, visto que desnaturalizam a vida social. Trata-se da rejeição do currículo dualista fragmentado em disciplinas, cuja forma de abordagem do conhecimento é a transmissão de um conhecimento alienado fundamentado na pragmaticidade e no utilitarismo.

Pode-se dizer que o ensino do Currículo Integrado converte-se em uma prática transformadora, pois seu caráter é de compreensão do real em sua totalidade, o que revela os interesses classistas de uma educação fragmentada e alienadora. Trata-se de expor a estrutura desigual da sociedade de classes e como o sistema escolar a perpetua, como forma de construir alternativas de mudança e transformação capazes de superar uma vida social alienada que é própria da sociedade capitalista. O Currículo Integrado deve estar além dos interesses hegemônicos burgueses, pois questiona as relações capitalistas de produção e de alienação e parte em defesa de uma formação integral no sentido de se alcançar uma educação omnilateral. Com a fragmentação entre a educação básica

e a profissional, o sistema educacional converte-se em uma estrutura de construção de uma racionalidade alienada e alienante, na medida em que nega a condição de *ser social*, transformando-a em um mecanismo de formação de mão-de-obra barata e pouco qualificada para atender a demanda de trabalhadores precários para o mercado capitalista. Freire (2010), também explica esta temática sobre uma educação emancipadora e como intervenção do mundo quando diz que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 2010, p. 98).

Freire (2010) explica que uma educação transformadora implica no desmascaramento da ideologia dominante; enquanto uma educação fragmentada, descontextualizada, está a serviço dos agentes do mercado. Portanto, com uma educação integrada voltada para o desenvolvimento humano, a teoria e a prática deveriam caminhar juntas e assim haveria uma contextualização com o mundo real, no qual o educando colocaria em prática o que foi assimilado no ambiente escolar. Não se poderia formar o *ser social* de forma emancipada, com uma educação fragmentada voltada exclusivamente para a alienação, reproduzindo socialmente e perpetuando as desigualdade sociais e a forma de dominação materializada sob a hegemonia da classe dominante.

Vale ressaltar a necessidade de construir um currículo integrado e emancipatório capaz de abranger o conhecimento em sua totalidade. Como foi dito anteriormente, no decorrer deste trabalho, emancipar não é apenas a transmissão simples e pura dos conteúdos. Uma educação emancipatória faz com que o *ser social* seja capaz de perceber sua condição na sociedade, analisando-a como forma de construir uma sociedade mais justa. O currículo integrado deve ir além dos interesses mercadológicos capitalistas, pois é uma prática pedagógica que visa à formação omnilateral do *ser social*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o estudo realizado, procuramos refletir algumas questões ligadas às políticas educacionais do PROEJA, buscando determinadas respostas aos questionamentos sobre os desafios e possibilidades de uma educação profissional, emancipatória e integrada a educação básica. Ao longo deste artigo, buscamos apontar que o PROEJA, nada mais é que um programa de políticas públicas socioeducacionais direcionado ao atendimento de grupos socialmente subalternizados que não tiveram acesso à educação e que devido as suas condições sociais, foram considerados pelo sistema capitalista improdutivos, de tal forma a aumentar as taxas de desemprego, pobreza e violência e que de alguma forma precisariam ser resgatados, reparados, equalizados, qualificados, tornando-os assim produtivos novamente. Durante o estudo, percebemos que o PROEJA possui um

discurso com intenções hegemônicas, quando contraditoriamente seu Decreto de criação nº 5.840/2006, abre viabilidade tanto para a integração da educação profissional com a educação básica, como para a sua fragmentação, podendo os cursos e programas do PROEJA serem articulados e concomitantes, ou seja, fragmentados, descontextualizados, sem integração curricular e a serviço da hegemonia burguesa. Para Freire (1998, p. 46), uma educação libertadora age diante do conformismo social e que se você estabelecer a relação entre a leitura da palavra e leitura do mudo, leitura do contexto para que se tenha relação entre texto e contexto- essa educação não serve aos neoliberais, pois é uma ameaça de libertação.

Diante da afirmação do autor, fica evidente que quando a educação é fragmentada, descontextualizada cria aparatos para a dominação, perpetuando a hegemonia civil da classe dominante. Enfatizamos que uma educação transformadora e emancipatória não pode ser fragmentada, com rupturas entre o saber acadêmico propedêutico e o saber técnico, pois assim reforça-se o dualismo estrutural. Não basta apenas qualificar um operário para desenvolver o exercício do trabalho, é preciso que ele possa exercer sua posição na sociedade, tanto enquanto indivíduo, quanto como espécie, ou seja, como *ser social*. Nesse sentido, buscou-se, neste artigo, apontar para algumas reflexões e tentativas de respostas aos questionamentos sobre os desafios de refletir sobre a constituição de um ensino tecnológico, fundamentado no Currículo Integrado e em uma formação omnilateral como forma de se pensar as particularidades do PROEJA.

GOMES, Cláudia Maria Ferreira; SILVA, Marcelo Lira. O PROEJA e os desafios da construção da formação e do currículo integrado: entre a emancipação e a des emancipação. ORG & DEMO (Marília), v17, n.2, p. 07-26, Jul./Dez., 2016.

ABSTRACT: The aim is to analyze, in this article, the National Vocational Education Integration with Basic Education in the Education of Youth and Adults Mode / PROEJA. Therefore, we sought to develop an analysis of the Brazilian legal-political structure in what concerns the educational system, embodied in the form of Decrees facing the Technical and Vocational Training in Brazil from 1996 to 2006. Treat would, therefore, to address the possible marketing and ideological tendencies of a “new” Professional Education policy, since the idea PROEJA seems to be basically linked to the interests of the ruling classes and the fragmentation of academic knowledge propaedeutic and technological knowledge lightened in as pointing and variable elements that reinforce the historical and structural educational dualism of the Brazilian educational system, as in many historical moments not only deepened but established normatively the split between an education the ruling class and other working classes and other classes subaltern. To understand the plans and professional education programs of marked historical period was necessary to understand the maintenance practices Decree No. 2.208 / 97 and Decree No. 5,154 / 04. About PROEJA were interpreted and discussed Decree No. 5,478 articles / 2005 and Decree No. 5,840 / 2006. Treat it would, therefore, a work that sought to build a theoretical discussion, from the analysis of various documentary sources, in order to elucidate the questions about the object of study.

KEYWORDS: training, integrated curriculum, technological education, active school.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em: 25 jan. 2015.
- _____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm Acesso em: 25 jan. 2015.
- _____. **Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm Acesso em: 25 jan. 2015.
- _____. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 25 jan. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental**. Documento Base, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf Acesso 26 jan. 2015.
- CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículos Sem Fronteiras**, v.12, n. 3, p.25-36, set./dez., 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2016.
- DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXI, n. 71, jul., 2000.
- FAORO, Raimundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 2. ed. Porto Alegre: Globo, São Paulo: USP, 1975.
- FERREIRA, E. B.; GARCIA, S. R. O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., e RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 148-173.
- FERREIRA, E. B.; RESENDE, M. J.; RAGGI, D. **A Eja integrada a educação profissional no Cefet: avanços e contradições**. GT: Trabalho e Educação/n. 09. Disponível: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3196--Int.pdf>. Acesso em 16 fev. 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., e RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.
- _____. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out., 2005, Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17> Acesso em: 18 fev. 2015.
- Garcia, S. R.O. **O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil**. 23ª Reunião Anual da Anped, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-fio-da-historia-genese-da-formacao-profissional-no-brasil> Acesso em: 16 jan. 2015.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O surgimento da rede Federal de Educação Profissional nos Primórdios do Regime Republicano Brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v.2, n.2, p. 9-24, nov. 2009.

LOTTERMAN, Osmar. O currículo integrado na Educação de Jovens e Adultos. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Porto Alegre. Disponível: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1855/Osmar%20Lottermann.pdf?sequence=1> Acesso em: 02 mar. 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

MAZZEO, A. C. **Estado e burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. Belo Horizonte: Oficina de livros, 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Documento Base. Brasília, DF: MEC, 2007.

MOORE, J. B. **As origens sociais da ditadura e da democracia**: senhores e camponeses na construção do mundo moderno. Lisboa: Cosmos, São Paulo: Martins Fontes, 1975.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o Ensino Profissional**: o processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas: Papirus, 2003.

PINTO, L.T.C.; ZANARDINI, I. M. **O PROEJA** (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos): reflexões a respeito da categoria trabalho como princípio educativo. Disponível: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_852_leilacbr@hotmail.com.pdf Acesso em: 10 fev. 2015.

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

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Marcelo Lira. Antônio Gramsci e as ciências sociais: a unidade de contrários como fundamento de uma nova epistemologia. In: **38o. Encontro da ANPOCS**. Caxambu, Minas Gerais, 27 a 31 de out. 2011. Disponível: http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&cgid=1037&Itemid=353 Acesso em: 19 mar. 2015.

_____. Bioética & educação: quando o fundamento da civilização encontra-se no estímulo ao vício. **Aurora**. Marília, v. 5, p. 37-54, 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/viewFile/2362/1922>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. O projeto de governança do partido dos trabalhadores e sua identidade com o projeto de modernização conservadora (2003-2015). In. NIEP-MARX: Marx e o Marxismo 2015: insurreições, passado e presente. Universidade Federal Fluminense, de 24 a 28 de ago. 2015. Niterói, Rio de Janeiro. <http://www.niepmarx.com.br/MM2015/anais2015/mc68/Tc684.pdf> Acesso em: 19 jul. 2016

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. **A implementação do Proeja na Rede Federal de Educação profissional e tecnológica**: visão dos gestores. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8445/1/2010_V%C3%A2niadoCarmoN%C3%B3bileSilva.pdf Acesso em: 10 fev. 2015.

Submetido em: 14-08-2015

Aceito em: 16-05-2016