



A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DO ENSINO ESTIGMATIZADO À POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO INTEGRAL, POR MEIO DO PROEJA

PROFESSIONAL EDUCATION IN BRASIL: FROM STIGMATIZED TEACHING TO THE POSSIBILITY OF INTEGRAL FORMATION, THROUGH PROEJA

DOI: <http://dx.doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2017.v2.n2.p382-397.id67>

Maria Helena Moreira Dias Serra

Doutora em Educação pela
UNESP/RC.

Docente efetiva da área de
Letras do IFMT, Campus
Cuiabá – Bela Vista

mhelenaserra@hotmail.com

Leila Maria Ferreira Salles

Professora Livre-docente da
UNESP/RC.

Docente voluntária do
Programa de Pós-graduação
em Educação da

UNESP/RC.

leila@c.unesp.br

Resumo: A educação profissional tem carregado um estigma, tendo em vista ter sido ao longo de sua história direcionado às categorias sociais de menor prestígio. Todavia, em 2005, juntamente com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que resultou na criação dos Institutos Federais, o governo federal brasileiro lançou o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). Diante disso, produzido por meio de pesquisa bibliográfica e visando dar visibilidade a Educação Profissional e ao PROEJA, este escrito discorre acerca da trajetória da educação profissional no Brasil e do referido Programa, que se apresenta como uma possibilidade de que não aja mais distinção entre o conhecimento de diferentes classes sociais e que o trabalhador não seja um mero executor de tarefas práticas, mas que compreenda os fundamentos do trabalho que realiza, bem como amplie suas possibilidades de agir com autonomia na vida em sociedade, por meio da formação integral.

Palavras-chave: Rede federal. Educação profissional. PROEJA. Formação integral.

Abstract: Professional education has carried a stigma, considering that throughout its history it has been directed to categories of lesser social prestige. However, in 2005, at the same time of Federal Schools of Professional and Technological Education expansion that resulted in the creation of the Federal Institutes, Brazilian federal government established the Program for Integration of Professional Education with Basic Education in Youth and Adult Modality (PROEJA). Thus, written by using bibliographical research, and whose aim is to give visibility to Professional Education and to PROEJA, this paper discusses the trajectory of professional education in Brazil and the Program, which represents a possibility of no longer existing distinction between the knowledge of different social classes, and the worker is not a mere performer of practical tasks, but who understands the fundamentals of the work he/she performs, as well as broaden his/her possibilities of acting with autonomy in life in society, through integral formation.

Keywords: Federal schools. Professional education. PROEJA. Integral formation.



1 INTRODUÇÃO

Vários autores discorrem acerca da existência de um estigma de servidão que a educação profissional tem carregado ao longo da história da educação no Brasil (FONSECA, 1961; KUNZE, 2006; ROMANELLI, 1980; SOARES, 1995; CUNHA, 2005). Segundo Fonseca, (1961, p. 68) “[...] habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”. Com essa afirmação, o autor nos remete à origem desse estigma. Isso se deu devido à ideia de que educação nessa modalidade era destinada aos “deserdados da sorte”, tendo em vista que os índios e os escravos foram os primeiros a receber a educação profissional, que era voltada essencialmente para o exercício de um ofício, enquanto que a educação oferecida pelos Jesuítas aos filhos dos proprietários de terras era claramente intelectual e mantinha os “elementos socialmente mais altos” distantes de qualquer profissão que exigisse atividade física e/ou manual (FONSECA, 1961). Exemplo da condição degradante desse tipo de trabalho era o fato de que uma das condições para ser servidor público era que o candidato nunca tivesse executado trabalhos manualmente.

Todavia, em 2005, foi instituído a nível nacional o Programa de Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, cuja finalidade é promover a indissociabilidade entre teoria e prática e apresenta-se como possibilidade de formação integral dos indivíduos jovens e adultos pertencentes à classe trabalhadora.

2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Com o surgimento da extração do ouro em Minas Gerais foram fundadas as Casas de Fundação e de Moeda. Inicialmente, essa tarefa era exercida por homens brancos e a aprendizagem era passada para as gerações mais jovens e gozava de certo prestígio. Posteriormente, passou a ser executada por negros escravos e, com isso, os brancos fazendeiros passaram a desprezar o ensino desse ofício. Nessa mesma época, conta-nos Fonseca (1961), surgiram os Centros de Aprendizagem de Ofício nos Arsenais da Marinha do Brasil. Para trabalhar nesses centros eram trazidos operários especializados de Portugal e como seus auxiliares, os chamados aprendizes, eram recrutados todos aqueles que a polícia encontrasse vagando pelas ruas à noite, após o toque de recolher. Como a demanda era grande, algumas vezes era solicitado ao chefe de polícia que encaminhasse para o trabalho nesses arsenais todos os presos que possuíssem condições de produzir algum trabalho profissional.



Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, ocorreu a abertura dos portos para o comércio estrangeiro e Dom João VI permitiu a abertura de fábricas, que encontravam-se proibidas de existir desde 1785. Em consequência, criou-se o Colégio das Fábricas, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes. Este foi o primeiro estabelecimento de ensino instalado pelo poder público em nosso país.

Com a fundação do Império em 1822 e com a Constituinte de 1823, não houve nenhum progresso em relação ao ensino de ofícios e permaneceu o pensamento de destinar este ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos.

Em 1827, com a aprovação pela Câmara do projeto da Comissão de Instrução, o ensino público passou a ser organizado em quatro graus distintos: 1) Pedagogias, que se destinava ao 1º grau; 2) Liceus, que seria o 2º grau; 3) Ginásios, responsáveis em transmitir conhecimento relativo ao terceiro grau; e 4) Academias, destinadas ao ensino superior. O ensino de ofícios foi incluído na 3ª série das escolas primárias e, posteriormente, nos Liceus, por meio de estudo de desenho, necessário às artes e ofícios (FONSECA, 1961, p. 128).

A primeira vez em que foi registrada a ideia de se fundar estabelecimentos de ensino que não levassem em conta o estado social dos alunos foi, segundo Fonseca (1961) por volta de 1852. Apesar de o projeto não ter se efetivado, Fonseca salienta que essa ideia representava uma reação à mentalidade dominante de desvalorização dessa modalidade de ensino, já que “o ensino necessário à indústria tinha sido, inicialmente, destinado aos silvícolas¹, depois fora aplicado aos escravos, em seguida aos órfãos e aos mendigos. Passaria, em breve, a atender, também, a outros desgraçados”, destaca Fonseca, (1961, p. 147), como surdos e cegos. Foi criada também, por meio do Decreto nº 1.331 de 01 de fevereiro de 1854, a Casa de Asilo, que posteriormente recebeu o nome de Asilo dos Meninos Desvalidos, cujo objetivo era abrigar menores abandonados, oferecer-lhes instrução de 1º grau, bem como um ofício. Ficando, assim, explícito o papel dos ofícios para os menores abandonados, corroborando para a manutenção da mentalidade de que a formação profissional era para os pobres e desvalidos.

Após a proclamação da República e já estando a escravidão abolida, foi aprovada a Constituição da República de 1891. Essa Constituição instituiu o sistema federativo de governo e também criou o sistema dual de ensino, ou seja, a União ficou responsável pela criação e manutenção do ensino secundário e do superior, enquanto aos Estados foi delegada a responsabilidade de criar, manter e controlar o ensino primário e o profissional (ROMANELLI,

¹ Conforme o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009) o termo silvícola significa aquele que nasce ou vive na selva; selvagem.



1980). Quanto a esta última modalidade, o Governo Federal aprovou, na ocasião, um crédito para os Estados, em favor da criação de escolas técnicas profissionais. O que significou um vislumbre para alterar positivamente a visão que se tinha do ensino de ofícios (FONSECA, 1961).

Muito embora a classe média refutasse a educação voltada para o trabalho, esse investimento inicial por parte do governo Federal na educação profissional, provavelmente, deu-se por pressões das classes mais abastadas, como os donos das indústrias, que não a queriam para si, mas necessitava do outro menos abastado para garantir e aumentar sua produção e lucro, já que, o aumento da atividade industrial no Brasil demandou aumentar o número de trabalhadores aptos, bem como melhoria na qualidade da mão de obra (ROMANELLI, 1980). Nesse aspecto, Fonseca (1961) ressalta que à época da proclamação da República existiam em todo o país 636 estabelecimentos industriais. Porém, em 1909 esse número já havia crescido para 3.362. A quantidade de operários empregados naquelas indústrias em 1889 era 24.369 homens; em 1909, já subira para 34.362.

Esse movimento resultou na criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs). Em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, de Nilo Peçanha, criou 19 dessas escolas, uma em cada estado brasileiro, situando-se em suas respectivas capitais, exceto a do Rio de Janeiro que foi implantada em Campos. Tais estabelecimentos eram subordinados ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) e eram destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (FONSECA, 1961). Essas escolas funcionavam em situação precária, tanto no que se refere às instalações físicas como com relação à formação do corpo docente que nelas atuavam. Nas palavras de Fonseca (1961) “A eficiência não poderia deixar de ser senão pequena, mas a causa principal do baixo rendimento era a falta completa de professores e mestres especializados” (p. 168).

A partir de então, a expansão do oferecimento do ensino profissional passou a ser defendido. O defensor mais ferrenho que, inclusive, tentou torná-lo obrigatório em todo o território nacional foi o Deputado Fidélis Reis, que o fez por meio do projeto que levou seu nome e cuja Lei foi sancionada pelo Congresso Nacional em 1927. A Lei previa o ensino profissionalizante não apenas para os “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, mas a intenção era a obrigatoriedade para todos, “pobres ou abastados”, do aprendizado de uma profissão manual (SOARES, 1995, p. 99-100). Fidelis Reis via como primordial e urgente o ensino profissional obrigatório, “que ensinasse o homem a trabalhar”, como o “único meio de dar à nossa educação excessivamente teórica uma finalidade útil”, capaz de trazer o progresso e de



redimir o País da dependência econômica (REIS, 1929, apud SOARES, 1995). Para atender à demanda, ficaria o Governo Federal autorizado a criar e manter novas escolas de “aprendizes artífices, dos aprendizados agrícolas e das escolas de artes e ofícios” (CUNHA, 2005, p. 205). Para Fidelis, a educação clássica não satisfazia as exigências daquele momento, pois não preparava os homens da forma como o país precisava e “as falhas e deficiências de nossa formação mental, por uma cultura decorativa, livresca, unilateral e incompleta”, de puro verbalismo, eram as “causas de nossa inferioridade, do retardo de quatro e meio séculos de nosso progresso”. A educação profissional, “que habilita o homem para o trabalho e para a vida”, era essencial para impulsionar o progresso e ofertá-la a todos indistinta e compulsoriamente, servindo de acesso tanto ao ensino superior quanto para concursos, era considerado por Fidelis como “dever é do Estado”, enquanto que “a cultura superior, que constitui um privilégio, a cultura universitária”, essa deveria ser obtida por quem pudesse (REIS, 1929, apud SOARES, 1995, p. 100). Essa lei nunca foi posta em prática.

De acordo com o documento emitido pelo Ministério da Educação (MEC), em comemoração ao centenário da Rede Federal (BRASIL, 2009), em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e sua Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que mais tarde, em 1934, foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional, passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, que antes eram antes ligadas ao MAIC.

A Constituição Brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no Artigo 129 que “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (BRASIL, 1937, p. 33). Observa-se no texto constitucional que a educação profissional continuava a ser destinada às classes menos favorecidas, e que realmente a tentativa de Fidelis Reis foi frustrada. Por força dessa Constituição, em 13 de janeiro daquele ano, foi assinada a Lei nº 378 que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Com a Reforma Capanema, que ocorreu em 1941, passaram a vigorar uma série de leis que reorganizaram todo o ensino no país. Com relação à educação profissional, esta trouxe como pontos principais as seguintes mudanças: o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de



mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, compreendendo várias especialidades.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2009), em 1942, as EAAs são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, passando essas instituições a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Iniciou-se, então, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, tendo em vista que os alunos formados nos cursos técnicos foram, a partir de então, “autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação” (BRASIL, 2009, p. 4).

No ano de 1959, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a educação teve previsão de 3,4% dos investimentos previstos para o crescimento do país. Nesse período, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias e receberam o nome de Escolas Técnicas Federais (ETFs). Ganharam também autonomia de gestão e didática. Dessa forma, a formação de técnicos foi intensificada, pois o objetivo era “formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país” (BRASIL, 2009, p. 4), que passava também pelo processo de aceleração da industrialização.

Em 1971, as então ETFs, que já oferecia ensino equivalente ao nível secundário desde 1942, passaram a oferecer os cursos ginasiais industriais e, por força da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 (LDB nº 5.692/71) que, inspirada na Lei Fidelis Reis, reformou o ensino de 1º e 2º grau, passou a ofertar o ensino técnico de 2º grau integrado ao propedêutico. Além disso, deixou de atender exclusivamente aos alunos do sexo masculino, o que fez por mais de sessenta anos, e passou a aceitar meninas em seus cursos (BRASIL, 2009). Essa mesma LDB torna compulsória a transformação de todo currículo do segundo grau em técnico-profissional. “Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência” (BRASIL, 2009, p. 5). Segundo o mesmo documento, nessa época aumentam expressivamente o número de matrículas e novos cursos técnicos foram implantados nas Escolas Técnicas.

O relator da LDB nº 5.692/71, Valmir Chagas, pretendia por fim ao “dualismo de uma escola (secundária) para os nossos filhos e uma escola (profissional) para os filhos dos outros” (SOARES, 1995, p. 99). Acreditava ele que com a unificação e integração dos estabelecimentos de ensino médio, nos quais estivessem juntas a instrução geral e profissional, a discriminação com relação à educação profissional não teria lugar (CHAGAS, 1982, p. 93, apud SOARES, 1995, p. 99). Com essa LDB nº 5.692/71, o ensino técnico passou a ser obrigatório em todo o ensino médio e não apenas nas ETFs. Situação que durou até 1996, com a aprovação da LDB nº 9.394/96, em vigor até o presente. Ao que os relatos mostraram os objetivos de Chagas não



se concretizaram, pois o propedêutico continuou a ser ofertado separadamente e se mantiveram no ensino propedêutico aqueles pertencentes às classes abastadas, que tencionavam ingressar em cursos superiores e os menos favorecidos, filhos da classe trabalhadora, nos cursos técnicos profissionalizantes pelo fato de que tais cursos os conduziam ao mercado de trabalho. Enfim, em nada contribuiu para a extinção do estigma que a educação profissional carregava.

A partir de 1978, as já então Escolas Técnicas Federais (ETFs) começaram a ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), iniciando pelas estabelecidas em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná e, posteriormente, a partir de 1994, outras foram gradativamente transformando-se em CEFETs, tendo essa transformação um impulso em 1999, quando todas as restantes transformaram-se em Centros. De acordo com o MEC (BRASIL, 2009, p. 5), a referida mudança confere a essas instituições “mais uma atribuição: formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde”.

Entre 1909 e 2002 a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi de 23 para 140 unidades de ensino. Com o plano de expansão lançado em 2005, até 2010 ocorreu a construção de 214 novas unidades, cumprindo a primeira fase do plano. Durante essa expansão os CEFETs foram transformados Institutos, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que além de manter suas atribuições concernentes ao ensino técnico profissional de nível médio integrado e subsequente, também os transformou em instituições de ensino superior, sob a denominação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

A segunda fase do plano incluiu a construção de mais 208 unidades, o que ocorreu entre 2011 e 2014. Em 2012 houve a incorporação do Colégio Pedro II do Estado do Rio de Janeiro. Nos anos de 2015 e 2016 foram mais 66 novas unidades. Dessa forma, de acordo com o portal da rede que consta no sítio do MEC, em 2016 estavam em funcionamento 644 unidades atuando como Institutos Federais.

No que tange à organização da oferta de Ensino, os IFs devem reservar, no mínimo, 50% das vagas para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no mínimo, 20% das vagas para Licenciatura e formação de professores para a Educação Básica e, no mínimo 10% para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. Da mesma maneira, no que diz respeito à distribuição orçamentária por nível de Ensino, deve-se investir o mínimo de 50% da dotação



orçamentária para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inicial e continuada para trabalhadores e PROEJA, conforme estabelece a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

O PDE 2007 (BRASIL, 2007a) afirma que a nova configuração da educação profissional, nos moldes atribuídos aos IFs, que pretende a combinação entre o ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica, pode abrir excelentes expectativas para o ensino médio (que segundo o PDE, passa por crise aguda), assim como pode retomar, em novas bases, o debate sobre a politecnia, o horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante (BRASIL, 2007a, p. 33).

Nos discursos encontrados nos documentos emitidos pelo MEC (BRASIL, 2007a e 2009) o que se pretende é que as atividades dos IFs deixem de ser instrumento de uma política voltado para as ‘classes desprovidas’ e que se configure como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas, tendo em vista tratar-se de “parte integrante de um projeto de desenvolvimento nacional que busca consolidar-se como soberano, sustentável e inclusivo” (BRASIL, 2009, p. 7).

3 A POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO INTEGRAL POR MEIO DO PROEJA

Muito embora a luta por uma educação de qualidade para alunos tanto do Ensino Médio (EM), da Educação Profissional (EP) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja antiga, a perspectiva de integração entre as modalidades é recente e sua origem “está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública” (CIAVATTA, 2010, p. 86).

Na direção da integração da EJA com a EP, o Governo Lula estabeleceu o Decreto nº 5.154/2004 que regulamentou a EP e sua articulação com a EJA, sua relação com a formação voltada para os trabalhadores e para a formação tecnológica, assim como garantiu a possibilidade de sua realização por meio de programas específicos, em todos os níveis de escolaridade.

No ano seguinte, por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, o governo Federal instituiu, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs, EAFs 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, que prevê a formação inicial e continuada de trabalhadores e a EP técnica de nível médio. Em outras palavras, atribuiu aos então CEFETs a responsabilidade de ofertar cursos



relativos ao Programa. Dessa forma, geram-se para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) novas possibilidades e desafios de oferta de modalidade de educação, pois a Rede Federal de Educação Tecnológica passa a ficar encarregada de oferecer cursos de EPT na modalidade de EJA.

O referido Decreto também estabeleceu que os CEFETs seriam responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e que, as áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos seriam, preferencialmente, “as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, contribuindo para o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico” (p. 1). Além disso, garantiu que os egressos do PROEJA, com aproveitamento, fariam “jus à obtenção de diploma com validade nacional, tanto para fins de habilitação na respectiva área, quanto para certificação de conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior” (BRASIL, 2005, p. 1).

Esse mesmo Decreto estabelece que os cursos da nova modalidade devem ser ofertados obedecendo ao mínimo inicial de 10% do total das vagas de ingresso, tendo como referência o quantitativo de vagas do ano anterior e que o MEC estabeleceria o percentual de vagas a ser aplicado anualmente. Posteriormente, com a revogação desse decreto pelo Decreto nº 5.840/2006, ficou estabelecido que esse percentual de vagas deveria ser ampliado a partir de 2007 e a ampliação da oferta deveria estar incluída no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição federal de ensino.

O Decreto nº 5.478/2005 sofreu severas críticas acerca de seu caráter restritivo (MOURA, 2006), tanto no que se refere à integração, tendo em vista ter estipulado a integração somente com o EM, excluindo a necessidade de integração como o EF, como pela determinação de uma carga-horária máxima para os cursos de formação inicial e continuada e de habilitação técnica de nível médio. No ano seguinte, o referido Decreto foi revogado pelo Decreto de nº 5.840/06, que definiu que o PROEJA seria um programa nacional (BRASIL, 2006. Grifo nosso). Dentre as alterações promovidas, o novo decreto: ampliou a integração, que deixou de ser apenas com o EM para ser com toda a EB; aboliu o limite máximo da carga horária para os cursos e ampliou a oferta também para as redes estaduais, municipais e para as entidades privadas do Sistema S²; estabelece o prazo até 2007 para os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), hoje Institutos Federais, implantassem o PROEJA, continuando estas

² A expressão Sistema S designa o conjunto de instituições mantido por contribuições sociais e geridas pelo empresariado para assistir e promover a formação profissional dos trabalhadores da indústria (SESI, SENAI), do comércio (SESC, SENAC), do transporte (SENAT) e das empresas rurais (SENAR). O referido sistema também recebe investimentos de dinheiro público, por meio do Governo Federal.



instituições responsáveis pela estrutura dos cursos que ofertassem, podendo ser articulados ao Ensino Fundamental (EF) e ao Ensino Médio (EM), de forma integrada ou concomitante; deixa claro que os cursos do programa deverão “considerar as características dos jovens e adultos atendidos” (BRASIL, 2006, p.1); e estabelece a obrigatoriedade da construção de projeto pedagógico integrado único para a oferta dos cursos, mesmo quando a integração envolvesse instituições distintas, como ocorre no caso da concomitância.

Outro detalhe importante trazido pelo Decreto nº 5.840/06, é que esclareceu que a integração da EPT ao EF ou ao EM, tem como objetivo “a elevação do nível de escolaridade do trabalhador” (BRASIL, 2006, p.1). Isso é corroborado pela Fundação Getúlio Vargas, com base em dados da Pesquisa Mensal de Emprego do IBGE, realizada acerca dos dados dos anos entre 2002 a 2010, cuja pesquisa afirma que os cursos apenas de formação profissional não contribuíram para a melhoria da empregabilidade, nem para a melhoria salarial dos trabalhadores, enquanto que a elevação da escolaridade foi responsável pela melhoria de ambas. No caso do aumento salarial, pode este variar em até 50% dependendo da escolaridade e com relação à empregabilidade as chances aumentam muito, principalmente no que tange ao ingresso no serviço público. Nesse sentido, muito embora os objetivos do PROEJA não sejam restritivos à empregabilidade, sabe-se que – ainda que admitamos com certa contrariedade – para o pleno exercício da cidadania, estar no mercado de trabalho faz-se necessário. Nessa direção, Ruiz, Ramos e Hingel (2007) mostram estudos que demonstram a existência de uma relação direta entre a renda do trabalhador e o número de estudos por ele realizados. Segundo esses autores, “dados do Banco Mundial revelam que quatro anos de estudo ampliam em 33% a renda de um trabalhador; com oito anos de estudos, o impacto chega a 55% e, com 12 anos, a renda mais que duplica, alcançando 110%” (p.3).

O PROEJA surge, então, com a dupla finalidade de enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, no âmbito do EM e, além disso, integrar à EB uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade desses coletivos (MOURA, 2006). Constitui-se, então, em: “um desafio político e pedagógico para todos aqueles que desejam transformar este país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social”. Dessa forma “[...] compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária” (BRASIL, 2007b, p. 2).

Além do direito à conclusão da Educação Básica (EB) e formação profissional de qualidade, o Documento Base do PROEJA, cujo objetivo é nortear a implantação do Programa, salienta que o PROEJA é parte integrante de um projeto de desenvolvimento soberano, que faz



frente aos desafios da inclusão social e da globalização da economia, cujo objetivo fundamental é desenvolver “uma política educacional para proporcionar o acesso, do público da EJA, ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2007b, p. 30) e que os cursos da modalidade pressupõem a formação humana, de forma que produza “um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação” (BRASIL, 2007b, p. 11).

O fato de a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica assumir o PROEJA significou não somente a inserção da EJA nessa instituição, na qual até então não era comum a oferta de cursos da modalidade, mas também um ganho para a EJA, tendo em vista que as escolas da referida Rede são consideradas como escolas de excelência no que tange à qualidade da educação (SANTOS, 2010).

Moll (2010, p. 131-132) destaca que cabe ao Estado possibilitar ao país ciclos de desenvolvimentos mais equilibrados e pode fazê-lo por meio da inserção de milhões de jovens e adultos nas dinâmicas societárias a partir da escolarização, trabalho, renda, moradia e infraestrutura, cultura e lazer. Nesse contexto, o PROEJA surge como uma possibilidade, uma alternativa, uma resposta à realidade de exclusão e desigualdade prospectadas pelos processos históricos em que a expansão da oferta da educação e das condições de acesso, permanência e aprendizagem tem sido tardios com relação às demandas dos processos produtivos.

O PROEJA foi pensado, segundo alguns autores que tratam do tema (MOLL, 2010; MOURA, 2006; SANTOS, 2010), a partir da busca de oportunizar a transformação da sociedade por meio do investimento em uma educação que concilie a educação escolar e o trabalho, proporcionando não somente a elevação da escolaridade, mas a ampliação de conhecimentos científicos, culturais, políticos e humanísticos, de forma que possam ser aplicados tanto no exercício de uma profissão como em todas as esferas da vida humana, tornando o ser mais completo e capaz de agir e gerir na vida em sociedade. Nessa direção, o PROEJA, tendo como elemento basilar o trabalho como princípio educativo, apresenta-se como uma proposta de formação integral.

Para nortear a implantação do Programa, foi elaborado o Documento Base do PROEJA. O referido Documento salienta que para que o PROEJA possa se desenhar de acordo com marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para



os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de “uma educação pobre para os pobres” (BRASIL, 2007b, p. 35). Assim, os cursos da modalidade devem ser capazes de “proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando”, sendo que “a formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele”, assim como, compreende a continuidade de estudos, cujo fim deve ser a “transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora” (BRASIL, 2007b, p. 35. Grifado no original).

O Documento Base (BRASIL, 2007b) afirma que a implantação do Programa se justifica devido ao grande contingente de cidadãos brasileiros fora da escola, com distorções idade/série, com baixa escolaridade, sem emprego formal, cujos dados têm sido demonstrados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/ IBGE).

Após tecer críticas à descontinuidade das políticas públicas relativas à EJA no Brasil, o Documento Base salienta que “pensar a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que por isso mesmo não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida [...]”. E argumenta que 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, 2007b, p. 13. Grifo nosso).

Propõe, então, que a cidadania não seja subsumida a simples inclusão no “mercado de trabalho”, mas que se deve abandonar essa perspectiva, “para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (BRASIL, 2007b, p. 43). Desta forma, visa preparar o adulto para as novas demandas da sociedade moderna, que requer atualização constante de suas habilidades e de seu conhecimento, bem como o desenvolvimento de sua autonomia, para que frente às transformações sociais, econômicas e culturais da sociedade, possam enfrentar os desafios e ter mais controle sobre seus destinos, quando assumem o trabalho na perspectiva criadora e não alienante.



O que se busca, então, por meio do PROEJA é a equidade. A equidade, por sua vez, é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Para que isso se dê, é necessária a interferência governamental, por meio das políticas públicas que visem favorecer os menos favorecidos. Essa ideia baseia-se no pensamento de Aristóteles que, ao tratar de justiça em sua obra *Ética a Nicômaco*, coloca a equidade como princípio norteador indispensável para a efetivação da justiça e afirma que a lei não garante a equidade, devido ao seu caráter universal. Assim sendo, a equidade requer a “retificação da lei onde esta se revela insuficiente” (ARISTÓTELES, 1973; BRASIL, 2000, p. 10).

O PROEJA, então, devido às suas funções reparadora e equalizadora relaciona-se ao caráter de fazer cumprir o dever do Estado para assegurar o direito de todos à educação, reduzindo a desigualdade entre os que a tiveram e aqueles aos quais o acesso foi interdito (BRASIL, 2000) e associa esse direito ao de o trabalhador qualificar-se não só para o mercado de trabalho, mas, e principalmente, para seu crescimento como ser humano e seu exercício da cidadania, o que o Documento Base (BRASIL, 2007b) chama de função qualificadora ou permanente. Sendo assim, o PROEJA pode ser entendido como estratégia de formação continuada e permanente ou educação ao longo da vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura do Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007b), podemos inferir que o referido documento ancora-se nas bases ideológicas de Marx, Gramsci e Paulo Freire, devido ao fato de propor o rompimento da dualidade entre trabalho manual e intelectual e de – se não o desmonte do sistema dual de uma escola para a classe abastada e outra para a classe trabalhadora – pelo menos elevar o desenvolvimento intelectual e a criticidade do trabalhador a níveis equivalentes aos demais cidadãos. Dessa forma, contribui para que não aja distinção entre o conhecimento de diferentes classes sociais e que o trabalhador não seja um mero executor de tarefas práticas, mas que compreenda os fundamentos do trabalho que realiza, bem como se torne hábil a agir com autonomia na vida em sociedade e no mundo do trabalho.

Posso isto, o PROEJA é parte integrante de um projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional, de forma a dar aos cidadãos condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. Porém, o horizonte que se almeja aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para sua



consolidação para além de um programa, sua institucionalização como uma política pública de integração da EPT com a EB na modalidade de EJA.

Ademais, o PROEJA coloca a EJA em um patamar positivamente diferenciado quando traz para dentro dos IFs e CEFETs aquelas pessoas que Norbert Elias e Scotson (2000) denominam como *outsiders*³. Isso porque tais instituições são consideradas centros de excelência em EPT, nas quais os professores têm plano de carreira, há laboratórios, há cursos de graduação e pós-graduação (SANTOS, 2011). Mesmo sendo uma demanda histórica dos trabalhadores, é a partir do PROEJA que há vagas específicas para eles (os outsiders) nas escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. É necessário, no entanto, não somente que o Governo Federal continue investindo e incentivando o Programa para que se efetive como política pública perene, mas que também a Rede Federal se aproprie dos cursos e turmas do Programa para garantir resultados positivos em direção à formação integral dos jovens e adultos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 15 de ago. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <<http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao>>. Acesso em: 15 ago. de 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diário Oficial da União de 09 de junho de 2000.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005**. Diário Oficial da União, Brasília, 27 jun. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2006.

³De acordo com o dicionário Longman (2001), o termo *outsiders* pode ser traduzido como: estranhos, forasteiros, aqueles que estão do lado de fora, ou ainda aqueles que não são aceitos em determinados grupos sociais. No livro *Os Estabelecidos e os Outsiders*, Elias e Scotson (2000) utilizam o termo para denominar o grupo de pessoas que eram estigmatizadas e excluídas de uma comunidade e o fazem considerando sua contraposição ao grupo que denominam de estabelecidos e numa perspectiva que discute as relações de poder.



BRASIL. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2015.

BRASIL. **Documento Base** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: MEC/SETEC, 2007b.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Diário Oficial da União de 30 de dezembro de 2008.

BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, de 23 de setembro 2009. Brasília, MEC, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico>>. Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com>>. Acesso em: 08 set. 2015.

ClAVATA, M. **Universidades Tecnológicas: Horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)?** In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, L. A. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização**. 2 ed. Editora UNESP; Brasília, DF, FLACSO, 2005.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. RJ: Jorge Zahar Editor, 2000.

FERREIRA, A. B.H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. SP: Ed. Positivo, 2009.

KUNZE, N. C. **A Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso 1909/1941**. Cuiabá: CEFETMT, 2006.

LONGMAN. **Dictionary of Contemporary English**. 3 ed. Edinburgh: Pearson, 2001.

MOLL, J. PROEJA e Democratização da Educação Básica. In: MOLL, J; Cols. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.131-138.

MOURA, D. H. O PROEJA e a rede federal de educação tecnológica. In: **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Salto para o Futuro. Boletim 16, set. 2006.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1980.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de Professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. CNE/CEB: Maio, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2014.



SANTOS, V. S. Sete Lições sobre o PROEJA. In: MOLL, J. e Cols. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 120-130.

SANTOS, V. S. Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos: o PROEJA. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**. V. 16, nº. 1, jan./jun. 2011.

SOARES, M. J. A. **Uma Nova Ética do Trabalho nos Anos 20 - Projeto Fidelis Reis**. Relatos de Pesquisa nº 33. Volume 4. 1995. Disponível em:
<<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/662>>. Acesso em: 05 out. 2015.

Submetido em: 26 de julho de 2017.

Aprovado em: 21 de agosto de 2017.