

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROEJA NO RESGATE DO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão, com atuação na Graduação e Pós-Graduação em Educação. São Luis – MA.

E-mail: lelia.silveira@ufma.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7330-553X>

NATÁLIA CRISTINA GOIABEIRA DOS SANTOS

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Maranhão. E-mail: nataliacgds@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0072-7464>

RESUMO

Neste artigo discute-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que foi instituído, em âmbito federal, por meio do Decreto nº 5.478/05, revogado pelo Decreto nº 5.840/06, com foco no currículo integrado, sua proposta principal, cuja concepção e materialização, objetiva-se analisar neste artigo. É um programa que se propõe a contribuir para a formação omnilateral do trabalhador, o que nos motivou a pesquisar a sua materialização no âmbito da rede federal de ensino, no estado do Maranhão. O PROEJA foge do escopo de uma política compensatória, colocando-se na perspectiva de resgate do direito do jovem e adulto que retorna à escola, a uma escolarização e profissionalização fundamentadas em bases científicas, tecnológicas, envolvendo o trabalho e a cultura e, assim, vislumbrando uma formação integral do aluno que lhes possibilite compreender e se compreender no mundo. Para fundamentar essa discussão, adota-se como aporte teórico as contribuições de Gramsci (2001), Frigotto, Ciavata e Ramos (2012), Paiva (1985), Nosella (2016), dentre outros. Realiza-se uma abordagem qualitativa por favorecer a compreensão das relações sociais no seu sentido macro, em seu movimento e contradições, bem como dos valores culturais, processos históricos que determinam tais relações. Conclui-se a discussão, revelando que o currículo desenvolvido é transpassado por uma complexidade, que envolve o seu conteúdo, a formação e prática dos professores, as condições objetivas da escola para materializá-lo, contudo docentes, discentes e gestores compreendem a necessidade de garantir esse direito.

Palavras-chave: PROEJA, Direito a Educação, Jovens e Adultos

YOUTH AND ADULT EDUCATION: THE PROEJA ON RESCUE OF THE SCHOOLING AND PROFESSIONALIZATION'S RIGHTS

ABSTRACT

This article discuss about Nacional Program of Integrated Professional Education with Basic Education (PROEJA) that was instituted, in federal context by the Decree nº 5.478/05, revoked by Decree nº 5.840/06 focus on integrated curriculum, its principal propose, which conception and materialization, it is wanted to analyze in this article. It is a program that proposes to contribute for an omnilateral formation of the worker, and that what's motived us to research its materialization on federal school, on state of Maranhão. The PROEJA runs away of the scope of a compensatory politics, put in the perspective of young and adults rights rescue that come back to school, to an schooling and professionalization founded on scientific and technological bases involving the work and culture, and thus, foreseen an integrated formation of students which is able to understand and understand themselves in the world. To substantiate this discuss, we adopted as theoretical support the contribution of Gramsci (2001), Frigotto, Ciavtta e Ramos (2012), Paiva (1985), Nosella (2016) among others. It was realized a qualitative approach to benefit the understand of social relation on their macro sense, on their movement and contradiction, as well their culture values, historical process that determine those relations. It was concluded the discussion, reveal that the curriculum developed is

pierced by a complexity, that involves its subjects, the formation and teachers practice, as the objective conditions of school to materialized it, although teachers, students and managers understand the necessity to guarantee this right.

Keywords: PROEJA, Education Rights, Young and Adults

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: EL PROEJA EN EL RESCATE DEL DERECHO A LA ESCOLARIZACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN

RESUMEN

En este artículo se discute el Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA), que fue instituido, en ámbito federal, por medio del Decreto N° 5.478 / 05, revocado por el Decreto n°. 5.840 / 06, enfocado en el currículo integrado y en su propuesta principal, cuya concepción y materialización, es objetivo de análisis de este artículo. Es un programa que se propone contribuir a la formación omnilateral del trabajador, la que nos motivó a investigar su materialización en el ámbito de la red federal de enseñanza, en el estado de Maranhão. El PROEJA huye del alcance de una política compensatoria, colocándose en la perspectiva de rescate del derecho del joven y adulto que retorna a la escuela a una escolarización y profesionalización fundamentadas en bases científicas, tecnológicas, involucrando el trabajo y la cultura y, así, vislumbrando una formación integral del alumno que les permita comprender y comprender en el mundo. Para fundamentar esta discusión, se adopta como aporte teórico las contribuciones de Gramsci (2001), Frigotto, Ciavata y Ramos (2012), Paiva (1985), Nosella (2016), entre otros. Se realiza un abordaje cualitativo por favorecer la comprensión de las relaciones sociales en su sentido macro, en su movimiento y contradicciones, así como los valores culturales y procesos históricos que determinan tales relaciones. Se concluye la discusión, revelando que el currículo desarrollado es traspasado por una complejidad, que implica su contenido, la formación y práctica de los profesores, las condiciones objetivas de la escuela para materializarlo, sin embargo, docentes, discentes y gestores comprenden la necesidad de garantizar ese derecho.

Palabras clave: Derecho a la Educación, PROEJA, Jóvenes y Adultos.

Introdução

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA foi um programa criado em 2005, pelo Decreto n° 5478 e revogado posteriormente em 2006, pelo Decreto n° 5840/06 visando atender a modalidade de Jovens e Adultos sob uma perspectiva diferenciada do que propunha programas anteriores para essa modalidade.

Apesar de estar em vigor desde 2005, o programa, aos moldes do PROEJA, vem sido pensado desde a época da ditadura militar (que perdurou em nosso país por mais de 20 anos), principalmente durante os anos 80. Estes ficaram marcados pelas lutas travadas pela sociedade civil para por fim à ditadura militar e por lutar pela democratização da escola pública, por uma política nacional de educação, bem como a organização de entidades representativas dos professores e dos estudantes.

Desde a promulgação da Constituição de 88, a sociedade civil, organizada por meios de entidades educacionais e científicas, defendia um tratamento unitário em relação à educação que abrangesse a educação infantil até o ensino médio (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012). Porém, mesmo após o fim do período ditatorial, passamos, ao longo de 10 anos, por governos que optaram por políticas educacionais baseadas nos princípios neoliberais e que buscavam uma educação muito mais baseada em competências e habilidades voltadas para o mercado.

Uma das políticas educacionais de cunho neoliberal que expressa essa assertiva foi o Decreto nº 2208/97, que regulamentou a educação profissional no país. Dentre outras regulamentações, o decreto determinou a separação entre os currículos da educação profissional e do ensino médio. Como consequência dessa não integração, o resultado foi o fortalecimento da continuidade de um ensino fragmentado, dualista e propedêutico, em que o ensino médio (principalmente o privado) continuava preparando a classe mais abastada para ingresso na educação superior e o ensino profissionalizante ficava como “opção” para aqueles alunos (principalmente os que frequentaram escolas públicas) que muitas vezes sequer conseguiam terminar seus estudos, para tentar o acesso a uma universidade.

Vinculada a essa discussão (da integração entre ensino médio e educação profissional), havia a situação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar da EJA ter começado a ganhar espaço, como política, no Brasil a partir dos anos 30 (devido ao processo de industrialização do país, com cursos profissionalizantes, campanhas para combate ao analfabetismo, surgimento do Sistema S, Conferência Internacional convocada pelo UNESCO), o maior foco durante esse período foi alfabetizar a população buscando a qualificação de mão-de-obra para o mercado econômico em detrimento ao direito à educação, que foi negado durante séculos para determinada parcela da população brasileira pelo Estado. Naquele contexto, a concepção em vigor era de que situações como o analfabetismo é que impediam um país de “crescer” economicamente.

Somente a partir das concepções trabalhadas pelo educador Paulo Freire, teríamos um olhar diferenciado para a EJA, no final dos anos 50. Freire colocava em xeque a condição do analfabetismo. Para ele o analfabetismo (diferentemente do que se afirmava até então) não era a causa da pobreza, mas sim, um efeito de uma sociedade injusta (STRELHOW, 2010). Além de problematizar a concepção do analfabetismo, Paulo Freire também rejeitava métodos exclusivamente auditivos e buscava alfabetizar a população “através da valorização das formas de expressão cultural do homem do povo e o estímulo ao desenvolvimento de sua

capacidade de criação.” (PAIVA, 1985, p.237). Suas ideias transformadoras se destacaram em movimentos populares como no Movimento de Cultura Popular de Pernambuco.

Paulo Freire considerava importante que na educação os alunos fossem conscientes sobre o seu papel como cidadãos participativos da sociedade e que o desenvolvimento educativo fosse contextualizado às necessidades dos alunos (STRELHOW, 2010). Surge então de forma explícita e com compromisso social e político uma concepção democrática e transformadora da educação voltada para o público da EJA.

Tal concepção perdurou sob forte ataque durante o período do regime militar; passou a ser defendida democraticamente nos anos 90, após a Constituição de 1988 reconhecer a educação como direito de todos, o que foi cobrado nos anos 2000, com a chegada de um partido de esquerda à presidência da República. Essa expectativa era válida devido à história do partido, bem como a sua trajetória de lutas em defesa dos direitos dos trabalhadores e principalmente por políticas públicas.

Ferreira e Garcia (2012) citam que a expectativa de concretização de uma nova educação para o Brasil era baseada principalmente pelas metas e princípios educacionais registrados no programa político para a educação do candidato Luís Inácio Lula da Silva: “Uma escola do tamanho do Brasil.”

No caso da educação profissional, o texto reafirmava seu compromisso de “construir uma rede pública de educação profissional na perspectiva de um desenvolvimento integral do ser humano.” (FERREIRA e GARCIA, 2012, p.151). Para a EJA, Leite (2003) também deixa claras as intenções educacionais do novo governo:

A partir de 2003, o Governo Federal se propôs a trabalhar com a perspectiva da universalização da Educação Básica, reconhecendo para tanto a implementação de políticas integradas para os diversos níveis e modalidades, consolidando a concepção de Educação Básica presente na LDB 9394/96. Para a EJA foi proposta a ampliação da atuação para proporcionar a formação educacional básica e o combate ao analfabetismo (p.27).

A partir de então, tornou-se bem fortalecido o desejo da sociedade civil em relação não só à EJA, mas em relação à educação brasileira como um todo. O direito à educação já tínhamos conquistado e garantido pela Constituição, agora era necessário pensar no acesso e em como oferecer essa educação para a EJA. Essa educação para a EJA deveria ser pensada com base em que princípios, como compensatória ou como um resgate ao direito do Jovem e do Adulto a escolarização e à profissionalização?

Uma das primeiras sinalizações para se encaminhar uma política educacional diferenciada para a EJA foi com a revogação do Decreto nº2208/97 pelo Decreto nº 5154/2004. Agora seria possível não só pensarmos em uma integração entre as modalidades educação básica e ensino profissional (tal qual previa a LDB nº 9394/96), mas de fato materializar uma política educacional nesses moldes. Uma dessas políticas educacionais viria então a ser o PROEJA.

A proposta do PROEJA busca não só a integralidade entre as modalidades, mas tem por objetivo “ofertar a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação técnica de nível médio, levando em consideração as características específicas dos jovens e adultos” (LEITE, 2003, p.29). A concepção educacional desenvolvida pelo programa se baseia nas concepções marxistas e gramscianas sobre politecnia e trabalho como princípio educativo.

A importância de um programa como o PROEJA, para a EJA não se encontra somente em suas concepções de ensino, mas também pelo fato de ser um programa que almeja a consolidação como política pública nacional, em outras palavras: “um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.” (BRASIL, 2007, p. 7).

Como já mencionamos o PROEJA foi instituído inicialmente pelo Decreto nº 5478/05 e revogado posteriormente pelo Decreto nº 5840/06. O novo decreto alterou as diretrizes do programa, ampliando o campo de atuação do programa: além de ofertar o ensino médio, passou a ofertar também o ensino fundamental, integrando ambos (ensino médio e fundamental) a cursos da educação profissional. Outra alteração foi o lugar de oferta do programa: inicialmente seria ofertado somente nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e com o novo Decreto o programa poderia ser ofertado em instituições privadas ou públicas em parcerias com municípios, estados e governo federal.

Um dos grandes desafios do PROEJA seria justamente ser ofertado nos Institutos Federais, pois até então essas instituições além de não ter lidado com a modalidade da EJA, também não lidavam, historicamente falando, com a concepção que o PROEJA visava ofertar: o currículo integrado, que se caracteriza pela possibilidade de inovar pedagogicamente a forma de pensar os caminhos que o ensino médio pode nos levar, refletindo diretamente sobre o mundo do trabalho e se desprendendo da perspectiva estreita de pensá-lo (formação para o mercado de trabalho), para visualizá-lo numa formação integral dos sujeitos que são capazes de compreender e se compreender no mundo (BRASIL, 2007).

Esse programa é, portanto, a expressão da política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA sob a perspectiva de um currículo integrado. Não se trata aqui de um currículo integrado voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, por exemplo, mas sim, sob as perspectivas da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e a interculturalidade, propondo que haja uma superação de modelos curriculares tradicionais, voltados para as disciplinas rígidas e que se possa construir conteúdos e práticas inter e transdisciplinares para que haja valorização dos saberes que os alunos aprenderam em lugares não formais da educação (BRASIL, 2007).

Com o currículo integrado, na perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar e intercultural, o PROEJA busca, então, uma formação omnilateral, compreendendo o trabalho como princípio educativo e não mercadológico. O PROEJA, portanto, é um terreno fértil para investigações, o que nos motivou em estudá-lo, especialmente a sua orientação de currículo integrado, seu eixo principal. Neste artigo temos o objetivo de analisar sua concepção e materialização, em uma instituição pública de ensino que vivencia essa proposta. Afinal, temos um programa voltado para um segmento que sofreu com a omissão do Estado quanto à garantia de seus direitos durante tantos anos no Brasil, sob uma perspectiva no mínimo audaz.

O fato de o currículo integrado do PROEJA se inscrever em uma realidade concreta, a pesquisa buscou apreender e analisar criticamente os diversos aspectos do currículo nas suas relações, como parte integrante de uma totalidade. Convém complementar que a realidade que aqui está sendo apontada não é entendida como uma realidade homogênea, mas sim, heterogênea e que possui, portanto, elementos contraditórios, mas que estão conectados e que se materializam no que chamamos de realidade (GADOTTI, 2012). Tal realidade, portanto, compreende uma totalidade que é entendida como uma categoria autêntica da realidade, ou seja, “um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação” (GAMBOA, 1998, p.27).

Sendo, então, esta a realidade, em que se encontra o currículo integrado do PROEJA, é necessário identificarmos todos os aspectos formadores em que o programa está inserido para que possamos nos aproximar da estrutura do próprio objeto. Cabe ressaltar, então, da importância de se analisar o currículo integrado do PROEJA no contexto hegemônico da sociedade capitalista neoliberal, lembrando que este se trata de um programa educacional no qual “a educação, enquanto fenômeno social ligado à superestrutura, só pode ser compreendida através da análise socioeconômica da sociedade que a mantém” (GADOTTI, p.43, 2012).

Desenvolvemos, portanto, neste artigo, uma abordagem qualitativa por favorecer a compreensão das relações sociais no seu sentido macro, em seu movimento e contradições, bem como dos valores culturais, processos históricos que determinam relações aqui discutidas.

O currículo integrado do PROEJA: possibilidades para a educação de jovens e adultos

O PROEJA é fundamentado na proposta da Escola Unitária de Gramsci que ao analisar o contexto da educação italiana nos anos 30, chama a atenção das características desenvolvidas na civilização moderna e suas consequências para a educação:

[...] todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado que ensinem nestas escolas. (GRAMSCI, 2001, p.32).

As escolas destinadas a formar os dirigentes e especialistas que a sociedade demandava foram chamadas por Gramsci (2001) de escolas profissionais que atuavam “para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação” (p.33). Gramsci (2001) ainda ressalta que esse sistema seria o responsável pela crise educacional vivida na Itália, pois é um processo de diferenciação e particularização entre as classes que ocorre sem princípios claros e precisos.

Com a multiplicação dessas escolas, a tendência do Estado foi de abolir as escolas que Gramsci (2001) chamou de *desinteressada*. Apesar de parecer estranho que o autor utilize tal termo para se referir a uma escola, é necessário esclarecer que o significado de *desinteressada* é utilizado para se referir às escolas que não buscavam uma formação direcionada, mas sim formativa, humanista, omnilateral. E com a abolição dessas escolas, o que restou foram “escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados” (p.33).

A escola *desinteressada* que Gramsci propõe é justamente aquela escola “que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter” (GRAMSCI, 1980, p. 671, apud NOSELLA, 2016, p.54). A Escola Unitária buscava, portanto, a articulação entre formação profissional com a humanista de forma *desinteressada*.

O PROEJA foi, então, um programa pensado na perspectiva de mudar as concepções dicotomizadas de ensino – pois suas consequências, como cita Gramsci (2001), levam a diferenciações e particularizações – como mostrar que a educação não precisa ter como única finalidade a formação para o mercado de trabalho, mas sim, uma formação que possibilite o acesso a conhecimentos que são formadores do caráter humano.

O processo de elaboração do PROEJA foi constituído a partir de muitos debates e contribuições dos educadores envolvidos com os dois eixos que estruturaram a proposta: escolarização e profissionalização. Nesse ponto, podemos inferir que, dentre os programas criados para atender ao público da EJA, o PROEJA foi diferenciado, uma vez que a sociedade civil geralmente não participava da elaboração dos programas voltados para os jovens e adultos ao longo da história educacional brasileira. Temos como exemplo o MOBREAL que numa conjuntura de ditadura, sem ouvir a sociedade civil e com grande contingente de analfabetos, visava interesses mercadológicos em consonância com os organismos internacionais.

Abreu Júnior (2016) comenta a esse respeito:

Deve ser destacado que as alterações realizadas pelo Decreto nº5840/06 foram proporcionadas por um coletivo de áreas relacionadas ao Programa. Assim, diferentemente de outras propostas geralmente produzidas em gabinetes, o PROEJA foi construído a partir de intensos diálogos com atores pertencentes ao campo da EJA e da educação profissional (p.7).

O Decreto nº 5840/06, que institucionalizou o PROEJA, defende concepções e princípios que buscam lembrar os debates ocorridos no final dos anos 50 e retomados nos anos 80, bem como reincorporar o pensamento de transformação social que se buscava ao se trabalhar a educação de jovens e adultos.

Além disso, o Decreto também visa combater as consequências de uma educação aligeirada para a sociedade brasileira: uma formação de baixa qualidade e conseqüentemente uma sociedade mais desigual. Ao fazermos uma análise mais ampla e profunda dessa complexa teia social, podemos perceber claramente que esse tipo de educação na verdade exclui uma grande parcela da sociedade do acesso ao conhecimento e até mesmo de uma maior oportunidade de alcançar um espaço diferenciado na sociedade.

A partir do momento em que se propõe construir uma formação humana e não somente uma educação profissional, fica mais fácil compreender que o aluno não é um mero reproduzidor daquilo que aprende na escola, mas sim, um produtor, ou seja, um ser que produz

conhecimentos e estratégias para lidar com as múltiplas situações de sua vida, econômica, social e política.

O Documento Base do PROEJA¹ (BRASIL, 2007) deixa claro que a concepção abordada no programa está direcionada às possibilidades enriquecedoras que o jovem e o adulto terão, uma vez que poderão ler o mundo, entendendo que eles também fazem parte desse mesmo mundo e que às vezes parece tão distante – as decisões políticas tomadas no congresso, as decisões dentro da empresa que trabalham, por exemplo.

É importante lembrar que a concepção de formação humana, defendida pelo programa, está intimamente ligada à concepção de educação continuada, de cunho profissional, para além da educação básica, pois ao defender a educação continuada o programa tem por objetivo o rompimento com:

[...] a dualidade estrutural cultural versus cultural 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, p.35, 2007)

Em sua proposta, o PROEJA não se limita oferecer a Educação Básica. Ao contrário, o programa almeja ofertar uma educação básica de qualidade, sólida, a fim de que haja a continuidade dos estudos, seja em especializações profissionais, seja no ensino superior, oferecendo as condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania, bem como “à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora” (BRASIL, p.35, 2007).

Por último, e não menos importante, o PROEJA assume a EJA como um campo de conhecimento específico, exigindo, dessa forma, uma formação de professores correspondente para atuar nessa modalidade. Ao assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o programa demonstra que cabe ao professor, bem como a toda equipe pedagógica que faz parte do programa, assumirem-se professores-pesquisadores, ou seja, que entendam que o público-alvo tem características ímpares e, portanto, necessidades de aprendizagem diferenciadas, cabendo à equipe formular proposta que atendam a essa natureza própria da modalidade.

¹ O Documento Base do programa apresenta as diretrizes, orientações e fundamentos teóricos e metodológicos do PROEJA, que se baseia em uma formação integral, omnilateral e o trabalho como princípio educativo. O Documento Base se preocupa com a dívida histórica que o Estado brasileiro possui com o público que necessitou da EJA e que teve sua educação impedida mais uma vez.

Estamos diante então, de um programa que oferta um currículo integrado, que busca a superação da dualidade histórica da formação para o trabalho manual ou intelectual, em que o trabalho manual se encontrava nos ensinos profissionalizantes e o intelectual nas universidades. Tal dicotomia existia devido ao processo inerente de reprodução de classes sociais no modo de produção capitalista, direcionando o trabalho manual para a classe trabalhadora e o intelectual para a classe dominante. Ramos (2007) acrescenta:

Vemos, então, que a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isso a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquelas destinadas aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional no Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. A luta contra isso é uma luta hegemônica. É uma luta que não dá trégua e que, portanto, só pode ser travada com muita força coletiva (p.3).

Também é característica do currículo integrado do PROEJA a educação unitária e politécnica, de forma que todos tenham acesso ao conhecimento, à cultura e também aos conhecimentos necessários para o trabalho. Porém, o programa não compreende o trabalho no seu sentido restrito (mercadológico), mas sim, no sentido mais amplo: o trabalho como realização, produção humana e como práxis econômica. Tal qual Gramsci defende, o currículo integrado do PROEJA visa à formação cultural, ou seja, uma formação em que o aluno consiga compreender seu próprio valor histórico, sua função na vida, seus direitos e deveres, mas também conhecimentos necessários para o trabalho.

A concepção do currículo integrado do PROEJA se baseia, portanto, na concepção omnilateral do ensino, em que há uma relação indissociável entre o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, 2007) e no caso do PROEJA a inserção da garantia fundamental de resgate ao direito de uma educação para todos e de qualidade afim de construir “uma base científico-técnica que nos permita romper com as amarras da dependência e da subordinação externas e deixarmos de ser um país gigante com pés-de-barro (...). Trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital (CIAVATTA, FRIGOTTO, RAMOS, 2012, p.14,15).

Além de buscar proporcionar o direito à educação para os jovens e adultos, o PROEJA também busca uma nova relação entre a educação desse público e o mundo do trabalho – em que geralmente eles já estão inclusos. As concepções tradicionais do currículo demonstraram

que a educação esteve a “serviço” do mundo do trabalho, buscando mapear as habilidades necessárias para a vida adulta dos alunos. Já as concepções críticas e pós-estruturalistas do currículo (no qual está inserido o currículo integrado do programa) demonstraram que há possibilidade de trabalhar com um currículo que não seja direcionador e nem mesmo que busque centrar em uma formação de habilidades.

O currículo integrado permite então que a discussão sobre o papel da educação seja ampliado, bem como os conteúdos propostos para o currículo também são colocados em discussão. Essa discussão perpassa também sobre a concepção marxista que defende uma relação intrínseca entre educação e trabalho, em que estes deveriam ser utilizados para recuperar a relação entre conhecimento e prática no trabalho, de forma que os alunos dominassem os fundamentos das diversas técnicas produtivas e não só parte delas.

A materialização da ampliação sobre o papel da educação pode ser presenciada com a Resolução nº 6/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio que foi publicada após a criação do PROEJA. Nela podemos encontrar, no parágrafo único, a menção sobre a EJA: “A Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.” (p. 2).

Além de integrar a formação da modalidade EJA com a Educação Profissional Tecnológica, a Resolução ressalta que um dos princípios norteadores para a formação Profissional e Tecnológica consiste no trabalho como princípio educativo, realizando, portanto, uma formação que integre o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Tais características culminam para a formação integrada, pois há a integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, abandonando, portanto, a perspectiva de uma formação unilateral que vem a ser um dos objetivos do PROEJA. (BRASIL, 2012).

Não era simplesmente educar para o trabalho, mas articular a educação ao trabalho. Compreendê-lo, portanto, como princípio educativo buscando a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral que busca atender o público da EJA, na garantia do direito Constitucional do acesso à educação básica e do direito contínuo ao processo educativo, abandonando a perspectiva de formação educacional para o mercado de trabalho e defendendo uma formação integral dos sujeitos, respeitando não só o conhecimento hegemônico, mas também o conhecimento não hegemônico (BRASIL, 2007).

Na busca de tais garantias, o currículo integrado do PROEJA propõe como orientações metodológicas a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade, uma vez que tais pressupostos buscam compreender os diferentes objetos a partir de sua diversidade, convergindo, ou não, para uma unidade, combatendo, portanto, a fragmentação do ensino.

Gallo (2000), ao falar sobre o reconhecimento das diferenças, enfatiza que a importância desse posicionamento é que ele democratiza os saberes. No caso da transdisciplinaridade (que não faz distinção dos saberes em disciplinas) um currículo com essa abordagem se torna muito mais aberto aos saberes que até então eram marginalizados pelos currículos tradicionais por não perceberem conexão com o mercado de trabalho: os saberes não-disciplinares. Esses saberes, ainda segundo o autor, são os conhecimentos previamente produzidos, baseados na realidade do aluno.

Tais concepções são importantíssimas de serem abordadas na EJA, pois o próprio Documento Base do PROEJA reconhece a importância do conhecimento prévio trazido por seus alunos. Além de reconhecer tal importância, o Documento Base enfatiza a importância de os professores compreenderem como os alunos produzem os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver e enfrentar desafios (BRASIL, 2007).

O PROEJA no *campus* IFMA-Bacabal – recortes de uma realidade

Um dos principais interesses em pesquisar sobre o PROEJA deve-se justamente à sua concepção de formação integral, omnilateral. O interesse se tornou maior ainda ao saber que o programa estava em atuação nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, uma vez que, o histórico de formação educacional dessas instituições, como Escola Técnica e CEFET, está relacionada à formação técnica, marcada pela fragmentação e direcionamento para o mercado de trabalho.

Um dos grandes questionamentos foi compreender como um programa com fundamentos marxistas, gramscianos, baseados na perspectiva de formação omnilateral, integral e politécnica estava sendo materializado nessa instituição. O currículo do curso estaria de fato, em consonância com o que está proposto no Documento Base? De que forma o currículo do curso estaria tratando a integração?

O objetivo da pesquisa foi então analisar o currículo integrado do PROEJA no Campus IFMA-Bacabal, bem como os seus fundamentos teóricos e metodológicos, buscando identificar a relação existente entre as orientações pedagógicas presentes no Documento Base

do programa e o Plano de Curso do Curso Técnico em Comércio (curso oferecido para a modalidade EJA, no campus em questão, *locus* da nossa pesquisa).

A partir da análise do Plano de Curso do Curso Técnico em Comércio constatamos que este está muito mais centrado em um currículo voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências. Focamos a análise nos tópicos da Justificativa, Objetivos, Avaliação e Organização Curricular e em ambos os tópicos constatamos afirmações, conteúdos que demonstraram que o currículo do Curso Técnico em Comércio não está em consonância com os princípios de uma formação omnilateral, apresenta sim alguns elementos que apontam para uma concepção de currículo integrado.

Uma das primeiras constatações foi a ausência do Documento Base do PROEJA na elaboração do Plano de Curso. O Plano menciona documentos importantes para sua elaboração (LDB nº9394, Decreto nº 5840/06, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica em Nível Médio), mas o documento que seria essencial para a compreensão tanto do programa quanto do público particular ao qual o programa se direciona – o Documento Base – não foi sequer mencionado.

Essa constatação é preocupante. Como já afirmamos, o PROEJA é um programa que se diferencia dos demais programas voltados para o segmento jovem e adulto, pois visa à ruptura com a formação acelerada e instrumentalizadora para o trabalho. Sendo assim, ao desconhecer qual o objetivo fundamental do programa, isso deixa espaço para serem incorporados outros contrários ao que propõe o programa.

Quando passamos a analisar os tópicos, percebemos na Justificativa do Plano a seguinte afirmativa, que nos chamou a atenção:

Vale ressaltar que a implantação deste curso proporcionará uma maior profissionalização do comércio bacabalense e municípios adjacentes, *pois em médio prazo serão disponibilizados ao mercado, profissionais com conhecimentos e habilidades necessárias para atuarem como Técnicos em Comércio*. Outro fator preponderante é que no âmbito do estado do Maranhão, a oferta do Curso Técnico em Comércio se alinha as novas tendências de mercado, *formando profissionais aptos a atender a demanda do segmento de negócio predominante em nível local, setor que tem grande potencial de empregabilidade* (IFMA, 2017, p. 6, grifo nosso).

Percebemos que a concepção formativa do curso dá ênfase à necessidade de suprir uma demanda mercadológica da cidade e regiões próximas. Ao afirmar que em médio prazo serão disponibilizados profissionais com conhecimentos e *“habilidades necessárias para o*

mercado, e aptos a atender a demanda do segmento de negócio predominante a nível local” percebemos que a concepção de educação do curso está muito mais voltada para a formação com desenvolvimento de competências exigidas pelo mercado do que a concepção emancipatória, como propõe o Documento Base do PROEJA:

A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL, 2007, p. 32).

Por isso, ao mencionar tais concepções no Plano de Curso, entendemos que o currículo do Curso exclui uma formação mais ampla, omnilateral, como o que está proposto no Documento Base.

O foco na formação por competências e habilidade fica ainda mais evidente ao fazermos a análise dos objetivos específicos do Plano de Curso que consta com o seguinte texto:

Formar um profissional-cidadão, capaz de articular teoria à prática, demonstrando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes para o desenvolvimento das atividades inerentes aos métodos de comercialização de bens e serviços; Proporcionar condições para o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexivo, associada a valores éticos, sociais e culturais que edificam e consolidam o perfil profissional do Técnico em Comércio indispensável ao exercício das atividades profissionais; Possibilitar ao educando acesso ao conhecimento teórico e desenvolvimento de habilidades técnicas indispensáveis para o exercício da profissão (IFMA, 2017, p.7).

Ao mencionar a formação de *profissionais-cidadãos capazes de articular teoria e prática*, entendemos que os objetivos se referem a formar profissionais que demonstrariam conhecimentos e habilidades sobre a profissão adquiridos durante o curso para “por” em prática durante o exercício da profissão, com ênfase no domínio do conhecimento específico, sem deixar claro e tomar como fundamentos as questões sociais e políticas mais gerais preconizadas no documento, mencionando apenas que tais conhecimentos devem estar associados a valores éticos, sociais e culturais.

A mesma expressão “formação de cidadãos-profissionais” é mencionada pelo Documento Base, mas com uma concepção diferenciada:

Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social,

econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 35).

A formação educacional do profissional-cidadão, segundo o Documento Base, não é uma formação limitada entre teoria e prática atrelada a conhecimentos teóricos da profissão e para a profissão, mas sim, uma teoria que proporcione a compreensão da realidade em toda sua complexidade – social, econômica, política, cultural – conjuntamente com a realidade do mundo do trabalho, sendo que a prática não é somente interferir no mundo do trabalho, mas sim, na realidade em toda sua totalidade – social, econômica, política, cultural. Portanto, ao mencionar somente o conhecimento da articulação teoria e prática para desenvolver atividades no mundo do trabalho, o Plano de Curso estaria limitando a formação do aluno.

Um ponto em consonância encontrado no Plano de Curso é o fato de o mesmo tratar de forma transversal temas como a *Educação em Direitos Humanos* e a *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*. Um dos aspectos fundamentais da integração proposta pelo programa é que a formação seja baseada na escuta desses sujeitos, suas lutas sociais, o gênero, a etnia que apesar de estarem presentes em todo o público educacional, mostram-se com maior relevância quando se trata da EJA.

Após a análise do Plano de Curso em seus fundamentos e concepções, realizamos as entrevistas com os docentes da instituição para conhecermos o entendimento dos profissionais sobre o programa, bem como se havia formação continuada que preparasse os mesmos para trabalhar com as características próprias desse público.

Algo que ficou bem evidente nas falas dos professores entrevistados é que trabalhar com a EJA é um desafio devido às particularidades que os estudantes apresentam. Esse desafio, segundo os professores, deve-se justamente à ausência de uma formação inicial, nas licenciaturas, para trabalhar com essa modalidade. Infelizmente essa não é uma realidade isolada e nem recente. Machado (2008) comenta que somente nos anos 2000 é que se passou a sinalizar a necessidade de introduzir uma formação específica para a EJA nos cursos de licenciaturas. Durante os anos 80 e 90, os cursos não propiciaram a oportunidade dos cursistas aprenderem nas disciplinas pedagógicas e no estágio sobre os desafios de atuar na EJA.

Além de apresentarem dificuldades em trabalhar com o público da EJA devido a suas particularidades, percebemos também nas falas dos professores que eles sabiam pouco sobre o programa no qual atuavam. Alguns professores confundiram o PROEJA com o PROJOVEM

e ao perguntarmos sobre as concepções do programa (formação omnilateral, trabalho como princípio educativo) eles pouco conheciam sobre elas:

“Olha, na verdade a gente faz, trabalha os planos, mas muito voltados para as ementas, então essa questão do trabalho, como princípio educativo, eu ainda não foco.” (PROFESSOR G).

“Minha preocupação no planejamento é passar o conteúdo mesmo o conhecimento específico de biologia. Eu sempre estimulo os alunos a lerem em sala de aula e escrita, e a questão do mercado de trabalho eu sempre trabalho com eles durante a aula, como aquele conteúdo se encaixa, como poderia ser encaixado na realidade.” (PROFESSOR F).

Sabemos que as concepções propostas pelo programa ainda são novidades para muitos docentes. Ciavatta (2012) comenta que a ideia de integração entre formação geral e profissional, no Brasil, é recente, uma vez que o que estava em vigor em nosso ensino era o dualismo como forma de manter a desigualdade social, que é construída dentro do nosso sistema econômico. A ideia de integração entre as modalidades só voltou a ser debatida no país, nos anos 80, com a volta da democratização após o período de ditadura militar.

Uma das formas de garantir esse conhecimento sobre o programa para o docente seria através do conhecimento do Documento Base tanto em formações continuadas como expresso no próprio Plano de Curso do curso. Porém as formações continuadas no campus não ocorrem de forma constante, muitas vezes, essas formações limitam-se às semanas pedagógicas que ocorrem duas vezes ao ano antes do início de cada semestre:

“Não. A gente tem assim, as semanas pedagógicas, a gente tem algumas palestras alguma coisa, um pouco sobre como lidar. Mas também são só nesses momentos, de início de ano, de planejamento. (PROFESSOR E).

“Isso faz parte do processo pedagógico como um todo, então o professor, na medida em que ele assume um compromisso de trabalhar com a EJA, ele tem esse ideal, mas formação, não, não que eu me lembre, do próprio tema uma formação voltada especificamente para a EJA, mas sim, uma contribuição”. (PROFESSOR C).

“Não, pelo menos pelo tempo que eu estou aqui não teve nada específico, o que a gente tem é nos encontros algum convidado, mas a gente não tem nada específico, é algo que chega, né, você ouvir depoimentos, mas geralmente o pessoal diz que é só teoria e que na prática é diferente, então a gente carece sim, de uma formação continuada e específica para trabalhar com o PROEJA.” (PROFESSOR G).

Silva (2010) ao apresentar um estudo sobre o PROEJA e sua implementação em Institutos Federais, comenta das dificuldades que surgiram com o programa para os Institutos e seus gestores:

A aparente democratização da educação, via PROEJA, evidenciou e trouxe à tona elementos de discussão pouco enfrentados pelos gestores, seja em âmbito federal, seja nas instituições federais. São alguns deles: a integração curricular a partir da proposta mais abrangente do decreto nº 5154/2004, a formação continuada de professores para atuar com este segmento; o financiamento institucional e bolsa de estudo para os estudantes; materiais didáticos adequados; a disponibilização e utilização dos meios tecnológicos pelos estudantes e a função social dessa formação escolar nestas instituições (p. 89).

Mais uma vez percebemos que a carência de formação continuada para que os docentes conheçam de forma aprofundada o PROEJA e seus fundamentos, bem como o público-alvo do programa, é uma realidade enfrentada pelos institutos federais no país. Podemos concluir, a respeito disso, que a falta de formação inicial e continuada, bem como uma formação inicial para os docentes que trabalham diretamente com o PROEJA é um obstáculo para a implementação do programa, tal qual ele foi concebido.

Silva (2010) reforça que para que essas medidas sejam de fato implementadas há a necessidade de realizar “mudanças estruturais, culturais e de concepções” (p.89), uma vez que a concepção do PROEJA busca, de fato, uma formação educacional não dicotômica, ou seja, o programa busca modificar o que é hegemônico. Dessa forma, o PROEJA encontra obstáculos para sua implementação, pois há resistência dos agentes envolvidos no processo.

Ao analisarmos o Plano de Curso percebemos que ainda há um caminho a ser percorrido para que o Curso Técnico em Comércio materialize um currículo integrado em consonância com o Documento Base do programa. Acreditamos que haja a necessidade tanto dos gestores como dos docentes de perceberem que a Educação Profissional está além do mercado de trabalho.

Claro que há a necessidade de compreendermos o mundo mercadológico da profissão da qual o curso pretende formar, pois é a partir dele que o aluno irá ser inserido na vida sociolaboral, mas este aspecto não é o único a ser considerado. O ser humano é um ser múltiplo, complexo que vive em uma sociedade política, social, econômica, cultural. Por isso, ao formamos alunos, devemos lembrar que estamos formando cidadãos que irão perpassar por todos esses aspectos: político, social, econômico e cultural.

É importante, portanto, que estes aspectos formativos, expressos no Documento Base do PROEJA infere como essencial para a materialização do programa, estejam de fato, inseridos no Plano de Curso do Curso Técnico em Comércio. Do contrário, o que teremos é

uma formação nos moldes anteriores ao programa, sem o devido resgate da escolarização e profissionalização, que é o principal objetivo do programa.

Percebemos na fala dos professores, do campus IFMA-Bacabal, um aspecto bem relevante, sobre a integração curricular, que é a opção pelo trabalho interdisciplinar, acreditando numa formação dos alunos da EJA para além do mercado. Por isso, acreditamos que se houvesse um aprofundamento dessas concepções a partir de formações continuadas, baseadas no Documento Base do programa, o curso Técnico em Comércio tenderia a caminhar positivamente para o que o programa propõe: encontrar um caminho para além do mercado de trabalho, formando seus alunos integralmente e preparando-os para a vida como cidadãos.

Conclusão

Historicamente se tem registrado que nem todas as classes sociais possuem acesso a conhecimentos institucionalizados produzidos pela humanidade. Isso tem sido um embate constante na história do ser humano. Escravizados, mulheres, pobres em geral são as pessoas que durante muito tempo não tiveram acesso a esse conhecimento. Na história do nosso país – após o período de colonização – também vivemos esse mesmo episódio de exclusão. Durante séculos esse público ficou à margem desse conhecimento.

A consequência dessa exclusão foi a formação de um contingente de pessoas que não aprenderam a ler e escrever em nosso país e que, devido ao nosso sistema econômico, escravocrata e agrário não necessitar de mão de obra alfabetizada, poucas foram as ações do Estado brasileiro no sentido de buscar mudanças na área educacional.

Podemos ressaltar um ponto importante: o fato de que a formação educacional institucionalizada está ligada ao tipo de sistema econômico de um determinado local, ou seja, o acesso aos locais formadores só aconteceriam caso o homem necessitasse daquele conhecimento para a manutenção de um determinado sistema econômico.

O escravo não estudava porque não precisava ler e escrever para realizar serviços braçais forçados. A mulher não precisava ler e escrever para engravidar, cuidar dos filhos e do lar. O pobre não precisava ler e escrever, pois não precisava administrar nenhum tipo de comércio, somente receber ordens do dono do lugar. Ao longo da evolução do sistema econômico para o capitalismo, tal qual conhecemos hoje, esse modelo de acesso ao conhecimento institucionalizado passou por mudanças.

Tais mudanças ocorreram, pois o sistema econômico agora necessitava muito mais de trabalhadores com instrução mínima do que aqueles que não possuíam nenhuma. Bem como necessitavam que as mulheres estivessem trabalhando, pois assim aumentariam o mercado consumidor. Podemos citar, também, como exemplo, o fim da escravidão no Brasil, que ocorreu muito mais por interesses econômicos do que por conscientização daqueles que estavam no comando do país sobre os malefícios sociais e psicológicos da escravidão.

Após as duas Guerras Mundiais houve uma preocupação mundial quanto ao analfabetismo na América Latina que possuía um grande potencial econômico a ser explorado, porém, a mão de obra não alfabetizada e sem formação técnica adequada não condizia com os planos do sistema econômico.

Paralelo a esses interesses, sempre houve a luta de vários movimentos sociais. O que pode nos levar a pensar que, se ambas as vias tinham interesse em melhorar os indicadores educacionais da América Latina, então movimentos sociais e interesses econômicos andariam lado a lado. Porém, o desfecho não foi esse. Os interesses econômicos pareciam ficar satisfeitos se a educação dos jovens e adultos fosse acelerada e focada somente no exercício de sua profissão.

Na contramão, os movimentos sociais queriam ir além do foco do mercado de trabalho. Enquanto o mercado buscava formar de maneira acelerada, os movimentos sociais buscavam transformar essa necessidade de acesso educacional em direito. Foi com essa luta que na Constituição de 88 a educação passou a ser um direito de todos e na LDB nº 9394/96 a EJA se tornou uma modalidade de ensino.

Daquele ponto em diante cabia ao Estado cumprir com a missão de educar aqueles que não tiveram acesso ao ensino no seu período regular. Porém, a história não se escreve numa linha contínua. Apesar das garantias em termos de lei à EJA, após a Constituição de 88, não houve políticas públicas de impacto em nível nacional que garantissem a transformação do quadro que se encontrava a EJA.

Durante os anos 90, as políticas voltadas para a EJA tenderam à descentralização, tanto de financiamentos quanto de serviços. Não houve políticas públicas em nível nacional para a EJA, pelo contrário, as características das políticas para a EJA eram políticas de aceleração para incluir técnicos no mercado de trabalho.

Percebemos aqui que o PROEJA é um programa pensado não para ir à contramão do mercado de trabalho, mas sim, ir além dele. É um programa que visa, através das vias educacionais, mostrar ao aluno da EJA que estudar não significa aprender somente um ofício,

uma profissão, mas sim, compreender o espaço que vivemos, a vida política, os nossos direitos e deveres, o que pode nos beneficiar enquanto trabalhadores ou o que não pode.

As concepções do programa visam à formação de um cidadão e não somente um trabalhador. Mas afinal, o que isso significa de fato? Significa que o programa busca desconstruir uma EJA voltada para aceleração do ensino que visa ao rápido ingresso do aluno no mercado de trabalho. Significa que o programa busca desconstruir uma EJA, voltada para uma alfabetização que só ensine a decodificar o alfabeto.

Estamos falando, então, de um programa que possui concepções e princípios como o de trabalho como princípio educativo, reconhecendo, portanto, que o trabalho é uma atividade vital ao ser humano, pois é a partir dele que transformamos a natureza para dela reproduzir a nossa vida. No caso do trabalho, na sociedade capitalista, é a partir dele que adquirimos conhecimentos para a participação na vida produtiva.

É importante frisar que o PROEJA não é somente uma política pública compensatória. Ela é uma política que busca resgatar o direito não só da educação para todos, como garante a Constituição, mas sim, um programa que busca resgatar a escolarização de uma parcela da população brasileira que acabou recebendo – devido a interesses econômicos – uma educação aligeirada, fragmentada e direcionada para o mercado de trabalho.

Materializar um programa como o PROEJA que vai na contramão dessa formação é de fato um desafio, mas extremamente necessário, para que o público que sempre será atingido pela desigualdade sócioeconômica, possa ter garantido o direito a uma escolarização integral. Por isso, é necessário estar atento ao processo formativo constante dos professores, dos gestores, sustentar teoricamente os Planos de Curso para que fique claro o objetivo a ser alcançado.

A luta dos movimentos sociais, da sociedade civil posterior à conquista do direito de educação para todos, encontra-se agora na materialização de uma educação integral, que respeite as dimensões social, econômica, cultural, cognitiva e afetiva do jovem e do adulto que está na escola. A luta agora é para resgatar um direito fundamental do ser humano, que é o de ter acesso a conhecimentos produzidos pela humanidade e que esse acesso venha atrelado à qualidade, para que assim os jovens e os adultos que voltam para a escola possam concluir sua formação básica juntamente à formação profissional que de fato os inclua na vida sociolaboral da qual esse público é afastado em decorrência da desigualdade sócioeconômica.

Referências

ABREU JÚNIOR, Jupter Martins. **PROEJA**: trajetória, concepções e discussões sobre o processo de exclusão. Revista Mundi Sociais e Humanidades. Curitiba, PR, v.1, n.1, jan/jun 2016. Acesso em: 15/08/2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/93-798-3-PB.pdf>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº2208. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. 1997.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 5154. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Acesso em 13/12/2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. 2004.

_____. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Documento Base. Brasília: MEC, fev. de 2007. Acesso em 11/05/2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. 2007.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 5478. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Acesso em 13/12/2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. 2005 .

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 5840. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Acesso em:13/12/2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. 2006.

_____. [Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6](#). Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. 2012. 3ª ed, São Paulo: Cortez.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. GARCIA, Sandra R. de Oliveira. **O ensino médio integrado à educação profissional**: um projeto em construção nos estado do Espírito Santo e do Paraná. In: Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. Orgs: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. Ed. Cortez. São Paulo. 3ª Ed. 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. Ed. Cortez, 16.ed. 2012.

GALLO, Silvio. **Transversalidade e educação**: pensando em uma educação não-disciplinar. In: O sentido da escola. Orgs: Nilda Alves e Regina Leite Garcia. 2ª ed. Rio de Janeiro. DP&A. 2000.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas, SP. 1998.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 2ª ed. 2001. Disponível em:
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Antonio%20Gramsci%20-%20Cadernos%20do%20c%C3%A1rcere%20-%20vol%20II.pdf . Acesso em: 20/02/2018.

IFMA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Histórico**. 2017. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/historico/>

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. In: *A Educação de Jovens e Adultos: Questões Atuais*. Debora Cristina Jeffrey (Org.), 1ª ed. Curitiba, 2013.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para a EJA**: uma perspectiva de mudança. 2008. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.23, p. 161-174, jan/dez. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em:
http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_de_professores.pdf

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 5ªed. 2016.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e educação de adultos**. Edições Loyola, 3ª ed. São Paulo, 1985.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2007. Disponível em:
<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 11/05/2018.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 2010.

Recebido em: 03/2019

Aceito em: 07/2019