

**VIDA DE ENSINO**  
**A VOLTA DO DESAFIO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO**  
**PROFISSIONAL COM O PROEJA**

Camila Aparecida Campos<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo é uma reflexão presente na dissertação de mestrado que estamos elaborando que busca contextualizar o desafio da integração curricular através do Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), apontando limites e possibilidades da relação entre educação e trabalho na atualidade, que possui como legado um histórico de fragmentação da formação geral e da técnica ou específica.

**Palavras-Chave:** Educação. Trabalho. Currículo integrado.

**Abstract:** This article is a reflection that is going to be presented in our master's thesis. It looks for the challenges that involves the contextualization of curriculum integration through Proeja. It is delineated the limits and possibilities of the relations between work and education nowadays. This education modality has, as its legacy, a history of fragmentation between general knowledge and technical training.

**Keywords:** Education. Work. Integrated curriculum.

### **Introdução**

Esta pesquisa de mestrado analisa uma experiência em curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Estado de Goiás, no período de 2006 a 2010. O presente artigo apresentará uma análise da implementação do programa supracitado que perpassa pelo legado da reforma educacional dos anos 1990.

O Proeja foi instituído pelo Governo Federal, dentro do contexto de retomada da discussão nacional sobre a volta de oferta de cursos de ensino médio integrados à formação profissional, que já se anunciava, com a edição da portaria do Ministério da Educação nº 2.080, de 13 de junho de 2005, que fixou as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional (EP) integrada com o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) nas escolas da rede federal de educação profissional, atualmente denominadas de Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia<sup>2</sup>.

Esta articulação entre EJA e Educação Profissional se tornou um programa de governo em 20 de junho de 2005, através do Decreto 5.478 que previa a destinação de 10% das vagas oferecidas na rede federal de educação profissional para o ensino médio integrado à educação profissional para jovens e adultos. Em 2006, revoga-se este decreto, “A partir de uma ampla discussão com diversos atores envolvidos na oferta de educação profissional, educação de jovens e adultos e educação básica, verificou-se a necessidade de alteração em suas diretrizes” (BRASIL, 2007, p.4) e é promulgado o Decreto nº 5.840, em 13 de julho de 2006, que avança na sua abrangência para além das instituições federais de

---

<sup>1</sup> Mestranda pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

<sup>2</sup> Antes CEFETs, atualmente com a Lei Ordinária Nº 11892 de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

educação tecnológica e passa a ser um programa federal, que poderá ser adotado ainda pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, nos níveis fundamental e médio.

Um dos principais enfrentamentos no campo da educação profissional no Brasil, na última década, se deu em torno do cumprimento do Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, que determinava a formação técnica em detrimento da geral, o que impedia a continuidade da oferta de cursos integrados de nível médio. Quando esse decreto foi revogado, pelo Decreto 5154 de 23 de julho de 2004, a proposta de volta da integração curricular era uma expectativa entre os profissionais/trabalhadores da educação profissional. Essa expectativa pode se efetivar, entre outras medidas, com a criação do Proeja.

A pesquisa que ora se realiza analisa os desafios e possibilidades da volta do currículo integrado, uma experiência em Goiás que teve seu início em 2006, em cumprimento ao decreto federal. Esta experiência de Proeja está sendo pesquisada através da análise dos seus projetos pedagógicos, de questionários aplicados a alunos professores e gestores e do acompanhamento *in loco*. O que se apresenta a seguir são referências conceituais e históricas do problema investigado.

### **1 – Educação Profissional no Brasil: Um Pouco de sua História**

Acreditamos que uma análise contextualizada, que busque as contradições, requer um percurso histórico, apontando as metamorfoses sofridas pelo objeto de estudo, não na tentativa de uma reconstrução histórica da verdade, mas sim, buscando atender a proposta de diálogo com a história, uma vez que consideramos esta como resultado da luta de classes, e que os “homens fazem a história, mas não em condições escolhidas por eles” (MARX, apud FRIGOTTO, 2002, p. 63).

Manfredi (2002), em sua obra **Educação Profissional no Brasil**, afirma sobre a educação articulada ao trabalho que os povos das civilizações indígenas “foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos, (...) para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos” (p. 67) Não se tratava de uma formalidade institucional como hoje existe através da escola. Os indígenas executavam e aperfeiçoavam atividades fundindo práticas de trabalho com socialização e convivência no interior das aldeias. Esta característica de sociabilidade presenciada neste contexto foi se alterando à medida que a colonização se implementou trazendo consigo a cultura européia.

Na colonização, com a base da economia brasileira no *plantation*, eram necessários profissionais diferenciados para atender o ritmo de produção, criando, então, os primeiros núcleos de formação profissional no Brasil: as ‘escolas-oficinas’ em alguns colégios e residências jesuítas. Estas iniciativas (MANFREDI, 2002) possuem configurações estatais, pois a Igreja estava ligada ao Estado Português.

No final do período colonial no Brasil, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, momento posterior a expulsão da Companhia de Jesus (1759), era necessária uma reorganização no sistema de educação escolar existente. Por um lado, foram fundadas as primeiras instituições escolares públicas (Academia de Marinha e as Cadeiras de Anatomia e Cirurgia em 1808) destinada a “formar as pessoas para exercerem funções qualificadas no Exército e na administração do Estado” (MANFREDI, 2002, p. 74) e, por outro lado, anos depois (1840), já no contexto do Império, foram fundadas as “casas de educandos artífices” destinada à população pobre, inclusive os que viviam de mendicância. Foi uma estratégia não somente de aprendizagem de uma função

## A volta do desafio...

laboral, mas ainda de disciplinamento, uma vez que este tipo de oferta provinha da estrutura militar. Nesta primeira intervenção estatal no Brasil, o que ocorreu foi a busca por formação de mão de obra e disciplinamento visando a legitimação, utilizando-se da escola não apenas para produzir saberes a respeito do trabalho.

O final da monarquia e início da República no Brasil foi marcado por mudanças políticas e sócio-econômicas. A industrialização avançava no Brasil e ainda o início de uma modernização tecnológica. A disputa no seio do bloco histórico perpassava os liberais, positivistas e a igreja que convergiam no princípio de disciplinamento da classe trabalhadora, que se encontrava em xeque, pois as idéias anarquistas se expandiam. A Educação Profissional foi vista como um “antídoto” contra as idéias anarco-sindicalistas (MANFREDI, 2002).

Por agora, nos interessou apontar os fatos supracitados para compreender a implementação da Educação Profissional no Brasil, com seu caráter veiculado às classes subalternas. Segundo Frigotto (2007):

Para entender a natureza da nossa dívida com a educação básica e a educação profissional e tecnológica, nas suas dimensões quantitativa e qualitativa e na sua relação, *é preciso se dispor a entender* o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos. (Frigotto, 2007, p. 1131).

A Educação Profissional, regulamentada pelo Estado Brasileiro, sofreu ainda mudanças na república nova com a aprovação das “Leis Orgânicas do Ensino”, popularmente conhecidas como “Reforma Capanema” que dividiu a escolarização em 4 ou 5 anos de educação primária, um ensino secundário destinado ao preparo para o ensino superior e outros ramos de ensino como o agrícola, industrial,

comercial e normal para formação de mão de obra. Percebemos, ainda nesta separação, uma distinção entre a elite que seria capaz de ingressar no Ensino superior, e os demais que deveriam compor o sistema produtivo. Foi uma estrutura calcada na distinção de finalidades de classes sociais.

Com a promulgação da LDB de 1961, a separação entre ensino geral e ensino técnico é regulamentada através de dois ciclos, sendo o primeiro responsável pela formação geral. E com a alteração através da Lei 5692/71, o ensino médio foi caracterizado como profissionalizante. Outro ponto importante para nossa análise é a especificidade apontada para a Educação de Jovens e Adultos. Pela primeira vez, regulamenta-se esta modalidade de ensino, mas com um caráter de suplência. Considerando as aspirações políticas do Regime Militar em vigor neste período, e a pouca possibilidade de participação da sociedade civil devido ao caráter ditatorial, podemos dizer que o pensamento hegemônico de sociedade perpassou para a educação; para o país, era importante promover o Milagre Econômico, participar da economia mundial, e, portanto, a escola seria o instrumento de formação de “recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 105).

Na década de 1990, no Governo Fernando Henrique Cardoso, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96). Havia vários projetos em disputa, porém, a versão final apontou para o interesse imediato de formação/qualificação profissional. Para regulamentar a educação profissional, é editado o Decreto 2.208/97, sob a ótica de responsabilização dos trabalhadores pelos altos índices de desemprego, culpabilizando o indivíduo pela falta de qualificação e não ingresso no mercado de trabalho. Sobre esta lógica complementa Mendonça (2005):

C. A. Campos et al.

A nova proposta dissolve a relação entre educação geral e formação profissional no interior do sistema escolar, ao adotar um modelo que desarticula estas modalidades e atribui a função de ministra-las a duas redes distintas, com objetivos definidos: o Sistema Escolar e o Sistema de Formação Profissional. (Mendonça, 2002, p. 94)

E acrescenta:

A análise do decreto nº 2.208/97 nos permite deduzir que o que orienta todo esse processo de (dês)ajuste do Ensino Técnico Profissional não é a transformação do trabalhador, mas, sim, o cumprimento das exigências dos organismos financeiros internacionais, evidentemente, com o aval do governo de Fernando Henrique Cardoso. (idem, 2002, p. 97)

É importante destacar que através do Decreto 2.208/97, fruto desta reforma influenciada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Base (LDB Lei 9394/96), se efetivou a separação, no interior da Rede Federal, do conhecimento geral e conhecimento profissional. Dentre os pontos do Decreto 2.208/97, que delimita como objetivo da educação profissional no Art. 1º

“IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho”

Enquanto que a separação pode ser vista em:

“Art 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.”

Essa visão dualista foi criticada, dentre outras, (LIBÂNEO, 2007) pela Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em sua análise sobre a dissociação entre o ensino médio e a educação profissionalizante.

Para a expansão desta política, foi criado o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), implementado pela portaria MEC. 1.005/97, no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, em parceria com o Ministério do Trabalho e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), visava a criação (ou adequação) de 275 centros de Educação Profissional com a formação de 926.994 alunos em cursos técnicos, tecnológicos e de formação inicial ou continuada distribuídos em esfera federal, estadual ou comunitária e contou com 500 milhões de dólares, sendo metade proveniente de empréstimo do BID, conforme somos informados pelo FNDE:

O programa decorre do Acordo de Empréstimo nº 1.052/0C-BR, assinado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e tem vigência até novembro de 2008. O valor total de investimentos é de US\$ 312 milhões, dos quais 50% provenientes do

financiamento do BID e 50% de contrapartida brasileira, por meio do Ministério da Educação. (disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=proep.html>)

As frentes de atuação do PROEP visavam implementação de políticas globais, redimensionamento da oferta da rede federal, reordenamento da rede estadual e apoio ao segmento comunitário, e, para tanto, utiliza-se de dois subprogramas: Implementação de políticas globais (projetos nacionais), e Planos estaduais e projetos escolares.

## A volta do desafio...

Para Mendonça (1997), o PROEP se pautou pela transformação das Escolas Técnicas Federais em Centro de Educação Profissional com as seguintes características:

Determinação da oferta de cursos em função da demanda; atualização permanente do currículo, de acordo com as características ocupacionais requeridas; integração com o mercado por meio de convênios (parcerias) com empresas e outros empregadores, para efeito de estágios, uso de equipamentos, treinamento de professores; venda ou compra de serviços; geração de receita própria significativa e progressiva autonomia de gestão financeira e de recursos humanos. (MENDONÇA, 2005, p. 109)

É notório o caráter de parceria da esfera pública com a privada, que é um marco da política do governo Fernando Henrique Cardoso que “tomou por base dispositivos legais previstos na nova LDB para instrumentalizar, por meio de decretos e portarias ministeriais, sua política de educação profissional” (SOUSA, 1999 p. 480) – falar do discurso de democratização do acesso relacionando-o com os interesses dos setores produtivos.

A eleição presidencial de 2002, que elegeu Lula da Silva, marcou alguma mudança, haja vista que foi o primeiro governo de frente popular eleito no Brasil. No âmbito da educação de jovens e adultos, uma das medidas do governo foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em julho de 2004, que possui um Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA). No mesmo mês, ocorreu uma mudança na política de educação profissional integrada com a EJA. O Decreto 2.208/1997 foi revogado, e, em substituição, foi promulgado o Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004, que regulamentou a educação profissional articulada no nível

médio que poderia ser ofertada de forma concomitante ou integrada.

Neste período de nossa história recente, ocorreram mudanças em legislações que vão na contramão da proposta anterior da década de 1990. Em 2005, é editada a portaria nº 2.080, que fixou as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional integrada com o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos nas escolas federais de educação profissional; e em 2006 o decreto 5.840 que criou o **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**. Segundo dados do MEC<sup>3</sup> em 2007 foram investidos cerca de 22 milhões de reais “72 escolas da RFEPT<sup>4</sup> possuem cursos em andamento, com cerca de 7.200 matrículas. Mais de 1.500 profissionais qualificados nos cursos de especialização e cerca de 2.600 em formação, além de 18 bolsas de mestrado e 9 de doutorado” (fonte: sítio do MEC). Outra política prevista no PROEJA, é a de abertura de turmas nas redes municipais e estaduais de ensino, com previsão, em 2008, de 12 mil vagas nos sistemas municipais e 13 mil nos estaduais com a destinação de R\$ 48.420.000,00<sup>5</sup>.

No caso específico de Goiás, a Escola de Aprendizizes Artífices foi implantada em 1910, na cidade de Goiás, atendendo a formalização de uma educação profissional. Dentro do contexto brasileiro, se deu em 1909, quando o Governo de Nilo Peçanha criou 19 escolas técnicas profissionais em algumas capitais, denominadas de Escolas de Aprendizizes Artífices (Decreto n. 7566, de 23 de setembro de 1909). A partir daí, a educação profissional vivenciou várias mudanças. Cidade de Goiás, era, até então

<sup>3</sup> Fornecidos pelo sítio <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=692&Itemid=692>.

<sup>4</sup> Rede Federal de Educação Profissional

<sup>5</sup> A verba destinada a este programa é bastante inferior ao programa interior, como notaremos mais adiante no texto.

C. A. Campos et al.

capital deste estado, sendo que em 1941, essa escola é transferida para a nova capital, Goiânia. Essa mudança de cidade, para além do territorial, modificou a estrutura da escola, que passou a se chamar Escola Técnica de Goiânia (Decreto n. 4127 de 25 de fevereiro de 1942).

Em Goiás, meados do século XX, achamos importante citar acontecimentos referentes à Educação geral e à Educação Profissional para localizar a construção histórica e suas respectivas mudanças. Nas décadas de 1930 e 1940, ocorreu a fundação do Conselho Estadual de Educação e da Escola Profissional Rural de Rio Verde. Percebemos que, além do ensino profissional na capital, ocorreu possibilidade de expansão para o interior do Estado, ou seja, um desmembramento da idéia de prioridade de construção de capital como percebemos na fundação das Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais do Brasil. Em 1950, a Escola Técnica de Goiânia passou a ser autarquia do Governo Federal e a chamar-se Escola Técnica Federal de Goiás (ETFGO).

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 4024 de 1961), o Ensino técnico é regulamentado, com validade de Nível Médio, e dividido em dois ciclos, sendo que, no primeiro, deveriam ser ministradas disciplinas de formação geral. Com esta mudança, a partir de 1970, a ETFGO passou a oferecer o ensino médio integrado à educação profissional, articulando formação geral e específica. Avançando nas reformas já mencionadas no tópico anterior, em relação à implementação desta reforma profissional em Goiás, Mendonça enfatiza que:

A década de 90 foi para a ETFGO uma década marcada por profundas transformações, estas vão desde a estrutura curricular, implicando mudanças no Projeto

Pedagógico desta, até a estrutura administrativa e a criação da Unidade Descentralizada de Jataí (UneDs) (MENDONÇA: 2005, p. 105).

## **2 - Trabalho, educação e currículo integrado.**

Relacionar educação e trabalho na atualidade requer apontar duas coisas: qual o lugar do trabalho e os objetivos da educação profissional na atual sociedade.

O tipo de trabalho existente na sociedade é reflexo do tipo de sociedade que se estabeleceu historicamente e, hoje, o que existe no Brasil é o capitalismo dependente e a inserção subordinada na lógica do capital. A relação entre educação e trabalho deve ser realizada com base nesta materialidade em que vivemos: o trabalho é visto como emprego, e este último é quesito básico de sobrevivência.

Na sociedade capitalista, globalizada, que possui claramente o princípio de exploração do homem pelo homem, conforme nos apresenta Meszáros (2002) “o desenvolvimento necessário de um sistema internacional de dominação e subordinação” (p. 111), a inserção no mercado de trabalho se torna preocupação. Em Gramsci, essa separação de atividades já era presenciada:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. (GRAMSCI, s/d. p. 109)

Isso reflete a concepção de que o trabalho manual, sistematizado, deve ser realizado pela classe trabalhadora, enquanto a elite, formando seus intelectuais, seria capaz de fazer a gestão dos meios de produção, e controle do aparato do Estado.

## A volta do desafio...

Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005) nos convidam a um debate necessário:

Devemos perguntar em que bases o projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil de hoje supera ou se acomoda à lógica da divisão internacional do trabalho que, historicamente, reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em “capital humano”, psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital. Em que medida o projeto nacional democrático popular não se dissolveu pela inserção subordinada do Brasil na economia internacional globalizada e, dessa forma, justificam-se as políticas de educação profissional baseadas nas teses do *man power approach*? (FRIGOTTO, 2005, p. 1105)

Com tantos projetos políticos envolvidos no cenário nacional, vários são os conceitos de trabalho apresentados e implementados. Discutir os sentidos da educação profissional, requer uma análise dos conceitos de trabalho na elaboração de políticas públicas e/ou programas.

Uma visão, que não se ampara no economicismo, propõe o crescimento da capacidade de pensar para uma melhor intervenção na vida e, conseqüentemente, no mundo. A educação seria uma possibilidade do homem se conhecer, se localizar na luta de classes, e reafirmar seu princípio de homem histórico, ontológico, segunda a qual:

o homem, na medida em que é homem, é um ente social;(...) em todo ato de sua vida, reflita-se esse ou não em sua consciência, o homem sempre, e sem exceções, realiza ao mesmo tempo, e de modo contraditório, a si mesmo e ao respectivo estágio de gênero humano” (LUCÁKS, 1979,p. 142)

Na medida em que o homem tem consciência de sua capacidade de mudança,

não somente possuímos um avanço individual, mas o coletivo também, pois, além de si, ele transforma a sociedade, e então não é mais somente transformado por ela.

Pensar o trabalho enquanto atividade de produção, no sentido de produtivismo, é ir ao encontro da alienação humana. No conceito marxiano, o trabalho é realização, e a produção deve estar ligada à atividade criadora, e não meramente reprodutora. O trabalho é a expressão da práxis, na qual o homem se relaciona com a natureza, com os outros seres sociais, transformando aos outros e a si mesmo, e que a divisão hierárquica do trabalho tendo em foco apenas a acumulação “acarretaimediatamente a desumanização do homem” (MANACORDA, 2007, p. 68). Assim, o trabalho deve ser visto como um ‘meio’ de criação do bem estar do homem (PARO, 1999). Afinal, o trabalho é central na vida do homem, o diferenciando dos animais justamente por sua capacidade criadora de gerar meios para superar suas necessidades e garantir uma vida melhor.

Esta dualidade de conceitos relativos ao trabalho influencia na forma de organização da Educação Profissional. Qual a finalidade da educação profissional no capitalismo? Esta pergunta nos remete a respostas distintas e necessárias ao debate acerca da função desta modalidade de educação.

Em uma primeira perspectiva, a educação profissional é uma possibilidade de qualificação da mão de obra do trabalhador, tornando-o mais flexível e adaptável à realidade do mercado. A função desta educação é adequar o trabalhador para a venda de sua força de trabalho no mercado. O Sistema “S”, criado nos meados da década de 1940, que possui uma rede nacional de capacitação, atua nesta perspectiva, assegurando esta formação da mão de obra, desconsiderando os trabalhadores enquanto sujeitos da história, e visando apenas aperfeiçoar, reciclar,

C. A. Campos et al.

capacitar a mão de obra para a garantia do lucro. Uma das grandes características deste modelo é a racionalidade instrumental em que o homem aplica a lógica e o cálculo à realidade imediata, descontextualizando o ser social e sistematizando operações subjetivas e coletivas. Maggie Nunes Brasil (2005), em seu estudo sobre a “Pedagogia do Capitalismo”<sup>6</sup>, pontua que o princípio fundante desta pedagogia é a divisão do trabalho, a dissociação, discórdia, uma formação acrítica. Acácia Kuenzer (2000) sobre a dissociação relembra Gramsci apontando que:

é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas não pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico-profissionalizantes, “interessados” –, mas por sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, e portanto segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores (KUENZER, 2000, p.28)

O papel atribuído à escola na sociedade capitalista é disseminar o capitalismo. Contudo, este papel não se completa, pois há neste processo a **contradição** nos sujeitos. De forma que a escolarização dos sujeitos pode ser instrumento de luta, crescimento da conscientização e assim contribuir para uma concepção de mundo emancipatória, de superação desta ordem vigente. A educação profissional, na segunda perspectiva, calcada na busca pela totalidade do homem enquanto sujeito ativo, pode ser, então, utilizada para além da lógica sistemática de qualificação profissional. Ela deve buscar a formação do sujeito em suas diversas possibilidades, com uma visão de mundo do trabalho, para que o mesmo se localize e se

reconheça em sua atividade geradora. O trabalho deve retomar o seu lugar de importância no processo de constituição dos seres humanos, deve ser realização, atividade criativa e criadora.

Pensar o currículo, para os setores conservadores, remete a uma idéia de formulação e organização de conteúdos a serem ministrados, com os devidos procedimentos metodológicos, e ponto! Uma perspectiva crítica na educação já não admite a neutralidade no processo de construção do currículo, e este é organizado com um viés político e epistemológico, como nos diz Moreira e Silva (2002): “O currículo é uma área contestada, é uma arena política” ( p. 21).

A proposta de currículo do Proeja, que carrega traços de suas ambições e almejos, é o Currículo Integrado. Segundo Ciavatta (2005), o sonho de uma formação completa partiu dos primeiros socialistas que buscavam o viés “omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, p. 86). Esse debate foi ganhando acréscimos com o tempo, e com a análise da desigualdade de acesso aos bens produzidos pelo coletivo da sociedade, defender um currículo integrado no Brasil é também defender o acesso ao conhecimento acumulado socialmente, portanto, é defender a escola pública, gratuita e de qualidade para todos, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

O que caracteriza o currículo integrado é a junção da formação específica (técnica) com a formação geral. Para os trabalhadores, que muitas vezes precisam da formação profissional para trabalhar ou manter seu emprego, este currículo busca o acesso a conhecimentos da cultura geral, a possibilidade de se perceber na história e ser capaz de mudar seu destino, localizando-se no mundo do trabalho.

Inserida neste contexto, a escola:

<sup>6</sup> Artigo da obra MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém (org). **Educação e trabalho na sociedade capitalista** – reprodução e contraoposição. Goiânia: Editora da UCG, 2005



### A volta do desafio...

Reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade social: por um lado é uma mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos. (PARO, 1999, p.110)

Nesta seleção de conhecimentos, já tivemos momentos na história do Brasil em que foram priorizados conhecimentos que visavam apenas a acumulação e o trabalho deixava de ser meio para ser um fim: a pessoa vive para trabalhar e já não mais trabalha para viver.

O trabalho deve retomar o seu lugar de importância no processo de constituição dos seres humanos, deve ser realização, atividade criativa e criadora. A proposta de integração curricular é nesse sentido, uma estratégia para uma educação diferenciada, que mesmo estando no viés do Estado, que é parte do sistema sociometabólico do capital, abre-se uma possibilidade de, na contradição, construir uma perspectiva diferenciada, que vise o ser humano e não o mercado de trabalho.

Esta educação profissional, calcada na busca pela totalidade do homem enquanto sujeito ativo pode ser, então, utilizada para além da lógica sistemática de qualificação profissional. Ela deve buscar a formação do sujeito em suas diversas possibilidades, com uma visão de mundo do trabalho, para que o mesmo se localize e se reconheça em sua atividade geradora. (FRIGOTTO, 2007).

Na sua gênese, dentro das contradições da travessia, tratava-se de resgatar a perspectiva do ensino médio na perspectiva da educação politécnica ou tecnológica. Concepção refutada e abertamente combatida pelas forças

conservadoras do governo FHC. Daí, contrariamente à perspectiva de aligeiramento e profissionalização compulsória da Lei n. 5.692/71 e do dualismo imposto pelo Decreto n. 2.208/97, o ensino médio integrado amplia de três para quatro anos este nível de ensino para permitir ao jovem uma formação que articule ciência, cultura e trabalho. Uma perspectiva, portanto, que supere tanto o academicismo quanto a visão de profissionalização adestradora. Tratava-se de avançar, tendo como parâmetro as condições materiais dos CEFETs, na concepção da educação politécnica ou tecnológica. (FRIGOTTO, 2007, p. 1141)

O avanço na legislação não necessariamente representa um avanço imediato na ação pedagógica das instituições, pois “tudo empresta uma extrema seriedade àquilo que a escola se propõe a fazer e àquilo que ela de fato faz” (PARO, 1999, p.110). Dessa forma, cabe-nos uma análise dos decretos para identificar os limites e possibilidades da integração curricular.

### Considerações finais

Esta proposta de integração curricular entre educação e trabalho apresentada, através do Decreto 5154/04, especialmente através da criação do PROEJA que previa para 2006 a destinação de a 10% das vagas oferecidas em 2005 na rede federal de educação técnica para o ensino médio integrado à educação profissional para jovens e adultos nos remete à análise de Frigotto (2005) a respeito do currículo integrado e defende uma proposta:

que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades. Baseia-se, ainda, numa pedagogia que visa à construção conjunta de

conhecimentos gerais e específicos. (2005, p. 1098)

Educação profissional articulada à educação de jovens e adultos pode ser notada em diversos momentos da história do Brasil, mas o PROEJA específico para estas modalidades de ensino, leva em consideração que a EJA é uma condição histórica da sociedade brasileira, composta por sujeitos que não completaram a escolarização por diversos motivos e são, em sua ampla maioria, da classe trabalhadora.

Seria então a superação da concepção produtivista de oferta de oportunidade dos trabalhadores aprenderem e se disciplinarem para a maior acumulação do capital? O Documento Base Nacional do PROEJA, referente ao Ensino Médio, aponta que a perspectiva é de:

Uma política de formação de cidadãos e cidadãs emancipados, preparados para a atuação no mundo do trabalho, conscientes de seus direitos e deveres políticos e de suas responsabilidades para com a sociedade e o meio ambiente. (MEC/SETEC, 2006, p.04)

Por essa via, trata-se de um desafio de construção, que deve ser pautado pelo direito à educação de todos, superando, assim, a lógica de programas de governo que têm prazo de validade, e, na contramão, buscar pela construção de uma política pública de estado.

A proposta de integração curricular é importante no sentido de ser uma estratégia para uma educação diferenciada, que, mesmo estando no viés do Estado, que é parte do sistema sociometabólico do capital, abre-se uma possibilidade de, na contradição, construir uma perspectiva diferenciada, que vise o ser humano e não o mercado de trabalho. Sobre essa possibilidade diz Machado (1989):

Na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, (...) seria o fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social. (MACHADO, 1989, p. 127)

O Documento Base do Proeja aponta princípios do Programa e, dentre eles, podemos citar o “quarto princípio” que caracteriza como orientação pedagógica o trabalho como princípio educativo, com o entendimento de que a condição humana do homem se dá pelo trabalho.

A principal dificuldade nos estudos sobre educação profissional é situar a possibilidade de construção pelo viés normativo do Estado. Até que ponto o Estado seria interessado em promover uma educação que localize o homem, possibilitando sua maior intervenção político-social?

O estudo de Meszáros (2002) nesse sentido nos leva a crer que a verdadeira possibilidade de liberdade do homem somente se dará em um ambiente em que as relações humanas sejam prioritárias do que as relações do modo de produção.

Um desafio que percebemos para avançar na possibilidade de maior intervenção do PROEJA seria superar a fragmentação dos programas, articulando a rede federal com a as estaduais e municipais, com parcerias com demais instituições como o Ministério do Trabalho e Emprego, secretarias do MEC como SESU, SEB, etc, com políticas que

## A volta do desafio...

permitam a emancipação e superação das desigualdades brasileiras. Além disso, Mascarenhas (2005) afirma que “A construção de alternativas que relacionem educação e trabalho pela via da formação onilateral não dissocia ação pedagógica e ação política”(2005, p. 167), daí uma necessária politização.

Não devemos cair numa leitura “ideológica” da realidade (KUENZER, 2006). De fato o Governo Lula representa um avanço especificamente nesta política, mas não devemos esquecer que não há uma ruptura com o modelo socioeconômico.

Devemos ser capazes de construir com estas concepções, mas sem perder de vista que nesta sociedade o trabalho é alienado, a vida é alienada; que muitas vezes o homem é visto como máquina e sua força de trabalho como mercadoria, sendo o trabalhador apenas um apêndice das máquinas.

Há ainda desafios estruturais e concordamos com Frigotto (2007):

Há aqui pelo menos dois obstáculos a serem enfrentados pela sociedade e governo. Primeiramente, modificar as diretrizes promulgadas pelo Conselho Federal de Educação que induzem a compreensão do ensino médio a simples arranjos do Decreto n. 2.208/97, na perspectiva da articular e não do integrar e, em última instância, ao retorno do profissionalizante da reforma n. 5.692/71, um adestramento rápido com vistas ao mercado de trabalho. O segundo é quebrar a barreira de resistências das políticas estaduais, sob as quais está a prerrogativa da oferta do ensino médio. (2007, p. 1145)

Para além do desafio da implementação e democratização do acesso, é necessário ainda avançar no sentido de superar a igualdade de oportunidades rumo à igualdade de condições.

**Referências**

**BRASIL**, Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997 Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. MEC, SETEC. Documento Base. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. 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.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.478, de 24 de julho de 2005. 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.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 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.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 11/2000

\_\_\_\_\_. Portaria nº 2.080, de 13 de julho de 2005

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

C. A. Campos et al.

- FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Círculo do Livro, SP, s/d.
- KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 68, dez. Edição Especial, 1999.
- \_\_\_\_\_. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/00.
- LIBANEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, , 2007.
- LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social – os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- MACHADO, Lucília R. de Souza Machado. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Editora Alínea. São Paulo: 2007
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém (org). **Educação e trabalho na sociedade capitalista – reprodução e contraposição**. Goiânia: Editora da UCG, 2005.
- MENDONÇA. Celma Concesso. Real Significado da Reforma da Educação Profissional nos anos 90. In: **Educação e trabalho na sociedade capitalista – reprodução e contraposição**. Goiânia: Editora da UCG, 2005.
- MEZSAROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, e SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.