

O direito à educação profissional na Rede Federal: novas perspectivas para a educação de jovens e adultos

The right to professional education in the Federal Network: new perspectives for the adult and youth education

*Michelle Chaves da Silva**

Resumo: o artigo debate o direito à educação profissional integrada à educação básica, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), em especial a experiência realizada pelas instituições federais de educação profissional na implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), iniciado no ano de 2006. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental das políticas de educação básica articulada à educação profissional destinadas às classes trabalhadoras. Nesse sentido, busca compreender, no contexto de reorganização da educação profissional no Brasil nos anos 2000, os desafios, limites e possibilidades perante o processo de inclusão educacional de jovens e adultos nos cursos e programas das instituições federais de educação profissional.

Palavras-chave: Rede Federal. Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Currículo integrado.

Abstract: the article discusses the right to an integrate basic-professional education on Youth and Adult Education Mode (EJA, in Portuguese) in the Federal Network of Professional Education, Science and Technology, (RFEPCT, in Portuguese), specially focusing in the experience held by federal vocational institutions in the implementation of the national integration program of Professional Education with basic education in adult and youth education (Proeja, in Portuguese) started in 2006. This is a documentary and bibliographical research of basic education policies articulated with professional education for the working classes. For that matter, the article tries to understand, in the context of reorganization of the professional education in Brazil in the year 2000, the challenges, limits and possibilities of the process of inclusion of young people and adults in courses and programs of federal institutions.

Keywords: Federal Network. Youth and Adult Education. Professional Education. Integrated Curriculum.

Educação básica e profissional da classe trabalhadora: convergências na EJA

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. (Antonio Gramsci).

* Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: michelle.ifsp@gmail.com

Em primeiro lugar, é preciso destacar que a educação de jovens e adultos é a expressão das desigualdades educacionais da sociedade organizada em classes sociais. Na sociedade brasileira, controlada pela elite interna, de forte dependência externa e capitalismo dependente (FERNANDES, 2008), a educação tornou-se ao longo de sua constituição histórica um forte mecanismo de exclusão social. Desse modo, o direito à educação, que deveria ser universal, acessível e igualitário a todos os cidadãos brasileiros, passa a ser um instrumento de poder, à medida que segmenta e condiciona a trajetória educacional de grupos socialmente determinados.

Ao revisitarmos os primórdios da instauração da escola pública no Brasil, que ocorre entre o final do século XIX e início do século XX, torna-se evidente a cisão entre a educação que orienta para o trabalho manual, destinada aos trabalhadores, e o trabalho intelectual, que tem por objetivo formar a classe dirigente para torná-la apta a atuar nas instâncias decisórias.

Nesse sentido, enquanto o ensino secundário era destinado à formação das elites, possibilitando o acesso aos níveis superiores de ensino, a instrução elementar vai se organizando como um projeto nacional de educação da classe trabalhadora em conjunto com a sistematização de políticas de ensino profissional técnico (NAGLE, 2009).

Portanto, a educação de adultos, sistematizada e institucionalizada, também esteve subordinada a essa lógica, à medida que procurou responder de forma imediata à necessidade de qualificação profissional básica dos trabalhadores. Conforme esclarecem Di Pierro, Joia e

Ribeiro (2001), embora na Constituição de 1934 se faça menção à necessidade de escolarização de adultos, é na década de 1940 que a educação de adultos surge como uma problemática nacional. Nesse período, ganham ênfase as grandes campanhas nacionais de alfabetização.

Se por um lado as campanhas nacionais de alfabetização respondiam às recomendações dadas aos países periféricos pela recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), que defendia a alfabetização das classes populares como o antídoto para a superação da pobreza, por outro, vivenciava-se, também na década de 1940, um expressivo crescimento industrial no Brasil, o que justificava a imposição de formação específica para o setor industrial. Para Weinstein (2000), é nesse período que ocorre uma intensa (re)formação da classe trabalhadora, empreendida, sobretudo, pelo setor empresarial, cuja maior expressão de poder foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Sobre esse processo, Manfredi (2017, cap. II, item 5, grifo nosso¹) destaca:

A política educacional do Estado Novo legitimou a ruptura entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional

1 A obra citada refere-se à edição em versão digital, em formato ePUB, conforme indicação nas referências do artigo.

que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas.

Embora algumas alterações tenham sido realizadas na legislação da educação propedêutica e profissional, segundo a autora, entre as décadas de 1940 e 1970, essa configuração não sofreu transformações significativas em relação à concepção dualista que se mantinha entre o ensino profissional e o ensino secundário.

Corroborando a tendência já apresentada em organizar a educação de adultos por meio de campanhas e a separação entre ensino profissional e ensino propedêutico, com o golpe militar em 1964 e o progressivo fechamento político do País, o governo federal criou em 1969 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

Esse movimento ocupou o lugar de importantes iniciativas de educação popular que vinham ocorrendo no período como o Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento de Cultura Popular do Recife e Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes.

No que concerne à qualificação profissional dos trabalhadores, cumpre destacar a execução na década de 1960 do Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (Pipmo), que, embora atendesse a estudantes do Mobral por meio de convênio, suas atividades eram orientadas exclusivamente para a qualificação profissional em massa de trabalhadores pouco escolarizados.

Na década de 1970, com a implantação da Lei nº 5.692/1971, a educação de jovens e adultos é marcada por uma visão aligeirada e compensatória, e não como um direito. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o *ensino supletivo*, como ficou conhecido, tinha por objetivo recuperar o atraso educacional e integrar jovens e adultos ao projeto de desenvolvimento nacional. Logo, nota-se, mais uma vez, o aspecto focalizado que essa política toma ao se desintegrar do sistema regular de ensino, formando um sistema paralelo de exames e certificação rápida de educação de jovens e adultos.

A Lei nº 5.692/1971 também reorganizou a educação profissional, tornando o ensino profissional compulsório nas redes públicas de ensino. Para Manfredi (2017, cap. II, item 6), “Pretendia-se fazer a opção pela profissionalização universal de 2.º grau, transformando o modelo humanístico/científico em um científico/tecnológico”.

Cumpre destacar que vários foram os problemas encontrados para a consolidação dessa política. O primeiro, de ordem administrativa, diz respeito ao não cumprimento das metas de inclusão de ensino profissional nas escolas públicas. O segundo, de ordem classista, está relacionado à resistência das classes médias e altas ao ensino profissional. Havia uma reivindicação pelo ensino propedêutico pela possibilidade que este proporcionava para o acesso ao ensino superior.

No final da década de 1980, com a abertura política e a promulgação da Constituição de 1988, foi assegurada educação, obrigatória e gratuita, como direito de todos os cidadãos.

No entanto, na prática, a EJA continuou como um projeto secundário no âmbito das políticas governamentais. Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) afirmam que nesse período a

EJA “[...] é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro”.

Muito embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996, tenha dado destaque à EJA ao inserir um capítulo específico, compreendendo-a como uma modalidade de ensino, a visão compensatória permanecerá ao manter como parte de sua constituição exames e cursos supletivos.

Considerando a conjuntura de ajustes e reformas que caracterizará os anos 1990 e a focalização de recursos específicos para o atendimento a crianças e adolescentes inseridos no ensino fundamental, a EJA, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), não terá prioridade na formulação de políticas públicas. Colocam-se em ação, de forma reiterada, seja na educação básica ou profissional, programas para atendimento emergencial ao público da EJA, a exemplo do Programa Alfabetização Solidária (PAS) e do Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor).

Assim como o Pipmo, o Planfor majoritariamente operava na oferta massificada de cursos de curta duração. De forma menos assídua e bastante pontual era a realização de alguns convênios com as centrais sindicais e prefeituras para a realização de cursos com elevação de escolaridade.

Assim sendo, nos anos 1990, a educação básica e profissional dos trabalhadores foi desenvolvida por diversas ações focalizadas e contingenciais envolvendo instituições públicas, como o Ministério do Trabalho e Emprego, iniciativas privadas como o Sistema “S”, ações da sociedade civil organizada e experiências de educação dos movimentos sindicais e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Nota-se que as poucas articulações realizadas entre a educação profissional e educação básica não surgiram como uma proposta unificada, com diretrizes e princípios educacionais claros, que pudessem ser alternativas ao ensino dual. Na prática, guardadas as devidas proporções, observou-se a junção quase que aleatória de programas isolados, despreocupados com a efetiva formação integral.

Em síntese, a análise das políticas educacionais propostas para a EJA, seja no campo da educação básica ou profissional, permite-nos concluir que a dinâmica de aproximação e distanciamento entre esses dois campos evidenciou o percurso contraditório e de disputas pela trajetória escolar dos trabalhadores.

Conforme veremos a seguir, o movimento que se ensaia a partir de 2003 e que teve como proposta basilar o currículo integrado para a educação dos trabalhadores estruturou-se como uma via possível aos projetos hegemônicos de formação de mão de obra para os setores produtivos.

Referimo-nos à possibilidade porque, se não houve alteração da ordem vigente e a organização dos trabalhadores enquanto classe dirigente, tal como esperávamos, a educação profissional integrada, mesmo que instituída por um decreto, indicou

alternativas ao que vinha se estruturando como educação dos trabalhadores. Em outras palavras, conforme apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1090), pretendia-se “[...] a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe [...]”.

Disputas pela educação profissional da classe trabalhadora nos anos 2000: o Decreto nº 5.840/2006 em debate

Com a ascensão do Governo Lula da Silva, em 2003, criou-se uma expectativa por mudanças em relação às políticas de educação profissional que vinham sendo organizadas na gestão Fernando Henrique Cardoso.

Oriundo da Portaria nº 2.080/2005 e do Decreto nº 5.478/2005, o Decreto nº 5.840, instituído no ano de 2006, representou, no aspecto legal, uma conquista histórica de segmentos dos movimentos sociais, sindicais, organizações não governamentais, associações de pesquisas em educação e trabalho, formadores e educadores ligados ao campo da educação profissional no que se refere à superação dos programas de educação profissional destinados às frações da classe trabalhadora, consolidados sob a égide de reformas neoliberais realizadas nos anos 1990 (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Para compreender o sentido das alterações trazidas pelo Decreto nº 5.840/2006, faz-se necessário retomar o cenário vivenciado nos anos 1990, materializado pelo Decreto nº 2.208/1997, expedido na gestão do então Ministro da Educação Paulo Renato Souza. Por meio desse decreto, buscou-se adequar a educação profissional ao processo de reestruturação do modo de acumulação do capital, em crise desde os anos 1970.

Ancorado no paradigma da acumulação flexível, o projeto de qualificação profissional destinado aos trabalhadores fundamentou-se, especificamente, no denominado modelo de competências (KUENZER, 1995).

O modelo de formação profissional por competências tinha por objetivo atender as demandas da nova organização do mundo do trabalho. Para essa nova formação, denominada polivalente e flexível, retomam-se os princípios da teoria do capital humano, muito difundida na década de 1970 e própria do mundo corporativo, mas que na década de 1990 retorna com um novo sentido, em que se exige um perfil profissional “adaptável” às diversas mudanças do mundo do trabalho. Para Santos (2004, p. 3): “[...] faz-se necessário um “novo trabalhador”, mais comprometido afetivamente com a organização e com a produtividade, segundo tal formulação, mais humanizada no neofordismo”.

Com efeito, para atender as mudanças estruturais, o Decreto nº 2.208/1997 regulamentou os artigos 36 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), no que se refere à organização da educação profissional no Brasil. Uma das grandes alterações trazidas por essa regulamentação foi a proibição de articulação da

educação profissional com a educação básica. A educação profissional dos trabalhadores passaria a ser realizada por meio de cursos rápidos sem a necessidade de elevação de escolaridade. Para Lima Filho, esse novo projeto de educação profissional,

Afasta-se, portanto, de uma efetiva educação tecnológica, que teria por compromisso o domínio, pelo trabalhador, dos princípios científicos, tecnológicos e organizacionais que presidem os complexos processos de trabalho contemporâneos, assentados na base material e nas relações sociais vigentes (LIMA FILHO, 2002, p. 282).

Nesse sentido, em 2004, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado, marcando uma primeira ação efetiva do Governo Lula no campo da educação profissional. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a substituição por um novo decreto, o de nº 5.154, se deu em meio a disputas entre grupos conservadores e progressistas, no âmbito da antiga Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC).

O resultado, ainda que apresentasse caráter transitório, tendo em vista a necessidade de consolidar a educação profissional como política pública, possibilitou o restabelecimento de cursos integrados, fundamentados na escola unitária, na centralidade do trabalho e no trabalho como princípio educativo. Segundo Ciavatta (2012, p. 85), “Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho a seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação históricossocial (*sic!*)”.

A finalidade da educação profissional reduzida à formação estrita para o mercado de trabalho traz à tona a discussão já realizada por Gramsci (1978), ao analisar a escola do trabalho italiana, sobre a faceta que assume a escola do trabalho *interessada*, voltada especificamente para a instrução da classe trabalhadora, adequando-as às necessidades imediatas dos setores produtivos do modo de produção capitalista.

Em contraposição, à formação das classes dominantes, ficou reservada, historicamente, a escola *desinteressada*, de forte tradição humanística, cultural, formativa, possibilitando inserções e avanços na escolarização desvinculada da formação imediata para o trabalho.

Diante dessas questões, o Decreto nº 5.840/2006, se analisado com as alterações legais realizadas no primeiro mandato da gestão do Partido dos Trabalhadores, no que tange à educação profissional, marca, portanto, uma fase de otimismo no Brasil em relação a essa modalidade de ensino.

Dois são os motivos que podem justificar o otimismo em relação à educação profissional. O primeiro apresenta relação direta com a instituição do Decreto nº 5.154/2004, que recoloca a questão da formação integrada como ponto fundamental nos projetos de educação profissional e na formação de frações das classes trabalhadoras, apresentando possibilidades concretas de superação do dualismo educacional.

O segundo está diretamente relacionado à ampliação ao direito à educação básica, ao propiciar aos estudantes inseridos em cursos de educação profissional que

concluem a etapa final do ensino fundamental, no caso dos cursos de formação inicial ou continuada, e o ensino médio, para os cursos técnicos de nível médio.

Por fim, é preciso destacar na Rede Federal, em especial nos Institutos Federais, o princípio da verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior. Recomendada pela Lei nº 11.892/2008, que cria a Rede Federal, esse princípio possibilita que o estudante trabalhador possa acessar níveis superiores de ensino nas mais diversas áreas do conhecimento, na mesma instituição de ensino de ingresso. Assim, a educação profissional na Modalidade EJA amplia o escopo de formação que não se restringe à inserção imediata e utilitarista para o mercado de trabalho.

Adesão, resistência e desafios ao direito à educação profissional integrada: o Proeja nas instituições federais de educação profissional

A análise sobre o processo de implantação do Proeja deve ser realizada a partir da realidade concreta e objetiva da sociedade brasileira. Assim, faz-se necessário que se verifiquem os desafios de ordem política, epistemológica, pedagógica e de infraestrutura que envolveram a organização do Programa nas instituições federais de ensino (LIMA FILHO, 2010).

Com a promulgação do Decreto nº 5.840/2006, as instituições federais de educação profissional passaram a ter a obrigatoriedade em ofertar regularmente cursos integrados na Modalidade EJA. Em 2006, essas instituições deveriam reservar, no mínimo, dez por cento do total de vagas da instituição para o ingresso de estudantes da EJA. A partir de 2007, essas vagas deveriam ser ampliadas, de acordo com o quantitativo de matrículas verificadas no ano anterior.

A adesão ao Programa, no entanto, não ocorreu de forma imediata e pacífica, vários foram os embates travados internamente nessas instituições. Nos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), transformados em 2008 em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets), por exemplo, houve um estranhamento em relação à entrada de estudantes da EJA.

Nessas instituições, com a cisão promovida pelo Decreto nº 2.208/1997 e a perda da qualidade de ensino de outras esferas das redes públicas, o ensino médio ofertado consolidou-se como de excelência e atraiu um perfil de estudante distinto daquele atendido na Modalidade EJA. Em geral, os estudantes que conseguiam entrar nos cursos eram provenientes das classes médias, com trajetória escolar contínua, selecionados por meio de “Vestibulinhos” altamente competitivos.

O aluno, a aluna do PROEJA não correspondem ao modelo moderno de aluno: estão fora da idade reconhecida como regular; evadiram ou nunca frequentaram escola; trabalham ou estão em busca de trabalho; há muitas mulheres, chefes de suas famílias; existem aqueles com outras orientações sexuais, há os mestiços, os negros; as orientações religiosas são bem definidas em muitos casos; adeptos de movimentos

culturais como o hip-hop, o funk; compõem múltiplas identidades em desordem, filiados a outras responsabilidades e demandas em relação à ordem do aluno em idade regular: com uma família nuclear para lhe sustentar, na maioria das vezes branco, heterossexual e católico (SANTOS, 2006, p. 29).

No caso dos Ifets, observa-se, na primeira fase de implantação do Programa, uma defesa muito clara pela manutenção do *status quo* da instituição, que foi ganhando ao longo do processo de consolidação do ensino médio uma organização interna de gestão e de práticas pedagógicas bastante peculiares e padronizadas.

Perante o debate sobre a entrada ou não de estudantes da EJA nos Ifets, é preciso lembrar que o Programa foi instaurado por meio de um decreto, o que, em certa medida, atuou como um mecanismo de força em relação à resistência interna para sua implantação. Isso pode ser corroborado ao olharmos para o Relatório Educação para Todos no Brasil, elaborado em 2014 pelo Ministério da Educação, ao destacar, já em 2006, em plena fase de implantação do Programa, o cômputo de 4.129 matrículas de Proeja na Rede Federal.

Se por um lado o acesso dos trabalhadores à Rede Federal foi garantido com a indução pelo Decreto n.º 5.840/2006, por outro, novas questões de ordem pedagógica, administrativa e de infraestrutura, relacionadas às especificidades da Modalidade EJA e da Educação Profissional (EPT) surgem no interior dessas instituições, revelando as contradições entre a proposta inicialmente prevista por meio da legislação e o que se verificou quando de fato as instituições abriram seus primeiros cursos.

Conforme preconizado no Documento Base do Proeja, elaborado em 2007, o currículo integrado é o eixo central que estruturará os projetos pedagógicos de cursos propostos por meio do Programa. O currículo integrado pressupõe a concepção de um projeto de curso único e deverá promover a articulação entre os componentes curriculares da educação básica e da profissional e “[...] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Com a proibição do ensino médio integrado em 1997, as instituições federais de educação profissional deixaram de ofertar cursos com a proposta de integração curricular.

Nesse sentido, a partir de 2004, ao mesmo tempo em que há uma inovação conceitual no que se refere ao currículo de cursos de educação profissional, para as instituições federais de ensino, trata-se, também, do enfrentamento de um campo novo, da qual será necessário se apropriar e dar materialidade.

Alguns aspectos podem ser levantados em relação aos desafios da implantação de cursos na Modalidade EJA integrados à educação profissional. O primeiro deles, já explicitado neste texto, está relacionado com a constituição do currículo integrado na Modalidade EJA como campo novo, ainda em constante processo de ressignificação nas instituições federais de ensino.

A esse respeito, Moura e Henrique (2012, p. 117, grifos nossos), ao analisarem a inclusão do Proeja na Rede Federal, alertam que “[...] é pouca ou quase nenhuma a

experiência da mencionada Rede no que se refere ao trabalho com a modalidade Educação de Jovens e Adultos, **o que resulta em limitações a esse processo**".

Como ressaltam Moura e Henrique (2012), ainda se referindo ao processo de implantação da Modalidade EJA nas instituições federais de ensino, outros impactos podem ser verificados. Dada a rapidez com que deveriam ser implantados os cursos, no tocante ao corpo docente, verificou-se a ausência de cursos de formação de professores que pudessem debater as especificidades da Modalidade EJA articulada à EPT.

Além disso, muito embora o curso de especialização em Proeja, ofertado principalmente pelos Ifets, tivesse por objetivo formar o professor da Rede Federal e de outras instituições públicas para atuar no Proeja, houve pouca adesão e participação do corpo docente.

Outro aspecto a ser destacado está relacionado à ausência de referenciais curriculares que pudessem auxiliar os docentes das instituições federais de educação profissional a organizar propostas pedagógicas efetivamente integradoras na Modalidade na EJA articulada à educação profissional.

Por fim, convém destacar a inexistência de infraestrutura para a implantação dos cursos, como laboratórios de informática, salas de aula e laboratórios específicos. Em que pese o exíguo financiamento disponibilizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) para custear a fase inicial do Programa, coube às instituições de ensino adaptar a infraestrutura já existente para garantir a execução das atividades.

Não obstante outros aspectos aparecessem no processo de implantação do Proeja nas instituições federais de educação profissional, em função das limitações espaço-tempo, neste texto optamos por salientar as questões mais expressivas e que se destacaram de forma imediata no processo de implantação.

Portanto, no que concerne ao processo interno de implantação, ultrapassada a resistência inicial que estava posta, as atividades do Programa vão se confrontar, primeiramente, com uma ordem institucional estabelecida, a exemplo do debate travado sobre o perfil de público que deveria ser atendido e a recente retomada dos cursos integrados nas instituições federais de ensino. Como desdobramento, assistem-se aos embates internos de ordem administrativa, pedagógica e de infraestrutura, que são expressão, também, das disputas no campo da EJA e da educação profissional.

Considerações finais

Conforme exposto, fica evidente que em vários momentos históricos a proposta de educação básica de jovens e adultos trabalhadores ensaiou aproximações com o campo da educação profissional. No entanto, essa articulação ocorreu de forma bastante tímida sem que houvesse de fato a construção de um projeto unificado de ensino integrado, a exemplo da precária articulação de programas como o Pimmo e Planfor com experiências de elevação de escolaridade.

Como se observa, o Decreto nº 5.154/2004, ao retomar o ensino médio integrado, possibilitou às instituições federais de ensino a organização de práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva crítica e emancipadora do homem, articulada a uma concepção do mundo do trabalho, que retoma a perspectiva ontológica da relação entre o homem e a natureza, rompendo, portanto, com uma visão utilitarista da formação profissional.

Desse modo, o Proeja surge em um momento de grande expectativa de construção de um projeto educacional que atendesse as reivindicações das classes trabalhadoras, em especial da educação profissional, que há muito tempo vinha sendo organizada como instrumentalização de mão de obra qualificada, intencionalmente direcionada para os setores produtivos do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, concordando com Lima Filho (2010), ao apontar a necessidade de que a investigação sobre o Proeja deve partir de condições objetivas dadas para a sua implantação, está colocado para as instituições federais de ensino o desafio de *institucionalizar* o direito à educação profissional integrada.

Contudo, reiteramos que a institucionalização do Proeja na Rede Federal deve ultrapassar a esfera da oferta de cursos, enraizada nas políticas de governo, para ocupar o lugar de política pública.

Isso significa que, se por um lado deve-se assumir a perspectiva de classe, na qual a centralidade do trabalho é tomada como constitutiva da formação humana, por outro, é preciso dar materialidade a essa diretriz ao possibilitar que a educação das classes trabalhadoras ocorra fora da falsa dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual. Neste aspecto, reitera-se a necessidade de ampliar e consolidar, nas instituições federais de educação profissional, as propostas de educação integrada para a formação omnilateral dos trabalhadores.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2.º 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. Brasília (DF): 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2.º 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. Brasília (DF): 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 5 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006**. 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. Brasília (DF): 2006. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional 98 Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos** – Proeja. Documento Base. Brasília (DF), 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2014. 105 p.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 3.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de adultos no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. São Paulo: Global Editora, 2008.

FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio-ago. 2000.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 365-384, jul.set.1995.

LIMA FILHO, D. L. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 269-301, jul.-dez. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/598/showToc>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

LIMA FILHO, D. L. O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Revista Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, jan.-abr. 2010. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11023>>. Acesso em: 10 set. 2017.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. E-book.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 2009.

MOURA, H. D.; HENRIQUE, A. L. S. Proeja entre desafios e possibilidades. **Holos [online]**, ano 28, v. 2, maio 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/914/536>>. Acesso em: 10 set.2017.

SANTOS, A. F. T. dos. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt09/to95.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2017.

SANTOS, V. S. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o Proeja. **La Salle-Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 15, n. 2, jul.-dez. 2010.

WEINSTEIN, B. **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. Trad. de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Cortez, CDAPH-IFAN-Universidade São Francisco, 2000.

Recebido em: 22/09/2017.

Aprovado em: 29/11/2017.