

## O Proeja e o paradigma da educação problematizadora

Volmar Meia Casa <sup>(1)</sup>

**Resumo** – Este trabalho investiga elementos de diálogo entre o PROEJA e a educação problematizadora de Paulo Freire. Sustentado pela condição hipotética de que o Programa se constitui em uma política pública, porém, carente de uma dimensão educacional democrática e popular, abre-se a discussão para aquilo que o Programa deveria contemplar a fim de avançar na superação de uma visão ainda ingênua da educação de jovens e adultos rumo a sua constituição crítica em termos político, epistemológico e antropológico.

**Termos para indexação:** educação de jovens e adultos, educação problematizadora, ensino médio integrado.

## El Proeja y el paradigma de la educación problematizadora

**Resumen** - Este trabajo investiga elementos de diálogo entre el PROEJA y la educación problematizadora de Paulo Freire. Sostenido por la condición hipotética de que el Programa se constituye en una política pública, pero carente de una dimensión educativa democrática y popular, se abre la discusión sobre lo que el Programa debería contemplar a fin de avanzar en la superación de una visión aún ingenua de la educación de jóvenes y adultos hacia su constitución crítica en términos político, epistemológico y antropológico.

**Términos para indexación:** educación de jóvenes y adultos, educación problematizadora, enseñanza media integrada.

### Introdução

Os pressupostos do trabalho de Paulo Freire com a educação de jovens e adultos, além de terem como referência uma proposta de educação popular, pública e democrática, sustentam a confecção desta modalidade objetivando a emancipação e a libertação do educando/trabalhador bem como a transformação de sua realidade/mundo. Neste tocante, no atual contexto caracterizado pela pós-reestruturação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o presente artigo confere ênfase a um dos programas mantidos e estruturados pelas políticas educacionais do governo federal, o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído em 2006 pelo Decreto n.º 5.840.

### Materiais e Métodos

Este artigo não tem a pretensão de superar os limites de uma pesquisa documental e bibliográfica. Esta pesquisa é de base analítico-descritiva, com lampejos de crítica ao discurso oficial propagador do PROEJA, e também configurada por um tímido ensaio, à luz da

---

<sup>1</sup> Professor mestre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS - Brasil. \*volmar.casa@ifms.edu.br  
Revista Sítio Novo – Vol. 2 – Jan./Jun. 2018 - ISSN 2594-7036

literatura freireana, quanto à possibilidade de reconfiguração do referido programa de educação de jovens e adultos.

O presente texto, assim, se estrutura em três partes. A primeira delas objetiva sistematizar uma apresentação dos fundamentos político-pedagógicos do PROEJA conferindo particular atenção a sua proposta de integração curricular. Em um segundo momento, o trabalho procura constituir seu referencial teórico em uma perspectiva freireana mediante a sondagem do significado da educação problematizadora no tocante à educação de jovens e adultos. Por fim, conclusivamente, a discussão é encaminhada para a possibilidade de se estruturar algumas reflexões e conjecturar algumas medidas que acenem para a necessidade de se gestar o PROEJA a partir de uma dimensão educacional democrática, popular e pública que faça avançar o Programa no sentido de uma visão crítico-problematizadora pela qual, segundo Freire (2001), o educando possa superar o treinamento na leitura de textos desvinculados de seu contexto sócio-existencial e/ou, em se tratando do PROEJA, possa superar a instrumentalização mecânica a que está submetido durante o aprendizado de um ofício ministrado por um programa de educação certificador de mão de obra para o *trabalho simples*.

## **Resultados e discussões**

### **a) PROEJA – Ensino Médio Integrado**

Este tópico destina-se a uma breve apresentação analítico-descritiva do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) tomando como referência seus fundamentos político-pedagógicos. A necessidade desta apresentação se justifica como possibilidade de se estabelecer os contornos da atual vertente assumida pela EJA na qualidade de política social encabeçada pelo poder público – governo federal. O elemento de maior relevo na justificativa está em, no final deste tópico, contrastar a vertente oficial com o paradigma freireano de educação popular para jovens e adultos.

Neste sentido, tomando o Documento Base (Brasil, 2007) configurador do PROEJA, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a título de organização, a exposição é composta de seis preocupações elaboradas nas seguintes questões relativamente ao PROEJA: qual é o seu fundamento? Qual é a sua finalidade? Em que conjuntura se insere? Quais são as concepções e os princípios que o configuram? Quais são os

seus fundamentos políticos e pedagógicos? E, finalmente, qual é a questão que envolve a EJA no Brasil atualmente?

Instituído pelo Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, o PROEJA é um programa de educação pertencente a um projeto mais amplo que representa a lógica política de um governo específico. Uma das questões centrais da manutenção do Programa reside especificamente em deslocá-lo de uma política de governo para uma política de Estado. Este procedimento poderia, por exemplo, evitar acomodações no Programa e aproximá-lo, assim, das mobilizações dos movimentos e segmentos sociais alinhados às expectativas das camadas populacionais por ele atendidas.

Como uma política de governo, a que se destina o PROEJA? Não é impróprio afirmar que o PROEJA é um programa pelo qual o governo federal põe em curso uma política reparadora, equalizadora e qualificadora do cidadão. Segundo o Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007), com o Programa, o governo federal espera reduzir as desigualdades sociais, promover o desenvolvimento econômico, principalmente em regiões não centrais do país, e promover a aptidão para a vida produtiva.

Ainda segundo o Documento Base, o fundamento do PROEJA é integrar trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral.

Com respeito à segunda questão relativa à finalidade do PROEJA, o Documento Base faz notar que o Programa se destina à garantia social do exercício efetivo da cidadania mediante “[...] o enriquecimento científico, cultural, político e profissional [...] (BRASIL, 2007, p. 7)” do educando.

Quanto ao contexto em que se insere o PROEJA, terceira questão, cabe salientar que, concebido como uma política social, o Programa vincula-se a um projeto societário encabeçado por um programa de governo que visa promover a inclusão social em uma sociedade fraturada economicamente, bem como promover um projeto de nação “[...] que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (BRASIL, 2007, p. 8)”.

É necessário observar que o governo federal alça o PROEJA à condição de política estratégica para seu projeto societário. Não se pode negligenciar, no entanto, que este projeto de sociedade se insere em um contexto macroeconômico mais abrangente coordenado pelo imperativo do capital especulativo. Assim, não é demasiado afirmar que com o PROEJA – mas, evidentemente não somente com este programa – o governo federal pretende três

medidas pontuais, a saber: estabilizar a economia, garantir o crescimento econômico do país e desenvolver os índices de qualidade da vida humana.

Inserido no âmbito de um projeto societário de afirmação do desenvolvimento nacional sustentável e inclusivo, o PROEJA está calcado na concepção segundo a qual “[...] a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais e mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direito de todos” (BRASIL, 2007, p. 34).

A esta concepção de educação integrada soma-se a concepção de educação continuada de base profissional em atendimento ao foco da Declaração de Hamburgo, datada de 1997. No tocante à educação continuada, observa-se que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia estão estruturados, ao menos em termos documentais, para ofertar desde a educação básica – ensino médio integrado –, passando pelos cursos tecnólogos e pelo ensino superior, estendendo-se até a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado. A intenção é que o aluno seja acompanhado na Rede Federal desde o ensino médio profissionalizante até a pós-graduação.

Por sua vez, a finalidade da concepção de educação continuada, para o Documento Base, é a promoção da formação integral do educando entendida como “[...] 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” (2007, p. 35).

Quanto aos princípios do PROEJA, destacam-se, segundo o Documento Base, os seguintes:

a) educação inclusiva: que consiste em promover a inclusão da população à educação. Diga-se, em contrapartida, que o grande desafio deste princípio, na atualidade, é garantir a permanência do educando, principalmente aquele matriculado na EJA;

b) educação como direito: que consiste em promover a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos;

c) expansão do acesso à educação: sinônimo de ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio;

d) trabalho como princípio educativo: a intenção é afirmar o entendimento do trabalho como realização da condição humana;

e) pesquisa como fundamento da educação: o foco deste princípio é produzir conhecimento e afirmar a emancipação intelectual do educando;

f) formação da identidade: a intenção é trabalhar as questões de gênero e de relações étnico-raciais como fundadoras das identidades sociais. Este princípio não se limita ao trabalho como categoria fundadora da identidade.

Chegando à quinta questão relativa aos fundamentos do projeto político-pedagógico do PROEJA, cabe observar que o Programa dá relevo ao currículo integrado. A integração a ser levada a cabo, segundo o Documento Base, é a da teoria com a prática, isto é, do saber com o saber-fazer. A integração curricular é ainda a integração da formação geral à formação profissional.

Para o Documento Base (2007), o grande desafio do PROEJA é constituir uma escola/espço que reconheça os saberes dos sujeitos da EJA. Frise-se que este anseio não é novo no campo da educação de jovens e adultos. No entanto, considerando a conjuntura atual, é necessário pensar como o PROEJA irá reconhecer e legitimar os saberes dos jovens e adultos advindos das camadas sociais periféricas, considerando que uma das prerrogativas do currículo integrado é a formação profissional de sujeitos para contextos e ofícios laborais que são acentuadamente mecânicos e extremamente especializados. Como garantir que a trajetória de vida do educando não seja violada por um mundo do trabalho que demanda, entre outros fatores, a capacitação profissional para o exercício de ofícios que, marcados pelas novas tecnologias, transferem gradualmente o saber do sujeito/homem para a máquina? Ademais, como reconhecer os saberes dos sujeitos da EJA cuja história tem sido a de coadjuvantes de um projeto de sociedade no qual não existem senão como consciência modelada pelo opressor?

Por fim, atingimos a preocupação última relativa ao desenho da EJA no Brasil atualmente. Neste ponto, pode-se salientar que a sistematização e a perenidade do Programa (PROEJA) fornecem o teor do desafio atual.

A questão que envolve a presente identidade da EJA está envolta em três medidas centrais, conforme o Documento Base:

1ª) estabelecer um Programa que supere as experiências fragmentadas que envolvem a EJA, no Brasil, e que suplante também as frágeis iniciativas do Estado no âmbito da alfabetização de jovens e adultos e garantam políticas educacionais mais duradouras, com sólido planejamento de base financeira, orçamentária e epistemológica, capazes de sustentar, respectivamente, a ampliação da oferta desta modalidade de ensino e de respeitar o jovem e o adulto em processo de aprendizagem escolar;

2ª) superar os elementos que criam significativamente a demanda dos jovens pela EJA, a saber: a evasão, a não permanência e o insucesso escolar no ensino *regular*. Esta medida visa ainda acolher jovens com escolarização descontínua e inseri-los na vida sociolaboral;

3ª) suplantando os reiterados equívocos das políticas públicas que se referem à EJA abordando apenas a questão do analfabetismo, descuidando, por outro lado, de articular a educação de jovens e adultos com a educação básica e a formação profissional simultaneamente.

A primeira medida aborda a necessidade de efetivação do PROEJA em uma política de Estado, ao passo que a segunda medida centra-se na qualidade da oferta de educação de jovens e adultos, enquanto a terceira medida fornece aquilo que seria a orientação política dos programas destinados à EJA.

Considerando o exposto a respeito da configuração assumida pelo PROEJA, destaca-se que sua vertente sustentadora configura uma política de governo, instituída via decreto, com forte traço distributivo e compensatório. Esta política de inserção cujo intuito, nos moldes de uma cidadania liberal, é garantir direitos, entre os quais se destacam a educação e o trabalho, destoa significativamente da vertente freireana de educação de jovens e adultos centrada na valorização do diálogo, da leitura de mundo do educando e na promoção da cultura popular. O intuito da EJA, em Paulo Freire, é promover a educação libertadora. A liberdade não é entendida restritamente como inserção no mundo do trabalho, mas como problematização do mundo, da vida e da existência do educando em oposição a uma educação adestradora de base político-ideológica bancária e reprodutora de uma dinâmica societária excludente. É a respeito da educação problematizadora e da proposta de educação de jovens e adultos de Freire que versa o próximo tópico deste trabalho.

#### **b) EJA – paradigma freireano**

Embora tenha nascido por força de Decreto presidencial, a questão não passa em renunciar ao PROEJA, mas em orientá-lo, principalmente em razão dos altos índices de evasão registrados nos Institutos Federais, fundamentalmente para a realização das demandas, interesses e necessidades educacionais das classes populares. Esta orientação poderia se dar, por exemplo, a partir da valorização das experiências de educação popular historicamente construídas a partir do referencial teórico e prático freireano.

O que significa na perspectiva freireana a educação popular? Freire esboça uma visão de EJA? Há experiências e programas posteriores que a materializam? O PROEJA seria um destes programas? O que significa em Paulo Freire educação conscientizadora e educação

problematizadora? Como re/formular o fundamento central do PROEJA, o currículo integrado, em termos freireanos?

Essas questões não estão dadas no sentido de que este tópico irá produzir respostas para elas exatamente na ordem em que foram formuladas. Tais questionamentos são formulados muito mais no intuito de uma tentativa de aproximação ou de tensão entre a proposta de articulação da educação de jovens e adultos à educação profissional e à experiência problematizadora de educação de jovens e adultos de Paulo Freire, fundada na prática social do educando.

Certamente *Pedagogia do Oprimido* é a obra capital de Paulo Freire. Nela está sistematizada a concepção educacional do educador. Neste trabalho, no entanto, a referência a esta obra se limita a uma tentativa de compreensão dos termos conscientização e problematização aqui entendidos como elementos centrais para a percepção da perspectiva freireana de configuração de uma educação de jovens e adultos pública, popular, democrática e libertadora.

Arelada à educação libertadora, este tópico faz também menção a alguns fragmentos da obra *Ação Cultural para a Liberdade*. De forma particular, o registro recai sobre a caracterização da educação de adultos desde suas visões ingênua e crítica. As obras *Ação Cultural para a Liberdade*, de Paulo Freire, e *Paulo Freire*, de Beisiegel, também são discutidas nesta parte do trabalho.

Para Freire (1987), a conscientização é atitude radical pela qual se supera o fanatismo e a sectarização do homem frente ao mundo. Ela é sempre processual e, como tal, está sujeita a avanços e recuos. A conscientização, em Freire, desponta como método pelo qual, no campo da educação, o homem vai redescobrendo-se na qualidade de ser criador, livre, emancipado, capaz, ser *para* e *com* o outro e ser *no* e *com* mundo. Reflexivamente, por meio da conscientização, o homem gradativamente humaniza-se. No entanto, observa Freire, não há a possibilidade da humanização em um contexto opressor. Com respeito à EJA, é possível considerar que, em Paulo Freire, não há alfabetização sem conscientização. Esta relação é indissociável porque o Método de Alfabetização enfoca duas importantes ações: o levantamento das palavras geradoras e a sistematização das experiências dos educandos.

Beisiegel (2010) frisa que em Paulo Freire a conscientização aparece como proposta de reflexão constante sobre a prática. Esta não é um mero fazer (ativismo) ou mesmo um intelectualismo, mas é o próprio construir – construir junto. A conscientização requer, assim, um espaço dialógico no qual os educadores refletem a respeito da ação educativa. Ainda para



Beisiegel (2010), o principal aspecto da conscientização, como método, é permitir ao sujeito ser criador e mentor da própria história.

Em *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (1967) assinala que o processo de conscientização está vinculado à ideia de trânsito. O trânsito é a superação da consciência intransitiva e está marcado também pela passagem da consciência transitiva ingênua à consciência transitiva crítica. A passagem não é mágica, mas é fomentada pela experiência dialógica e democrática do homem com o mundo e com o próprio homem.

O problema formulado por Freire, na referida obra, é saber como configurar uma educação capaz de auxiliar o educando/alfabetizando a promover a passagem da consciência ingênua à crítica. Entre outros fatores, o autor destaca que a resposta estaria: “a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador; b) na modificação do conteúdo programático da educação; c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação” (1967, p. 106).

A educação desenhada por Freire e que proporciona ao homem o trânsito da ingenuidade à criticidade é aquela que contribui para a formação de um educando/alfabetizando que tenha consciência de sua condição com o mundo na qualidade de ser relacional, plural, finito, temporal, histórico, cultural, criador, biológico, transcendente, crítico, reflexivo e inacabado.

Cabe mencionar que nesta educação, para Freire (2001), o ato de transformar o mundo está intimamente vinculado ao ato, igualmente transformador, de valorização e significação da palavra do alfabetizando. Em suma, a conscientização é processo radical pelo qual a transformação do mundo passa pela existência de um educando capaz de pronunciá-lo nos moldes de uma organização societária democrático-revolucionária.

Pelo exposto, percebe-se que em Freire a conscientização é uma das operações cruciais da educação libertadora. Neste ponto, o presente trabalho pode fazer menção à educação problematizadora, uma das temáticas centrais de *Pedagogia do Oprimido*.

A educação problematizadora é a superação de uma educação bancária instrumentalizadora da opressão, uma vez que se apresenta desconexa e sem significado para o educando. Enquanto for mantido na condição de oprimido, o homem estará impossibilitado de realizar sua humanização. Em *Pedagogia do Oprimido*, ontologicamente o homem está à procura de sua humanização. Por sua vez, a humanização aparece vinculada à educação problematizadora, cuja essência é o diálogo.



E qual seria, no contexto de uma educação libertadora, o núcleo central do diálogo? Para Freire (1987), a essência do diálogo é a palavra. Daí sua insistência em uma educação de jovens e adultos na qual o educando possa pronunciar sua palavra.

A palavra, observa Freire, possui duas dimensões complementares: a ação e a reflexão. Tais dimensões plasmam a palavra verdadeira que é práxis. Desta forma, a palavra autêntica é transformação do mundo. Para Freire (1987), a palavra verdadeira somente se pronuncia no diálogo, ela não é privilégio de alguns poucos. O diálogo, por conseguinte, não é troca de ideias e não é depósito de ideias amórficas. O diálogo é exigência existencial (1987) pela qual os homens significam-se enquanto tais.

A educação problematizadora, desta feita, é aquela que fomenta a pronúncia do mundo. Ela é dialógica e permite aos homens conquistarem o mundo para a sua libertação (1987). A educação dialógica sustenta-se em uma teoria da ação transformadora que, segundo Freire (1987), requer a superação da dicotomia oprimido–opressor. Esta educação rompe com o discurso oprimido na medida em que este é uma reprodução do discurso do opressor.

Para Freire (2001), a educação que impede o educando de dizer sua palavra está vinculada à necessidade de fazer com que este não se aproprie dos produtos de seu trabalho. Dizer a palavra, no campo da educação, é o mesmo que conscientização, sem a qual o educando não se apropria dos produtos do seu trabalho.

Partindo da relação entre libertação, problematização e educação dialógica, o trabalho tece, neste momento, algumas considerações relativas aos apontamentos de Freire concernentes à alfabetização de adultos e suas exigências.

Em *Ação Cultural para a Liberdade* (2001), Freire alerta para a necessidade de se superar a visão ingênua e mecanicista com a qual se trata a educação de adultos. A ingenuidade é, na realidade, para o autor, uma astúcia política pela qual objetiva-se propalar a neutralidade da educação. O mecanicismo, por sua vez, reforça a postura pedagógica bancária. Em referência ao PROEJA, essa postura bancária não seria configurada pelo depósito de sílabas e palavras desvinculadas da condição existencial do aluno, mas se constituiria em outro tipo de depósito, tão perverso quanto o primeiro, que é o depósito de uma gama de informações instrumentais que tendem a operar uma restrita capacitação técnica do educando.

No PROEJA o messianismo denunciado por Freire (2001) presente nos programas de alfabetização de adultos consistiria em nutrir a crença de que o educando necessita ser salvo da ameaça intitulada desqualificação profissional.

Para Freire (2001), em sua concepção ingênua, a alfabetização de adultos é reacionária, pois é entendida como uma chaga aberta e de difícil cicatrização. Na concepção crítica, entretanto, a alfabetização de adultos é uma reação concreta a uma realidade social injusta. A EJA, nesta perspectiva, é concebida como um problema político abrangente. Não é memorização, mas sim processo de busca e criação pelo qual, segundo o autor, os educandos dão significado à palavra a partir da qual recriam o mundo.

Na visão crítica de alfabetização de adultos, a leitura da palavra está diretamente vinculada à leitura de mundo do educando. Como isto é possível? O método é importante, mas a leitura de mundo é possível quando o educando assume a direção da história, posicionando-se como sujeito de um projeto de sociedade emancipadora. A história é feita pelo educando e este por ela (Freire, 2001).

Por isso mesmo, uma das exigências da prática crítica de alfabetização de adultos reside no fato de que as palavras geradoras devem pertencer ao universo vocabular do educando.

Em contrapartida, a prática de alfabetização ingênua, denuncia Freire (2001), é reacionária. Nela, a visão é focal, e o trabalho desenvolvido não permite ao alfabetizando ver a realidade integrada e integralmente.

Somente ao problematizar o mundo e analisar criticamente a sua prática é que o educando poderá atuar significativamente *no* mundo e *com* o outro, configurando-se em ser do fazer global (2001), isto é, ser da práxis. O educando, assim, recria um mundo que não criara anteriormente. Este mundo transformado – mundo da consciência transitivo-crítica – “[...] é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história.” (FREIRE, 2001, p. 23).

Assim, fundada política, antropológica e epistemologicamente na prática social dos alfabetizandos, valorizados como sujeitos criadores de cultura, a prática crítica de alfabetização, segundo a concepção freireana, é resposta a uma necessidade humana radical: transformar o mundo e o próprio ser humano no mundo.

Uma última consideração deste tópico gira em torno do que significa pensar a EJA para Paulo Freire e de como essa modalidade se articula com a educação popular.

Na experiência de Freire à frente da gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, encontram-se os elementos articuladores da escola pública à educação popular. Seu projeto era deflagrar uma *escola de cara nova* que, segundo o educador, necessariamente deveria ser democrática, pública e popular.

Em *Paulo Freire*, segundo Beisiegel (2010), pensar a EJA é pensá-la a partir da valorização das condições de vida popular. Reportando-se ao trabalho de Freire como Secretário da Educação, Beisiegel (2010) faz notar que, para o educador, a educação, em todos os seus níveis, se constituía em campo de luta, por isso campo político, a ser posto em favor da emancipação popular.

Este pensar a partir da valorização das condições existências das camadas populares implica tanto pensar os conteúdos e seu caráter político, quanto pensar as formas de atuação das classes populares na gerência democrática da escola, além de, por fim, pensar a formação permanente do educador.

Tudo isto implica na posição freireana de garantir a escola como espaço aberto às classes populares, espaço no qual o povo elabora e sistematiza seu saber e cultura e não espaço em que se dá ao povo um saber domesticador.

Considerando o exposto, neste tópico, sem pretensões de elaboração de uma tese quanto ao trabalho de Freire na EJA, está presente a apresentação de alguns dos elementos – conscientização, educação problematizadora, educação libertadora, alfabetização crítica e escola democrática, popular e pública – que permitem na terceira e última parte deste trabalho conjecturar algumas possibilidades, mesmo que insipientes, de abertura do PROEJA à educação problematizadora.

## **Conclusões**

Considerando o exposto, este trabalho acena para uma necessária emolduração do PROEJA à luz da educação problematizadora. Neste sentido, um primeiro ponto de referência para o avanço do PROEJA, na perspectiva freireana de uma educação libertadora e problematizadora, está em pensar e estruturar o Programa em termos de uma educação popular.

No início deste trabalho, afirmou-se que o PROEJA é uma política pública, no entanto, deficitária de uma dimensão democrática e popular. A ausência de um projeto popular na base do Programa se percebe de algumas formas.

A primeira delas reside no fato de que o PROEJA foi criado por Decreto, estando ligado à lógica política de um projeto de governo. Portanto, o Projeto não goza de cabais garantias de que possa se constituir em uma política sistêmica e estrutural duradoura. É interessante notar que o governo federal cria a demanda pela EJA na sua forma integrada – educação básica/formação profissional. No entanto, não é difícil perceber que os sujeitos

envolvidos com o PROEJA, educadores e educandos, foram mantidos à margem de um diálogo e de uma consulta quanto ao formato a ser assumido pela EJA. Cabe observar, por exemplo, que nos Institutos Federais de Educação (IFEs), a elaboração do projeto político pedagógico dos cursos ofertados na modalidade EJA é única e deve ser firmada interinstitucionalmente.

A segunda forma pela qual se percebe a ausência de uma base popular e democrática na criação do PROEJA relaciona-se à prerrogativa de que esse Programa, como observado na primeira parte deste artigo, pertence ao campo das políticas estratégicas do governo federal caracterizadas pela afirmação de direitos sociais assegurados pela Constituição Federal de 1988. Não obstante, a garantia de direitos sociais é uma resposta do governo aos acordos internacionais firmados no campo da educação e da promoção social da vida.

Distante da proposta freireana, o PROEJA, como política de governo, é um Programa que não se aparta de um horizonte ideológico burguês, pois o compromisso oficial é a promoção da ampliação de oportunidades. Essa ampliação tende a ocorrer nos moldes da capacitação do futuro profissional em torno de competências (saber ser, saber fazer, saber conviver e saber conhecer) demandadas pelo mundo do trabalho em um contexto histórico e social caracterizado pelo fim do pleno emprego.

Ressalte-se que o PROEJA não rompeu com o formalismo da escola pública como instituição burguesa. Entendemos que uma possibilidade de ruptura com esse formalismo está contida na proposta e na experiência de educação libertadora de Paulo Freire. Nessa proposta, assumir a educação popular na qualidade paradigma para a EJA significaria a possibilidade remodelar politicamente o PROEJA, encaminhando-o para o trabalho de significação do universo existencial do educando rumo a sua assunção cultural e à transformação histórica das situações que geram a opressão da qual, concebemos, a inclusão sociolaboral pretendida atualmente pelo PROEJA é signatária.

Um segundo ponto de avanço do PROEJA na perspectiva de um diálogo com a experiência freireana reside em aproximar o Programa da proposta de educação problematizadora desenvolvida pelo educador. O que compete à educação problematizadora? Para Freire (1987), cabe a ela fundar a consciência humana transitivo-libertadora. Este processo de conscientização se apresenta como exigência ontológica, *Ser mais*, na promoção da emancipação humana.

Por sua vez, Freire entende que, na sua dimensão problematizadora, a educação cumpre uma função social mediadora de um novo projeto societário. Ao se aproximar da

Revista Sítio Novo – Vol. 2 – Jan./Jun. 2018 - ISSN 2594-7036

educação problematizadora, o PROEJA teria duas ações fundamentais a desempenhar, a saber: a) na perspectiva de uma conscientização do educando, possibilitar-lhe a discussão crítica e a transformação das práticas sociais opressoras; e b) contribuir para o encaminhamento de um projeto societário alternativo àquele que se apresenta atualmente de forma hegemônica.

Concebemos que a valorização da educação problematizadora pode encaminhar a educação profissional e técnica integrada à educação básica, na modalidade EJA, na perspectiva de uma superação de um currículo integrado, no qual o princípio de uma formação humanista, na verdade, faz parte da defesa de garantia de uma formação restritiva que, inegavelmente, visa atender às expectativas de formação do trabalhador requisitadas pelo novo arranjo do modo de organização do trabalho.

Na proposta integradora defendida pelo PROEJA, o foco reside na formação de um sujeito com autonomia política, ética e intelectual e na qualificação de um profissional crítico e emancipado, segundo o Documento Base (BRASIL, 2007). No entanto, é necessário anotar que esse perfil de formação é uma resposta ao clássico trabalhador taylorista/fordista do qual não se requisitava senão o desenvolvimento de sua destreza manual. Na atualidade, organizado sob a dinâmica toyotista, o processo produtivo passa a demandar um sujeito capacitado, empreendedor, proativo e flexível. Que escola/programa irá formá-lo?

Na medida em que o PROEJA estrategicamente se alinha a esse cenário laboral, torna-se possível afirmar que o Programa se distancia de uma prática educativa libertadora do sujeito pertencente à classe trabalhadora. Na conjuntura atual, a educação e o próprio PROEJA atendem ao ofício político-pedagógico que acentua a opressão a que o educando está socialmente submetido, pois tendem a submetê-lo a um processo formativo que, além de promover a captura de sua habilidade manual, incrementa a captura de sua própria subjetividade.

Por fim, entendemos que a formação/capacitação dos profissionais da educação que atuam no PROEJA, tomando por base o referencial teórico freireano, deve torná-los aptos a oferecer aos agentes da EJA uma reflexão crítica dos fundamentos, princípios e concepções sustentadores do Programa. A possibilidade de superação da atual visão focalista do PROEJA – formação restritiva para o mercado de trabalho ofertada em instituições de ensino administrativamente centralizadas e pouco democráticas – rumo à compreensão e valorização da EJA, fundada na prática social do educando, depende significativamente da formação/preparação de profissionais capazes de sistematizar as experiências dos educandos

codificando e decodificando, com estes, a palavra geradora do mundo, criadora da cultura e fomentadora do processo de conscientização crítica tanto dos educadores quanto dos educandos. Nesta perspectiva, o desenho de um projeto societário alternativo ao que ora se apresenta poderia ter no PROEJA uma iniciativa educacional viabilizadora do ideal de uma escola democrática, pública e popular, e por conseguinte de um Estado com os mesmos predicados.

### Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana: 2010.

BRASIL. Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006.

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

CONFITEA – Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.