UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA): REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

MAYARA CRISTINA PEREIRA YAMANOE

CASCAVEL, PR
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO EM NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

MAYARA CRISTINA PEREIRA YAMANOE

PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA): REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Profª. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato.

CASCAVEL, PR
201

Yamanoe, Mayara Cristina Pereira

Y19 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): reflexões acerca do trabalho como princípio educativo. / Mayara Cristina Pereira Yamanoe. – Cascavel, 2011.

94 f.

Orientador: Profª. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato.

Dissertação(Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel.

1. Política Educacional. 2. Educação – Trabalho – Sociedade Capitalista. 3. Formação de Trabalhadores. 4. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 5. Trabalho – Principio Educativo. I. Viriato, Edaguimar Orquizas.

CDD – 374.981

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Unioeste

(Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090)

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA): REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Autora: Mayara Cristina Pereira Yamanoe
Orientadora: Edaguimar Orquizas Viriato

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Mayara Cristina Pereira Yamanoe aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.
Data: 22/06/2011

Assinatura: _____
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

_____
Profa. Dra. Georgia Sobreira dos Santos Cêa

_____
Profa. Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo

_____
Profa. Dra. Aparecida Favoreto

RESUMO

Essa pesquisa objetivou problematizar o trabalho como princípio educativo no PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para cumprir com esse objetivo, buscamos traçar um breve percurso da política educacional voltada à Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos no Brasil, apresentando os elementos históricos e políticos que levaram à implantação do PROEJA; estabelecer relações entre as categorias trabalho e educação, explicitando como estas se constituem na sociedade capitalista; compreender o trabalho como princípio educativo em Gramsci, problematizando tal concepção no PROEJA, indicando limites e possibilidades da vinculação desse princípio ao PROEJA. O trabalho é composto por dois capítulos, sendo o primeiro referente especificamente ao PROEJA, sua implantação e um breve resgate histórico acerca das modalidades de educação que o originaram – Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. O segundo capítulo aborda o debate sobre a relação trabalho e educação na sociedade capitalista, apresenta a concepção gramsciana de trabalho como princípio educativo e reflete sobre a adoção desse princípio pelo PROEJA, buscando problematizá-lo a fim de compreender quais os limites e quais as possibilidades de realização dessa concepção no atual modo de produção.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho como princípio educativo; PROEJA; Formação de trabalhadores.

NATIONAL PROGRAM FOR INTEGRATION OF EDUCATION WITH THE BASIC EDUCATION IN THE MODE OF EDUCATION AND YOUNG ADULTS (PROEJA): REFLECTIONS ON THE WORK AS EDUCATION PRINCIPLE

ABSTRACT:

This study aimed to confront the work as an educational principle in PROEJA - National Program for Integration of Professional Education with Basic Education in the Mode of Education, Youth and Adult. To meet this objective, we seek to chart a course of education policy brief focused on Professional Education and Youth and Adult Education in Brazil, presenting the historical and political elements that led to the deployment of PROEJA; relationships between work and education categories, explaining how they are in capitalist society, understanding work on Gramsci as an educational principle, such a conception in the questioning PROEJA, indicating the limits and possibilities of linking the PROEJA this principle. The work consists of two chapters, the first refers specifically to PROEJA, its implementation and a brief historical education about the modalities that originated - Professional Education and Youth and Adult Education. The second chapter discusses the debate on the relationship between work and education in capitalist society, has the Gramscian concept of work as an educational principle and reflects on the adoption of this principle by PROEJA, seeking to problematize it in order to understand what the limits and the possibilities realization of this conception in the current mode of production.

KEY-WORDS: Working as an educational principle; PROEJA; training of workers.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, pelo apoio, confiança e compreensão. De maneira especial, às mulheres de lutas e sonhos que me ensinam todos os dias o respeito e a honestidade. À Mirian, minha mãe; às minhas avós Nercy e Valentina; às minhas tias Mara, Maristela e Renata; e à minha madrasta, Jaine. Aos meus primos e primas por serem verdadeiros irmãos. Ao meu pai, Mauro; meus avôs Renato e Itiro; e meus tios Julio e José Aparecido.

Ao Claudiney (Dino), companheiro que me ensina na luta, na resistência e na utopia a amar. Obrigada pelos consolos, conselhos, dedicação, exemplo, força e carinho sem limites. Seu compromisso político com uma educação pública de qualidade impulsiona a luta e me faz pensar.

À Prof. Dra Edaguimar Orquizas Viriato, a Profe Dag, que além de ser uma orientadora dedicada e comprometida, me ofereceu sua preciosa amizade. Agradeço sua paciência, compreensão, humanidade, serenidade e conselhos. Obrigada também por ser um exemplo de ser humano no melhor sentido que esse termo pode assumir.

À banca magistral composta pelas professoras Dra Georgia Sobreira dos Santos Cêa, Dra Ireni Marilene Zago Figueiredo e Dra Aparecida Favoreto pelo aceite do convite e pelas valiosas contribuições com esse trabalho.

Aos colegas da turma, pelos debates e produção de conhecimento. De maneira especial aos companheiros Gabriel, Jackson, Márcia e Neuza, com os quais pude partilhar bons momentos.

Aos professores que compõem o corpo docente do Mestrado em Educação da UNIOESTE e à secretária do programa Sandra Köerich. Agradeço a todos pelo compromisso com uma formação de qualidade e pela atenção dedicada.

Aos colegas da pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná” (UTFPR/Curitiba, UFPR e UNIOESTE), que muito contribuíram com o aprofundamento sobre esse objeto tão instigante que é o PROEJA. E à CAPES/SETEC/MEC pelo financiamento da pesquisa por meio da bolsa de estudos.

À Simone Sandri e à Ivone Aparecida Dias, mestres que, durante a graduação, me orientaram e incentivaram a prosseguir os estudos por meio do

mestrado. Foram orientadoras dedicadas e são amigas queridas com quem sempre posso contar.

Aos companheiros da FECILCAM, instituição onde fiz minha graduação e na qual vivi um período muito especial de minha vida. Sou imensamente grata por gerarem tantas dúvidas que me fizeram buscar respostas e pelas muitas respostas que levaram a tantas outras dúvidas.

Aos meus verdadeiros amigos, companheiros e companheiras que não ousarei nominar para não cometer injustiças. Obrigada pela convivência e amizade sinceras e por ainda me dedicarem tanto carinho apesar da minha ausência nesses dois últimos anos. Vocês justificam a possibilidade de um mundo melhor.

E, quebrando o protocolo, agradeço aos meus bichanos, os gatos Joaquim Madruga, Floriano Formoso, Afonso Folgado e Eulália Santana (além do Benedito Bonito – *in memorian*), por me alegrarem quando minha vontade era chorar.

Aos que vivem de seu trabalho e que por meio dele constroem a História, para que, apropriados do conhecimento, possam sonhar e lutar por outra realidade possível, em que todos tenham direito à riqueza social, acesso ao pão e à poesia.

Aos meus pais e avós que produziram minha existência e a de tantos outros com seu trabalho.

Ao Vinícius Pereira Higino (*in memorian)*, por quem, com todo o amor, eu sonhei lutar por uma educação de qualidade e um mundo melhor. Apesar do adeus, a luta continua.

"Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade nos olhos de um pai
Quero a alegria, muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver."

(Milton Nascimento - Coração Civil)

SUMÁRIO

RESUMO..... v
ABSTRACT vi

INTRODUÇÃO 1

Capítulo 1
PROEJA: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS 13
1.1 Elementos históricos e políticos da EJA 16
1.2 Elementos históricos e políticos da Educação Profissional 23
1.3 A implantação do PROEJA 31
1.3.1 Documento Base do PROEJA 33
1.3.2 Documento "Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos" do Estado do Paraná 45

Capítulo 2
A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO 49
2.1 Relação Trabalho e Educação 53
2.2 Antonio Gramsci e a relação Trabalho e Educação 60
2.2.1 Escola Unitária: o Trabalho como Princípio Educativo 64
2.3 O trabalho como princípio educativo e o PROEJA: as possibilidades para o trabalho educativo 71

Considerações Finais
O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROEJA: A INTEGRAÇÃO POSSÍVEL 75

REFERÊNCIAS 79

INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem como objeto de análise o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O referido programa se propõe como alternativa para a formação de trabalhadores no Brasil, especialmente por se voltar para a integração das modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional, visando, além da certificação técnica, à elevação da escolaridade.

O PROEJA foi regulamentado pelo Decreto 5.840 de 2006 e de acordo com as orientações oficiais, sua proposta, de caráter inédito na história da educação brasileira, tem na integração entre as modalidades e níveis a referência para a construção de uma concepção de formação de trabalhadores que vise superar a dualidade estrutural[1] representada pela educação geral em contraponto com a educação profissional. É nesse sentido que estudos acerca desse programa se fazem necessários, a fim de compreender os limites e as possibilidades inscritas nessa proposta de formação de trabalhadores.

O objeto de estudo é perseguido desde a graduação, quando, por meio do Programa de Iniciação Científica da FECILCAM – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, desenvolvi a pesquisa intitulada "Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Paraná: análise do plano de curso do Curso Técnico em Segurança do Trabalho"[2]. A investigação objetivava analisar o plano de curso do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, ofertado em uma escola do Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão, que nesse período ofertava dois cursos de PROEJA[3]. O curso foi escolhido por ser ofertado na cidade

[1] Por dualidade estrutural compreende-se a existência de projetos educacionais diferenciados para a manutenção da dualidade de classes sociais. Segundo Kuenzer (2002, p.35) "A dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho [...]".

[2] A pesquisa foi realizada entre agosto de 2008 e fevereiro de 2009, sendo orientada pela Professora Mestre Simone Sandri. A pesquisa contou com Bolsa da FECILCAM.

[3] Técnico em Segurança do Trabalho, no Colégio Estadual Marechal Cândido Rondon, na cidade de Campo Mourão; e Técnico em Administração, no Colégio Estadual Machado de Assis, na cidade de Barbosa Ferraz.

de Campo Mourão e visou contribuir com a análise do processo de implementação do PROEJA no NRE de Campo Mourão[4].

A pesquisa de iniciação científica possibilitou o contato com os documentos orientadores do programa em questão, além do acompanhamento do processo de implantação dos cursos no referido núcleo de educação. Como resultado da pesquisa foi produzido o Relatório Parcial[5] que apresentou a concepção de integração e trabalho como princípio educativo presente no Documento Estadual "Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos" e no Plano de Curso do curso técnico em Segurança do Trabalho. Apresentamos, ainda, a estrutura do Plano de Curso que foi posteriormente analisado por outra estudante de Pedagogia que deu continuidade à pesquisa. É válido registrar que o estudo da iniciação científica se limitou a apresentar tais conceitos como apareciam nos documentos citados, sem problematizá-los. Partindo da iniciação científica, para o processo de seleção de mestrado, o PROEJA constituiu-se como o objeto de interesse.

Ressaltamos que o nosso estudo está vinculado à pesquisa "Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná", que inclui vários grupos de pesquisa e investiga o processo de implantação e implementação do Programa no Estado. A pesquisa interinstitucional conta com pesquisadores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Universidade Federal do Paraná – UFPR e Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE[6], sendo financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por meio do Edital PROEJA – CAPES/SETEC nº 03/2006, que inclui a bolsa de estudos para este trabalho.

No Estado do Paraná, até o relatório parcial apresentado para a CAPES, em maio de 2010, a Pesquisa "Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do

[4] Pesquisa de TIDE realizada pela orientadora Profa. Ms. Simone Sandri, sob o título "A Implementação dos Cursos de Segurança do Trabalho e Auxiliar de Administração do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Caso do Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão – PR".

[5] O Relatório Final foi produzido pela acadêmica de Pedagogia Isabel Cristina Santos que deu continuidade à pesquisa, após a conclusão de minha graduação em 2008.

[6] **Coordenador Geral do Projeto:** Dr. Domingos Leite Lima Filho (UTFPR) e Dr. Mário Lopes Amorim (UTFPR); **Pesquisadores:** Dra. Mônica Ribeiro da Silva (UFPR); Dra. Edaguimar Orquizas Viriato (UNIOESTE) e Dr. Antonio Roberto Deitos (UNIOESTE), entre outros pesquisadores e colaboradores.

Paraná" produziu seis dissertações e conta com seis dissertações e duas teses em andamento. Os trabalhos compõem os esforços da pesquisa em identificar quais os avanços do PROEJA no Estado, além de apontar seus limites, problematizando as mais diversas temáticas.

Entre essas pesquisas está a de Renata Cristina da Costa Gotardo (UNIOESTE) que defendeu a dissertação "A Formação Profissional no Ensino Médio Integrado: discussões acerca do conhecimento" em março de 2009, na qual problematizou a categoria conhecimento no PROEJA. Nesse estudo Gotardo destaca que para que haja a crítica ao capital, por parte da classe trabalhadora, é necessário o acesso ao conhecimento. A autora afirma que no capitalismo a educação para o trabalho se restringe ao aprendizado para o domínio dos instrumentos de trabalho, no entanto, afirma que para a classe trabalhadora é imprescindível a aquisição de conhecimentos com a finalidade de revolucionar a estrutura social. Nesse sentido, ela conclui que é fundamental uma escola que tome o trabalho como princípio educativo e permita à classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos fundamentais à compreensão da realidade a fim de transformá-la. Sendo assim, o ensino médio integrado – que também se apresenta no PROEJA, se constitui como a "[...] síntese possível para esse processo" (GOTARDO, 2009, p.103), mas a autora evidencia que "[...] não há possibilidades de unir, na escola, aquilo que está cindido no processo de trabalho" (GOTARDO, 2009, p.103).

A pesquisa de Ângela Maria Corso (UFPR) tomou a representação da categoria trabalho como aspecto central. Sua dissertação, intitulada "As representações do trabalho junto a professores que atuam no PROEJA: da representação moral do trabalho ao trabalho como auto-realização", teve o objetivo de analisar as representações que professores do PROEJA apresentavam sobre a categoria trabalho. Corso concluiu, por meio de uma pesquisa empírica a partir de entrevistas com professores do PROEJA, que as representações desses "[...] apontam para um esvaziamento do sentido do trabalho e do significado de trabalho como princípio educativo e ainda, em geral a ausência de compreensão da proposta do PROEJA" (CORSO, 2009, p. 117 e 118).

Outra temática de destaque no estudo do PROEJA é a da evasão, visto que os seus altos índices constituíram-se em uma preocupação desde o início da implantação do programa no Paraná. Nesse sentido, Adriana de Almeida (UFPR),

com a dissertação “Um estudo do e no processo de implantação no Estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão”, buscou apresentar uma análise da evasão, o perfil socioeconômico dos estudantes e as condições para a efetividade social dos cursos do PROEJA. A autora evidenciou que “[...] o impacto da ação governamental para esse público-alvo não gerou uma mudança nas condições de vida desses sujeitos, ao contrário ressaltou o fracasso escolar de uma população historicamente excluída” (ALMEIDA, 2009, p. 101). Almeida ainda destaca que o tempo é um dos fatores que levam à desistência, além das dificuldades de acesso e problemas de aprendizagem pela ausência de professores. Entretanto, ela considera que não é possível determinar o sucesso e/ou fracasso do PROEJA, já que o mesmo encontra-se em processo de implementação. Conclui, então, que há muitos desafios a serem enfrentados e apontou alguns dos limites que conduzem ao alto índice de evasão constatado.

Karina Griggio Hotz (UNIOESTE), que defendeu a dissertação “Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Paraná (2008-2009)” em março de 2010, apresentou uma análise do processo de implantação e implementação no oeste do Paraná. Hotz conclui que os objetivos do PROEJA são expressos em suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, os quais são analisados a fim de realizar uma avaliação desse programa. Nesse sentido, a autora conclui que o PROEJA dá continuidade às reformas educacionais da década de 1990, que tiveram por objetivo central adequar a educação às necessidades do capital. Para a autora o programa reitera a dualidade estrutural e oferece o conhecimento mínimo à classe trabalhadora, considerando que a educação reproduz as desigualdades da sociedade capitalista.

Visando a temática da integração por meio de atividades culturais, Jovana Aparecida Cestille (UTFPR) realizou sua pesquisa em um curso técnico integrado no MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Como resultado, a autora apresentou a dissertação “As atividades culturais na proposta educativa dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR” na qual analisou a contribuição das atividades culturais para o processo de formação. Cestille revelou, por meio da problematização acerca do conceito de Educação do Campo, as possibilidades de integração por meio das atividades culturais.

Ricardo Afonso Ferreira de Vasconcelos (UTFPR), por meio de seu trabalho “Metamorfoses do mundo do trabalho e a qualificação/requalificação de jovens trabalhadores: estudo de caso sobre o ProJovem de Curitiba – PR”, discutiu o ProJovem, que é um programa de profissionalização/qualificação de jovens trabalhadores, a partir da compreensão das transformações ocorridas no capitalismo. A pesquisa se voltou ao estudo de caso do ProJovem Curitiba, além de buscar compreender as políticas para a formação de trabalhadores e a trajetória histórica do referido programa.

Em andamento, as pesquisas têm como temáticas: os eixos integradores presentes na proposta do PROEJA; a psicologia histórico-cultural no PROEJA; o currículo integrado; a formação de professores para o PROEJA na Rede Federal de Ensino; a avaliação da política do PROEJA; inclusão e ensino médio integrado.

Os estudos já realizados nos permitem afirmar que o programa apresenta muitas problemáticas a serem debatidas e que a pesquisa do processo de implementação do PROEJA no Paraná ainda não se esgotou. Os temas abordados nas pesquisas em andamento apontam algumas dessas problemáticas. Além dessas, destacamos: as especificidades da EJA; a categoria tempo; o financiamento; entre outros. Particularmente, nos interessa investigar o trabalho como princípio educativo que, apesar de apontado pelos documentos e referenciados nas pesquisas como o norte para a integração dos conhecimentos e do currículo, ainda não foi apresentado como objeto central de análise.

A categoria trabalho, na sociedade capitalista, pode assumir diferentes sentidos, os quais apontam para diferentes perspectivas de educação. Sendo assim, consideramos necessária a problematização em torno dessa questão, visando a entender de que maneira a categoria trabalho pode ser assumida pelo PROEJA.

No modo de produção capitalista a formação para o trabalho passou a ser sinônimo de formação profissional, em que o trabalho é considerado hegemonicamente em sua função econômica de produção de capital, a qual tem como base a exploração de uma classe (a trabalhadora) por outra (a proprietária). Com a complexificação das relações sociais de trabalho advindas do avanço das forças produtivas se faz necessária a reorganização político-ideológica das formas de educar o trabalhador. Ramos diz que

> As mudanças tecnológicas e de organização do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de 80 configuram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado (RAMOS, 2006, p. 37 e 38).

A autora destaca que tais mudanças no aspecto produtivo influíram sobre as teorias educacionais que passaram a destacar a categoria competência[7] como orientadora da formação para o trabalho. Ramos afirma que a noção de competência integra-se à reforma educacional brasileira com a aprovação da LDBEN 9.394/96 e que "A função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade" (2006, p.131). Nesse aspecto, a educação é direcionada para o trabalho como elemento de adaptação às necessidades do capital. Sendo assim, o trabalho pode ser considerado fundamento da prática educativa, mas em seu sentido estritamente econômico.

Ao contrário dessa perspectiva, a concepção gramsciana de trabalho como princípio educativo visa ao entendimento dos fundamentos do trabalho como elemento de emancipação humana. Nessa concepção, a educação para o trabalho não deve se restringir à adaptação do trabalhador às funções profissionais, mas também não significa a sua negação. Ao contrário, representa a re-significação da função profissional compreendida sob a perspectiva de transformação do real e não a sua mera manutenção, ou seja, o entendimento de que o trabalho social não está atrelado somente às funções profissionais para o modo de produção.

Esses pressupostos nos levam a considerar a necessidade de identificar a qual concepção de formação humana o PROEJA se refere, entendendo de que maneira essa política educacional reconhece a categoria trabalho no âmbito educacional.

Considerando os aspectos da unificação entre ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos; a proposta de integração dos

[7] Sobre o assunto, o livro "A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação", de Marise Ramos (2006), aprofunda o assunto, apresentando os principais conceitos sobre a pedagogia das competências e analisando a reforma educacional da década de 1990 no Brasil.

conhecimentos presentes nas orientações oficiais para o PROEJA; a opção, ao menos no aspecto formal, pelo trabalho como princípio educativo, o nosso *objetivo central consiste em problematizar o trabalho como princípio educativo no PROEJA*, pressupondo que as condições materiais da escola não são dadas a priori, mas sim, constituídas historicamente. Isto significa que, apesar dos limites da sociedade capitalista, é na base material que efetivaremos/construiremos uma educação que tenha no trabalho o seu princípio educativo.

Para cumprir com o objetivo do estudo traçamos um breve percurso da Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos no Brasil, apresentando os elementos históricos e políticos que levaram à implantação do PROEJA; e estabelecemos relações entre as categorias trabalho e educação, compreendendo o trabalho como princípio educativo em Gramsci a fim de problematizar essa categoria na sua relação com o PROEJA.

Para realizar essa pesquisa, a perspectiva que orienta a produção de conhecimento acerca do trabalho como princípio educativo no PROEJA pauta-se no método materialista histórico e dialético, que a compreende como produto da atividade humana, resultado do trabalho social. O conhecimento é oriundo das práticas produtivas e das relações sociais no mundo do trabalho. Sendo assim, é possível afirmar que não há separação entre campo teórico e campo prático, visto que a produção do conhecimento só é possível na e pela transformação da natureza e da sociedade por meio do trabalho humano. Diante disso, é necessário compreender a produção do conhecimento inscrita na história, em dada sociedade organizada sob determinado modo de produção.

Nesse sentido, a análise proposta pela pesquisa pressupõe a compreensão das relações de produção na sociedade capitalista e, por conseguinte, a produção do conhecimento nesse contexto. Além disso, é imprescindível o entendimento tanto do sentido histórico quanto do sentido ontológico do trabalho humano, visto que é a partir do trabalho que foi possível ao ser humano sistematizar o conhecimento e, assim, produzir ciência.

Partindo disso, entende-se que o conhecimento e sua sistematização partem do real e não de um plano subjetivo. Isso significa que tomamos uma postura materialista acerca do conhecimento, visto que o mesmo é produto do real e da compreensão humana sobre o mesmo. Além disso, entendemos que o real é

histórico e dialético, ou seja, está intimamente atrelado às formas de organização social dos homens e em movimento constante. Nesse sentido, a realidade não é imutável, acabada, mas, um processo contínuo de transformação, à qual o conhecimento está atrelado. Segundo Vázquez

> A ciência não só serve à produção como uma força alheia à qual esta recorre, como está em suas próprias entranhas, de seus instrumentos, de suas máquinas, como objetivação ou materialização do teórico no processo produtivo. [...]
> Na medida em que a ciência, como forma teórica do conhecimento da realidade, entra necessariamente na própria produção como um fator ideal que nela se objetiva e materializa, converte-se através dessa objetivação e materialização em uma força produtiva direta (VÁZQUEZ, 2007, p.249).

Nesse sentido, o conhecimento é a compreensão do real, o concreto pensado. Marx afirma (2008, p.256) que “O concreto é concreto porque é a síntese das múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso”. Diante disso, para o entendimento do real, são imprescindíveis abstrações sobre o mesmo. Nesse sentido, a investigação sobre determinado aspecto da realidade (nesse caso o PROEJA e a concepção de trabalho como princípio educativo) só é possível se o entendermos em sua totalidade, considerando os seus elementos negativos e afirmativos. Nesse sentido, constitui-se como necessidade identificar o que é o PROEJA em sua aparência, compreender o que esse programa afirma e o que ele nega enquanto formação pelo e para o trabalho e, a partir disso, sintetizar quais são as suas possibilidades para a educação dos trabalhadores.

Sendo assim, optamos por realizar a pesquisa sob o enfoque do método materialista histórico e dialético pelo qual é possível compreender o objeto em sua totalidade, no sentido de atribuir à análise um caráter histórico. Nesse sentido, a análise se dá a partir do entendimento das muitas relações que o objeto estabelece com a realidade, de suas múltiplas determinações. De acordo com Frigotto, amparado em Vieira Pinto, esse método

> [...] funda-se na concepção de que o pensamento, as idéias são “o reflexo”, no plano da organização nervosa superior, das realidades e leis dos processos que se passam no mundo exterior, os quais não dependem do pensamento, têm suas leis específicas, as únicas reais, de modo que só compete à reflexão racional apoderar-se das determinações existentes entre as próprias coisas e dar-lhes

> expressão abstrata, universalizada, que corresponde ao que se chamará então de “idéias” e “proposições”. (FRIGOTTO, 1991, p.75)

Para tomar, então, o objeto sob o viés da totalidade, é fundamental o entendimento de categorias que respondam à reflexão sobre elementos essenciais à compreensão da mesma. Segundo Jamil Cury (1989, p. 21), “As categorias possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadoras de uma estratégia política”. Isso significa que, sua relevância consiste na contribuição com o entendimento de questões inscritas em um tempo e em um lugar determinados.

Diante disso, inicialmente elencamos como indispensáveis ao entendimento do trabalho como princípio educativo no PROEJA as seguintes categorias de análise: trabalho, educação, princípio educativo e integração. Para tanto, tomamos como categorias de investigação a mediação, a contradição, a totalidade e a historicidade. Essas categorias contribuirão com uma análise dialética, historicamente situada, sendo possível, no decorrer do processo a inserção de outras que venham a contribuir com a análise.

As categorias de análise correspondem a alguns determinantes indispensáveis para a constituição do objeto a ser analisado. Nesse caso, se faz fundamental, para compreender o PROEJA e a concepção de trabalho como princípio educativo nele inscrita, a compreensão do trabalho em seu sentido histórico e ontológico, e quando tomado como princípio educativo focaremos como ele é tratado pelos documentos e quais as mediações possíveis a serem realizadas pela escola. Assim também se constitui a importância da categoria educação no conflito da sociedade capitalista, visto que o PROEJA corresponde a uma proposta de formação profissional e acadêmica para aqueles que historicamente foram excluídos da escola. A integração, tanto como uma orientação para os currículos que visa integrar conhecimentos científicos e conhecimentos específicos como uma concepção de formação que procura estabelecer uma educação omnilateral[8]. E o princípio educativo, considerado como aspecto filosófico e político que permeia as práticas educativas, assumindo a apreensão do conhecimento em sua essência.

[8] Segundo RAMOS (2008, p. 63) uma educação omnilateral “[...] implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura”. Nesse sentido, diz respeito a uma educação que priorize a formação humana em sua totalidade, integrando os conhecimentos à realidade da qual originam.

Como categorias de investigação, ou seja, categorias que orientam o olhar sobre o objeto, têm-se a mediação, a contradição, a totalidade e a historicidade. A mediação "[...] expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo" (JAMIL CURY, 1989, p. 43), sendo os fenômenos compreendidos em uma teia de relações constantes e contraditórias. A contradição é o que permite o movimento da história, visto que atribui ao fenômeno analisado a condição de inacabado, permitindo que o mesmo seja visto ao mesmo tempo como possibilidade e limite, como permanência e como transformação.

> A contradição, pois, ao interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnitiva entre *o que é* e *o que ainda não é*, numa síntese contraditória. Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários (JAMIL CURY, 1989, p. 31).

É nesse sentido dialético que também se encontram a totalidade e a historicidade. A primeira, retomando "a unidade no diverso" mencionado por Marx, que possibilita a análise voltada ao real e às suas múltiplas determinações. E a historicidade, que indica a necessidade de situar a análise em um tempo determinado, permeado de relações sociais inscritas em um contexto, visto que, em última instância, a realidade é marcada pelas relações econômicas.

Mao Tse-Tung afirma que

> [...] a concepção materialista-dialética entende que, no estágio do desenvolvimento de um fenômeno, deve-se partir do seu conteúdo interno, das suas relações com os outros fenômenos, quer dizer, deve-se considerar o desenvolvimento dos fenômenos como sendo o seu movimento próprio, necessário, interno, encontrando-se aliás cada fenômeno no seu movimento, em ligação e interação com os fenômenos que o rodeiam. (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 41)

Sendo assim, ao tentarmos aproximar a análise do PROEJA da concepção materialista-dialética podemos realizar o exercício de identificar qual seria o seu conteúdo interno. Compreendendo o PROEJA em três dimensões – a de política para a educação, a de concepção de educação e a de prática pedagógica, destacamos que compõem o seu conteúdo interno específicos da dimensão política elementos como: orientações oficiais dos documentos, financiamento, formação e valorização de professores, estrutura física e pedagógica das escolas, evasão, etc.

No que concerne à dimensão teórica do PROEJA, podemos evidenciar como conteúdo interno o trabalho como princípio educativo, a integração de conhecimentos, os eixos integradores, a relação trabalho e educação na sociedade de classes, etc.

Em relação à dimensão de prática pedagógica que assume o PROEJA, defendemos que seu conteúdo interno esteja relacionado à mediação dialética enquanto possibilidade do trabalho educativo. Nesse sentido, o PROEJA permite mediações no chão da escola, diretamente relacionadas à intervenção didática que, na perspectiva assumida, exige a transmissão de conhecimentos científicos.

Essa perspectiva se contrapõe à pedagogia das competências que orientou, especialmente durante a década de 1990, a formação profissional e o ensino formal como um todo. A lógica inscrita na pedagogia das competências, diretamente atrelada à Teoria do Capital Humano, visava a uma formação destinada aos interesses neoliberais do Estado capitalista que, transferindo ideologicamente a responsabilidade de sucesso ou fracasso profissional aos sujeitos, justificou o não investimento em educação profissional pública e de qualidade.

> Na pedagogia das competências, o ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprios dos processos sociais e históricos de produção e apropriação dos conhecimentos, onde o que importa é aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como condição para utilizá-los e transformá-los coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais, passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas, o que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais, as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica. E tudo isso, sob o discurso da valorização da escola como espaço de aprendizagem da crítica e da criatividade, do aprender a ser e a conviver, em substituição ao reles saber, e saber fazer! (KUENZER, 2002, p. 21)

Isso posto, consideramos que a negação dessa concepção de formação humana que compreende o conhecimento como produto a ser adquirido por quem pode comprar, tornando-se um capital para o trabalhador, para que esse possa ser explorado, mas com certificação, afirmamos a possibilidade de formação humana em sua totalidade, destacando que os conhecimentos são universais e portanto

devem ser universalizados. Nesse sentido, justifica-se a necessidade de aprofundar os estudos acerca do trabalho como princípio educativo.

Sendo assim, o trabalho foi organizado em dois capítulos. O primeiro tem como objetivo apresentar um breve percurso histórico da Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos no Brasil, culminando com a instituição do PROEJA. Esse capítulo também apresenta o PROEJA, os documentos que o orientam e uma retomada acerca de seu processo de implantação.

O segundo capítulo aborda a relação Trabalho e Educação, especialmente no modo de produção capitalista, apresentando alguns apontamentos sobre a Educação Profissional. O capítulo abarca, ainda, a análise da concepção de trabalho como princípio educativo em Gramsci, a partir da qual problematizamos as possibilidades de realização do trabalho como princípio educativo nessa sociedade e sua relação com a integração do conhecimento no método dialético.

Com esse estudo, procuramos contribuir com a produção de conhecimento sobre o PROEJA, especialmente no que se refere aos aspectos conceituais referentes à concepção teórica anunciada na política do PROEJA bem como apontar alguns elementos referentes à integração do conhecimento por meio da mediação dialética. Salientamos que compreendemos a mediação dialética como metodologia de trabalho pedagógico, pautado nos pressupostos do método materialista histórico e dialético.

CAPÍTULO 1

PROEJA: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

Nesse primeiro capítulo pretendemos tecer considerações acerca de nosso objeto de estudo, o PROEJA, discutindo sua relação com aspectos referentes à Educação Profissional e à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir da relação trabalho e educação na sociedade capitalista. Sendo assim, apresentaremos o PROEJA e alguns aspectos históricos que o precederam, em especial a história recente da Educação Profissional e da EJA.

Partindo da compreensão de que a dualidade estrutural da sociedade de classes indica também uma dualidade no âmbito educacional, já que a educação expressa as práticas sociais como um todo, entendemos que às diferentes classes sociais corresponderam diferentes projetos educacionais, sendo que a elite brasileira contou com uma formação geral, mais científica e com acesso ao ensino superior e à classe trabalhadora foi destinada a formação profissional com vistas à ocupação imediata no espaço produtivo. Segundo Kuenzer

> [...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e execução por outro. (KUENZER, 2002, p. 27)

Sobre essa questão, Ramos afirma que

> A formação humana é expressa, portanto, pelas formas históricas que adquire essa luta, na qual atua um conjunto de sujeitos coletivos, representantes das classes fundamentais – burguesia e trabalhadores –, cada qual com o objetivo de configurá-la, respectivamente, sob a ótica do capital ou sob a ótica do trabalho. Essa luta é orientada segundo as categorias básicas das relações sociais de produção – a divisão social o nível de complexificação do trabalho – e orientam ações organizadas no plano tanto da

> sociedade civil quanto da sociedade política. (RAMOS, 2006, p.28 e 29)

A dualidade estrutural na educação diz respeito à produção e reprodução de estruturas educacionais diferenciadas para a classe trabalhadora e a classe proprietária. Essa dualidade por muito tempo representada pelo contraponto entre formação geral/humanística *versus* formação profissional/técnica adaptou-se às novas ordens estruturais do capital e, apesar de manter a diferenciação de formação para as classes distintas, organiza-se com menos evidência que no início do século XX, quando as escolas de artes e ofícios eram claramente destinadas aos desvalidos. Atualmente, configuram-se novas formas de atender às demandas do capital, entre elas estão as políticas e/ou ausência de políticas para a educação.

De acordo com Rummert

> [...] a simples negação do direito à educação deixa de ser funcional às novas exigências do padrão de acumulação, e não sendo, também, mais sustentável em termos de construção e manutenção da hegemonia, surgem novas estratégias de perpetuação da dualidade no âmbito educacional. Especificamente no que se refere à elevação da escolaridade dos jovens e adultos trabalhadores, surge no País na década atual, mais precisamente a partir de 2003, uma variedade de ofertas de oportunidades de certificação que correspondem, no mais das vezes, a simulacros de ações educativas. (RUMMERT, 2008, p.180)

Sendo assim, é possível afirmar que as políticas educacionais e as práticas educativas revelam-se expressões das contradições presentes na sociedade. Diante disso, políticas como o PROEJA podem se constituir, como afirma Rummert, em novas estratégias de perpetuação da dualidade estrutural. Entretanto, ao mesmo tempo em que apresentam o limite de políticas do Estado capitalista, as contradições dessa sociedade também permitem pensar em possibilidades de formação humana que visem o embate entre as classes sociais fundamentais, por meio do qual a classe trabalhadora dispute a hegemonia e, assim, almeje a superação da histórica dicotomia no campo educacional. Entre essas possibilidades está a integração de conhecimentos em que a formação técnica não seja dissociada da formação intelectual e vice-versa.

O caminho apontado pelo PROEJA é a integração dos conhecimentos, pela qual o ser humano, em tese, não seja formado somente para pensar ou somente

para executar. Sob essa perspectiva, os conhecimentos científicos são considerados como oriundos da prática produtiva e, portanto, indissociáveis dela. Sendo assim, não existem conhecimentos estritamente ‘teóricos’ ou conhecimentos estritamente ‘práticos’, mesmo que haja desintegração de conhecimentos produzida durante a história a partir do dualismo de classes.

Mao Tse-Tung, ao discorrer sobre a Prática e sobre a Contradição, destaca que somente o conhecimento da prática permite o conhecimento da teoria, ou seja, somente a partir da compreensão das bases materiais é que se torna possível a teorização sobre o real. A educação, nesse sentido, representa a experiência indireta da prática, ou seja, é a possibilidade de apropriação do conhecimento acerca do real a partir das abstrações produzidas historicamente pela humanidade.

> Todos os conhecimentos autênticos resultam da experiência direta. Mas o homem não pode ter uma experiência direta de tudo, razão pela qual a maior parte dos nossos conhecimentos é, na realidade, o produto de uma experiência indireta, são conhecimentos que nos vêm de todos os séculos passados, ou conhecimentos que foram adquiridos por homens de outros países [...] É por isso que os conhecimentos do homem se compõem em duas partes: os dados pela experiência direta e os dados pela experiência indireta. Contudo, o que para mim é experiência indireta, permanece para outros experiência direta. Segue-se daí que, falando dos conhecimentos no seu conjunto, pode-se dizer que **nenhum conhecimento pode ser desligado da experiência direta**. (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 21) [grifo nosso]

Nesse sentido, os conhecimentos transmitidos pela escola devem ser identificados como resultado das práticas sociais, ou seja, relacionados à experiência direta de homens de outro momento histórico. É fundamental que a educação seja compreendida nesse contexto como um elemento que aproxima o ser humano da riqueza social produzida historicamente por meio do trabalho, desvelando a relação, direta ou indireta, dos conhecimentos com a realidade.

Para Gramsci (2006, p. 52 e 53), “Não há atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual, não se pode separar *homo faber* do *homo sapiens.*” Sendo assim, apesar da divisão entre capital e trabalho que relegou à classe trabalhadora somente a função social produtiva, consideramos a impossibilidade de dividir o homem que faz do homem que pensa. E é nesse sentido que defendemos uma educação que considere essa assertiva e, portanto, procure

(re)integrar os conhecimentos científicos aos conhecimentos técnicos do trabalho. Ou seja, uma educação, compreendida nas contradições que movem a realidade social, que pode pautar-se na integração de conhecimentos, dentro dos limites que o capitalismo impõe. Isso significa pensar a educação como campo de disputa entre o velho – desintegração de conhecimentos –, e o novo – formação integral, com base na relação intrínseca entre conhecimentos científicos e prática produtiva.

Mao Tsé-Tung destaca que

> Na sociedade, as mudanças se devem principalmente ao desenvolvimento das contradições que existem no seu seio, isto é, a contradição entre as classes e a contradição entre o novo e o velho; é o desenvolvimento dessas contradições que faz avançar a sociedade e determina a substituição da velha sociedade por uma nova. (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 43)

Sob essa perspectiva, o PROEJA, um projeto educacional que pretende, no âmbito legal, integrar o Ensino Médio e a Educação Profissional, considerando a especificidade da EJA, apesar de reiterar, em certa medida a dualidade estrutural da educação de classes, pode apresentar-se como avanço, também em certa medida, para a construção de novas relações. A dificuldade de integração em uma sociedade dual, desintegrada, apresenta-se como limite para os avanços desse programa educacional, mas também pode apontar perspectivas de formação diferenciadas das que até então tem sido relegadas à classe trabalhadora.

Sendo assim, julgamos necessária a discussão em torno do PROEJA e sua opção pela integração de conhecimentos. Para tanto, apresentaremos alguns aspectos históricos e políticos da EJA e da Educação Profissional, visto que essas modalidades são integradas no PROEJA. Além disso, discutiremos a implantação desse programa e os seus documentos orientadores, buscando compreender a concepção de formação de trabalhadores que eles defendem, em que medida essa concepção pode se realizar ou não nas práticas educativas orientadas pelos documentos para, posteriormente, recuperar/problematizar essa concepção.

1.1 Elementos históricos e políticos da EJA

A instrução destinada aos jovens e aos adultos inicia-se no Brasil juntamente com o período de colonização, quando os jesuítas realizam o ensino da leitura e da escrita para os indígenas. Conforme Galvão e Soares (2005), essa ordem religiosa, apesar de priorizar a ação educativa das crianças, também submeteu os indígenas adultos à ação educacional, desde sua chegada em 1549, até sua expulsão em 1759, com a reforma do Marquês de Pombal.

Entretanto, conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro

> No Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política educacional, sobretudo, a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais nos anos 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, de 1958. (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001, p. 59)

Nesse sentido, apesar da questão do analfabetismo ser uma preocupação desde a década de 1920, quando a necessidade de aumentar o contingente eleitoral se torna evidente, já que ler e escrever são condições fundamentais para o voto desde a Lei Saraiva de 1882, é a partir dos anos de 1940 que o Estado começa a desenvolver ações para tal.

Mas é válido destacar que somente na década de 1960 é que se estabeleceu uma preocupação com as especificidades metodológicas do ensino para adultos, especialmente representada por Paulo Freire. A proposta freireana foi incorporada ao Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, em 1964. Entretanto, com o golpe militar esse programa e outras experiências de educação popular foram extintas.

> A partir de 1969, o governo federal organizou o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização, um programa de proporções nacionais, proclamadamente voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas

> de adultos analfabetos nas mais várias localidades do país. [...] O Mobral instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução de atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. [...] Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985, quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado. (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001, p. 61)

Segundo as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para a EJA, o Mobral alfabetizou apenas 10% das quarenta milhões de pessoas que o freqüentaram, em seus 15 anos de vigência. Diante do fracasso do Mobral e das novas condições políticas do país, foi criada em 1985 a Fundação Educar, que passou a oferecer apoio técnico e financeiro às iniciativas estaduais e municipais, sem interferir política e pedagogicamente nessas iniciativas.

Para tanto, um novo enquadramento legal já estava disponível: a Lei Federal 5692, que em 1971 consagrara a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos – constituindo o então denominado ensino de primeiro grau – e, concomitantemente, dispôs as regras básicas para o provimento de educação supletiva correspondente a esse grau de ensino aos jovens e adultos. Pela primeira vez a educação voltada para esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência – relativa à reposição de escolaridade –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização (PARANÁ, 2006).

Apesar de reconhecer a educação para adultos, a legislação garantiu obrigatoriedade de oferta pública somente para a faixa etária de 7 a 14 anos. Além disso, diante da ampliação do número de anos necessários para a obtenção da escolaridade básica, ampliou-se também o número de brasileiros com déficit de escolaridade. O direito à educação básica só foi estendido aos jovens e adultos com a Constituição de 1988, na qual a EJA foi reconhecida como modalidade específica da educação básica.

As Diretrizes para a EJA do Paraná afirmam que após a extinção da Fundação Educar em 1990, “[...] o governo federal se omitiu do cenário de financiamento para a educação de jovens e adultos, cessando os programas de alfabetização até então existentes”, mesmo sendo o Ano Internacional da Alfabetização instituído pela Unesco. Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), o

MEC desencadeou, durante o governo FHC, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) "[...] com o objetivo proclamado de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais". Entretanto, esse programa foi encerrado em um ano. Os autores seguem citando Beisiegel, o qual afirma que

> Personalidades influentes sobre as políticas educacionais, como o ex-ministro José Goldenberg e o consultor Cláudio Moura e Castro, bem como os já falecidos Senador Darcy Ribeiro e Sérgio Costa Ribeiro, pesquisador do IPEA, declararam publicamente opor-se a que os governos invistam na educação de adultos, argumentando que os adultos analfabetos já estariam adaptados à sua condição e que o atraso educativo do país poderia ser saldado com a focalização dos recursos no ensino primário das crianças. (BEISIEGEL,1997 apud DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001, p. 66)

Contudo, não foram somente declarações que defendiam o não-investimento na EJA. Em 1996, a obrigatoriedade do ensino fundamental para jovens e adultos foi suprimida por uma emenda à Constituição de 1988, mantendo apenas a garantia da gratuidade da oferta, o que desobrigava o Estado da aplicação de verbas nessa modalidade. Essa questão foi reiterada com o Fundef[9], que excluiu o repasse de recursos para o ensino supletivo, desestimulando os estados e municípios a ampliarem vagas nessa modalidade.

Em 1996 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, na qual a Educação de Jovens e Adultos constitui uma modalidade que "[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (Art.37). A lei afirma que sua oferta deve ser garantida gratuitamente pelos sistemas de ensino, sendo assegurada para

[9] O FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, correspondia à lei de financiamento da educação aprovada em 1996, que dispunha sobre a regularização de aplicação dos recursos na educação, fixando as responsabilidades dos municípios ao atendimento no que se refere ao Ensino Fundamental, delimitando como custo mínimo por aluno R$300,00 "[...] muito aquém, portanto, dos valores mínimos praticados pelos países que implantaram no início deste século os respectivos sistemas de ensino" (SAVIANI, 2004, p. 223). Em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério, ampliando o atendimento a toda Educação Básica, exigindo assim maior investimento. Entretanto, de acordo com Saviani (2008), "[...] proporcionalmente houve uma diminuição dos investimentos e não um aumento, como vem se apregoando".

a conclusão do ensino fundamental para maiores de quinze anos e do ensino médio para os maiores de dezoito.

Além dessas disposições, a LDBEN indica, no parágrafo 2º do Art.38, que “Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”. Desse modo, podemos afirmar que, já na legislação, a EJA é caracterizada pelo aligeiramento, sendo que os conhecimentos científicos deixam de ser privilegiados em detrimento do seu aspecto quantitativo, especialmente no que concerne à busca pela superação do analfabetismo.

Segundo Rummert (2007), a LDBEN de 1996 evidencia a desvalorização dessa modalidade, conferindo-lhe apenas dois artigos e enfatizando a “[...] certificação, em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico” (2007, p. 39). A autora prossegue sua discussão afirmando que

> A legislação ratificou, assim, tanto a subordinação da educação dos trabalhadores aos interesses do capital em sua atual fase de acumulação, quanto a valorização de medidas que alteram os indicadores estatísticos de baixa escolaridade da população, sem que se verifique efetivo compromisso com a oferta de educação de qualidade para a maioria da classe trabalhadora. Destaca-se, ainda, outro aspecto fundamental, que consiste na transferência de responsabilidade em relação ao direito público subjetivo à educação – do qual são portadores os trabalhadores – do Estado para diferentes iniciativas tomadas pelas esferas públicas não-estatais e privadas, a partir dos mecanismos centrados nas práticas de parceria e/ou filantropia, com ênfase nas Organizações não Governamentais, sempre marcadas pelo caráter compensatório (RUMMERT, 2007, p. 39).

Diante disso, entendemos que à EJA foram relegadas ações pontuais, descontínuas e paliativas. Essa modalidade se caracteriza, historicamente, pelo atendimento à alfabetização realizada, em geral, por meio de programas de voluntariado. Apesar de substituir a terminologia Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos, o que se constitui em um grande avanço de acordo com os profissionais da área, já que abrange conceitualmente diversos processos formativos que não somente a instrução, a LDBEN de 1996 manteve o mesmo tratamento de descompromisso das legislações anteriores, salvo a diferenciação de interesses oriundos da reforma do Estado capitalista que se instaurou na década de 1990.

> Combinando centralização das decisões com descentralização das ações e das responsabilidades de execução, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.304/96) e demais instrumentos legais imprimiram às políticas públicas, no âmbito da educação, o tom acentuadamente pulverizado e compensatório. Tal lógica, que orienta as políticas educacionais, redefiniu também o financiamento público e o conteúdo da ação governamental, passando a priorizar estratégias de focalização em grupos de extrema pobreza. É no bojo dessa problemática que se situam as atuais políticas destinadas à educação dos jovens e adultos trabalhadores [...]. (RUMMERT e VENTURA, 2007, p.31)

Na última década alguns programas compuseram o quadro de ações governamentais para a EJA, entre as quais se destacam o PROJOVEM e o PROEJA, analisados por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) como programas focais e contingentes que representam um "[...] percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder". Sobre o assunto Rummert tece a seguinte análise:

> Configurada no Brasil predominantemente como modalidade de ensino destinada à alfabetização e/ou elevação da escolaridade e, com freqüência, associada à formação profissional, a educação de jovens e adultos inscreve-se num cenário em que são camufladas as razões estruturais dos diferentes processos de destituição de direitos da classe trabalhadora, agora conceitualmente fragmentada em diversos grupos focais, o que obscurece a existência dessa classe como tal. É obscurecido, também, por meio de falsos discursos de universalização de acesso e democratização de "oportunidades", o direcionamento dos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização para diferentes ofertas de elevação de escolaridade que corroboram a atual divisão social do trabalho. Tal processo, apesar de seu desempenho contemporâneo, não foge às clássicas estratégias de distribuição desigual e precária de fragmentos de conhecimento, subordinadas às demandas de distintos níveis de qualificação da força de trabalho requeridos pelos diferentes padrões produtivos que coexistem no país, bem como às necessidades de controle social. (RUMMERT, 2008, p.176)

Nesse sentido a autora destaca o descompromisso do Estado com uma educação de qualidade para jovens e adultos, julgando as políticas destinadas a esse público marcadas ideologicamente pelos interesses da divisão social e técnica do trabalho. Sendo assim, sob essa análise, o objetivo da educação para jovens e adultos está na reafirmação da exclusão do acesso ao conhecimento.

Entretanto, as Diretrizes Curriculares Estaduais para a EJA do Estado do Paraná anunciam objetivos diferenciados para essa modalidade educacional. O documento afirma que tal modalidade objetiva destinar aos jovens e adultos trabalhadores uma "[...] formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual" (PARANÁ, 2006, p. 27).

As Diretrizes defendem um currículo que articule os eixos trabalho, cultura e tempo. Sendo assim, é possível identificar que se anuncia uma concepção de formação humana que se propõe a ir além do pragmatismo e do aligeiramento. O documento destaca que o trabalho deve ser o princípio educativo, não reduzido ao mercado capitalista. A cultura é citada como produção humana histórica e social, que deve ser apropriada pelos sujeitos da EJA. O eixo tempo é tomado em três dimensões: o tempo físico, o tempo vivido e o tempo pedagógico, e constitui-se em uma categoria que vise uma prática pedagógica que atenda as especificidades dos estudantes dessa modalidade.

O documento ainda destaca que não basta reduzir a formação ao que o estudante já conhece, mas significa identificar seus conhecimentos acumulados ao longo de sua vida, de sua prática de trabalho, com o intuito de sistematizá-los por meio da ciência. Nesse sentido, as orientações presentes nas Diretrizes Estaduais convergem para outra direção da que se encontra na LDBEN, contudo, isso não significa a superação da problemática que envolve a EJA. As orientações oficiais não se realizam diretamente nas práticas políticas e pedagógicas, mas são mediadas pelo sistema educacional, pela escola e pela sociedade como um todo. Sendo assim, na sociedade capitalista integrar e socializar conhecimentos são sempre desafiadores, visto que o próprio sistema se mantém pela desintegração e privação desses conhecimentos para a classe trabalhadora.

Outra questão a ser discutida é a existência de uma modalidade que atende aos sujeitos que não foram atendidos pela educação básica em idade regular. Esses sujeitos, oriundos da classe trabalhadora, são "expulsos" da escola por motivos atrelados à lógica capitalista. Nesse sentido, a discussão em torno da existência ou não de políticas para a EJA deve ser acompanhada do debate acerca dos determinantes que "produzem" sujeitos para essa modalidade. Ao compreender que

a mesma origina-se na necessidade de alfabetizar adultos que não freqüentaram a escola, podemos concluir que a escola continua a não alfabetizar crianças que, posteriormente, compõem o grupo de público para a EJA.

Além da ineficiência do sistema escolar em conter a evasão e/ou não-acesso à escola em idade regular, outro elemento tem aumentado o público da EJA, que tem sua idade diminuída. Adolescentes e jovens que precisam entrar precocemente no mercado de trabalho acabam por abandonar a escola e tem de retornar a ela, posteriormente, pelas exigências do próprio mercado que os levaram a abandoná-la.

> A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e os jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho. Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na idade regular e abandonaram há algum tempo, freqüentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre idade e série cursada. (DI PIERRO, JOIA e RODRIGUES, 2001, p. 65)

Sendo assim, entendemos que para superar o analfabetismo, garantir o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos aos jovens e adultos que não o tiveram em idade considerada regular, é necessário que essa modalidade tenha o devido atendimento do Estado. São fundamentais, então, políticas educacionais que defendam a EJA como educação de qualidade, que ultrapasse o caráter compensatório e atinja suas finalidades. Além disso, é indispensável que a sociedade deixe de “produzir” alunos para a EJA, assegurando o acesso e a permanência, em idade regular, a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

1.2 Elementos históricos e políticos da Educação Profissional

A relação entre trabalho e educação estabelece um debate complexo no campo das políticas educacionais, em especial no que concerne à educação profissional. O Brasil, que herdou do capitalismo ocidental as bases estruturais, apresentou, historicamente, políticas educacionais marcadas pela divisão de classes em que se assenta. Os projetos educacionais brasileiros expressaram a situação político-econômica do país no decorrer da história.

As discussões para a proposição da nova LDBEN a partir do processo de redemocratização do país indicaram novas perspectivas para a educação dos trabalhadores. O final da década de 1980 foi permeado por debates em torno da nova lei da educação, envolvendo, além do poder legislativo, muitos estudiosos da área. Entretanto, a LDBEN 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, não atendeu às expectativas criadas pelos debates, constituindo-se em uma lei genérica em todos os aspectos, inclusive no que concerne à educação profissional.

Segundo Kuenzer (2002), a formação profissional no Brasil sob responsabilidade do Estado inicia-se em 1909 com a criação de 19 escolas de artes e ofícios (precursoras das escolas técnicas federais e estaduais). A autora afirma que

> Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora de formação do caráter pelo trabalho. (KUENZER, 2002, p.27)

Com o passar do tempo surgiram alternativas para a formação dos trabalhadores. Em 1932, além do curso primário, havia o curso rural e o curso profissional, que poderiam ser sucedidos pelo nível ginasial com opções entre normal, técnico comercial e técnico agrícola. Esses cursos buscavam atender às demandas do processo produtivo e, em geral, não davam acesso ao ensino superior. Já as elites passavam pelo ensino primário, seguido do ensino secundário e completado pelo ensino superior. Somente o último dividido em ramos profissionais. Nesse sentido, Kuenzer (2002) reitera a questão da dualidade estrutural como elemento central para a discussão da formação de trabalhadores no Brasil.

> A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 2002, p.27).

Durante a década de 1940 as diferenças na formação foram se acentuando por conta do crescente desenvolvimento dos setores secundário e terciário, exigindo, assim, escolas e cursos para atender aos ramos profissionais emergentes. Em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema, foram elaboradas novas propostas para a formação diferenciada de intelectuais e trabalhadores. Para os primeiros, estudantes oriundos das elites, foram criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, objetivando o ensino superior. Para os trabalhadores também são apresentadas alternativas de nível médio de 2º ciclo, como o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, mas que não davam acesso ao ensino superior.

Para complementar essa separação dual no sistema de ensino, é criado o sistema privado de formação profissional (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI em 1942, e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC em 1946). Com isso, as iniciativas pública e privada atendem às demandas da divisão social e técnica do trabalho, geradas pelo modelo taylorista-fordista de produção.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 promove uma significativa alteração na realidade educacional, atendendo a mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A legislação educacional integrou completamente o ensino profissional ao sistema regular, equivalendo os cursos profissionais aos propedêuticos, com a finalidade de permitir a continuidade dos estudos.

Entretanto, com a lei 5.692 de 1971, a pretensão era substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no Ensino Médio. Sendo assim, todos teriam a mesma trajetória. A reforma do governo militar pretendia a adequação à nova etapa do desenvolvimento econômico, considerando necessária a qualificação técnica do trabalho por conta da expectativa de desenvolvimento industrial, que diminuiu ao passo que foram se acentuando as dificuldades de

implantação do novo modelo econômico. Sendo assim, em 1975 foi restabelecida a modalidade de educação geral pelo Parecer nº 76, posteriormente consagrada pela Lei nº 7.044 em 1982 (KUENZER, 2002, p.30).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, a educação nacional foi divida em níveis de ensino e modalidades de educação. Os níveis prevêem a necessidade de cumprimento de etapas seqüenciais. Já as modalidades de educação podem perpassar alguns níveis de ensino. A Educação Profissional, sendo uma modalidade, de acordo com a LDBEN de 1996 tem a possibilidade de articular-se à Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e à Educação Superior (Graduação e Pós-Graduação).

A LDBEN afirma, em seu Artigo 39, que "A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva". A lei versa, também, sobre a possibilidade de avaliação, reconhecimento e certificação dos cursos de educação profissional para prosseguimento e conclusão dos estudos (Artigo 41).

Entretanto, segundo Saviani (2004, p. 216), o capítulo referente à educação profissional (Capítulo III, do Título V) "[...] parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades". Marcos Francisco Martins (2000) defende a tese de que a indefinição dos rumos para a educação profissional na LDBEN foi intencional, a fim de que a regulamentação da mesma se constituísse posteriormente, de acordo com os propósitos do MEC naquele período.

> [...] uma LDB que atende aos interesses do capital internacional expressos pela ideologia neoliberal. A Lei 9.394/96, então, criou a possibilidade legal de regulamentar o ensino profissional por decreto e não por um projeto de lei, o que propiciaria certa intervenção dos setores educacionais organizados através de seus representantes no Congresso Nacional (MARTINS, 2000, p. 79).

Sendo assim, em 1997, o Decreto 2.208 regulamentou a Educação Profissional e intensificou a histórica separação entre formação geral e formação técnica, garantindo à Educação Profissional de nível técnico a possibilidade de organização de um currículo próprio, sendo concomitante ou seqüencial, mas não

integrado ao Ensino Médio. De acordo com Kuenzer (1999), esse decreto nega a intenção de integração feita pela LDBEN de 1996 e, portanto, corrobora a separação de ambos.

A exclusão da possibilidade de integração expressa no Decreto 2.208/97 indicou mais que uma alteração no formato curricular dos cursos de educação profissional. Além disso, esse Decreto representou a reiteração da dicotomia presente na instituição de currículos diferenciados, afirmando os cursos técnicos como formação profissional diretamente associada ao processo produtivo, desvinculando, assim, a educação profissional da possibilidade de acesso a conhecimentos científicos.

De acordo com Kuenzer (1999), o avanço das forças produtivas, que culminou na reestruturação das formas de produzir, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, levou à reorientação da formação dos trabalhadores, que até então estava voltada, predominantemente, ao modelo taylorista-fordista de produção. Com a flexibilização da produção, era necessário que a formação possibilitasse ao trabalhador a aquisição dos chamados “códigos da modernidade”, tomando como palavras de ordem qualidade e competitividade.

Diante, inclusive, de orientações internacionais para as políticas educacionais, o Brasil, a partir da década de 1990, passou a incorporar o discurso de formação para as competências. Entretanto, dadas as condições impostas pela própria reestruturação do sistema produtivo, essa formação não deveria ser para todos, mesmo porque o mercado de trabalho não absorveria todos os trabalhadores. Nesse sentido, podemos constatar que esses ideais permitiram também a seleção de um pequeno grupo de trabalhadores para serem formados de acordo com a nova lógica, em detrimento de muitos outros precariamente escolarizados.

A competitividade e a qualidade na educação foram consideradas pelos organismos internacionais como elementos definidores do desenvolvimento econômico dos países. Conseqüentemente, os países em desenvolvimento, em troca de investimento financeiro, deveriam “democratizar” a educação básica, erradicando o analfabetismo e a evasão escolar. Nesse sentido, outros níveis e modalidades de ensino deveriam, progressivamente, ser transferidos para a iniciativa privada ou para instituições de direito privado, sem fins lucrativos. No caso

específico da educação profissional, podemos argumentar que estamos num processo de disputa política,

> [...] em que, por um lado, a hegemonia prevalecente está sob o jugo do mercado, buscando elaborar e implementar ações com o objetivo de atender, agilmente, aos anseios imediatos dos alunos trabalhadores e dos empresários e, por outro, a hegemonia tende ao domínio dos que defendem um modelo de organização e de gestão pública e estatal, direcionada para a politecnia, fruto daqueles que resistem às políticas mercadológicas e lutam pela escola pública, gratuita e para todos (VIRIATO, 2007, p. 8).

Entendendo, entretanto, que o acesso à formação profissional não corresponde à garantia de uma educação de qualidade, não buscamos afirmar que se viabilizadas as condições legais para a educação profissional de acordo com os interesses dos trabalhadores a mesma se efetivará segundo esses interesses. No entanto, as políticas traçadas pelo governo FHC, em consonância com a tendência internacional de consolidação do neoliberalismo, negaram um direito à formação, garantido pela própria legislação nacional.

Em 2004, o Decreto 5.154 revogou o 2.208/97, restabelecendo as possibilidades de integração entre Educação Básica e Educação Profissional e apontando, inclusive, a possibilidade de articulação entre Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse Decreto é organizado em 9 artigos, sendo que no Artigo 1º dispõe que

> A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:
> I – formação inicial e continuada de trabalhadores;
> II – educação profissional técnica de nível médio; e
> III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, Decreto 5.154 de 2004)

O parágrafo 2° do Artigo 3º destaca que os cursos devem se articular "[...] preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador [...]" (BRASIL, Decreto 5.154 de 2004). E, com relação à articulação entre educação

profissional técnica de nível médio e o ensino médio, o parágrafo 1º do Artigo 4º indica que essa pode acontecer de forma integrada, concomitante ou subseqüente.

De acordo com Cêa (2007), apesar de alavancar a possibilidade de integração, o Decreto 5.154 de 2004 manteve a estrutura básica da educação profissional do decreto anterior, mudando somente a nomenclatura dos programas e cursos a serem ofertados. Além disso, a integração é retomada como alternativa, ou seja, carregando o mesmo nível de importância que a formação profissional concomitante e subseqüente. Sobre as políticas do Governo Lula para a Educação Profissional, Frigotto, Ciavatta e Ramos afirmam:

> A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de "empregáveis". O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1095)

Por outro lado, o Decreto 5.154/04 permitiu a ampliação do Ensino Médio Integrado em alguns estados brasileiros, como é o caso do Paraná, e a criação do PROEJA, que se apresenta, em seu aspecto formal, como uma alternativa à formação de trabalhadores defendendo a integração de conhecimentos e a integração curricular. Sendo assim, o programa compreende que por meio da integração dos currículos da Educação Básica com a Educação Profissional se torna possível a integração dos conhecimentos científicos aos conhecimentos técnicos, já que a formação não se restringirá ao aspecto profissional ou ao aspecto geral, mas articulará ambos.

> Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração

> social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade dos estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, Documento Base do PROEJA, 2006, p. 25).

Além da atenção dada à integração da Educação Profissional à Educação Básica, o programa estabelece um debate em torno da Educação de Jovens e Adultos. Entendendo que à EJA foram destinadas ações paliativas e insuficientes, Rummert (2007) afirma ser essa modalidade uma educação destinada a uma classe social específica: trabalhadores que, em segmentos fragilizados e vulneráveis, recebem políticas pontuais e de aligeirada descontinuidade. O PROEJA indica uma contraproposta à referência histórica que restringe a EJA aos aligeirados programas de alfabetização lançados pelo Estado, mas assumidos pela sociedade. Com o PROEJA, a educação para jovens e adultos também se volta à continuidade dos estudos e à conclusão da educação básica.

> É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, Documento Base do PROEJA, 2006, p. 6).

Entretanto, outra discussão se faz necessária: afirmar uma política pública para a EJA pode significar a manutenção de uma educação básica que continue gerando público para essa modalidade educacional. Ou seja, a educação nacional, pensada em sua totalidade, deve produzir as condições necessárias para que a classe trabalhadora não precise abandonar a escola e, posteriormente retornar a ela por meio da EJA. Sendo assim, esse aspecto de consolidação do PROEJA como política pública para a educação deve ser problematizado, compreendido a partir da totalidade do sistema educacional.

Considerando os aspectos apresentados nos documentos orientadores (Documento Base do PROEJA, Educação Profissional Integrada à Educação de

Jovens e Adultos, Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos), é possível afirmar que a proposta de integração inscrita no PROEJA se apresenta como possibilidade no sentido de contribuir com a superação da dicotomia formação geral x formação técnica. Entretanto, é fundamental a compreensão das múltiplas determinações que levaram à proposição e efetivação desse programa, bem como a concepção de trabalho como princípio educativo defendida em suas orientações oficiais.

1.3 A implantação do PROEJA

Além de ser apresentada pelo Decreto 5.154/2004, a articulação da Educação Profissional com EJA também aparece na Portaria 2.080/2005, que obrigava a implantação de cursos profissionais na modalidade de EJA nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Ainda em 2005, a Portaria 2.080 foi ratificada pelo Decreto 5.478, que instituiu o PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

O PROEJA, nesse Decreto, abrangeria a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio (Parágrafo único do Art.1) na Rede Federal de Ensino. O Decreto também dispunha sobre a carga horária e a reserva de uma porcentagem de vagas no sistema federal, estabelecendo a preferência por áreas profissionais que atendessem às demandas locais e regionais. O Decreto 5.478/2005 também previa a certificação com validade nacional e determinava que as instituições ofertantes poderiam reconhecer "mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares" (Art.7).

Em 2006, o Decreto 5.840 revogou o 5.478, alterando o nome para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e abrangendo todos os sistemas públicos de ensino e as instituições do Sistema Nacional de Aprendizagem (Sistema S), mantendo a obrigatoriedade para a Rede Federal.

De acordo com esse Decreto as instituições ofertantes são responsáveis pela estruturação dos cursos e expedição de certificados e diplomas (Art.5), sendo que as áreas profissionais escolhidas, como já previa o Decreto 5.478/2005, deverão, preferencialmente, adequar-se às demandas locais e regionais "de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural" (Parágrafo único do Art.5).

Uma questão a ser destacada diz respeito à certificação esvaziada sem preocupação com a qualidade da formação. Esse aspecto pode ser identificado quando o Decreto 5.840/2006 trata da carga horária destinada à formação geral e à formação profissional. Sobre o assunto, Viriato e Gotardo teceram as seguintes considerações:

> A possibilidade de construir itinerários formativos destinados à formação profissional inicial e continuada de trabalhadores, articulada ao ensino fundamental ou ao ensino médio, na modalidade da EJA, poderia representar um avanço legal que repercutiria em ações de intervenção nesse tipo de formação que é ofertada, [...] com uma qualidade duvidosa e de cunho mercadológico. Entretanto, o Artigo 3º, Inciso I, do Decreto 5.840/06, ao prever cursos para a formação inicial e continuada de trabalhadores com uma carga horária mínima de 1400 horas, sendo 1200 horas para a formação geral e 200 horas para a formação profissional, parece não possibilitar a ruptura com o até agora vigente; pelo contrário, pode continuar reforçando a oferta de cursos que se adaptem às demandas do mercado, atendendo a interesses imediatos dos trabalhadores e seus prováveis empregadores. (VIRIATO e GOTARDO, 2008, p.144)

As autoras destacam a necessidade de regulamentação, especialmente ao que concerne à formação profissional, para que os cursos não acabem privilegiando os interesses do mercado capitalista em detrimento da apropriação dos conhecimentos. Nesse sentido, cabe destacar que a prioridade por uma formação integrada fica prejudicada. Sobre essa questão, Frigotto, Ciavatta e Ramos afirmam

> Não obstante, reaparece a dicotomia entre formação geral e específica, uma vez que se exige a conclusão da parte relativa à formação geral para que se torne possível a certificação da qualificação para o trabalho, referentes aos módulos cursados. Para isso, o curso teria de ser organizado em etapas e cargas horárias distintas de formação geral e de formação específica, inviabilizando a forma integrada. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1099)

O Decreto 5.840/2006 afirma que o PROEJA objetiva a elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores e determina que “Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais”. (Parágrafo 4º, do Art. 1).

De acordo com Viriato e Gotardo

> Sem dúvidas, o PROEJA pode significar efetivamente o acesso dos trabalhadores que apresentam distorção idade/escolaridade. Entretanto, as condições concretas para que essa concepção de educação supere a anterior, caracterizada historicamente por um ensino dual, exige, como já afirmamos, não somente o respaldo legal, mas principalmente o comprometimento político com as camadas populares do nosso país, por parte do poder público, expresso em políticas de financiamento público, de formação inicial e continuada de professores, de valorização do magistério público oficial. (VIRIATO e GOTARDO, 2008, p.141)

Partindo ainda do Decreto 5.478 de 2005, foi publicado em 2006 o Documento Base do PROEJA, que indicava a intenção governamental de firmar o PROEJA como política pública para a Educação Profissional e EJA, versando sobre a elevação da escolaridade dos trabalhadores e a integração dos conhecimentos científicos aos conhecimentos técnicos. A próxima sessão se ocupará da apresentação desse documento e de algumas considerações sobre a sua concepção de formação humana para o trabalho.

1.3.1 Documento Base do PROEJA[10]

O Documento Base do PROEJA foi apresentado em fevereiro de 2006, pelo Departamento de Políticas e Articulação Institucional e Coordenação-Geral de

[10] O documento é organizado em 7 partes: 1. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil; 2. Percursos descontínuos e em descompasso em relação à Educação Básica no Estado Brasileiro; 3. Concepções e Princípios de uma política pública de integração entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio na Modalidade de EJA; 4. Projeto Político-Pedagógico integrado; 5. O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): estrutura operacional; 6. O Decreto que implanta o PROEJA; e 7. Referências Bibliográficas.

Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação. Na introdução, apresenta-se o processo de produção do Documento-Base que contou com a participação de representantes de Escolas e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, do Fórum Nacional de EJA e da universidade brasileira. A apresentação do documento se intitula “PROEJA: desafio pedagógico e político” e anuncia

> A implementação deste Programa compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do atual governo: **a expansão da oferta pública de educação profissional;** o desenvolvimento de **estratégias de financiamento público** que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de **formação integral do cidadão** – formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico sociais – trabalho, ciência e cultura – e o **papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social.** (Documento Base do PROEJA, 2006, p. 2)

Os termos grifados no próprio documento destacam que o norte tomado pelo programa é o de ampliação do acesso à oferta pública de educação profissional, financiada pelo Estado como estratégia de inclusão social. Tal oferta, ao ser pautada na concepção de formação integral do cidadão, deve combinar trabalho, ciência e cultura. É válido destacar, a partir desse excerto, que para o Estado há uma relação entre inclusão social e formação integral do cidadão, visto que a estratégia política é ampliar a oferta de educação profissional a fim de que essa permita a inclusão de sujeitos socialmente excluídos.

Entretanto, cabe destacarmos algumas considerações acerca da inclusão mencionada. Segundo Kuenzer (2005, p.78) é válido se atentar ao fato de que “[...] a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista e, com isso, estabelece uma ambigüidade nos discursos e nas práticas pedagógicas”. Nesse sentido, de acordo com a autora, constrói-se a idéia de que determinadas propostas pedagógicas estejam em favor dos trabalhadores. É o que a teoria do capital humano, transposta para a educação por meio da pedagogia das competências, insiste em proclamar, tornando em seu

discurso a aquisição de capital cultural o elemento definidor da ascensão social. Sobre isso Frigotto diz que

> O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. (FRIGOTTO, 2006, p. 40 e 41)

Sendo assim, a questão da inclusão apresentada como uma das razões de ser do PROEJA pode ser considerada tanto do ponto de vista do capital quanto do ponto de vista do trabalhador. Kuenzer (2005), ao discutir o modo de acumulação flexível e suas implicações na formação dos trabalhadores, sublinha o que ela denomina de “inclusão excludente” que são

> [...] as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. (KUENZER, 2005, p. 92 e 93)

A autora ressalta que a “inclusão excludente” está diretamente relacionada à outra lógica que ela chama de “exclusão includente”, que diz respeito às estratégias do capital de excluir o trabalhador do mercado formal, precarizando ainda mais as condições de trabalho, realçando, assim, a sua exploração por meio de sua inclusão no trabalho informal. Nesse sentido, a formação esvaziada do trabalhador coincide com a falácia do discurso de autonomia intelectual.

Para Kuenzer, a “inclusão excludente” pode responder à “exclusão includente” por meio da substituição da escolarização básica por formação profissional aligeirada; progressão automática de uma série para outra; ou, também, pela certificação formal adquirida sem uma formação sólida. A autora afirma que esse tipo de formação fornece “[...] a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do

mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência" (2005, p.93), reiterando, assim, a responsabilização do indivíduo por seu sucesso ou fracasso.

O Documento Base, entretanto, afirma que o PROEJA caminha em outra direção. O texto afirma que, apesar do público jovem e adulto retornar à escola por acreditar que é a falta de escolaridade que o mantém excluído do mercado de trabalho, é do sistema capitalista a responsabilidade pelo desemprego estrutural (BRASIL, 2006, p.6). Cita-se que a formação não pode atrelar "mecanicamente educação-economia", mas sim à formação de cidadãos. Nesse sentido, o documento defende que

> [...] não se pode subsumir a cidadania à inclusão no "mercado de trabalho", mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. Esse largo mundo do trabalho – não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia – força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial. (BRASIL, 2006, p.8)

Reconhecendo que a política do PROEJA considera, em seu aspecto formal, o trabalho em uma dimensão mais ampla que a estritamente relacionada ao mundo econômico, buscaremos identificar qual é a concepção de trabalho e de formação para o trabalho que esse documento traz. Centraremos nossas considerações nas partes 1, 2, 3 e 4 do documento, as quais tratam mais especificamente sobre a concepção de formação de trabalhadores do PROEJA. A parte 1, intitulada "A Educação de Jovens e Adultos no Brasil", se dedica a uma análise da EJA no Brasil e apresenta uma retomada dos aspectos históricos dessa modalidade no país. Já no início o documento afirma que essa modalidade

> "[...] é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado." (BRASIL, 2006, p.5).

O documento, nesse sentido, tenta amenizar a insuficiência de políticas para a EJA afirmando que essas são realizadas por iniciativas individuais ou de grupos isolados, se restringindo à alfabetização. Entretanto, as políticas públicas devem ser responsabilidade do Estado. Iniciativas individuais ou de grupos isolados não podem ser considerados políticas. A afirmação de que é necessário que o Estado supere o caráter efêmero de programas e projetos e constitua políticas perenes, releva que é indispensável um financiamento previsto que apresente continuidades apesar das alternâncias de governo.

Apesar de entender que a questão da EJA perpassa por inúmeros determinantes que produzem um contingente de sujeitos que não freqüentaram a escola em idade regular, inúmeros trechos do documento conferem a necessidade de um caráter de perenidade de políticas para a EJA. O avanço, contudo, está no reconhecimento da necessidade da elevação de escolaridade e profissionalização, além da alfabetização – a qual a EJA sempre se restringiu.

A discussão apresentada na primeira parte do documento continua com um tópico denominado “Por uma política de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade EJA” afirma que o PROEJA “[...] revela a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio”. Com essa assertiva, o documento expressa-se como uma atitude governamental e, portanto, desconsidera a reivindicação dos setores e profissionais da educação.

O documento declara que

> o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2006, p. 7)

Partindo dessa perspectiva, o documento assume o trabalho como uma questão central, em sentido amplo, por meio da qual o ser humano produz e

reproduz a vida. Na seqüência são apresentados os dados referentes à EJA no Brasil.

A parte 2 do Documento Base, “Percursos descontínuos e em descompasso em relação à Educação Básica no Estado Brasileiro”, apresenta uma contextualização sobre a sociedade brasileira, sua organização econômica e a interferência dessa nas políticas de Estado. Nesse sentido, o documento localiza a questão do mercado global e a lógica de produção de um exército de reserva de trabalhadores, que funciona como mecanismo de regulação do capital. Entretanto, o Documento Base aponta as possibilidades de construção de outro tipo de sociedade e afirma que

> Nesta sociedade, o homem deve ser concebido como um ser integral, “o qual, no confronto com outros sujeitos, afirma a sua identidade social e política e reconhece a identidade de seus semelhantes, ambas construídas nos processos de desenvolvimento da individualização e da subjetividade” (CEFET-RN, 1999, p.47). Essa concepção de homem resulta em pensar um “eu” socialmente competente, um sujeito político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história (BRASIL, 2006, p. 17).

O documento continua sua exposição identificando a diferença entre a concepção de homem mencionada e a requerida pelo modelo neoliberal. Destaca, ainda, a diferenciação no processo formativo dos filhos da classe trabalhadora e dos filhos da elite nacional, apresentando a distinção entre escolas públicas e privadas e afirmando que essas são consideradas “melhores”, mas não se preocupam com a formação do sujeito integral e sim com aprovação em vestibulares (Documento Base do PROEJA, 2006, p. 18).

> A formação, que deveria ser integral e igualitária, norteada pela prática social que o estudante vivencia enquanto se forma, e pela preparação para a vida, supõe uma sólida formação científica, humanística e tecnológica (MOURA, 2003), possibilitando-lhe o desenvolvimento efetivo dos fundamentos para a participação política, social, cultural e econômica e no mundo do trabalho, o que também supõe ~~inclui~~ a continuidade de estudos, mas não a tem como um fim em si mesmo. (BRASIL, 2006, p. 19)

Ao lembrar que também existe dificuldade/impossibilidade que/de os estudantes da escola pública têm de alcançar uma formação integral ou continuarem seus estudos na educação superior, o documento justifica que

> Os motivos desse [público egresso da educação pública] "não alcançar" muitas vezes não são inerentes ao sistema de ensino, mas a uma série de determinantes sociais e econômicos que reforçam as condições de desfavorecidos com que os jovens se confrontam cotidianamente. Dessa forma, lhes resta, quando muito, a formação profissional de caráter meramente instrumental em uma escola patronal ou privada, para um posto de trabalho. (BRASIL, 2006, p. 19)

Esses elementos apontados pelo documento do PROEJA permitem refletirmos sobre as contradições inerentes à realidade, que ao mesmo tempo nos levam a considerar a necessidade e possibilidade de uma formação humana que vise à apropriação dos conhecimentos científicos e seja "desinteressada" imediatamente, também revelam que no limite dessa sociedade o trabalhador precisa de certificação para ocupar um espaço no mercado capitalista. O aluno em questão não tem na escola a sua ocupação exclusiva, ao contrário, a escola se faz necessária para a manutenção ou obtenção do emprego, que é o que garante a sua subsistência.

Sendo assim, ao debatermos o PROEJA não podemos perder de vista o caráter político, já que se trata da formação de trabalhadores. Nesse sentido, o posicionamento político do documento orientador, claramente apresentado, é em favor da classe trabalhadora. É válido destacar, entretanto, que esse posicionamento não é garantia de que a formação atenderá ao proposto, já que as práticas educativas não se realizam tal e qual os documentos orientam. Isso porque a orientação oficial trata do ideal, ao passo que o real esbarra nas múltiplas determinações. O que se obtém desse processo é uma síntese que não se identifica, necessariamente, com o que é idealizado na legislação.

Após essas considerações, a parte 2 do documento orientador do PROEJA aponta alguns dados sobre a matrícula na educação profissional técnica de nível médio, no Brasil, a partir do Censo Escolar de 2004. Esses dados, organizados por dependência administrativa, levam o documento a afirmar que é "[...] imperiosa a implantação de uma política pública de Estado para potencializar a oferta integrada

entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA" (Documento Base do PROEJA, 2006, p. 21), com o intuito de amenizar a exclusão reforçada pelo alijamento de uma classe de uma educação de qualidade.

A terceira parte do documento é denominada "Concepções e Princípios de uma política pública de integração entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio na Modalidade de EJA" e visa demonstrar a orientação teórica que deve tomar a política inscrita no PROEJA. A discussão dessa parte é iniciada com a importância que tem a educação para o desenvolvimento da nação e apresentando sua concepção de educação.

> A experiência histórica tem demonstrado que não há desenvolvimento econômico se não acompanhado de desenvolvimento social e cultural. A educação é, nesse sentido, o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho. (BRASIL, 2006, p. 22)

Esse excerto permite alguns questionamentos. Em princípio o documento é enfático em sua opção contra as políticas neoliberais que atribuem à educação a responsabilidade pelo desenvolvimento da nação, sendo essa tese sustentada pela teoria do capital humano. Entretanto, nesse trecho essa tese é defendida, em uma redação que mescla diferentes perspectivas de formação para o trabalho. Cabe nos perguntarmos se isso se trata somente de uma confusão teórica ou se subentende uma continuidade das políticas traçadas na década de 1990, orientadas pelos organismos internacionais.

Mas, na seqüência, o documento apresenta as concepções que norteiam a implementação do PROEJA em outra direção, essas apontam que

> Para que um programa possa se desenhar de acordo com marcos referenciais do que entende como política educacional de direito, **um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica,** situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de um *educação pobre para os pobres.*
> **A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o**

> **enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania** (BRASIL, 2006, p. 25).

Nesse sentido, a defesa inscrita nas orientações oficiais para o PROEJA indica a necessidade de uma formação integral, que busque contribuir para a compreensão do mundo do trabalho e as múltiplas relações presentes nele. Sendo assim, a concepção de formação de trabalhadores se apresenta como a que permita ao sujeito da prática educativa "[...] inserir-se nela [realidade] e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora" (p. 25).

Além disso, entre as concepções defendidas está o entendimento de que é fundamental formular uma proposta político-pedagógica considerando as especificidades do público de EJA, o que implica, também, em uma formação de professores para atuar nessa esfera. Essas questões são fundamentais visto que o trabalho pedagógico com estudantes jovens e adultos não exige somente uma metodologia específica, mas, além disso, deve considerar que o tempo é um desafio a ser enfrentado.

O tempo, tanto como um eixo integrador dos conhecimentos, também deve ser considerado em seu sentido cronológico: o tempo que o estudante esteve fora da escola, o tempo que ele permaneceu antes de evadir, o tempo que ele pode despender para os estudos, o tempo que ele tem para se profissionalizar e a concluir a educação básica concomitantemente, etc. Todos esses aspectos devem ser considerados sem se tornarem uma justificativa para o aligeiramento e o esvaziamento da formação. Sendo assim, o desafio está em adequar a formação ao tempo sem que isso prejudique a apropriação dos conhecimentos.

Com relação aos princípios que fundamentam o programa, o Documento Base do PROEJA defende seis princípios. O primeiro corresponde ao compromisso com a "[...] **inclusão da população em suas ofertas educacionais**" (p. 27), se voltando ao entendimento de que a inclusão não se dá somente no âmbito do acesso à escola, mas assegurando também a permanência nela.

Rummert analisa essa questão e afirma que

> Ao nos determos na educação de jovens e adultos trabalhadores tal como se configura, atualmente, no Brasil, tomando-a em sua historicidade, podemos desvelar a lógica que se oculta nas propostas de democratização das possibilidades de acesso ao conhecimento. Na realidade, não se verifica nenhuma intencionalidade de atingir linearmente toda a classe trabalhadora com um padrão igualitário e elevado de educação. Ao contrário, a regulação diferenciada da distribuição de condições de acesso aos bens materiais e imateriais – entre os quais, a educação – pelas forças dominantes não se ancora em critérios de igualdade, mas na "desigualdade substantiva" (MÉSZÁROS, 2002) e na difusão da crença na possibilidade individual de superá-la, como elemento essencial do desenvolvimento, da modernização e da competitividade. (RUMMERT, 2008, p.186 e 187)

Apesar disso, não podemos negar a importância do acesso e permanência na escola, sendo ela um espaço para o tensionamento dos interesses de classes. Mesmo não sendo intenção das forças dominantes dar condições de igualdade, a educação não pode ser dispensada como instrumento de fortalecimento da classe trabalhadora no sentido de compreender a lógica de dominação e lutar contra ela. A contradição presente na escola, assim como em todos os espaços sociais, movimenta as transformações históricas, ora com avanços, ora com retrocessos.

O segundo princípio diz respeito à perspectiva da educação como direito e "[...] consiste na **inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos.**" (p. 27). E o terceiro princípio, que visa à "[...] **ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio** [...]" (p.27), destaca a importância do aprofundamento dos estudos, em detrimento do aligeiramento na formação.

Relacionados ao primeiro princípio, o segundo e o terceiro reiteram a obrigação do Estado na oferta pública de educação profissional, bem como os anseios de universalização do ensino médio. Como já mencionamos, apesar dos limites inscritos no discurso de universalização, democratização do ensino, compreendemos o avanço no que concerne à oferta pública da educação profissional sendo essa integrada à educação básica.

O quarto princípio do PROEJA se refere diretamente ao objeto desse estudo

> O **quarto princípio** compreende o **trabalho como princípio educativo.** A vinculação da escola média com a perspectiva do

> trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem.

Nesse excerto, o documento afirma a concepção gramsciana de trabalho como princípio educativo, visto que destaca que a questão central não está no trabalho enquanto ocupação profissional somente, mas sim em seu sentido ontológico. Sendo assim, o trabalho constitui-se no eixo integrador do currículo, o que deve ser refletido na prática educativa ao possibilitar o acesso aos conhecimentos que permitam compreender os fundamentos da prática do trabalho. Ao discutir a escola do trabalho, Ciavatta e Rummert (2010, p. 469) destacam que

> A construção dessa proposta, que também é processo formativo para todos que nela se envolvem, ancora-se no objetivo maior da formação humana plena, o que significa assegurar aos jovens e adultos trabalhadores "a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos" (Ciavatta, 2005, p.85). Dessa perspectiva deriva um conjunto de questões inerentes à formulação de uma proposta curricular que se pretenda comprometida com as transformações estruturais da realidade. (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 469)

Identificando a opção teórica do documento, buscaremos, posteriormente, discutir as possibilidades e os limites dessa concepção no PROEJA, dadas as condições históricas. Aprofundaremos essa questão no próximo capítulo, apresentando a elaboração teórica de Antonio Gramsci e o debate de seus estudiosos, a fim de constituir a base para a problematização do conceito de trabalho como princípio educativo no PROEJA.

O quinto princípio se refere à "[...] **pesquisa como fundamento da formação** [...]" (p.28) e o sexto remete às "[...] **condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais**" (p. 28). Com relação à pesquisa, podemos destacar que o documento não aprofunda a questão, nem explicita de que forma a pesquisa será tratada. Apesar disso, constar como um princípio se constitui em um avanço, visto que reconhece a necessidade da pesquisa no processo formativo.

Já o sexto princípio destoa, em certa medida, da orientação teórica anunciada no documento, visto que sobrepõe condições étnico-raciais e de gênero à condição de classe social. Ao tomar o trabalho como princípio educativo se pressupõe que seja ele, o trabalho, fundante da formação humana. Ou seja, não são as particularidades que constituem as relações sociais, mas sim são constituídas a partir das relações de trabalho. Isso não significa ignorar tais elementos, mas compreendê-los como parte integrante de uma totalidade.

A parte quatro do Documento Base, denominada “Projeto Político-Pedagógico Integrado”, indica a prioridade da oferta de cursos de educação profissional de forma integrada, apesar das possibilidades de subseqüência e concomitância encontradas no Decreto 5.154/04. A defesa de um currículo integrado assume o termo integração de acordo com Ciavatta

> Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 84 apud BRASIL, 2006, p. 30).

E o Documento prossegue afirmando que

> O que se pretende é **uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas.** Refere-se a **uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer.** Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional (BRASIL, 2006, p. 30).

É possível identificar no documento a defesa do trabalho como elemento imprescindível para que haja a integração curricular e a defesa de que a formação não deve restringir-se ao mercado de trabalho. É evidenciada, também, a opção pelo trabalho como princípio educativo como um dos fundamentos político-pedagógicos para a organização do currículo integrado.

A integração expressa no PROEJA, de acordo com o Documento Base, não representa somente uma inter-relação de currículos e modalidades, mas afirma ser

necessária a indissociabilidade entre formação técnica e científica. Nesse sentido, o Documento Base do PROEJA toma como norte teórico a proposta gramsciana de escola unitária, em que o trabalho é o princípio educativo. Sendo assim, o pressuposto para a formação integrada constitui-se, de acordo com os documentos, na categoria trabalho.

> A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. (BRASIL, 2006, p. 28)

Nesse mesmo sentido, o Estado do Paraná, ao assumir o PROEJA como política pública e ofertá-lo na Rede Estadual, defende os fundamentos apontados pelo MEC e orienta a necessidade de tomar o trabalho como princípio educativo para a efetiva integração de conhecimentos intrínseca a essa proposta. A seguir apresentaremos as orientações da Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR para a implantação e implementação do PROEJA no Estado. Cabe ressaltar que mesmo antes da instituição do PROEJA o Paraná já ofertava o Ensino Médio Integrado, em que cursos de formação profissional são ofertados de forma integrada ao ensino médio.

1.3.2 Documento "Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos" do Estado do Paraná

Partindo das políticas propostas pelo governo federal, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), por meio do Departamento de Educação Profissional, apresentou, em 2007, a primeira versão do documento estadual denominado "Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos" apresentando como intenção firmar o PROEJA como uma política pública para a educação no Estado[11].

[11] Sublinhamos que o processo de implantação dos cursos de PROEJA na Rede Estadual de Ensino foi iniciado em 2007 com a realização de encontros para a elaboração do

A proposta curricular de integração da educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos foi assumida pela Secretaria de Estado da Educação no Paraná como política para a educação profissional, afirmando desvincular-se do caráter passageiro de programa de governo. Nesse sentido, o PROEJA começou a ser implantado na rede estadual de ensino em 2008, sendo que em 2007 foi iniciado o debate acerca da implantação, bem como a elaboração do documento estadual.

> As discussões realizadas evidenciaram a importância na implantação da proposta como uma política pública e não como um programa, com vistas a maior consistência e assim não incorrer em propostas fragmentadas e aligeiradas com as quais se busca romper. Considerou-se a elaboração de uma proposta única, com uma mesma configuração nos aspectos legais e de concepção teórica para cada habilitação técnica, contudo, que considerasse as especificidades de cada região na elaboração do currículo, bem como os diferenciais do Paraná em relação aos outros Estados. (JORGE e RIBEIRO, 2008, p.155)

O documento estadual está organizado em 11 sessões, além da apresentação e referências. As primeiras sessões apresentam uma contextualização da Educação Profissional e da EJA no Paraná. A sessão seguinte, intitulada “Política Pública de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos”, retoma os princípios adotados pelo Documento Base e se propõe à consolidação do programa como política pública para a educação paranaense.

Os itens 4 e 5 esclarecem as perspectivas de integração e os princípios norteadores da proposta. Na seqüência, o documento indica quais são os fundamentos político-pedagógicos do currículo integrado e o projeto político-pedagógico desse currículo. As sessões seguintes correspondem, respectivamente, à avaliação; oferta de vagas, inscrição, matrículas e organização de turmas; perfil do professor; e formação profissional continuada.

---

documento. Os cursos começaram a ser ofertados no início de 2008. De acordo com JORGE e RIBEIRO (2008, p.154) “A implantação da Educação profissional Integrada à EJA foi autorizada em 72 estabelecimentos de ensino de 47 municípios do Estado com 76 cursos em 12 habilitações diferentes, conforme a estrutura já apresentada em cada estabelecimento: Administração, Informática, Secretariado, Logística, Meio Ambiente, Química, Enfermagem, Agente Comunitário de Saúde, Segurança do Trabalho, Construção Civil, Eletromecânica e Nutrição”.

O documento do Estado do Paraná também se propõe a tomar o trabalho como princípio educativo. Essa opção é claramente identificada quando da apresentação dos fundamentos político-pedagógicos do currículo que integra Educação Profissional, Educação Básica e EJA. No documento, a primeira dimensão teórico-metodológica citada é

> Tomar o trabalho como princípio educativo, articulando ciência, cultura, tecnologia e sociedade requer, uma sólida formação geral fundamentada nos conhecimentos acumulados pela humanidade e uma organização curricular que promova a apropriação dos saberes científicos e culturais tomando o trabalho como eixo articulador dos conteúdos. (PARANÁ, 2007, p. 6)

Diante disso, é possível afirmar que os documentos federal e estadual que normatizam o PROEJA apontam para uma formação humana que integre conhecimento científico e prática do trabalho. Ambos afirmam que o PROEJA deve tomar o trabalho como princípio educativo e que, portanto, além da integração curricular, é fundamental a integração de conhecimentos.

Segundo o documento paranaense

> Tomar o trabalho como princípio educativo, implica em desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas as duas dimensões, a teórica e a prática, em todos os momentos, contemplando ao mesmo tempo uma sólida formação científica e tecnológica, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos (PARANÁ, 2007, p. 16).

A integração inscrita nos documentos e a implantação e implementação do PROEJA na rede estadual de educação paranaense implicam em um desafio a ser enfrentado pelas escolas. O que integrar e como integrar se constituem em uma problemática, especialmente em uma sociedade “desintegrada”, dividida. Nesse sentido, a integração dos conteúdos da formação geral com os da formação específica; a integração dos eixos trabalho, ciência, cultura, tecnologia e tempo; e a integração das modalidades de EJA e educação profissional têm no trabalho o princípio unificador, já que é pelo e no trabalho que o homem produz e reproduz sua existência.

> No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte indispensável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: quer nos processos produtivos, quer nos processos educativos como formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. (CIAVATTA, 2008, p. 82)

Partindo dessas considerações, é possível evidenciar a tendência dos documentos referentes ao PROEJA em defender a concepção de trabalho como princípio educativo. A opção por essa concepção nos permite refletir suas possibilidades, apesar dos limites apresentados pelo modo de produção capitalista que reitera a divisão entre conhecimento científico e prática produtiva, de forma a atribuir à formação do trabalhador um caráter meramente adaptativo à condição de submissão do trabalho ao capital.

Os documentos, que ora destacam o trabalho em seu sentido ontológico e ora reiteram seu caráter histórico situado na sociedade capitalista, que ora defendem uma educação omnilateral e ora apontam para a formação direcionada à prática produtiva, demonstram que essas perspectivas contraditórias são resultado da correlação de forças dentro da política educacional. Nesse sentido, apontamos que existem avanços e retrocessos no tensionamento representado pelo fazer política. Isso revela a disputa que se apresenta na elaboração das políticas e que essas se constituem nas sínteses dessa disputa.

Outra questão a ser mencionada com relação à disputa no âmbito das políticas educacionais diz respeito a pouca articulação entre as concepções presentes nos documentos dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Ao passo que PROEJA destaca claramente a opção pelo princípio educativo do trabalho, documentos orientadores da educação básica e ensino superior, por exemplo, não se pautam ou ao menos não revelam a mesma perspectiva. Dessa forma, tal concepção, como uma utopia a ser perseguida, não se firma na totalidade das políticas, apontando, mais uma vez, para o tensionamento presente na elaboração e implementação de políticas educacionais.

Diante da contradição que permeou historicamente a formação de trabalhadores, especificamente apresentadas aqui por meio das modalidades de EJA e Educação Profissional, compreendemos no PROEJA uma mediação possível e consideramos necessário compreendê-lo na sua pretensão de tomar o trabalho

como princípio educativo. Nesse sentido, seguiremos com o próximo capítulo em que discutiremos a relação trabalho e educação na sociedade capitalista, apontando como se constituiu a formação para e pelo trabalho historicamente. Discutiremos o trabalho como princípio educativo em Gramsci, a fim de estabelecer relações entre o aporte teórico elaborado por esse pensador e o PROEJA.

CAPÍTULO 2

A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Esse capítulo tem por objetivo apresentar alguns aspectos referentes à relação trabalho e educação, especialmente no que concerne ao modo de produção capitalista. Partindo desses aspectos, buscaremos destacar como se dá essa relação na educação profissional, no caso de nosso objeto, integrada à educação básica na modalidade de EJA. Discutiremos, também, a concepção de trabalho como princípio educativo desenvolvida por Antonio Gramsci com o intuito de problematizar o trabalho como princípio educativo no PROEJA.

Partimos do pressuposto de que trabalho e educação possuem uma relação direta no que concerne a seus aspectos ontológicos. Ou seja, são atividades especificamente humanas que se relacionam, visto que ao produzir a existência por meio do trabalho social os seres humanos educam-se mutuamente, além de serem educados pelo próprio processo do trabalho. Saviani assevera que

> [...] no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007, p.154)

É nesse sentido que se torna possível afirmar que a existência humana é produzida pelo trabalho, sendo que os conhecimentos oriundos dessa prática são transmitidos pela educação (em sentido amplo). Sendo assim, para ser humano os homens trabalham e é pelo trabalho social que transmitem as formas pelas quais vêem, compreendem, transformam e/ou mantêm a realidade. Diante disso, ontologicamente identifica-se uma relação entre trabalho e educação. Entretanto, com o desenvolvimento das forças produtivas a sociedade passou a incorporar novos sentidos à educação, que não o seu sentido ontológico. E o que antes era intrínseco ao processo de produção para todos os indivíduos, tornou-se separado de acordo com as classes sociais.

Ao discorrer sobre a dualidade estrutural na educação Kuenzer (2002) afirma que essa "[...] tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho". A autora, ao citar Gramsci, reitera o pensamento desse teórico afirmando que

> [...] é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas, não pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos, "desinteressados", ou técnico-profissionalizantes, "interessados" –, mas pela sua *função*, a de *preparar diferentemente* os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, enquanto dirigentes ou enquanto trabalhadores. (KUENZER, 2002, p.38)

Com o capitalismo a diferença de formação para as diferentes classes se tornou ainda mais aguda, já que foi na era moderna que a escola constituiu-se como instituição social necessária ao modo de produção. De acordo com Favoreto, Figueiredo e Viriato

> A escola pública passava a ser desejada como instrumento capaz de apaziguar as contradições sociais e de preparar o trabalhador para as exigências do mercado, da vida urbana e do trabalho industrial. A escola pública surgia, assim, tanto como problema relativo ao sistema produtivo, quanto como expressão das contradições contidas nas relações sociais capitalistas. (FAVORETO, FIGUEIREDO e VIRIATO, 2011, p.3)

As autoras demonstram como, no modo de produção capitalista, os indivíduos passam a ser parte do sistema produtivo, adequando-se à lógica de produção de mercadorias, sendo eles mesmos coisificados nesse processo. Nesse sentido, a

escola cumpre a função de atender a uma necessidade produtiva e a uma necessidade social.

> De fato, a escola, no âmbito da sociedade capitalista, deixa de ser privilégio dos filhos das classes mais abastadas e passa a ser frequentada também pelos filhos da pequena burguesia e dos trabalhadores. Nesse processo, a escola para a classe trabalhadora surge como uma *necessidade produtiva***,** cujo objetivo inicial é qualificar, preparar e disciplinar a mão-de-obra para o trabalho, com o menor custo possível de capital e de tempo. E surge também como *necessidade social*, já que a Revolução Industrial, que representou um grande progresso material e a possibilidade de libertar o homem dos limites locais e do trabalho pesado, também criou uma massa humana que, expropriada dos bens materiais e valores morais, passou a morar nos becos imundos que passaram a existir atrás dos palácios e das grandes fábricas. (FAVORETO, FIGUEIREDO e VIRIATO, 2011, p.9)

Sendo assim, as exigências do modo de produção são atendidas à medida que a escola forma os indivíduos para adequarem-se às novas formas de produzir. É nesse sentido que os conhecimentos científicos são incorporados ao currículo escolar, a fim de atender às demandas da produção industrializada, que se transforma constantemente em função de seu caráter revolucionário. Essas transformações constantes próprias da produção no capitalismo exigem "[...] trabalhadores e consumidores aptos para executar diferentes tarefas de trabalho, com diferentes produtos em circulação e com medidas e valores universais" (FAVORETO, FIGUEIREDO e VIRIATO, 2011, p. 6).

Continuando a discussão, as autoras afirmam que "De modo antagônico, a sociedade industrial, que aguçou a divisão do trabalho e retirou das mãos do trabalhador o saber produtivo, também gerou a necessidade de enviar crianças à escola" (FAVORETO, FIGUEIREDO e VIRIATO, 2011, p. 6). Sendo assim, a escola se constitui como instituição necessária para atender à separação entre trabalhador e saber produtivo, já que assim o conhecimento acerca desse saber é regulado a partir dos interesses do capital.

> [...] foi possível evidenciar que a escola pública surge do movimento contraditório da sociedade, assim, destacamos que a sociedade capitalista se constituiu e se desenvolveu a partir da divisão entre as classes e da divisão do trabalho e, de forma contraditória, necessitou manter a unidade na e da produção. Neste sistema produtivo, ao

> passo em que os homens são mutilados e transformados em aparelhos automáticos de um trabalho parcial, por outro, o sistema aumenta a capacidade produtiva, acelera o ritmo das comunicações, incentiva a troca e aglomera pessoas em grandes centros. Neste movimento, o mesmo processo que exclui o trabalhador do saber produtivo, exige que ele esteja habilitado às variações do trabalho, à fluidez de funções e a mobilidade nas relações de troca. (FAVORETO, FIGUEIREDO e VIRIATO, 2011, p.10)

Gilberto Alves (2007), ao discutir o liberalismo e a produção da escola pública moderna, ressalta que muitos pedagogos burgueses (entre eles Pestalozzi, Basedow, Filangieri e Herbart) defenderam "[...] a necessidade de se adequar a educação dos jovens às suas origens sociais: educação profissionalizante para os filhos dos trabalhadores e educação humanístico-científica para os filhos dos dirigentes da sociedade" (ALVES, 2007, p. 71).

Gaudêncio Frigotto (2003) afirma que a fragmentação e a segmentação são estratégia da subordinação dos processos educativos ao capital e reforça o debate demonstrando como que a solidificação do capitalismo e a estruturação dos sistemas educacionais defendem o caráter dualista de educação das classes. Para ilustrar essa questão, Frigotto cita Desttut de Tracy:

> Os homens de classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. (...). Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de mudá-los. Portanto trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir (DESTTUT, 1908 apud FRIGOTTO, 2003, p. 34).

Sendo assim, as sociedades de classes, organizadas pela divisão entre proprietários e não-proprietários, tenderam a estabelecer uma separação para a educação, delineando-se, no decorrer da história, projetos educacionais diferenciados para atender a diferença de classes. Nessa perspectiva é que se encontra o debate em torno da educação profissional, já que em essência ela indica a relação intrínseca entre trabalho e educação, visto que a educação era pelo

trabalho. Mas nas sociedades de classes ela assumiu o papel de legitimação da divisão de classes, ao designar uma formação técnica para que uma classe trabalhe (e seja cada vez mais produtiva) para outra.

2.1 Relação Trabalho e Educação

Partindo do entendimento de que a sociedade é resultado das relações de produção da humanidade, sendo que o ser humano ultrapassa sua condição natural e adéqua a natureza às suas necessidades por meio do trabalho, é possível afirmar que o trabalho se constitui como categoria central para a compreensão de todas as práticas sociais, inclusive a educação.

Segundo Marise Ramos (2008, p.4), o sentido ontológico do trabalho consiste na sua compreensão como práxis humana, "[...] como forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos". Diante disso, é possível entender uma relação entre trabalho e produção de conhecimentos e, por conseguinte, entre trabalho e transmissão de conhecimentos.

Essa relação é possível de ser identificada, entretanto, quando tratamos o trabalho em seu sentido ontológico. Já que a humanidade, pelo trabalho, produziu e produz conhecimentos que permitem o desenvolvimento de suas forças produtivas, o modo de produzir a existência é transformado no decorrer da história, abarcando características diferenciadas das encontradas entre as comunidades primitivas.

Sendo assim, o trabalho também assume um sentido histórico que, de acordo com Ramos (2008), é uma "categoria econômica e práxis diretamente produtiva", ou seja, o que possibilita ao ser humano a produção de sua existência material. O movimento da história nos permite afirmar que a forma de produzir a existência material humana foi assumindo diferentes características, compreendendo assim diferentes modos de produção.

> O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra,

> então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em conseqüência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. [...] No entanto, o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar. [...] o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor (SAVIANI, 2007, p. 155).

Nesse sentido, ontologicamente o trabalho representa a mediação que permite ao ser humano ultrapassar sua condição estritamente natural e constituir sua natureza social. O homem, em sua relação com os outros homens, produz as condições necessárias à manutenção de sua existência e, historicamente, cria novas necessidades a serem atendidas também pelo trabalho social. O trabalho é, então, a condição distintiva entre os seres humanos e os outros animais. Enquanto os animais se adaptam à natureza, o ser humano a adapta a si por meio do trabalho.

> Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2004, p. 36).

Engels (2004, p. 13) diz que o trabalho “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Portanto, é pelo trabalho que o ser humano superou sua condição meramente animal e pôde transformar a natureza para atender às suas necessidades e, inclusive, produzir novas necessidades.

Com o desenvolvimento da sociedade, as formas de trabalhar se transformaram. Sendo assim, o trabalho que produz a existência, suprindo as necessidades, permite ao ser humano constituir novas necessidades. A organização da sociedade com base na divisão de classes, que surge quando da apropriação privada da terra e toma novas formas no decorrer dos séculos, recria não só as

forças produtivas (meios de produção, objetos de produção e força de trabalho), mas estabelece novas relações de produção, tanto sociais quanto técnicas.

Nesse sentido, o modo de produção primitivo é superado pelo escravista, que é superado pelo feudal até a mais elaborada organização: o modo de produção capitalista. No capitalismo, as relações de trabalho cindem, cada vez mais, a prática do trabalho dos conhecimentos acerca do mesmo, ou seja, as relações postas pelo capital dividem gerenciamento e execução, pensar e fazer. E essa divisão elabora-se a partir da existência de classes antagônicas, sendo uma a que detém os meios de produção e a outra a que vende a força de trabalho. Para explicitar tais relações, Marx elabora sua crítica ao capitalismo, analisando, entre outros conceitos, o processo de trabalho e o processo de valorização.

Para Marx, o trabalho não se opera como uma atuação imediata sobre a matéria natural, diferentemente, ele exige instrumentos que, no seu desenvolvimento, vão se interpondo entre aqueles que executam e a matéria. Ele também afirma que o trabalho não se realiza cumprindo determinações genéticas; bem ao contrário, passa a exigir habilidades e conhecimentos que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmitem mediante aprendizado. E, ainda, o trabalho não atende a um elenco limitado e praticamente invariável de atividades, nem as satisfaz sob formas fixas; se é verdade que há um conjunto de necessidades que sempre deve ser atendido (alimentação, proteção contra intempéries, reprodução biológica, etc.), as formas desse atendimento variam muitíssimo e, sobretudo, implicam o desenvolvimento, quase sem limites, de novas necessidades.

Portanto, podemos afirmar que o Processo de Trabalho tem por finalidade produzir valores de uso, ou seja, produtos que tenham por finalidade atender às necessidades humanas. Entretanto, no modo de produção capitalista, o trabalho não se presta somente à produção de valores de uso, mas transforma os valores de uso em valores de troca. Ou seja, imprime um preço pelo qual o produto pode ser vendido, tornando esse produto uma mercadoria. Marx afirma:

> O produto, de propriedade do capitalista, é um valor-de-uso: fios, calçados, etc. Mas, embora calçados sejam úteis à marcha da sociedade e nosso capitalista seja um progressista, não fabrica sapatos por paixão aos sapatos. Na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz

> valores-de-uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor-de-troca. (MARX, 2006, p. 220)

O valor de troca, atribuído ao produto, que nas mãos do capitalista se torna mercadoria, é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a produção. O tempo de trabalho socialmente necessário não está associado somente à força de trabalho, mas também aos meios de trabalho utilizados na produção. Somado a isso, inclui-se o lucro, que é extraído na venda do produto e a mais-valia, extraída na exploração da força de trabalho.

Todo esse processo de trabalho no capitalismo conduz a formas cada vez mais complexas de relação entre os meios e as relações de produção. Organicamente a essa complexidade de relações originam-se novos conhecimentos sobre o processo de trabalho. Os conhecimentos compõem, então, os meios de produção que, de acordo com o capital, são propriedade privada de uma classe. Entretanto, esses conhecimentos só se constituem pelo trabalho da classe não-proprietária. Contorna-se, assim, a contradição entre produção de conhecimento e sua apropriação, já que ao sistematizá-lo, a burguesia considera de sua propriedade o que pertence a todo o conjunto da sociedade.

O conhecimento firma-se, então, como um elemento de disputa entre as classes e seu domínio corresponde à compreensão das relações que se estabelecem na sociedade. Compreensão essa que pode levar a classe trabalhadora à consciência revolucionária, entendendo a dimensão ontológica do trabalho, ou seja, sua característica emancipatória.

Considerando o fato de que, historicamente, o caráter econômico do trabalho foi dissociado do seu caráter ontológico, é possível entender que a relação orgânica entre o trabalho e a transmissão dos conhecimentos oriundos dele foi adequada aos interesses das classes originadas na transformação dos modos de produção. Isso nos permite perceber que o que antes era uma educação de todos *pelo* trabalho passou a ser uma educação de alguns *para* o trabalho, que no decorrer do desenvolvimento e transformação dos modos de produção foi apresentando uma divisão social e técnica cada vez mais acentuada.

Saviani (2007), ao discorrer sobre essa separação entre trabalho e educação, afirma que a partir do escravismo da Antigüidade foi possível identificar duas modalidades distintas de educação: uma para os homens livres (proprietários) e

outra para os escravos (não-proprietários), sendo que para aqueles a formação privilegiava as atividades intelectuais, a arte da palavra e os exercícios físicos, enquanto esses aprendiam o trabalho no próprio trabalho. Da modalidade de educação dos proprietários originou-se a escola, palavra que tem origem no grego e significa lugar do ócio, portanto, destinada aos que tem tempo livre.

Diante desse processo de institucionalização da educação, a classe proprietária, que acessava a escola, passa a deter não só os meios de produção, mas também o conhecimento. Saviani (2007) prossegue a discussão afirmando que a substituição do modo de produção escravista pelo modo de produção feudal indicou diferenciação na forma de produzir, mas a manutenção da divisão social entre proprietários e não-proprietários foi mantida, bem como a diferenciação da formação dessas classes. A educação formal no feudalismo aproximou-se das características da escola grega.

Lombardi (2008) lembra que a institucionalização da educação, ou seja, a sua separação da prática produtiva, coincidente com a divisão de classes, demarcou a existência de caminhos educacionais diferenciados para a classe proprietária e para a classe trabalhadora. A partir da época moderna, com os ideais de universalização, laicidade e gratuidade da educação defendidos pela revolução burguesa, a escola, que em períodos anteriores era espaço só de proprietários, passa a ser também lugar da classe trabalhadora.

O autor afirma, ainda, que é justamente por entender que a educação, ou qualquer outro aspecto da vida social, não pode ser separada do contexto em que surge, é que reitera a existência de propostas pedagógicas contrárias entre burguesia e proletariado.

O acesso à educação escolar pelos trabalhadores constitui-se como uma necessidade advinda dos avanços do modo de produção capitalista. Nesse sentido, a instituição de uma escola para o proletariado não representou a apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente a fim de compreender os processos de produção, mas sim a aquisição de habilidades específicas para o desenvolvimento da produção. A escola moderna é burguesa, portanto, produto dos interesses do modo de produção. Marx e Engels afirmam que:

> As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As idéias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como idéias; portanto, são expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as idéias de dominação (MARX e ENGELS, 2007, p.47)

Portanto, a educação, como uma das dimensões da vida social, ao trabalhar com o conhecimento sistematizado, constitui-se em um dos elementos de perpetuação das idéias dominantes. Diante do modo de produzir capitalista a sua classe proprietária, a burguesia, passa a "[...] dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material por meio da indústria" (SAVIANI, 2003, p. 96).

> Conseqüentemente, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis porque é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência da universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes a todos (SAVIANI, 2003, p. 96).

Com a importância da sistematização do conhecimento a escola passa a ser condição para o acesso ao trabalho nessa e dessa sociedade. Diante desse modo de produção, a educação escolar foi adequando-se ao modelo dual. A educação do proletariado deteve-se a apropriação de modos de produzir, sendo, portanto, separados do saber intelectual. Desse modo, reitera-se o fato de que a dominação da riqueza material está aliada à dominação da riqueza intelectual. Entretanto, apesar de hegemônica, essa defesa coexiste com contrapropostas de educação da classe trabalhadora.

Considerando a luta de classes e a necessidade de uma educação "desinteressada", nos termos gramscianos, muitas propostas fundamentaram uma

possível “pedagogia comunista”[12]. Apesar de não sistematizarem uma proposição específica para a escola e a educação, a obra de Marx e Engels permitiu a muitos estudiosos indicarem caminhos de formação para a classe trabalhadora, que considerassem os interesses de classe e abarcassem não somente o aspecto técnico, mas também o científico.

Lombardi (2008) apresenta as principais contribuições de Marx e Engels para o direcionamento de uma pedagogia para a classe trabalhadora. O autor cita que Marx e Engels constituíram uma crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional defendida e realizada pela burguesia. Esses autores também discutem a relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação, enfatizando ser fundamental desvincular tais elementos do caráter de serviço ao capital, constituindo-se, ao contrário, como instrumentos de luta da classe trabalhadora. Marx e Engels defenderam, ainda, uma educação comunista e a formação integral do homem, de forma que articulasse o fazer e o pensar.

> A educação moderna vai se configurando nos novos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas relações entre os homens. Em outras palavras, desde o século XVIII, ela se insere no plano de luta hegemônica, devido à sua dimensão socializadora e de formação de consciências que prevalece inicialmente, já que a consolidação da cidadania é o seu mote principal. Porém, no projeto da classe burguesa ascendente, essa cidadania é muito mais de caráter formal e delimitada ao direito de propriedade privada e à liberdade. Aos não-proprietários cabia uma cidadania restrita: como cidadãos passivos, teriam direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, mas não eram qualificados como membros ativos do Estado. (RAMOS, 2006, p. 30)

[12] “Pedagogia Comunista” corresponde a uma proposta educacional baseada na teoria marxiana. Muitos teóricos marxistas apresentaram suas teorias educacionais indicando a necessidade de construção de uma pedagogia pautada na obra de Marx e Engels, ou seja, norteadas pelo materialismo histórico e dialético. De acordo com Favoreto (2008, p. 2), a educação para os marxistas “[...] deveria se constituir em elemento de crítica constante à sociedade capitalista, à propriedade privada e ao individualismo. Para esta corrente, a escola, comprometida com o interesse da maioria, deveria formar a consciência de classe, de forma a contribuir para promover a transformação radical da estrutura da sociedade ou a revolução proletária”.

É nesse sentido que a obra de Antonio Gramsci[13] encaminha o debate em torno da educação. A próxima seção tratará das reflexões desse teórico acerca da relação entre trabalho e formação humana, destacando, especialmente, sua elaboração acerca da categoria trabalho como princípio educativo.

2.2 Antonio Gramsci e a relação Trabalho e Educação

A relação entre trabalho e educação se constitui em uma das temáticas mais debatidas entre os teóricos marxistas, visto que abrange a discussão tanto dos que consideram a superestrutura como importante no processo de transformação da sociedade quanto dos que defendem a infra-estrutura como única determinante dessa transformação. Consideramos, diante disso, que a relação entre infra e superestrutura não se dá de forma linear, mas consiste na unidade dos contrários. Sendo assim, a educação não é determinada ou determinante das relações que se estabelecem na sociedade, mas constitui-se como elemento da contradição entre conservação e transformação dessas relações.

Antonio Gramsci, pensador italiano do início do século XX, debateu a teoria marxista e deu ênfase à sua perspectiva revolucionária. Em sua atuação no Partido Socialista Italiano e posteriormente, no Partido Comunista Italiano, Gramsci ficou reconhecido por alguns como culturalista[14] por defender a educação e domínio do conhecimento pela classe trabalhadora, afirmando que essa deve ser revolucionária não somente no trabalho produtivo, mas também na forma de ver e compreender o mundo. Sendo assim, a formação do trabalhador deve ser política e intelectual, a fim de que se estabeleça uma concepção de mundo da classe trabalhadora.

---

[13] Antonio Gramsci nasceu na ilha da Sardenha, Itália, em 1891. Filho de um funcionário público, Antonio passou uma infância com muitas dificuldades quando seu pai perdeu o emprego. Freqüentou uma pré-escola dirigida por freiras e uma escola primária pública ainda na ilha de Sardenha e por meio de seu irmão mais velho que já morava em Turim conheceu alguns jornais socialistas. (NOSELLA, 2004).

[14] Entretanto, segundo Antônio Tavares de Jesus (2005, p. 33) “Gramsci apontaria os defeitos, tanto do “culturalismo” de Tasca, como do “economicismo” de Bordiga, justificando que entendia aquelas duas posições “como dois aspectos da mesma imaturidade e do mesmo primitivismo”.

> Dando uma completa virada nesse modo de entender as idéias e a cultura, Gramsci investiga duas dimensões de organização da cultura. A primeira é a didática, que se refere aos métodos para organizar o pensamento, na qual se destaca o papel educativo da escola, no sentido de oferecer aos filhos das massas trabalhadoras condições para superar as enormes dificuldades em aprender a pensar. A segunda é a organizativa, em relação à qual propõe criar um "centro unitário de cultura". Para o seu funcionamento, toma como referência a sua rica experiência editorial com revistas e jornais do partido socialista e comunista, da qual extrai importantes indicações metodológicas para a atividade educativa das massas populares.
> Para tornar o "centro de cultura" hegemônico, Gramsci propõe duas linhas "principais" de ação: uma concepção geral de vida e um programa escolar. A concepção de vida tem como referência o marxismo (a "filosofia da práxis"), que deveria ser aprofundado e desenvolvido; já o programa escolar diz respeito a "um princípio educativo e pedagógico original que interesse e dê uma atividade própria, no seu campo técnico, àquela fração dos intelectuais que é a mais homogênea e a mais numerosa (os professores, do ensino elementar aos professores de Universidades)" (idem, ibid., p. 2.047; grifo meu). (DORE, 2006, p. 339)

Em Gramsci, uma categoria muito importante para a compreensão das relações históricas e sociais é a hegemonia. Para ele, hegemonia não é, necessariamente, dominação. Segundo Aldo Tortorella[15], que discorre sobre esse conceito a partir de Gramsci, "[...] o que uma hegemonia estabelece é um complexo sistema de relações e mediações, ou seja, uma completa capacidade de direção". Nesse sentido, uma classe não domina a outra, mas a dirige. Para o teórico italiano, essa direção que uma classe dá a outra não se estabelece somente pela força, como dominação coercitiva, mas também pelo consenso.

No verbete "hegemonia" do Dicionário do Pensamento Marxista, encontramos a seguinte afirmação

> Nas condições modernas, argumenta Gramsci, uma classe mantém seu domínio não simplesmente através de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro de certos limites, a uma variedade de aliados unificados num bloco social de forças que Gramsci chama de bloco histórico (Portelli, 1978). Este bloco representa uma base de consentimento para uma certa ordem social, na qual a hegemonia de uma classe dominante é criada e recriada numa teia de instituições, relações sociais e idéias. Essa "textura de hegemonia" é tecida pelos

[15] TORTORELLA, Aldo. **Hegemonia**. In: www.gramsci.org.br

> INTELECTUAIS que, segundo Gramsci, são todos aqueles que têm um papel organizativo na sociedade (Piotte, 1970 e Risset, 1967). (BOTTOMORE, 2001, p. 177)

O dicionário continua dizendo que

> [...] a base material da hegemonia é constituída mediante reformas ou concessões graças às quais mantém-se a liderança de uma classe, mas pelas quais outras classes têm certas exigências atendidas. A classe que lidera ou classe hegemônica é, assim, na definição de Gramsci, verdadeiramente política porque vai além de seus interesses imediatos (pelos quais pode até ter lutado na arena política) para representar o avanço universal da sociedade (BOTTOMORE, 2001, p.177 e 178)

Sendo assim, a constituição da hegemonia se dá no embate das classes. Ao mesmo tempo em que ela pode ser resultado das ações políticas da classe já hegemônica, ela também pode ser disputada pela classe não-hegemônica. A contradição de classes, portanto, permite essa disputa. Articulados ao conceito de hegemonia estão os de sociedade civil e política. De acordo com Maestri e Candreva

> Para Gramsci, na sociedade civil desenvolve-se o conjunto das relações econômicas, civis, políticas, religiosas, etc. entre os homens. Ou seja, ela é o lugar da organização dos conflitos, segundo os fins dos grupos sociais. É a forma histórica dessa regulação. Ou seja, é o lugar que compreende o momento econômico e ideológico onde se desenvolve a luta de classes. Os homens assumem consciência de seus objetivos no terreno da ideologia. Sendo assim, pode-se dizer que a "sociedade civil" seria o 'locus' do confronto das ideologias e, portanto, o lugar no qual o grupo social dominante exercita sua própria "hegemonia" (MAESTRI e CANDREVA, 2007, p. 240).

A função da sociedade política, o Estado de maneira geral, é de "domínio direto", de comando. Ela legitima a hegemonia construída nas relações sociais como um todo, ou seja, na sociedade civil.

> Na sociedade civil estariam presentes os elementos estruturais e superestruturais. E, entre a sociedade política (Estado) e a sociedade civil não existiria uma clara linha de demarcação. Ao contrário, o Estado penetraria profundamente na sociedade civil e seria distinto desta última por "comodidade de raciocínio". Portanto, a "sociedade civil" seria aquela parte do Estado que modela comportamentos

> coletivos em virtude das exigências do grupo dominante. A ela se poderia contrapor, em forma especulativa, a “sociedade política” ou, em outras palavras, o elemento da coerção e da repressão que esconderia, por detrás da ideologia do “interesse comum”, um interesse de classe, na sua forma mais ou menos brutal. (MAESTRI e CANDREVA, 2007, p. 240 e 241)

Sendo assim, a educação representa um espaço privilegiado para a construção da consciência de classe dos trabalhadores e, portanto, um elemento crucial para a compreensão da necessidade de construção da hegemonia dessa classe. Gramsci discute a fundamental superação do espírito folclórico, especialmente por sua vivência em uma das regiões mais pobres da Itália naquele período, extremamente marcada pela superstição de sua população, que em sua grande maioria era analfabeta. Ao discorrer sobre a realidade educacional de seu tempo, o teórico sardenho afirma:

> As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, do mesmo modo como as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que também é um aspecto do folclore. A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra as sedimentações tradicionais das concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando seu desenvolvimento coletivo [...]. (GRAMSCI, 1989, p.129 e 130)

É possível identificar a preocupação de Gramsci com uma formação científica, que possibilite a compreensão da sociedade e das relações que nela se estabelecem. Ao mencionar a necessidade de superar as concepções de mundo tradicionais, o autor revela que, dadas as transformações inerentes aos avanços das forças produtivas, é fundamental que a classe trabalhadora domine os conhecimentos sobre a natureza e sobre a sociedade, a fim de que seja possível produzir as condições para o desenvolvimento coletivo.

> O interesse de Gramsci pela educação e pela escola se intensificou a partir da ampliação de seus estudos acerca do Estado capitalista e de sua ruptura com teorias dominantes que influenciavam o movimento socialista da Itália – principalmente Benedetto Croce e Giovanni Gentile. A partir desta fase, Gramsci recuperou a leitura dialética de algumas formulações de Karl Marx e passou a enxergar na escola pública uma das possibilidades concretas de obter-se consciência de classe, associada à idéia do processo de trabalho como um princípio educativo. (NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008, p. 276)

Nesse sentido, destacamos o caráter revolucionário de Gramsci, que aponta o conhecimento como um dos elementos indispensáveis à transformação da realidade social. Para ele, a escola deve cumprir com seu papel formativo, que contribui de forma privilegiada, mas não única, para a transformação. O autor também aponta outros espaços de formação política e intelectual da classe trabalhadora, especialmente o partido político[16].

2.2.1 Escola Unitária: o Trabalho como Princípio Educativo

Em seu Caderno 12, Gramsci debate a questão dos intelectuais e sua função social, apresenta a sua concepção de escola e analisa o trabalho como princípio educativo. O debate de Gramsci em torno da questão educativa parte de sua elaboração acerca do conceito de intelectuais orgânicos. Gramsci discute a questão dos intelectuais tomando por base a sua divisão em dois grupos: intelectuais tradicionais e intelectuais orgânicos.

Os intelectuais tradicionais são os que se pretendem alheios às relações de disputa de classes, como se fosse possível o total desligamento da camada intelectual das relações postas na sociedade como um todo. Segundo o teórico

[16] Gramsci (2006, p.25), com relação ao partido político, destaca que o relevante é a sua função "[...] que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual". O autor ainda afirma que "No partido político, os elementos de um grupo social econômico superam este momento de seu desenvolvimento histórico e se tornam agentes de atividades gerais, de caráter nacional e internacional" (2006, p.25). Podemos concluir, portanto, que para Gramsci o partido político tem uma função educativa, a fim de grupos sociais compreendam-se como fundamentais ao processo revolucionário, considerando os interesses coletivos de caráter internacional, ou seja, da classe trabalhadora como um todo.

italiano, esse extrato de intelectuais tem origem nas relações feudais. Já o conceito de intelectual orgânico estabelecido pelo autor compreende essa camada como um grupo pertencente a uma classe e, portanto, que pensa o mundo como essa classe. Nesse sentido, o intelectual é orgânico aos interesses de sua classe.

> Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...] (GRAMSCI, 2006, p.15)

Gramsci aprofunda essa discussão apontando, em seu momento histórico, a dualidade estrutural que se constitui na educação para o atendimento dos interesses classistas que a formação escolar apresenta. O pensador italiano demonstra, assim, como a realidade concreta produz a necessidade de formação especializada, já que o processo de produção divide as funções de planejamento e execução de tarefas deduzindo, assim, formações diferenciadas para ocupações diferentes.

> Deve-se notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos. Formaram-se camadas que, tradicionalmente, "produzem" intelectuais; [...]. A diferente distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território "econômico" e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diversos ramos de especialização intelectual. (GRAMSCI, 2006, p.20)

Partindo do entendimento de que a disputa pela hegemonia na sociedade tem na superestrutura social um espaço privilegiado, é inegável o papel dos intelectuais. Sendo assim, para Gramsci é fundamental que a classe trabalhadora seja intelectual e orgânica aos interesses da classe. Dessa forma, a formação de intelectuais a fim de que disputem a hegemonia e possam estabelecer transformações na estrutura social se torna condição estratégica e tática para a classe trabalhadora. Nesse sentido ele afirma que a classe trabalhadora deve ter acesso à

> [...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo a capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das

> capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2006, p.33 e 34)

A preocupação de Gramsci está no fato de a escola profissional constituir-se em uma formação meramente técnica para o trabalho produtivo, negando, dessa forma, o conhecimento científico à classe trabalhadora. A proposta de escola única ou unitária se dá a partir do entendimento de que a formação humana deve considerar tanto o aspecto técnico do trabalho quanto a compreensão dos fundamentos científicos que o sustentam. Somente a partir de então há a especialização profissional, de escolha do sujeito. Dessa forma, a escola deve formar o sujeito "[...] como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige" (2006, p. 49).

Sendo assim, o autor indica a escola como espaço de formação de intelectuais orgânicos aos interesses da classe trabalhadora, sendo capazes de atuar como dirigentes na sociedade. Para tanto, a escola deve ter um caráter "desinteressado", ou seja, ao contrário do que historicamente se estabeleceu para a classe trabalhadora, a educação não deve estar associada somente a uma finalidade imediata, no caso, a formação para a ocupação de um espaço no processo produtivo. Para Gramsci,

> Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção de vida do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2006, p. 49)

De acordo com Paolo Nosella (2004), a preocupação de Gramsci não está em eliminar a formação profissional e estabelecer somente uma escola formativa, mas sim em (re)integrar tais elementos como realmente são, tentando superar a divisão feita pelo capital ao dissociar o processo de trabalho do domínio de conhecimentos sobre esse processo. Considerando o PROEJA, entendemos que essa (re)integração se faz possível por meio do método, na materialização do trabalho

educativo, no processo de ensino. Diante disso, a unitariedade da escola só é possível ao se considerar o trabalho como o princípio educativo. Para tanto, Gramsci propõe a divisão entre a formação desinteressada (chamada por ele de escola unitária) e a formação especializada (a escola profissional).

Nosella (2004) continua sua discussão esclarecendo que o termo "desinteressada" não significa neutro ou interclassista, mas se contrapõe a interesse imediato e utilitário, o que é útil a toda coletividade, histórica e objetivamente. Sendo assim, a escola unitária se destinaria à transmissão dos conhecimentos científicos, produzidos historicamente pela humanidade, sempre compreendendo o trabalho como categoria central. A escola, portanto, se ocuparia com a preparação dos sujeitos para o domínio dos fundamentos da prática do trabalho social. A formação especializada seria posterior à escola unitária.

A educação, para Gramsci, assume um papel para além do espaço formal. Gramsci debate a educação em um sentido amplo, mas prioriza a educação formal discorrendo sobre a necessidade de assumi-la como um espaço privilegiado para a formação de intelectuais. É nesse sentido que o pensador italiano desenvolve o conceito de trabalho como princípio educativo, compreendendo que o conhecimento científico ao qual a escola deve conduzir o aluno é oriundo da prática do trabalho e que, portanto, o sujeito deve compreender essa relação. Uma das possibilidades de compreensão dessa relação está na análise baseada nas categorias do método materialista histórico-dialético.

> O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 2006, p.43)

Sendo assim, todo o conhecimento veiculado pela escola, que tem seu fundamento na prática social do trabalho, deve estabelecer essa relação com o

mesmo. O trabalho constitui-se, assim, na categoria fundante e a partir da qual todos os conhecimentos se constituem. Nessa perspectiva, a formação humana de responsabilidade da escola deve ser capaz de instrumentalizar os sujeitos a fim de que estabeleçam essas relações, entendendo o funcionamento das relações sociais de trabalho e, a partir disso, seja capaz de decidir por sua transformação ou manutenção.

Entender as relações de trabalho, o trabalho em sua forma histórica e o seu caráter ontológico são os pressupostos para a formação de intelectuais capazes de instituir a luta pela hegemonia da classe trabalhadora. Para tanto, Gramsci destaca que

> [...] A escola unitária requer que o estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação de novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. (GRAMSCI, 2006, p. 36).

Nesse sentido, além de discorrer sobre a concepção de educação, podemos identificar em Gramsci a preocupação com aspectos referentes ao caráter mais imediato da prática educativa. O pensador italiano também se ocupa da análise crítica das ações políticas para a educação. É nesse sentido que ele discute a apropriação do termo Escola do Trabalho pelo Estado Italiano.

Considerando as ressalvas pelo fato de se tratar de momentos históricos diferentes, podemos entender que, assim como o Estado italiano, que Gramsci critica por usar o termo Escola do Trabalho como subterfúgio para a inserção dos estudantes da classe trabalhadora na produção de armamento para a Primeira Guerra, por meio da escola, podemos entender que o Estado brasileiro também apresenta, em suas políticas atuais, a concepção de escola para o mundo do trabalho porque pode adequá-la aos interesses do capital. Por outro, em tese, a legislação permite pensar o trabalho como princípio educativo na relação entre formação geral e formação profissional.

Compreendendo os avanços produtivos da última década e a intenção do Brasil em compor o quadro de países desenvolvidos, entende-se a necessidade de formação aligeirada e barateada de mão-de-obra. Para tanto, cursos técnicos que cumpram a função de concluir a educação básica e profissionalizam ao mesmo tempo se constituem em aliados desse processo. Além disso, a destinação ao público jovem e adulto também contribui com a "solução" de outro problema: a elevação da escolaridade da população brasileira.

Entretanto, apesar dos interesses do Estado burguês na escola do trabalho, é válido destacar que a mesma se constitui como alternativa para a classe trabalhadora, visto que ocupar a escola não é suficiente, mas necessário ao processo de transformação da sociedade. Por outro lado, cabe destacar que a escola do trabalho não atinge os objetivos da integração somente pela adoção de um determinado currículo. É necessária a integração dos conhecimentos.

Diante disso é que se torna possível a afirmação de que o PROEJA aponta para a possibilidade de integração de conhecimentos, já que há o amparo legal para essa integração que, ainda, se fundamenta no trabalho como categoria central para essa integração. Com isso, se faz necessário discutir quais são as possibilidades de realização do trabalho como o princípio educativo no PROEJA, dados os limites da sociedade capitalista.

Tumolo (2005), em seu texto "O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?", apresenta suas considerações acerca do trabalho como princípio educativo, questionando a sua realização no modo de produção capitalista. O autor organiza seu debate partindo de uma revisão das considerações de Marx sobre o trabalho em O Capital. Ele inicia afirmando a contradição entre trabalho concreto e trabalho abstrato, atribuindo a esse o caráter de essência do valor de troca, ao passo que aquele é o substrato do valor de uso. Nesse sentido, o trabalho abstrato é a negação do trabalho concreto.

Esse teórico defende que a escola no modo de produção capitalista não pode ser revolucionária, ao contrário, ela atende aos interesses desse modo de produção. Esse autor entende que o trabalho, na sociedade capitalista, abarca somente negatividades, sendo sinônimo de prisão e não de emancipação. Sendo assim, mesmo que seja princípio educativo não é revolucionário. Para ele, a centralidade

deve estar na crítica ao trabalho sob a forma social do capital, sendo esse o princípio educativo fundamental.

A partir das considerações de Tumolo, cabe ressaltarmos que, efetivamente, o trabalho, sob a forma do capital, ou seja, historicamente marcado pela negatividade de ser alienação humana, não deve ser princípio educativo. Se assim o considerássemos, atribuiríamos ao processo educativo a função de adequação aos interesses do capital para a formação humana. Em contraposição a esse entendimento, defendemos que o trabalho também contém em si a positividade, ou seja, seu sentido ontológico de produção humana, independente de adequar-se ou não a um modo de produção.

Frigotto rebate as teses[17] como a de Tumolo[18] que atribuem ao trabalho somente a função de alienação, dizendo que a categoria trabalho é polissêmica, ou seja, pode ser utilizada com várias significações. Esse autor recorre a vários teóricos para demonstrar as mais diversas significações da categoria trabalho e, embasado em Marx e estudiosos do marxismo, defende que a contradição é essencial para a compreensão do trabalho. Nesse sentido, ele afirma que

> Tomando o trabalho como processo que cria e recria o ser humano, ele não é redutível às formas históricas, sob as sociedades de classe que cindem o gênero humano, ao trabalho escravo, servil e capitalista. Por isso, até mesmo o trabalho escravo não é pura negatividade. Este parece ser um dos sentidos da dialética do senhor e do escravo. Do mesmo modo, não é estranho em Marx reconhecer o caráter civilizatório da revolução burguesa, no plano do pensamento e no plano das relações de produção. (FRIGOTTO, 2009, p.190)

Com base nessa afirmação, reiteramos a necessidade de reconhecer na contradição a possibilidade do trabalho ser princípio educativo já que a categoria trabalho constitui-se também de positividades, de forma especial no que se refere ao seu caráter ontológico. É a partir do entendimento da contradição imanente às relações sociais no capitalismo que os trabalhadores também devem se apropriar

[17] O autor discute, mais precisamente, a obra **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**, de Sérgio Lessa, publicada pela Editora Cortez em 2007.

[18] É válido destacar que Frigotto (2009) não trata especificamente do texto de Tumolo ao qual nos referimos (2005), mas a um outro que abarca a mesma questão, a saber: TUMOLO, Paulo Sérgio. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. **Trabalho Necessário – Revista Eletrônica**, NEDATE/UFF, ano 1, n.1, 2003.

das positividades do trabalho, apesar da exploração que se dá a partir dele nesse modo de produção.

Diante disso, tomá-lo como princípio educativo pode contribuir para esse entendimento, tornando o trabalho educativo revolucionário, mesmo considerando os limites aos quais a educação está submetida. Não cabe à educação revolucionar a estrutura social, mas sem a sua contribuição o entendimento da necessidade dessa revolução se torna mais distante, já que a escola constitui-se no espaço ao qual todos acessam.

2.3 O trabalho como princípio educativo e o PROEJA: as possibilidades para o trabalho educativo

Diante da concepção gramsciana e das intenções referenciadas pelos documentos do PROEJA em adotar tal concepção como orientadora dessa política, destacamos a necessidade de problematizar suas possibilidades de realização no trabalho educativo. Essa necessidade se justifica pela clareza em defender uma educação para a classe trabalhadora no sentido de contribuir, considerados os limites, com a compreensão das relações que se estabelecem na sociedade e a importância da transformação. Nesse sentido, visamos problematizar a centralidade da categoria trabalho, especificamente no que concerne ao processo educativo no PROEJA.

O trabalho, apesar de constituir-se, na forma do capital, como elemento de exploração humana, não se define somente como tal. Ontologicamente é o trabalho que permite ao ser humano a superação de sua condição estritamente animal e é o que o destaca da natureza, tornando possível a produção histórica e social da realidade humana, cada vez mais complexa, dado o acúmulo de conhecimento que a prática produtiva origina.

Considerando tais elementos, para entender a educação, na especificidade da formação profissional de jovens e adultos alijados da escola por pertencerem à classe não-hegemônica (e, portanto, não desfrutarem das “oportunidades” reguladas pelo capital), é fundamental buscar nas diversas dimensões que o trabalho pode

assumir nessa sociedade o fundamento das práticas educativas vigentes, bem como as possibilidades de construção do “novo”, apesar e a partir dos limites que o “velho” apresenta.

> Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. (GRAMSCI, 2006, p. 33)

Justamente apontando a necessidade de superação da dualidade estrutural na educação, Gramsci destaca a necessidade de organização do trabalho pedagógico de forma a compreender uma formação unitária. Nesse sentido, podemos entender que o trabalho educativo na escola pública exige uma adequação aos interesses dos trabalhadores, enquanto classe. Tais interesses não devem ser restritos às questões imediatas, embora essas não possam ser descartadas. O fundamental é garantir à classe trabalhadora a apropriação dos conhecimentos para além da qualificação para o mercado capitalista de trabalho. Esses interesses devem estar explicitados na organização do espaço escolar, na seleção de prioridades do currículo, na gestão da escola e, especialmente, no método adotado em sala de aula.

Diante disso, é necessário pontuar o nosso entendimento de o trabalho como princípio educativo se faz possível no trabalho educativo por meio da mediação dialética. Isso significa que mesmo diante das negatividades que a categoria trabalho pode apresentar no capitalismo, a autonomia do professor na opção de seu método admite que o trabalho seja categoria central e que todo o trabalho educativo se paute na mediação dialética como orientação teórica e metodológica. Nesse sentido, podemos destacar como o PROEJA e a integração de conhecimentos nele inscrita se torna um espaço privilegiado para a realização didático-pedagógica por meio do método em questão.

Sendo assim, tomar o trabalho como princípio educativo vai além de uma utopia a ser realizada em outra sociedade em que o trabalho não seja subjugado ao capital. Constitui-se enquanto possibilidade concreta ao passo que pode mediar a apropriação de conhecimentos científicos sem que esses sejam transmitidos como meras representações. Desse modo, todo e qualquer conteúdo do currículo escolar pode ser conceituado de forma a relacionar-se ao concreto do qual ele origina, ressaltando que esse concreto se dá a partir do trabalho. Para o materialismo histórico e dialético

> O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O "conceito" e a "abstração", em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa. (KOSIK, 1976, p. 14)

Sendo assim, o trabalho educativo no método materialista histórico e dialético deve mediar o entendimento do concreto, constituindo-se na condição de apropriação dos conceitos científicos de forma a distingui-los do senso comum, identificando sua relação com a realidade imediata e compreendendo que essa apropriação se configura como possibilidade de autonomia intelectual e instrumentalização na luta de classes.

> A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a *práxis* utilitária cotidiana dos homens e a *práxis* revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a "cisão do único", é o modo pelo qual o pensamento capta a "coisa em si". A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a "coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. (KOSIK, 1976, p. 15 e 16)

Kosik destaca que

> A dialética *não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade* é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática e objetiva do homem histórico. (KOSIK, 1976, p. 32)

Sendo assim, a prática pedagógica que vise perseguir o método dialético preocupa-se em integrar os conhecimentos científicos à “atividade prática e objetiva do homem histórico”, o que significa demonstrar como o trabalho humano, histórico e ontológico, produz os conhecimentos transmitidos na educação escolar. Também realiza a crítica às formas históricas de organização do processo produtivo que ao limitar a classe trabalhadora à função de execução de tarefas, a aliena da totalidade que envolve o trabalho.

> Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer toda a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade *é* totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si. (KOSIK, 1976, p. 35 e 36)

Desvelar a mistificação construída a partir das relações que se estabelecem no modo de produção capitalista, sem negar a aprendizagem dos conhecimentos científicos e o acesso à cultura erudita, é possível no trabalho pedagógico. Nesse sentido, o trabalho é princípio educativo e a educação não é, somente, adequação aos interesses do capital.

Nessa perspectiva, o PROEJA apresenta-se como espaço privilegiado para a realização do trabalho como princípio educativo enquanto método de trabalho educativo. Isso porque a própria organização curricular já pressupõe a integração de conhecimentos e a relação entre realidade imediata e conhecimentos sistematizados. Sendo assim, apesar dos limites inscritos em uma política educacional originada na sociedade capitalista, a fim de atender aos interesses de formação de mão de obra para essa sociedade, as possibilidades se apresentam na prática educativa em si, em sua realização representada pela aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROEJA: QUAL INTEGRAÇÃO POSSÍVEL?

As discussões apresentadas nos dois capítulos buscaram problematizar o trabalho como princípio educativo no PROEJA, discutindo, no primeiro capítulo, como se constituiu a política do PROEJA e, no segundo capítulo, a relação entre trabalho e educação e a concepção gramsciana de trabalho como princípio educativo, tentando identificar as possibilidades de realização do trabalho como princípio educativo por meio do método da mediação dialética.

A integração curricular que permite aos cursos técnicos uma formação científica e a defesa de eixos norteadores para a proposta pedagógica (a saber: trabalho, cultura, ciência e tecnologia) aponta outra perspectiva de formação de trabalhadores, diferentemente da histórica dicotomia refletida nas políticas educacionais brasileiras, ao menos no aspecto formal.

Segundo Ramos (2008), a concepção de integração está associada à concepção de escola unitária, que considera a educação de qualidade como um direito de todos à apropriação dos conhecimentos construídos e acumulados historicamente pela humanidade. Esse pressuposto remete à negação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, e a afirmação de que é preciso uma educação unitária em que “[...] todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e produzir a existência e a riqueza social”. (RAMOS, 2008)

Para tanto, é fundamental a compreensão do trabalho como princípio educativo, ou seja, a compreensão de que os conhecimentos produzidos historicamente e sistematizados pela ciência constituem-se instrumentos de produção da existência humana, por meio dos quais os homens assumem as formas históricas de seu tempo. Nesse sentido, o homem é considerado em sua totalidade histórica, o que para Gramsci significa entender que “não se pode separar *homo faber* do *homo sapiens*” (2006, p. 53). Sendo assim, a integração aponta para a possibilidade de superar a cisão no que concerne à transmissão dos conhecimentos,

da dicotomia estabelecida entre o saber e o saber fazer, possibilitando o domínio dos conhecimentos oriundos das práticas produtivas.

Nestes termos, a proposta de integração em questão defende, além da unificação entre modalidades educacionais, a integração entre a formação geral e a formação técnica, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Nessa perspectiva, o trabalho é princípio educativo já que a constituição da escola unitária defendida por Gramsci indica a necessidade de superar a divisão entre formação intelectual e formação técnica.

A discussão buscou retomar alguns debates no campo da educação no que se refere à educação profissional, problematizando-a na sociedade capitalista. O percurso histórico das políticas de educação profissional no Brasil e a proposta de integração a partir do Decreto 5.154/04 permitem algumas reflexões necessárias à discussão acerca da relação entre trabalho e educação.

Essas reflexões apontam para duas questões principais: a primeira é que essa relação é ontológica e histórica. Isso nos permite entender que ontologicamente a educação era *pelo* trabalho, o que nos garante que o trabalho constituía-se no princípio educativo, ou seja, no elemento orientador da transmissão e apropriação de conhecimentos, sistematizados ou não. Entretanto, com o movimento inevitável das sociedades, historicamente a relação trabalho-educação acompanhou a divisão social e técnica do trabalho e, por conseqüência, na sociedade capitalista, a divisão entre capital e trabalho. Nesse contexto, a educação deixou de ser estritamente intrínseca ao trabalho e passou a ser também a preparação para o trabalho.

A outra questão que o debate em torno da relação trabalho e educação permite levantar, decorrente da anterior, é o fato de que na sociedade capitalista foi possível estabelecer a existência da educação profissional, ou seja, de uma modalidade educativa que tivesse por finalidade formar para as demandas das práticas produtivas. Nesse sentido, a defesa da educação profissional, mesmo que integrada, está totalmente associada ao modo de produção que separa a educação do trabalho, visto que o trabalho assume o caráter de exploração de uma classe por outra. Sendo assim, apesar de uma proposta que vise superar a dualidade estrutural na educação, a mesma não se torna possível sem a superação do modo de produção que gera essa dualidade.

Nesse sentido, as políticas educacionais traçadas no Brasil com a possibilidade de integrar a educação profissional à formação geral (educação básica) e, ainda, de unificá-las à modalidade de educação de jovens e adultos não garantem o fim de formações diferenciadas para as diferentes classes, já que essa divisão está posta socialmente. Entretanto, são uma possibilidade para a classe trabalhadora, no sentido de acessar aos conhecimentos cientificamente elaborados, acumulados historicamente, resultado do trabalho social.

É válido ressaltar também que a integração curricular, ou seja, a política educacional, não é garantia de integração de conhecimentos, na prática educativa e que isso se constitui em um desafio para a implementação dos cursos técnicos integrados à educação básica. Sendo assim, a educação dos trabalhadores deve ser crítica e científica, já que a apropriação dos fundamentos das práticas produtivas é indispensável ao processo de tomada da consciência de classe, fundamental para a produção de condições objetivas de transformação da sociedade.

Considerando essas questões, concluímos que as possibilidades inscritas na categoria trabalho como princípio educativo se dão no trabalho educativo, que apesar dos limites da sociedade pautada no modo de produção capitalista, ainda se constitui em um campo de autonomia na opção teórico-metodológica do professor, considerando o trabalho coletivo, a organização da estrutura escolar, a garantia de investimentos, entre tantos outros elementos fundamentais ao trabalho educativo.

Apontamos, entretanto, que essa compreensão não deve atribuir ao professor em sua prática em sala de aula a responsabilidade pela integração dos conhecimentos ou formação da consciência revolucionária. Mesmo porque objetivamente não seria possível, dadas as frágeis condições de formação inicial e continuada de professores bem como a desvalorização enquanto categoria profissional que atinge esses trabalhadores.

Reiteramos que o método é possibilidade e por meio dele a prática educativa pode pautar-se no trabalho como elemento norteador da apropriação de conhecimentos mesmo que a superação da sociedade de classes não tenha se realizado, como defendem alguns teóricos. Superar a sociedade de classes é uma necessidade e uma necessidade urgente. Entretanto, como afirma Frigotto (2009), não devemos nos manter em um *imobilismo* enquanto a revolução não se efetiva.

É fundamental que os educadores comprometidos com uma prática educativa transformadora, ou seja, causa da classe trabalhadora, exerçam, na contradição, o debate teórico e defendam avanços, mesmo diante de tantos retrocessos que o capitalismo nos impõe. É indispensável analisar o que é possível, no campo educacional, sem ilusões salvacionistas, mas pautados no entendimento de que Gramsci tinha razão ao afirmar: “Instruí-vos, porque temos necessidade de toda a nossa inteligência; agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo; e organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. O liberalismo e a produção da escola público moderna. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

BOTTOMORE, Tom (Editor). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL**. Decreto-lei nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Brasília, DF, 1996.

BRASIL**. Decreto-lei nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Decreto-lei n° 5.840**, de 13 de julho de 2006. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Profissional. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base**. MEC: SETEC, Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/setec. Acesso em: 05 de fevereiro de 2008.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos. A Reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: Perspectivas, Tendências e Riscos. In: CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos (Org.). **O Estado da Arte da Formação do Trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sônia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e Educação no Brasil (1922-1935):** O Discurso do PCB e de seus Intelectuais. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2008.

FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Desafios e Perspectivas na busca da Unidade de Conteúdo.** Mimeo, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classes. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.14 n. 40. jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: Um percurso histórico controvertido. Revista Educação & Sociedade. Campinas, SP: **CEDES**, Unicamp. vol. 26, n. 92, out. 2005, p.1087-1113.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs**.). Ensino médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da** cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci.** Campinas: Autores Associados, 2005.

JORGE, Céuli Mariano; RIBEIRO, Carina Skura. A educação profissional integrada à EJA e a sua implantação de cursos técnicos em nível médio no Paraná. In: **O ensino médio integrado à educação profissional:** concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED-PR, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino médio técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETI, C.J., SILVA JR, J.R., OLIVEIRA, M.R.N.S. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo:** para onde vai a escola?. São Paulo: Xamã, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

KUENZER, A. Z. **A Educação Profissional nos anos 2000**: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Revista Educação e Sociedade, out. 2006, vol. 27, nº 96, p. 877-910.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação Profissional, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2008.

MAESTRI, Mário; CANDREVA, Luigi. **Antonio Gramsci**: vida e obra de um comunista revolucionário. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino Técnico e globalização:** cidadania ou submissão? Campinas: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

ORSO, Paulino José. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Orgs.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PARANÁ. **Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2007 (Versão Preliminar).

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba,

RAMOS, Marise. **A Concepção do Ensino Médio Integrado**. Mimeo: Pará, Secretaria de Estado da Educação, 2008.

RAMOS, Marise. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

RUMMERT, Sônia Maria. A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil no Século XXI: o novo que reitera antiga destituição de direitos. In: **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 2, pp. 35-50. Consultado em [fev.2008] em http://sisifo.fpce.ul.pt

RUMMERT, Sônia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 175-208, jan./jun. 2008

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. In: **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.12 n.34 jan./abr.2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2008.

TORTORELLA, Aldo. **Hegemonia**. Consultado em [jul.2009] em www.gramsci.org.br,

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, Unicamp. Vol. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005.

TSE-TUNG, Mao. **Sobre a prática e sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Gestão Escolar:** a Publicização Mercantil da Educação Profissional. Cascavel: Edunioeste, 2007.

VIRIATO; Edaguimar Orquizas; GOTARDO, Renata Cristina da Costa. Integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos: algumas reflexões sobre currículo. In: FIUZA, Alexandre; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique (Orgs.) **Política, Educação e** Cultura. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.