

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Luiz Maurício Baldacci

PROEJA: uma possibilidade de formação omnilateral das classes populares?

Rio de Janeiro

2010

Luiz Maurício Baldacci

PROEJA: uma possibilidade de formação omnilateral das classes populares?

Dissertação apresentada à Escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para obtenção do título de mestre em
Educação Profissional em Saúde

Orientadora: Dr^a Isabel Brasil Pereira

Rio de Janeiro

2010

B175p

Baldacci, Luiz Maurício

Proeja: uma possibilidade de formação
omnilateral das classes populares? / Luiz
Maurício Baldacci. - 2010.

88 f.

Orientador: Isabel Brasil Pereira

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de
Saúde Joaquim Venâncio - Fundação Oswaldo Cruz,
Rio de Janeiro, 2010.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação
Profissional. 3. Educação Profissional Integrada.
4. Integração Curricular. 5. Politecnia. I.
Pereira, Isabel Brasil. II. Título

CDD 374.012

Luiz Maurício Baldacci

PROEJA: uma possibilidade de formação omnilateral das classes populares?

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Profissional em Saúde

Aprovado em 09 /08/ 2010

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Isabel Brasil Pereira (FIOCRUZ / EPSJV)

Dr^a Ana Margarida de Mello Barreto Campello (FIOCRUZ / EPSJV)

Dr^a Eliane Ribeiro Andrade (UNIRIO)

*Dedico este trabalho ao Técnico em
Biodiagnóstico Ismael de Souza Filho (in
memorian), que com sua persistência e
dedicação driblou a exclusão social
conquistando o diploma de Técnico de Nível
Médio, sendo, desta forma, uma inspiração
para a realização deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

À minha companheira Anakeila, por partilhar comigo cada dia de nossa vida, sendo fundamental nessa empreitada.

À minha filha Luana, que soube aguentar meus momentos de tensão, trazendo muita alegria e felicidade para minha vida.

Ao meus pais, pelo carinho e pela formação humana que sempre dispensaram aos seus filhos.

À minha orientadora e amiga, Isabel Brasil, que mesmo com todo o trabalho que executa, e sua falta de tempo, não desiste de seus alunos, demonstrando ser uma verdadeira professora..

À minha amiga Carla Macedo Martins, incansável estimuladora para minha entrada no mestrado.

Ao amigo André Malhão, que sempre contribuiu em minha formação profissional na Fiocruz.

Aos professores do Mestrado, que com muita dedicação trocaram conhecimentos com esta primeira turma do Programa.

Aos colegas de turma, que com o convívio alegre, tornaram o curso mais prazeroso.

À Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, por estimular a formação de seus profissionais, acreditando sempre na construção de uma Escola pública de qualidade para todos.

Aos colegas do Latec, pela compreensão nos momentos em que foi necessário o meu afastamento para a realização deste trabalho.

“O trabalho voltado para a produção de vidas dignas de serem humanas exige a transformação radical não somente das práticas de atenção, mas das próprias relações sociais de produção. Portanto, a formação do trabalhador em saúde, muito além de ser orientada para os serviços de saúde, estando a eles integrada, deve ser orientada pela e para a emancipação humana, devendo se integrar à totalidade contraditória da realidade social.”

(PEREIRA e RAMOS, 2006, p. 109)

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar a política existente para o ensino integrado entre a educação profissional e o ensino médio na modalidade da educação de jovens e adultos (PROEJA), visando avaliar se esta política favorece a formação omnilateral das classes populares. Inserida no campo das metodologias qualitativas, busca incorporar a questão do significado e da intencionalidade constitutivos dos atos, das relações e das estruturas sociais. Trabalha-se, portanto, o caráter de antagonismo, de conflito, de colaboração; de imbricamento entre conhecimento e interesse, entre condições históricas e avanço das ciências. Busca-se aprofundar a dimensão do social e as dificuldades de construção do conhecimento, sobretudo quando reconhecemos a complexidade da pesquisa no campo educacional. Metodologicamente, realizamos pesquisa bibliográfica sobre a educação de jovens e adultos; análise do documento originário da política de PROEJA; entrevistas semi-estruturadas, com o fito de apreender as intencionalidades dos atores envolvidos na formulação da referida política. O desafio se constituiu em saturar o material analisado de historicidade, delinear as categorias de análise, compreendendo-as como conceitos significantes que elucidam os aspectos relevantes das relações dos homens entre si e com a natureza. Compreendemos que o PROEJA avança no que tange às políticas públicas em educação, à medida em que, não somente destina-se à qualificação para o mercado de trabalho, mas sobretudo, compromete-se com a universalização da educação básica articulada à educação profissional e tecnológica destinada aos trabalhadores/educandos, a fim de lhes possibilitar uma formação política onde possam tornar-se dirigentes – na concepção gramsciana do termo.

Palavras-Chave: Omnilateralidade. Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos. Educação Integrada. PROEJA.

ABSTRACT

This purpose of this study was to examine the existing policy for integrated teaching that encompasses professional and high school education in the modality of education for youth and adults (PROEJA) aiming to assess whether or not it favors the graduation omnilateral of the popular classes. Inserted in the field of qualitative methodologies, it seeks to incorporate the issue of meaning and intentionality that constitutes the acts, the relationships and the social structures. Work was done, therefore, on the aspects of antagonism, conflict, collaboration, of the overlapping of knowledge and interest, between historical conditions and the advancement of the sciences. An attempt was made to deepen the social dimension and the difficulties involved in building knowledge, particularly when acknowledging the complexity of undertaking research in the field of education. Methodologically, we reviewed the literature on the education of youth and adults; we analyzed the document that gave rise to the PROEJA policy; and we undertook semi-structured interviews seeking to understand the intentions of the players involved in formulating the mentioned policy. The challenge consisted in saturating the material that was analyzed with historicity, in outlining the categories of analysis, understanding them as significant concepts that illustrate the relevant aspects of the relations among human beings and among humans and nature. We understand that the PROEJA policy represents progress insofar as public policies in education are concerned, as it is not only intended to provide qualifications for the work market, but, above all, it is committed to universalizing basic education in coordination with professional and technological education aimed at the workers/students in order to provide them with a political education based on which they can become leaders - in the Gramscian conception of the term.

Key words: Omnilateral. Professional Education. Youth and Adult Education. Integrated Education. PROEJA.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA.....	18
2 REFLEXÃO SOBRE A HISTÓRIA DA EJA E SUAS POLÍTICAS	25
2.1 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL COLÔNIA E NO BRASIL IMPÉRIO ..	27
2.2 O PERÍODO DE VARGAS	30
2.3 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS E SUA RETALIAÇÃO PELA DITADURA	32
2.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A REDEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA	36
3 PROEJA: AVANÇOS E PARADOXOS	42
3.1 O “PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” - BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO: DA EJA AO PROEJA.....	42
3.2 A CONSTRUÇÃO DO PROEJA – OUVINDO A VOZ DOS ATORES ENVOLVIDOS	47
3.3 OS AVANÇOS E AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PROEJA	51
3.4 “TINHA UMA PEDRA NO MEIO DO CAMINHO”... (Carlos Drummond de Andrade) “PEDRAS NO CAMINHO? GUARDO TODAS, UM DIA VOU CONSTRUIR UM CASTELO” (Fernando Pessoa). OS PARADOXOS ENCONTRADOS NO DOCUMENTO BASE DO PROEJA	60
4 REFLEXÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	65
4.1 POLITECNIA E OMNILATERALIDADE: PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR	67
4.2 CURRÍCULO INTEGRADO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO POLITÉCNICA E OMNILATERAL?	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	82

1 INTRODUÇÃO

Iniciaremos nossa reflexão trazendo a questão da possibilidade de superação da dualidade estrutural que caracterizou, anos a fio, a formação profissional em nosso país. Lançamo-nos, então, num percurso histórico, compreendendo que a configuração da educação profissional e de seus modelos pedagógicos estão em conexão com o mundo do trabalho e das relações sociais engendradas pelo modo de produção capitalista.

Tendo como pano de fundo a vinculação entre o mundo do trabalho e as relações sociais, podemos começar a refletir sobre a constituição da educação profissional em nosso país. Esta surge, enquanto responsabilidade do Estado, no ano de 1909. Nesta época não tínhamos um desenvolvimento industrial que necessitasse da formação de mão-de-obra, mas a mentalidade da sociedade demandava que se criassem estas escolas - as escolas de artes e ofícios - com o objetivo de educar pelo trabalho – leia-se educar moralmente, disciplinar, reprimir – os pobres, os desvalidos que vagassem pelas ruas. “Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho” (KUENZER, 1999, p. 112).

A partir de então, outras perspectivas foram sendo configuradas no que se refere à formação profissional da classe trabalhadora. Não obstante, seu norte condutor tem sido a conformação de uma “dualidade estrutural”, ou seja, numa sociedade em que a divisão entre capital e trabalho se faz presente, há aqueles que deverão ser educados para “governar” – os que desempenharão as funções intelectuais - e aqueles que deverão ter uma educação delimitada apenas para realizar os trabalhos manuais - os que desempenharão as funções instrumentais. Esta segunda perspectiva, destinada à formação profissional da classe trabalhadora, poderia se desenvolver em instituições especializadas ou, então, no próprio trabalho, onde o aprendizado se direcionaria somente aquela tarefa a ser realizada.

Num primeiro momento, como dito anteriormente, a educação profissional objetivou o disciplinamento dos moribundos. Num segundo momento, os cursos criados eram o normal, o técnico comercial e o técnico agrícola, sendo desenvolvidos no nível ginásial, portanto, após o curso primário.

Após os anos 40 do século XX, com o crescimento dos setores secundário e terciário, houve a necessidade de se diferenciar os ramos profissionais. Diante destas mudanças no mundo do trabalho, no ano de 1942, foi implementada a reforma Capanema, que se configurou como uma tentativa de ajuste entre o ensino profissional e o mundo do trabalho. Entretanto, a dualidade estrutural permanece: às elites destinam-se cursos médios de segundo

ciclo – científico e clássico – visando a formação no ensino superior. Às classes trabalhadoras, também na modalidade de cursos em nível médio de segundo ciclo, organizam-se os cursos de agrotécnico, os técnicos comercial e industrial e o normal – que, no entanto, não valiam para o prosseguimento dos estudos em nível superior. Apesar da equivalência dos cursos – configurando-se como cursos em nível médio de segundo ciclo – a dicotomia entre a formação dos dirigentes e a dos subordinados não é superada. É nesta época que surgem, tanto as escolas técnicas a partir das escolas de artes e ofícios (1942), como as escolas do setor privado – o Serviço Nacional da Indústria (SENAI, 1942) e o Serviço Nacional do Comércio (SENAC, 1946).

O crescente desenvolvimento industrial, a intensificação da internacionalização do capital e a substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro, marcarão os ajustes que o governo militar fará em relação à educação profissional (KUENZER, 1999), sem, no entanto, logramos a modificação da dualidade estrutural.

A organização do sistema produtivo, pautada no princípio taylorista¹, acentuará a dicotomia, visto que a relação entre planejamento e execução será realizada pela administração dos recursos humanos através da lógica comportamentalista. Vinculado à dicotomia do taylorismo, observa-se, portanto, um discurso da administração científica -, “[...] que utiliza categorias psicossociais tais como liderança, motivação, satisfação no trabalho, para conseguir a adesão e o disciplinamento destes trabalhadores” (KUENZER, 1998a, p. 36).

A pedagogia embasada na lógica taylorista-fordista não tem por finalidade relacionar o trabalhador à totalidade das práticas sociais e produtivas. Longe disso, configura-se como uma pedagogia pautada na fragmentação, pois apresentando uma concepção positivista de ciência, cada conhecimento origina uma especialidade que se autonomiza, constituindo-se por uma tecnologia rígida, pouco dinâmica, distanciando-se o mundo do trabalho da totalidade da vida concreta.

Para a formação de um “novo” trabalhador, demandado pelas mudanças na base produtiva, é necessário uma formação omnilateral, através de uma escola unitária universalizada que evite a fragmentação dos conhecimentos e amplie a capacidade de raciocínio. Desta forma, a escola contribui para uma autonomia mais ampla por parte do

¹ Segundo Saviani (2002), o taylorismo se configura como o estudo do tempo e do movimento para a maximização da produção. O conhecimento sobre estes é de propriedade privada dos donos do meio de produção que dominam o processo e a compreensão do conjunto. Este conhecimento é devolvido aos trabalhadores em doses homeopáticas, de forma parcelada. É neste quadro que se delinea a concepção de profissionalização, com a fragmentação do trabalho em especialidade autônomas.

trabalhador, possibilitando-lhe o trabalho intelectual com conceitos abstratos, facilitando-lhe o trabalho com as novas tecnologias e informações.

De fato, continuamos a ter, nos dias de hoje, a dualidade estrutural presente, pois esta formação mais abrangente continua a não ser socializada para todos. Há um número restrito de trabalhadores, proveniente de classes mais favorecidas economicamente, que tem uma sólida educação científico-tecnológica, desenvolvida a partir, na maioria das vezes, das instituições privadas. No entanto, esta formação também cria estratificação entre eles.

Na verdade, cria-se uma nova casta de profissionais qualificados, a par de uma grande contingente de trabalhadores precariamente educados, embora ainda incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados. Completamente fora das possibilidades de produção e consumo e, em decorrência, do direito à educação e à formação profissional de qualidade, está uma grande massa de excluídos, que cresce a cada dia, resultante do próprio caráter concentrador do capitalismo, acentuado por este novo padrão de acumulação. (KUENZER, 2006, p. 38).

Os trabalhadores mais precarizados, com pouca ou nenhuma formação, ficam à mercê da consolidação de políticas públicas em que a dimensão social possa ser mais relevante que o determinismo das políticas econômicas. Contudo, nas últimas décadas, nosso país, consonante com uma política neoliberal, vem se pautando numa racionalidade financeira, exigida pelos órgãos internacionais, tais como FMI e Banco Mundial.

O neoliberalismo, reificando os ideais liberais, traz uma forte crítica em relação ao Estado interventor. O Estado deve se limitar a garantir os direitos particulares dos indivíduos², tendo por única função arbitrar diante de conflitos que possam vir a aparecer na esfera da sociedade civil, sendo, portanto, um “mal necessário”.

Por encarar o Estado como demasiadamente grande e inchado, o governo preconiza a Reforma do Estado, com a necessidade de se realizar o ajuste fiscal, as reformas econômica, da previdência social e da reconstrução do Estado (BRASIL, 1995). Para viabilizar estas reformas, pauta-se no modelo de administração pública gerencial, com a introdução da cultura e das técnicas gerenciais modernas.

O neoliberalismo prega a existência de um “Estado mínimo”, ou seja, “menos Estado e mais mercado”. Entretanto, ter um Estado mínimo não quer dizer que se deva ter um Estado fraco. Ao contrário, este Estado deverá ser forte o suficiente para assumir a função de gerir e

² Segundo Locke (1973), considerado o pai do liberalismo, os direitos individuais se constituem no direito à vida, à liberdade, à propriedade privada e aos bens necessários para conservá-las.

legitimar no espaço nacional as exigências do capitalismo global – que está voltado para este “todo-poderoso” mercado regulador. Para os neoliberais,

A intervenção do estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade. (HÖFLING, 2002, p. 37)

Efetivamente, o que isso representa? Representa o desengajamento do Estado na oferta pública de alguns serviços, tais como a educação, a saúde, a cultura e a pesquisa científica, que já não são responsabilidades exclusivas do Estado, podendo ser oferecidos também pelo setor privado e pelo setor público não-estatal. O Estado neoliberal não se vê, portanto, responsabilizado por políticas sociais mais amplas.

As ações e estratégias sociais que deve desenvolver têm caráter eminentemente compensatório, sem nenhuma preocupação com a alteração das relações políticas, sociais e econômicas. Assim, a inserção do país numa lógica neoliberal acentuou a dívida para com as políticas públicas de cunho social, pois através do falacioso discurso de modernização, acabou exacerbando-se o caráter excludente de nossa sociedade. Como diz Eduardo Galeano (1999, p. 25), “Este mundo, que oferece o banquete a todos e fecha a porta no nariz de tantos, é ao mesmo tempo igualador e desigual: igualador nas idéias e nos costumes e desigual nas oportunidades que proporciona”.

Em relação à educação, um estado neoliberal não precisa zelar por uma educação pública e gratuita para todo e qualquer cidadão. Um sistema estatal acaba por comprometer – na concepção neoliberal – as possibilidades de escolha por parte das famílias e dos alunos. O Estado precisaria fornecer “cupons” para que os alunos e suas famílias escolhessem no mercado educacional o produto que melhor lhes conviesse. Esta prática viabilizaria uma maior competição entre os serviços educacionais e, conseqüentemente, uma melhor qualidade destes.

Esta é uma das formas que a *ratio* privada vai sendo instaurada nas deliberações coletivas. Assim, o *ethos* privado do mercado vai sendo introduzido no espaço das funções públicas. O que se deseja é coibir, cada vez mais, os espaços de construções, criações e deliberações coletivas – e a educação é um desses espaços.

Neste contexto neoliberal, como dito anteriormente, o trabalhador deverá assumir novos papéis. Não mais será aquele destinado a uma única tarefa da lógica de trabalho taylorista-fordista, onde este indivíduo perde a noção da totalidade de sua tarefa, conservando,

porém, o domínio de uma parte dela. Agora, flexibilidade é a palavra de ordem e o trabalhador, a fim de dar conta do surgimento de novas tecnologias, deve estar sempre disposto às intempéries, à busca de máxima eficácia e eficiência, a adquirir cada vez mais competências e a submeter-se a mecanismos cada vez mais acirrados de competitividade. Desta forma, este trabalhador perde a noção de coletividade, visto que há uma dificuldade de se estabelecer projetos societários mais amplos, restringindo a possibilidade de criação a planos restritos apenas ao indivíduo.

Como a educação profissional está vinculada ao processo produtivo da sociedade capitalista, os projetos educacionais também trarão essa outra mentalidade. Segundo Frigotto e Ciavatta (2002, p. 46), a concepção de “‘educação integral’, ‘omnilateral’, ‘laica’, ‘unitária’, ‘politécnica’ ou ‘tecnológica’ e ‘emancipadora’ será substituída pelo ideário de ‘polivalência’, da ‘qualidade total’, das ‘competências’, do ‘cidadão produtivo’ e da ‘empregabilidade’”.

Na análise realizada por Peduzzi (2002), a autora destaca que desde a década de 80 do século passado, a lógica neoliberal lança seus tentáculos no contexto brasileiro, trazendo o ideário do planejamento estratégico e do gerenciamento flexível participativo nos serviços de saúde. Segundo a autora, essa nova configuração exige a articulação das ações realizadas pelos profissionais das equipes de saúde, tensionando a prática e explicitando a

[...] necessidade de recomposição dos inúmeros trabalhos parcelares e de comunicação entre os agentes especializados; articular conhecimentos oriundos de várias disciplinas ou ciências, destacando o caráter interdisciplinar da prática; e maior qualificação profissional, tanto na dimensão técnica especializada, quanto na dimensão ético-política, comunicacional e inter-relacional. (PEDUZZI, 2002, p. 84).

Isto nos faz retornar à reflexão anteriormente exposta quando explicitávamos que os câmbios ocorridos a partir de 1970 poderiam vir a contribuir para a formação do trabalhador numa perspectiva omnilateral, caso não fossem os entraves colocados pela apropriação privada dos meios de produção.

Numa análise do contexto mais recente, Rodrigues (2006) explicita que essa maior integração do trabalhador no processo produtivo é uma das formas de melhor adaptá-lo a este. O controle do trabalhador, porém, não tem uma única figura, como o do capitalista, proprietário dos meios de produção. A nova lógica de administração executiva se dilui numa impessoalidade, despersonalizando e generalizando o controle sobre o trabalho. Essa forma é extremamente sutil e eficaz de vigilância do trabalhador. Além disso, continua o autor, esta linguagem de flexibilidade contribui para a adaptação do trabalhador às novas tecnologias, fazendo-o acreditar que estabelece relações mais igualitárias através da configuração de redes

horizontais e abertas. Na verdade, esta é mais uma forma de sobrepular o trabalhador à lógica do capital, na medida em que a apropriação de níveis mais abstratos do processo produtivo reduz-se ao aspecto operacional sem, contudo, permitir que o trabalhador se aproprie criticamente da realidade sócio-política e cultural.

Considerando Frigotto e Ciavatta (2002, p. 56-57), estes autores nos ajudam a refletir que

[...] as características de uma sociedade complexa, onde a dinâmica social leva os indivíduos a participar de diferentes esferas da sociedade, lhes exige uma ‘competência’ particular para que a própria cidadania possa ser exercida. Esta diz respeito à capacidade do homem, de, enquanto indivíduo real, recuperar em si o universal, o cidadão abstrato, a relação entre ele e o todo, a sociedade, em uma condição de ‘co-pertencimento’ à sua condição de indivíduo e de cidadão.

Apesar de irmos consolidando uma escola pública à qual 97% das crianças de 7 a 14 anos (BRASIL, 2007a) conseguem ter acesso, a questão da permanência ainda continua se constituindo numa lacuna para a consolidação de uma Escola pública cada vez mais democrática e a favor das classes populares. Um forte contingente de adolescentes enfrenta distorção idade/série e idade/conclusão, constituindo-se em milhares de trabalhadores que, acreditando no fetiche que seu insucesso na inserção no mercado de trabalho se deve à sua baixa escolarização, retornam à escola por intermédio da Educação de Jovens e Adultos. Individualizando a culpa de seu fracasso – escolar e no mundo do trabalho - não conseguem visualizar que o desemprego estrutural é parte constituinte da sociedade capitalista em que nos encontramos.

Observando a lógica de constituição da dualidade estrutural no ensino médio, incorremos no risco de generalizar esta situação para os outros níveis de ensino. Assim, ao chegar na Educação de Jovens e Adultos, esses trabalhadores não se constituem como os “alunos modelos” que esperamos receber na Escola pública. Muitas vezes, encontram uma unidade escolar com poucas condições infra-estruturais; com professores cansados da rotina de trabalho e, por vezes, mal formados; com metodologias de ensino que reproduzem modelos culturais distanciados de sua classe social, contribuindo-se, assim, para mais um histórico de evasão, de repetência, de fracasso escolar.

Desta forma, historicamente se ofertou a este trabalhador uma educação descontínua, fragmentada, superficial, com a desculpa de que “já perdeu muito tempo em seu processo formativo”. As políticas públicas isentavam-se, portanto, da discussão de uma educação que rompesse com a dualidade estrutural entre formação técnica e formação integral.

A partir da década de 90 do século passado e nos primeiros anos do atual século, uma série de projetos aligeirados foi ofertado aos trabalhadores que não tiveram a oportunidade de consolidarem sua educação básica em idade adequada, tais como o Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor – Ministério do Trabalho), a Escola de Fábrica, o programa de Inclusão de Jovens (Projovem). Estes, de certa forma, ajudavam a incorporação da ideologia, por parte das classes trabalhadoras, da ideologia da empregabilidade, tendo como tônica o desenvolvimento de competências individuais para a inserção no mercado de trabalho – cada vez mais raro e excludente. Na análise de Kuenzer (1998b), os cursos nestes formatos não têm contribuído para modificar a situação de risco social em que se encontra grande número de trabalhadores, visto que sua forma de inserção no modelo urbano tecnologicamente desenvolvido tem se constituído de forma precária e subordinada.

Almejando encontrar formas de concretização de uma utopia onde a formação dos trabalhadores lhes possibilite tornarem-se dirigentes, transformando esta realidade dada em uma realidade para si, que nos desafiamos a analisar a política existente para o ensino integrado entre a educação profissional e o ensino médio na modalidade da educação de jovens e adultos, buscando perceber as possibilidades reais de uma formação omnilateral das classes populares. Ensejamos, portanto, contribuir na concretização de uma política pública que não somente se constitua como uma “política de inserção” – onde se faz necessária a instituição de ações imediatas, devido à dívida histórica do Estado brasileiro com a sociedade –, mas que possa se consolidar como uma “política de integração” que projeta uma visão de futuro distinta da que temos hoje, desafiando-se a pensar prospectivamente, consolidando o campo da Educação como um direito fundamental de todas as gerações (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a).

Um trabalho educativo que tenha esta pretensão deve compreender as especificidades do aluno trabalhador, buscando viabilizar um projeto pedagógico que se pautar na diversidade das mais distintas ordens - condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais; distintas formas e tempos de aprender; diferentes maneiras de avaliar, entre tantas outras que perpassam o cotidiano pedagógico.

No ano de 2005, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) formula o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Após sofrer severas críticas, este programa é reformulado e é lançado um documento base melhor fundamentado, apresentando os princípios, as concepções e a fundamentação teórica e almejando transformar o programa em uma política pública educacional. Este fato se deu através do Decreto nº 5.840, de 13 de

julho de 2006, onde se explicita que o programa se preocupará com a formação inicial e continuada de trabalhadores, assim como com a educação profissional técnica de nível médio.

Coadunados com o Documento Base que institui o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e com os princípios da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, desejamos concretizar de forma cada vez mais efetiva uma educação profissional em Saúde – como etapa da Educação Básica – incrustada pela dimensão politécnica, resgatando o trabalho como um princípio educativo, propiciando aos educandos jovens e adultos a compreenderem as bases da organização e o funcionamento do trabalho na sociedade capitalista, os princípios científicos que lhe dão sustentação, percebendo a articulação entre trabalho intelectual e manual como condição imprescindível.

Esta concepção permite redimensionar a escola, entendendo-a como *locus* de peleja, de concepções diferenciadas, de luta por hegemonia. Portanto, reverter a visão mercantil da educação, assim como defender e ampliar as condições materiais e a socialização dos meios de produção são condições fundamentais para a reversão da situação em que nos encontramos.

No interior da escola há muito o que se fazer. Não basta uma educação livresca, muito menos aquela fragmentada. Não há como se educar para a autonomia, desenvolvendo uma prática heterônoma junto à comunidade escolar. Não podemos visar o desenvolvimento unilateral do ser humano se o entendemos como simples peça na engrenagem capitalista. A educação politécnica se constitui para nós como o norte para a formação profissional nos dias de hoje, visto que dominando os fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno, supõe-se que

[...] o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 2002, p. 140)

Metodologicamente, portanto, devemos realizar uma pesquisa bibliográfica sobre a educação de jovens e adultos, assim como a análise documental do documento originário da atual política de ensino integrado entre educação profissional e ensino médio na modalidade jovens e adultos e entrevistas com atores envolvidos na elaboração/implementação do PROEJA.

Nosso ensejo se coaduna com a preocupação de Kuenzer (1998b), ao salientar ser mister avaliar como a nossa produção teórica possibilita subsidiar a construção de outras alternativas – novas e potencialmente emancipadoras – para o desafio que nos é colocado diante da educação de trabalhadores, excluídos tanto do acesso à educação escolar, quanto de vivenciar o trabalho na sua dimensão ontocriativa.

Colocamo-nos, assim, dispostos a encontrar formas de articular o mundo das relações sociais e produtivas e o mundo da educação, enfrentando o repto apresentado pela referida autora, a saber:

[...] é objeto da área a contribuição para construção coletivas de propostas pedagógicas mais orgânicas com os interesses dos trabalhadores, que naturalmente não se esgota na educação estritamente vinculada ao trabalho produtivo, mas abrange a discussão mais ampla das dimensões pedagógicas das relações sociais contemporâneas e da educação para a cidadania, sem deixar de compreendê-las à luz das determinações das bases materiais capitalistas. (KUENZER, 1998b, p. 72)

Desta forma, delineamos como objetivo geral do presente estudo analisar a política existente para o ensino integrado entre a educação profissional e o ensino médio na modalidade da educação de jovens e adultos, visando avaliar se esta política favorece a formação omnilateral das classes populares. Para tanto, demarcamos como objetivos específicos: resgatar a história das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil; perscrutar na literatura pertinente os princípios e concepções do ensino integrado; e, por fim, analisar o documento originário da política de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o discurso dos principais formuladores desta política .

1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA

Ao se instituir a universalização da escola primária na sociedade moderna, portanto, no advento do capitalismo, pretendia-se, dentre outras coisas, socializar os indivíduos para uma nova lógica – que perpassava pela disciplina dos corpos, das mentes, assim como pela necessidade de um aprendizado de códigos formais da cultura letrada. Um conhecimento mínimo necessitava ser socializado, ou seja, se fazia importante uma qualificação geral que permitisse aos trabalhadores o enquadramento na indústria moderna. Desta forma, há a premência da configuração da escola geral e comum primária, que acabou se constituindo num sistema dual – uma escola de formação geral, destinada à formação das elites, e outra que se destinava à formação profissional das classes trabalhadoras (SAVIANI, 1994).

A organização do sistema educacional se dará, portanto, a partir do trabalho, pois é este a base da existência humana, produzida por homens e mulheres pela ação sobre a natureza, sobre a realidade, satisfazendo não só suas necessidades materiais, como também as espirituais. Assim, desde sua instituição, os modelos pedagógicos apresentam estreita conexão com o mundo do trabalho e das relações sociais, onde a orientação tem sido clivada para a conformação de uma “dualidade estrutural”³, ou seja, numa sociedade em que a divisão entre capital e trabalho se faz presente, há aqueles que deverão ser educados para “governar” – os que desempenharão as funções intelectuais - e aqueles que deverão ter uma educação delimitada apenas para realizar os trabalhos manuais - os que desempenharão as funções instrumentais. Esta segunda perspectiva, destinada à formação profissional da classe trabalhadora, poderia se desenvolver em instituições especializadas ou, então, no próprio trabalho, onde o aprendizado se direcionaria somente aquela tarefa a ser realizada.

Surge, nesse processo, a contradição: expande-se a educação para as classes trabalhadoras, mas, ao mesmo tempo evita-se que, a partir deste conhecimento, tais classes se organizem a ponto de ameaçar a ordem capitalista. Para responder a este dilema, Adam Smith, teórico liberal da economia política, propõe: “Instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas” (apud SAVIANI, 1994, p. 160). Desta forma, a educação destinada aos trabalhadores será a mínima que lhes dê possibilidade de satisfazer o avanço da ordem capitalista de produção.

A organização do sistema produtivo, pautada no princípio taylorista⁴, acentuará a dicotomia, visto que a relação entre planejamento e execução será realizada pela administração dos recursos humanos através da lógica comportamentalista. A pedagogia embasada na lógica taylorista-fordista não tem por finalidade relacionar o trabalhador ao conhecimento, integrando conteúdo e método, para que este compreenda a totalidade das práticas sociais e produtivas. Longe disso, configura-se como uma pedagogia pautada na fragmentação, pois, apresentando uma concepção positivista de ciência, cada conhecimento origina uma especialidade que se autonomiza, constituindo-se por uma tecnologia rígida, pouco dinâmica, e distanciando o mundo do trabalho da totalidade da vida concreta.

³ A dualidade estrutural existente anteriormente ao nascimento do capitalismo tende a se agudizar neste contexto.

⁴ Segundo Saviani (2002), o taylorismo se configura como o estudo do tempo e do movimento para a maximização da produção. O conhecimento sobre estes é de propriedade privada dos donos do meio de produção que dominam o processo e a compreensão do conjunto. Este conhecimento é devolvido aos trabalhadores de forma parcelada. É neste quadro que se delineia a concepção de profissionalização, com a fragmentação do trabalho em especialidade autônomas.

A partir da década de 70 do século passado, as sociedades capitalistas geraram profundas transformações em sua base material⁵, modificando tanto as funções manuais, como as intelectuais. Segundo Neves (1999, p. 20), a função da escola, neste momento, tem por finalidade realizar “...a formação técnica e comportamental de um novo tipo humano capaz de decifrar os novos códigos culturais de uma civilização técnico-científica”. Ainda segundo esta autora, na lógica urbano-industrial, há uma indissociabilidade entre teoria-prática, na medida em que há um aumento da racionalização das relações sociais de produção.

Os câmbios no desenvolvimento da base produtiva trazem a necessidade da universalização de uma escola unitária que realize uma formação omnilateral, permitindo ao ser humano desenvolver suas faculdades intelectuais-espirituais. A formação do trabalhador deveria ultrapassar o parcelamento, a fragmentação, a fim de que esse “novo” trabalhador torne-se autônomo, auto-regulável, com rapidez de raciocínio, incorporando prontamente as novas informações, lidando com conceitos abstratos.

Não obstante, apesar de nos parecer um quadro bastante favorável à formação do trabalhador, visto que a entende de forma menos fragmentada, as relações sociais ainda se pautam na propriedade privada dos meios de produção, tornando-se um entrave para a concretização de uma educação omnilateral.

A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então, os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber... A escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la. (SAVIANI, 1994, p. 160-161)

Diante deste quadro, algumas questões nos parecem necessárias: poderemos instituir uma formação para os trabalhadores onde o trabalho se constitua num princípio educativo? Que princípio educativo permeará essa formação, visto que o trabalho constituído no modo de produção capitalista se distancia, cada vez mais, de seu sentido ontológico e se converte em *tripallium*, em alienação da classe trabalhadora? Auxiliando-nos da reflexão proposta por Tumolo (2005), adendamos algumas questões:

⁵ As modificações são decorrentes da “Terceira Revolução Industrial”, “Revolução da Informática”, “Revolução Microeletrônica” ou “Revolução da Automação” (SAVIANI, 1994).

Em que medida seria possível considerar o trabalho como princípio balizador de uma proposta emancipadora de educação no interior do capitalismo?” (TUMOLO, 2005, p. 3).

O trabalho poderia ser considerado princípio educativo de uma estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital? Ou, diferentemente, o trabalho só poderia ser princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social, vale dizer, na não-propriedade dos meios de produção, que, dessa forma, teria superado a divisão e a luta de classes e, por conseguinte, qualquer forma de exploração social, bem como o trabalho produtivo de capital e o trabalho abstrato, porque teriam sido eliminados o capital e o mercado? (...) Ou então, ao contrário, o princípio educativo não deveria ser, dentro da compreensão aqui arrolada, a crítica radical do trabalho, que implicaria a crítica radical do capital e do capitalismo? (TUMOLO, 2005, p. 12)

As indagações estão diante de nós e suas respostas não são tão simples. Alguns estudiosos (MÉSZÁROS, 2005; OLIVEIRA, 2005) nos dirão que dentro da ordem capitalista muito pouco de “revolucionário” resta à escola, visto que, como mais uma instituição dentro do sistema capitalista, é a esta lógica cultural que se enquadra. Vale ressaltar que isto não quer dizer que a escola seja uma instituição que se enquadre no serviço ao capital, mas que a cultura que a perpassa é conservadora e que os agentes que ali se fazem presentes – docentes, discentes e outros profissionais – também estão permeados por essa cultura, instituindo-se por ela e a reinstituindo.

Se somos agentes instituidores, preferimos compactuar com outra perspectiva, a saber: apesar de ainda não termos forças para organizarmo-nos de forma adequada, criando uma contra-hegemonia, a contradição está posta e é a partir dela que devemos trabalhar para poder superá-la. Neste intento, Gramsci nos auxilia a pensar numa escola que ultrapasse a lógica perversa de um número cada vez menor de trabalhadores mal treinados, almejando a instituição da escola unitária, onde a formação destes homens tenha por finalidade “a reforma intelectual e moral do coletivo social.” (MARTINS, 2000, p. 24).

Na concepção gramsciana, há que se pensar a formação do homem ativo, onde a política não se aparta do saber e do fazer. Neste sentido, pode-se formar o homem integral, capaz de “tudo fazer” na medida em que este está permeado por um saber e por uma ação política. Assim, a escola unitária não seria pensada apenas para o momento da profissionalização, pois sua concepção deve ser trabalhada desde o início da escolarização, respeitando cada educando, de acordo com sua faixa etária e seu desenvolvimento, buscando-se a formação de um homem ativo das e para as massas (MARTINS, 2000, p. 31). O que se pretendia, então, é superar a cisão entre o saber e o fazer, formar um outro tipo de intelectual que possa questionar a ideologia da classe dominante, desequilibrando o atual bloco histórico e estabelecendo a contra-hegemonia.

Como dito anteriormente, isto é empreitada bastante complexa, visto que os agentes inseridos na escola estão imersos na lógica capitalista. Mas, exatamente por estarem aí mergulhados, é que podem vivenciar suas contradições e ousar alguma mudança, buscando livrar-se da interiorização da ideologia dominante, almejando a constituição de uma visão de mundo mais coerente, que supere o senso comum e se convertam num direcionamento mais autônomo.

Admitir de antemão que estamos num momento histórico em que essa transformação é impossível, ou então, que estamos diante do fim da história, é desconsiderar a filosofia da práxis, ou seja, obliterar a “equação entre ‘filosofia e política’, entre pensamento e ação (...) [visto que] Tudo é política, inclusive a filosofia ou as filosofias, e a única ‘filosofia’ é a história em ato, ou seja, a própria vida.”(GRAMSCI, 2004, p. 246).

Assim, ainda trazendo as palavras de Gramsci, retornamos à dimensão histórica de nossa existência, entendendo que a história é política e que “o que será conservado do passado no processo dialético não pode ser determinado a priori, mas resultará do próprio processo, terá um caráter de necessidade histórica e não de escolha arbitrária por parte dos chamados cientistas e filósofos” (GRAMSCI, 2004, p. 394).

É com essa consciência histórica, com a limitação que ela nos traz, e com o entendimento que o ser humano pode instituir novas realidades, que o presente estudo buscou se embasar nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico. Analisamos a política existente para o ensino integrado entre a educação profissional e o ensino médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, compreendendo sua inscrição numa sociedade instaurada a partir da diferença social do trabalho, da urbanização acelerada em que a dimensão prática e imaginária da ideologia contribui para se endossar mitos, fetiches e manipulações dos fatos e dados da realidade (PEREIRA, 2002).

Ao nos debruçarmos sobre os ordenamentos legais que pautam a política educacional para a formação profissional de jovens e adultos, levamos em consideração que a linguagem é criadora de sentidos e significados, ou seja, é uma material cultural e ideológico, portanto, um objeto histórico, coletivo e social.

A produção de idéias ali inscritas não se aparta da produção da totalidade das condições de vida dos seres humanos (MARX; ENGELS apud MC NALLY, 1999). Compactuamos com o que salienta Bakhtin e Volochinov (1992) ao descrever que os signos apresentam sua materialidade condicionados pela organização social e pela relação entre indivíduos. A historicidade está, portanto, entremeada na linguagem.

O desafio para o presente estudo se constituiu, portanto, em saturar o material a ser analisado – as fontes básicas, as referências teóricas, as formulações de políticas públicas – de historicidade, delinear as categorias de análise, compreendendo-as como conceitos significantes que elucidam os aspectos relevantes das relações dos homens entre si e com a natureza (MARX, 1999). O aprofundamento teórico, através de pesquisa bibliográfica, compreende que a busca por uma determinada teoria já pressupõe uma implicação. Em outros termos, o que desejamos salientar é que uma determinada teoria aponta as formas de conhecimento e desconhecimento, iluminando um determinado aspecto da realidade, ocultando outros. Neste sentido, já nos situamos no campo do marxismo, considerando a historicidade presente em toda a formulação teórica existente.

Trata-se desse modo de ter como norte, nas análises dessa dissertação, o materialismo histórico dialético, que, enfatiza Bueno (2007)

[...] é *histórico*, pois não considera nenhuma relação social, nenhuma forma econômica, nenhum modo de produção, como conjuntos de fatos naturais e positivos - que é *materialista*, pois recusa as formas religiosas, transcendentais, idealistas e abstratas de pensar as formas sociais, os modos de produção, as relações de trabalho e os aparatos políticos, jurídicos e culturais – e é dialético, pois elabora os conceitos sempre de forma a fazer aparecer as contradições e as mediações, relacionando o universal e o individual, a parte e o todo, o abstrato e o concreto, o superficial e o profundo. (BUENO, 2007, p. 36)

Para o presente estudo, esta opção metodológica significou manter viva a contraditória relação que une teoria e prática, dados e fatos da empiria e elaboração conceitual, fontes primárias de pesquisa e o resultado crítico da pesquisa. Com isso procura-se evitar os riscos, opostos e complementares, de isolar o complexo movimento do real, caindo em extremos vazios. De um lado, a aceitação não mediada e não criticada dos dados e fatos brutos da empiria, com isso fetichizando a suposta objetividade dos fatos, dos números e mesmo das estatísticas, como positivities que se auto-explicariam. De outro, a teoria como exercício conceitual abstrato, de todo desligado da empiria, dos fatos e dos dados, das fontes e dos processos reais de trabalho, fazendo com que a pesquisa se esvazie e perca em rigor científico e conceitual.

No processo de constituição da pesquisa realizamos, movimentos necessários e relacionados que descrevemos a seguir:

- Revisão da Bibliografia existente sobre o tema, privilegiando um referencial crítico de análise que situe o PROEJA e a formação profissional no âmbito da formação humana e no desenvolvimento do capitalismo.

- Levantamento das fontes - projetos, pareceres, definições de políticas públicas.
- Entrevistas com atores envolvidos na elaboração e implantação do PROEJA.

Assim posta a relação entre teoria e prática, elaboração conceitual e elementos do mundo empírico, cabe indicar que é tarefa do método dialético manter em aberto as contradições vivas do processo social e histórico – a própria realidade, prática e imaginária, concreta e simbólica – evitando as reduções deterministas e as idealizações vazias, que acarretam em fechamento do movimento e do diálogo crítico.

A presente pesquisa se insere no campo das metodologias qualitativas, onde buscamos incorporar a questão do significado e da intencionalidade que são constitutivos dos atos, das relações e das estruturas sociais. Nossa análise, considerando a complexidade das ciências sociais, deverá estar atenta ao advento e à transformação destes atos, destas relações e destas estruturas, compreendendo-os como construções humanas significativas e, portanto, como atividade humana criadora. Ao embasarmos-nos na metodologia qualitativa, somos demandados a trabalhar o caráter de antagonismo, de conflito e de colaboração, aprofundando a dimensão do social e as dificuldades de construção do conhecimento. Faz-se mister estarmos atentos ao “inevitável imbricamento entre conhecimento e interesse, entre condições históricas e avanço das ciências...” (MINAYO, 1998, p. 13), que constituem a complexidade da pesquisa no campo educacional.

No que tange à fase exploratória da pesquisa, consideramos que o conhecimento é uma construção realizada a partir da aproximação de outros conhecimentos, com atitude crítica, necessidade de apreensão e com a instauração de dúvidas e questões. Este caráter sempre aproximado do conhecimento nos impele a percorrer vários caminhos, a saber:

Como instrumento de trabalho, elaboramos entrevistas semi-estruturadas, com o fito de apreender o ponto de vista dos atores envolvidos na formulação/implantação da política de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este tipo de entrevista nos possibilitou aprofundar questões sobre o objeto delineado, contribuindo para a explicitação de aspectos relevantes, de juízos, de concepções provenientes dos interlocutores eleitos.

2 REFLEXÃO SOBRE A HISTÓRIA DA EJA E SUAS POLÍTICAS

“Porque o passado está vivo, embora tenha sido enterrado por erro de infâmia, e porque o divórcio do passado e do presente é tão ruim como o divórcio da alma e do corpo, da consciência e do ato, da razão e do coração.”
(Eduardo Galeano, 1990)

A Escola pública, desde sua instituição pela tradição francesa, traz em seu cerne o fito de instaurar o papel educador do Estado (VALLE, 1997). Gramsci também realçava que o Estado cumpria um papel educador, ético, na medida em que deveria ter por compromisso “...elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, (...) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes.” (GRAMSCI, apud NEVES, 2002). A escola, portanto, vem se revestindo como uma das mais relevantes atividades do Estado e, num estado de cunho capitalista, esta tônica ganha maior relevância propalando sua lógica – apesar das contradições que possam surgir.

No presente capítulo temos por fito colocar em tela as políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos, compreendendo que estas podem ser definidas como o “Estado em ação” ou, em outros termos, é o Estado implementando um projeto de governo (Muller; Jobert apud: Azevedo, 2001). Faz-se mister ressaltar que as políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais, pois estas se constituem a partir das pugnas ocorridas numa dada sociedade, refletindo suas marcas históricas, político-ideológicas, suas representações sociais, o universo cultural e simbólico, as relações de poder e de dominação, os processos de significação desta realidade social.

Numa visão mais ampla do conceito de Estado, este é entendido como expressão da agregação e da materialização de forças entre sociedade civil e política (DOURADO, 2002). Portanto, trata-se de um conceito mais afeito ao que Gramsci pontua ser o Estado que aquele conceito marxiano. Na obra “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels dirão que o Estado é a forma de organizar-se a “...que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa quanto internamente. (...) disso decorre que todas as instituições comuns passam através da mediação do Estado e recebem uma forma política.” (MARX; ENGELS, 2002, p. 74)

Gramsci não desconsidera que há o predomínio de uma classe social diante das outras. O autor salienta, no entanto, que a coerção não é o único item necessário para se manter a

hegemonia⁶, pois outros mecanismos precisam existir para legitimar e garantir o consenso dos subordinados.

No Estado, se configura a luta por interesses conflituosos, onde se explicitam as correlações de forças entre as classes e suas frações e, assim, diferentes aparelhos serão influenciados por distintas classes e uma gama de políticas específicas do Estado (COUTINHO, 1996).

É neste cenário que as políticas públicas sociais são instauradas e a Educação também entra neste *hall* de conquistas. Nosso olhar se volta a detectar como os condicionantes estruturais e as relações de governo se explicitam neste campo, demonstrando os processos de correlações de forças aí existentes. Estas correlações desiguais nos têm demonstrado o quanto as condições de acesso às bases do conhecimento têm sido negadas às classes trabalhadoras no Brasil.

A configuração da educação profissional e de seus modelos pedagógicos sempre estiveram em conexão com o mundo do trabalho e das relações sociais. A lógica capitalista que vivenciamos hodiernamente, de um neoliberalismo perverso, nos aponta uma realidade ainda mais preocupante, pois somente 45,4% da população brasileira com idade superior a 25 anos consegue terminar o ensino fundamental de oito anos (IBGE, 2007), destituindo a população brasileira da possibilidade de lograr seu direito de acesso e permanência à Educação Básica. Apesar de nos anos 90 do século passado presenciarmos uma extensão do acesso ao ensino fundamental, não logramos associar uma expansão qualitativa à sua altura.

Diante de um sistema em que a ordem econômica se faz mais importante que a instituição de direitos, fomos constituindo um contingente de jovens e adultos analfabetos ou subescolarizados. Porém, este não alcance dos filhos das classes trabalhadoras ao processo de escolarização não pode ser analisado apenas do ponto de vista da instituição escolar, obrigando-nos a ampliar a análise sobre os determinantes socioeconômicos que reforçam essa condição de desfavorecimento.

A partir deste quadro, observamos que a classe trabalhadora retorna tardiamente à escola acreditando que esta pode lhe propiciar a acreditação para uma melhor inserção no mercado de trabalho. Voltam, portanto, interiorizando o fracasso e a culpabilização pelas formas desiguais de inserção social.

⁶ O conceito de hegemonia do ponto de vista gramsciano (2004) se configura através de uma disputa pela direção da sociedade, não só no nível interno de um país, como também entre as distintas nações. Esta relação de hegemonia se constitui, assim, numa relação pedagógica, onde os diversos aparelhos se embatem para que as teses de suas classes sociais possam se tornar legítimas diante de toda a sociedade, garantindo, desta forma, a concretização de seus interesses específicos.

Para que possamos buscar a reconfiguração desta realidade de expulsão dos filhos das classes trabalhadoras do sistema educacional e de sua reentrada tardia neste mesmo espaço, o presente trabalho trará duas vertentes: inicialmente, apresentaremos um histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos em nosso país e, num segundo momento, voltaremos nosso olhar para a análise do documento “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2007b), observando os caminhos apontados para a superação ou manutenção da exclusão sofrida pelas classes trabalhadoras.

2.1 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL COLÔNIA E NO BRASIL IMPÉRIO

A educação colonial, exercida pelos jesuítas, tinha uma função missionária de difusão do evangelho e luta contra os heréticos. Para tal empreitada, era necessária uma rígida disciplina. Os jesuítas percebiam o quanto era difícil modificar o comportamento dos adultos e lidar com sua intolerância. Diante disto, buscaram conquistar a casa grande através de seus elementos submissos – a mulher, o menino e o escravo. O foco se deu, então, na “conquista das almas jovens”, pois eram mais fáceis de serem moldadas, a fim de formar o homem educado, perfeito, honesto e temente a Deus. Apesar de sua ação educativa se voltar para os curumins e os filhos dos colonos, a ação educativa se dava através do púlpito e na transmissão de normas de comportamento e no ensino dos ofícios necessários para o funcionamento da economia colonial.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), somente no Império é que teremos alguma informação sobre as ações educativas voltadas à educação de adultos. A exemplo disso, podemos citar a primeira Constituição brasileira, de 1824, que em seu artigo 32, preconiza a garantia de que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Contudo, segundo Chizzotti (1996, p. 53),

A gratuidade universal à educação primária, genericamente proclamada e candidamente outorgada na Constituição, não derivou de interesses articulados e reclamos sociais organizados, inserindo-se no texto como um reconhecimento formal de um direito subjetivo dos cidadãos que uma obrigação efetiva do Estado.

Não obstante, esta inspiração iluminista se propagou pelas Constituições posteriores que tivemos em nosso país. Com um viés descentralizador, o ato adicional de 1834 delegou às províncias o dever de instalar a instrução primária. Esta descentralização trouxe grandes

polêmicas e críticas ao poder central que abdicava de se envolver com a instrução pública, concentrando seus esforços na educação da elite.

Enquanto as províncias, em 1874, aplicavam em instrução pública quase 20% de suas parcas receitas, o governo central não gastava, com educação, mais de 1% da renda total do Império. No que dizia respeito à instrução primária e secundária, o Governo não dava um centil às províncias para ajudá-las a cumprir a obrigação constitucional de oferecer educação básica gratuita a toda população. (SUCUPIRA, 1996, p. 66)

O resultado dessa ausência nos possibilitou chegar ao final do Império com 82% da população analfabeta. Esta sociedade escravista, patriarcal, cujo Estado respondia aos interesses oligárquicos passava ao largo a preocupação com a universalização da educação básica, concentrando seus esforços na preparação das elites nos quadros profissionais de nível superior, a fim de preservar a estabilidade das instituições monárquicas e o regime oligárquico.

O processo constituinte de 1890-91 não teve uma discussão mais contundente em torno da educação. O governo provisório havia extinguido o voto censitário e imposto o saber ler e escrever como condição de acesso à participação eleitoral. Desta forma, o processo constituinte concentrou suas discussões na questão do voto do analfabeto, ou melhor dizendo, no fato de que o indivíduo deveria se esforçar para adquirir as primeiras letras e, assim, conquistar sua individualidade na medida em que configurasse num eleitor. “A hegemonia deste raciocínio determinou a derrota das poucas emendas que propuseram o ensino obrigatório” (CURY, 1996, p. 75). Este liberalismo estreito mantém como obrigação dos estados e municípios a instrução pública primária. O ensino secundário fica a cargo dos Estados, mas também pode ser mantido pela União e pela iniciativa privada. Contudo, há a omissão de que a instrução pública primária deve estar sob a responsabilidade e obrigatoriedade do Estado. Há a proposta de laicidade em relação à escola pública, mas isto não significava a defesa da irreligião (CURY, 1996).

Toda esta conjuntura nos fez chegar à década de 1920 com 72% da população acima de cinco anos analfabeta. Entramos numa nova fase do capitalismo, configurando “dois brasis” distintos e coexistentes - um de modelo agrário-comercial e outro com um sistema urbano-industrial. Estes dois modelos preservam e alteram as condições dominantes. No que tange às modificações, há a formulação de novos padrões culturais, há transformações no campo econômico, político e social que refletiram na questão da escolarização do povo brasileiro.

É assim que surgem os movimentos denominados “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” que tiveram por meta não somente contribuir para o desenvolvimento

da nação através da escolarização, como também possibilitar, através de novas doutrinas, formar o “novo homem brasileiro” (NAGLE, 2001). Poderíamos, então, reformar a sociedade pela reforma do homem. Este entusiasmo reacende velhos ideais, como podemos ler nas palavras de Nagle (2001, p. 134-135)

[...] o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme numa nação à altura das naus progressivas civilizações do século.

A inclusão da questão educacional nos mais diversos programas de organizações distintas não reverteu em um discurso hegemônico. Contudo, a escolarização primária, como nível essencial do sistema escolar, propiciadora de direitos políticos básicos, foi disseminada e este movimento da década de 20 possibilita plantar sementes para o estabelecimento posterior de políticas públicas destinadas à educação de jovens e adultos. Um exemplo disto pode ser notado através do programa da Aliança Liberal, em que se destaca a valorização do homem através da educação, onde se deve ter por preocupação não somente a difusão da instrução primária, como também a ampliação da rede de escolas técnico-profissionalizantes que atualizassem o ensino secundário e a instituição de universidades autônomas. Este discurso impunha às escolas técnicas duas funções – as rurais e as de nível industrial e comercial. A primeira tinha por meta fixar o homem no campo, visto que foi sua migração que teria agravado as questões sociais no país. As escolas técnicas de nível industrial e comercial deveriam propiciar a devida instrução aos trabalhadores da incipiente indústria, possibilitando ao país o desenvolvimento e a geração de riquezas. Todo este processo de configuração da educação em nosso país deveria ser executado por um Ministério que coordenasse as questões relacionadas à instrução e à saúde, pois estas gerariam condições propícias ao desenvolvimento da produção, criando riquezas e transformando as bases societárias.

A Constituição de 1934 proclamou que a União deveria “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país” (apud GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 45). Além disso, nossa Carta Magna preconizava a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, que deveria ser extensivo aos adultos, assim como fixou dotações orçamentárias para o ensino – mínimo de 10% do orçamento da União e 20% do orçamento dos Estados. Este clima efervescente refletido na Constituição de 1934 não durou muito e, em 1937, Vargas institucionalizou o Estado Novo.

2.2 O PERÍODO DE VARGAS

Entre os anos 30-60 do século XX, a América Latina vivencia períodos com governos populistas, onde se configuravam Estados com forte intervenção na economia, visando sua recuperação diante do baque vivenciado no mundo com a crise de 1929. A tônica no desenvolvimentismo era também uma resposta à desestruturação sofrida devido à II Guerra Mundial (1939-1945), buscando a reordenação dos mercados nacionais, do comércio internacional, tendo a burguesia como dirigente⁷.

Com a instituição do Estado Novo, produz-se a Lei Maio de 1937 para substituir a Constituição de 1934, eliminando suas tendências democráticas. O Estado Novo se exime da responsabilidade sobre a educação pública, assumindo papel subsidiário. Cristalizando a divisão de classes a partir da educação, o Estado Novo explicita na Carta de 1937 que os mais ricos devem contribuir, através da caixa escolar, com contribuições que possam ajudar aos menos favorecidos. Além disso, a Carta determina que

os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir esse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais. Assim, o artigo 129 determinou como primeiro dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas. (...) O incentivo dado às classes menos favorecidas para procurarem a escola pública foi condicionado à opção delas pelo ensino profissionalizante. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 82)

Outro retrocesso, comparado à Constituição de 1934, se refere à omissão relativa à dotação orçamentária para a Educação. Efetivamente, a Constituição de 1937 reavivou os interesses dos conservadores, contudo, a realidade histórica, por muitas vezes, atropelou os interesses conservadores, realizando concessões às classes trabalhadoras.

No período de 1937-1945, tivemos duas leis orgânicas, de caráter elitista e conservador, – a de 1942 e a de 1946 – que foram denominadas de Reforma Capanema. Estas ordenaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola.

⁷ Contextualizando brevemente a sociedade brasileira, segundo Sodré (apud ROMANELLI, 2003), o Estado Novo (1937-1945) foi fruto da aliança entre a burguesia, o latifúndio e o imperialismo contra os movimentos de oposição surgidos a partir de 1935. Para Otávio Ianni (apud ROMANELLI, 2003), os golpes, revoluções e movimentos ocorridos em nosso país após a Primeira Guerra Mundial são consequência de uma certa consciência nacional que se vai gestando, incitando câmbios não apenas no campo político, mas também no econômico. Nas palavras de Ianni, esses acontecimentos são a manifestação “...das relações, tensões e conflitos que os setores novos ou nascentes no país estabelecem com a sociedade brasileira tradicional e com as nações mais poderosas com as quais o Brasil está em intercâmbio. Por essas razões, devemos tomar sempre em consideração que os golpes, as revoluções e os movimentos armados ocorridos no Brasil desde a Primeira Guerra Mundial devem ser encarados como manifestações de rompimentos político-econômicos, ao mesmo tempo internos e externos. (...) ...esses rompimentos são manifestações de ruptura político-econômica que marcam o ingresso do Brasil na era da civilização urbano-industrial.” (apud ROMANELLI, 2003, p. 54)

As Leis Orgânicas de Ensino organizaram o ensino primário em quatro anos, complementando-se por mais um ano através do exame de admissão ao ginásio. Além disso incluiu-se o ensino primário de dois anos para adolescentes e adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), “em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111)

No que tange ao ensino secundário, as Leis Orgânicas de Ensino criaram e ordenaram um sistema de ensino profissionalizante que não conseguiu atender aos interesses imediatistas da industrialização incipiente. Como pontuado acima, o ensino profissionalizante se organizou em quatro modalidades: industrial, comercial, normal e agrícola. A classe média, interessada em sua ascensão social, não buscava o ensino profissionalizante - o que possibilitou a configuração de um sistema de ensino profissionalizante à parte da rede pública. Foi assim que, neste período histórico, implementaram-se instituições tais como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que acabaram tendo influência na discussão sobre a educação de adultos.

No início do processo de industrialização, o domínio do conhecimento científico se restringia a um grupo restrito de trabalhadores mas, posteriormente, com a incorporação da racionalização nas relações sociais de produção, a relação ciência/trabalho e ciência/vida acabam por exigir a (re)qualificação da força de trabalho. Esta (re)qualificação se efetivará num espaço de aprendizagem específico – a escola – que terá a função de socializar o saber a ser utilizado pelo capital para o processo de intensificação da racionalização do trabalho. É assim que “... a abrangência dos sistemas educacionais está condicionada ao nível de produtividade do trabalho exigido” (NEVES, 1999, p. 26). A escola vai, assim, (con)formando um outro tipo de trabalhador, não apenas educado nas bases técnico-científicas, mas também afinado com a nova cultura instituída, exigindo-lhe um outro comportamento.

De 1945 a 1947, os movimentos populares crescem. A questão do ensino era calamitosa e o povo reivindicava mais escolas. Vivendo na legalidade no período acima citado, os parlamentares comunistas se envolveram com a questão educacional. Foi assim que Otávio Brandão, realizando um estudo diagnóstico da situação educacional no país, solicita a Paschoal Lemme uma reflexão sobre o ensino no Distrito Federal (RJ). Organizando relatórios minuciosos, Otávio Brandão e Aparício Torelly solicitaram à Mesa da Câmara Municipal uma série de reivindicações que contribuíssem para a melhoria do ensino no país.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 111),

Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

Ainda entre os anos de 1947 e últimos anos da década de 1950, organizou-se o movimento denominado Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. A educação de adultos começa a se legitimar como condição necessária para que o Brasil se concretize como nação desenvolvida e, para tanto, começar a ganhar corpo como uma política nacional, necessitando de verbas e atuação estratégica para todo o território nacional.

2.3 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS E SUA RETALIAÇÃO PELA DITADURA

De 1959 a 1964, a educação de adultos prosperou e se consolidou. Houve movimentos em torno da Educação, como por exemplo, a Campanha de Defesa da Escola Pública organizada na I Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública (SP), no ano de 1960. Esta Campanha foi sendo apropriada pelas Convenções Operárias de Defesa da Escola Pública, nos anos de 1960 e 1961, também em São Paulo. A propósito, já em 1958 havia sido realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde os educadores se preocuparam em redefinir as características específicas e o espaço próprio desta modalidade de ensino.

Após a II Guerra Mundial, além da recomposição dos países a partir da economia, se fazia necessária a dominação por outras vias. Uma das formas de construir um suposto consenso se deu através da Educação. Assim, no período da Guerra Fria, esta é compreendida como elemento primordial para estabelecer a segurança. A concepção desde então difundida era que para se conquistar a América Latina deveria haver o controle das mentes de seus intelectuais, investindo na dominação de seus processos educacionais (COLBY; DENNETT, 1998, apud LEHER, 2002).

O desenvolvimento brasileiro também esteve sob o esteio dos organismos internacionais recebendo assistência externa já na década de 50. Entre os anos de 1960 a 1964, o país passou por seis governos. Durante estes e, sobretudo no governo de Juscelino Kubistchek, a ideologia nacional desenvolvimentista era a ideologia dominante. A partir da década de 1960, com um Estado militar-tecnocrático (1964 – 1985), investe-se na modernização conservadora financiada com capital internacional, levando-nos ao endividamento externo que nos aprisionou, até os dias atuais, em nossa capacidade de

investimentos. Data desta época a presença de certa assistência externa a nível técnico, financiando projetos nas áreas econômica e social (sobretudo a Usaid – Agência para o Desenvolvimento Internacional).

Neste contexto, o adulto analfabeto, sub-escolarizado, representava um ser ignorante e imaturo. Este contingente populacional passou a se constituir num foco para sustentação política, tanto dos governos de esquerda, como dos governos de direita. Esta aproximação propiciou a constituição de uma reflexão mais articulada em torno da Educação de Adultos, democratizando as oportunidades de escolarização básica de adultos, assim como travando uma pugna pelo aparelho de Estado em suas distintas instâncias de legitimação (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Buscava-se por meio deles, apoio político junto aos grupos populares. As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113)

Contudo, os movimentos mais à esquerda, denominados como movimentos de “educação popular”, foram reprimidos pela ditadura, visto que pautavam seu trabalho pedagógico no diálogo, reafirmando os interesses populares e de suas práticas culturais. Estes movimentos eram liderados pela sociedade civil, afastando-se dos canais ideológicos provenientes do Estado.

Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular

Esta luta de movimentos e concepções de Educação popular no interior da EJA teve como seu principal instituinte o educador Paulo Freire. Sua principal preocupação se voltava à educação dos oprimidos e, portanto, a prática pedagógica por ele delineada visava à transformação do modo de produção da existência humana.

Como prática social que é, a Educação popular também irá refletir a luta entre projetos distintos de sociedade. Uma primeira distinção, apontada pela literatura crítica educacional, é delineada entre a premissa de que a educação popular é "aquela destinada às camadas populares" e a concepção de que a educação popular é entendida como a Educação demandada (negociada e mediada) pelas classes populares.

Entre estas duas acepções – aquela de pode ser denominada de pensamento crítico educacional, e a segunda premissa referida –, existem diferenças e diversidades, evidenciando as várias correntes e tendências da Educação popular.

O que nos parece fundamental, a partir do pensamento instituído por Paulo Freire, é que a luta por uma Educação popular no interior da Escola Pública não pode ser esquecida ou minimizada. De fato, este é um ponto primordial que está presente na luta da maioria das correntes de Educação popular, ainda que, minoritariamente, há quem defenda que a Educação popular só poderia se instituir no espaço da educação “não-formal”, na medida em que, coadunadas ao pensamento althusseriano ou ilitchiano, estas correntes compreendam que a escola, como aparelho de estado capitalista, estaria fadada a reproduzir a ordem dominante.

Da segunda metade do século XX até os dias de hoje, a Educação popular se institui no horizonte das lutas populares, nas práticas dos movimentos populares. Paulo Freire e os movimentos populares que se inspiraram em seu pensamento, levaram para o interior da escola a necessidade de se fazer da Educação popular um esforço de mobilização e capacitação política, científica e técnica das camadas populares. Este esforço duro e incansável se faz pertinente na medida em que desejamos transformar a Escola pública, apartando-se de uma prática reprodutora da ordem dominante e instituindo, a cada dia, uma outra escola voltada aos interesses das classes populares.

Várias reuniões ocorrem no mundo trazendo como discussão as diversas tendências do pensamento da Educação Popular e, dentre estas, podemos citar o Congresso do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) que, em 2004, referenda a Educação Popular como movimento e pensamento, como teoria e exercício prático, de um modelo de educação cujos princípios e estratégias implicam um estreito nexos com a política, a economia e a cultura dos nossos povos.

Apesar dos diversos movimentos históricos contra a Educação Popular - visto que esta é praticada pelos movimentos populares que se comprometem com a educação das classes oprimidas - esta vem se constituindo através do legitimação da cultura e do saber da comunidade que necessitam ser incorporados ao ensino:

O processo-ensino-aprendizagem é visto como ato de conhecimento e transformação social, sendo pautada na perspectiva política. É uma estratégia de construção da participação popular para o redirecionamento da vida social objetivado trabalhar as necessidades populares. O resultado desse tipo de educação é observado quando o sujeito pode situar-se bem no contexto de interesse. A Educação Popular não se restringe pelos contextos, busca caracterizar os contextos em que ele precisa ser trabalhado, mas as aplicações mais comuns ocorrem em assentamentos rurais, em instituições sócio-educativas, em aldeias indígenas e no ensino de jovens e adultos. (PAIVA, 1986, p. 38)

Aprendemos, portanto, a partir do pensamento de Paulo Freire, que os princípios da Educação popular só podem estar imbricados com a mudança da realidade opressora, com o reconhecimento, a valorização e a emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos. Nesse sentido, a sociedade civil organizada foi identificada como instância de promoção e sistematização da educação popular (PAIVA, 1986, p. 35).

Buscando reverter esta contra-hegemonia organizada pelos movimentos populares, as classes dominantes se coadunam ao discurso da escolarização como um direito de cidadania legítimo, esvaziando-o de sua discussão política popular. A resposta dada pela ditadura se organizou em torno do MOBREAL, no ano de 1967, e através da implantação, no ano de 1971, do Ensino Supletivo, através da Lei Federal nº 5692.

O MOBREAL se caracterizou por uma campanha de alfabetização de massas, que buscava dar bases sociais de legitimidade aos governos militares. Para dar conta de números extensos, a organização do material didático foi entregue a empresas privadas. Daí, gerou-se o planejamento pedagógico, onde coordenadores e supervisores deveriam garantir a homogeneidade do Movimento, ignorando toda a diversidade lingüística, ambiental, e sócio-cultural de nosso país continental.

Havendo paralelismo de recursos e de sua estrutura institucional - o Mobral não se submetia aos governos estaduais e municipais de administração do ensino -, possuía grande autonomia e mobilidade, o que lhe permitia se metamorfosear de acordo com a situação política, sobrevivendo, assim, até meados da década de 1980.

A LDB nº 5692/71 possibilita a concretização do projeto educacional do regime militar. Como pontuado anteriormente, através de seu capítulo IV, consolidou-se o Ensino Supletivo que foi regulamentado através de outros dois documentos: o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699, de 28 de julho de 1972; e o documento 'Política para o Ensino Supletivo'. Estes documentos consolidaram as características do Ensino Supletivo, a saber:

1. como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, mas ainda assim, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura.

2. deveria estruturar uma doutrina e uma metodologia próprias a fim de responder ao grande contingente populacional que deveria se escolarizar, contribuindo, assim, para o desenvolvimento nacional.

Esvaziando o componente da educação de classe como propunham os movimentos de cultura popular, o Ensino Supletivo revestia-se de uma suposta "neutralidade", devendo atender a todos em seu processo de atualização permanente, "reciclando o presente e

preparando o futuro”. O enfrentamento político era afastado, dando lugar às soluções técnicas, à racionalização dos meios para responder ao grande número de cidadãos.

Utilizando-se do MOBRAL e do Ensino Supletivo, os governos militares realizaram mediações junto aos setores populares. Contudo, apesar desta centralização do poder federal, o Estado não se responsabilizava pela Educação de Adultos na medida em que não assumindo sua gratuidade e oferta e possibilitando um paralelismo entre os órgãos responsáveis pelo Ensino Supletivo.

Desta forma, a educação de adultos passou a compor o mito da sociedade democrática brasileira em um regime de exceção. Esse mito foi traduzido em uma linguagem na qual a oferta dos serviços educacionais para os jovens e adultos das camadas populares era a nova chance individual de ascensão social, em uma época de ‘milagre econômico’. O sistema educacional se encarregaria de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção. Desse modo o Estado cumpria sua função de assegurar a coesão das classes sociais. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 118)

A suplência foi se organizando em torno dos Estados e dos Conselhos Estaduais de Educação e o MOBRAL acabou se aproximando das prefeituras para desenvolver programas de alfabetização.

2.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A REDEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

No final da década de 1970, com a o processo de democratização do país, a sociedade civil começa a organizar suas demandas educacionais. Contudo, no que tange à educação de jovens e adultos, há a configuração da contradição entre a afirmação do direito formal no plano jurídico da população jovem e adulta à educação básica, e a negação deste direito no que se refere à concretização de políticas públicas concretas.

Até os anos 80, o papel do Estado não era questionado, devendo este planejar e captar recursos financeiros para a atribuição e distribuição de verbas que subsidiassem o sistema educacional. O MOBRAL foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação Educar, com objetivos e formas de parcerias bastante distintas. A Fundação Educar, por sua vez, foi extinta pelo governo Collor de Mello, no ano de 1990, sendo substituída pelo Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que, respondendo às demandas da Unesco, deveria alfabetizar 70% da população analfabeta. No entanto, mais uma vez, outro Programa governamental não realiza ações significativas no campo da EJA (SALES, 2001).

Voltando aos direitos jurídicos, é a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que reconhece, pela primeira vez na história do país, o dever do Estado para com os adultos analfabetos, independentemente de sua idade. Há, então, a determinação de que 50% da receita dos Estados e Municípios deveriam ser aplicadas na educação, sendo que a metade desses recursos destinar-se-ia à eliminação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental.

Na década de 90, a educação se converte, novamente, numa das frentes prioritárias e, mais que contribuir para a melhoria do nível de renda, passa a exercer um papel fundamental na ‘estabilidade política’ que propicia a realização dos negócios. A idéia reificada é que se pode superar o subdesenvolvimento e a marginalidade econômica através da educação adequada dos indivíduos. A concepção sobre a educação retorna a um caráter instrumental, regulada pela ideologia do capital, ressuscitando a teoria do capital humano tão em voga nos anos 70 do século passado (LEHER, 2002)⁸. Há, assim, o discurso da necessidade de se investir em “recursos humanos”, articulando-se à idéia de que a educação possibilita o desenvolvimento da nação.

O discurso sobre a EJA também é revestido pelo ideário do capital humano, estabelecendo a conexão entre a educação e o mercado de trabalho. Contudo, isto se dá apenas discursivamente, visto que, tendo um viés de legitimação compensatória, esta se destina a uma classe de pessoas socialmente excluídas, sub-representadas politicamente. Desta forma, a EJA comumente fornece credenciais acadêmicas de baixo prestígio social (TORRES, 2003).

É assim que, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), introduziu-se a destituição de direitos no que tange à EJA. Através do Projeto de Lei 92/96, o governo “mantém a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprime a obrigatoriedade do poder público em oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao Ensino Fundamental apenas à escola regular” (HADDAD, 1998, apud SALES, 2001, p. 333).

Para completar sua ação em relação a EJA, a Lei nº 9424/96, que estabelecia o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), não

⁸ “...o banco e outras agências internacionais de fomento passaram a destinar créditos para o desenvolvimento do setor social (incluindo educação, saúde e desenvolvimento rural), para atingir predominantemente determinados segmentos populacionais que se encontravam fora dos limites aceitáveis de pobreza, denominados grupos emergenciais ou de risco.

Essa questão pode ser observada pela própria evolução dos financiamentos. Se até o final dos anos de 60 não havia créditos do Banco destinados ao setor social, no período de 1968 a 1971 estes já apresentavam 7,7% dos empréstimos do Bird e no período de 1985 a 1989 chegaram a 15,5%. A mudança de orientação explica a tendência do banco de afirmar cada vez mais sua função política, especialmente como coordenador do processo de ajustes estruturais na década de 1990.” (FONSECA, 2001, p. 15-16).

destinava recursos financeiros para os alunos do Ensino Supletivo ou outras ações específicas de EJA. Esta política coaduna-se à reforma do Estado pautada pelo ajuste estrutural, focalizando suas ações no ensino fundamental obrigatório e desconsiderando outras modalidades, tais como a educação infantil, a educação especial e a educação de jovens e adultos.

A LDB, aprovada pela Lei 9394/96, não faz referência ao analfabetismo e reafirma o conceito de Educação de Adultos voltado à reposição de escolaridade mediante a oferta de cursos e exames. Uma questão controversa trazida pela LDB se refere à redução da idade de acesso à EJA (no Ensino Fundamental, de 18 para 15 anos, e, no Ensino Médio, de 21 para 18 anos). Esta redução, na prática, tem afastado educandos de idade superior a 15 anos do Ensino Regular, contribuindo para o crescimento de ‘cursinhos’ preparatórios aos exames, de qualidade duvidosa. A ênfase na certificação acaba por explicitar que os processos pedagógicos são menosprezados, afastando, assim, a classe trabalhadora e seus filhos do domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico.

Aspectos positivos em relação a EJA na LDB (BRASIL, 1996) se refere à “oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando” e “a oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (art.4º, VI e VII). Na análise de Haddad e Di Pierro (2000, p. 122),

A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecerem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos.

As principais ações destinadas a EJA, no governo FHC, se instituíram através de programas – o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Recomeço e o Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR) – reafirmando o direcionamento político de descontinuidade e descompromisso com a continuidade na oferta de escolarização para este público.

No ano 2000, através do Parecer 11, são instituídas as Diretrizes Curriculares da EJA que aponta que esta área ainda se constitui como uma dívida social não reparada para com aqueles que não tiveram a garantia de acesso à educação na idade apropriada e sua

continuidade durante a vida. Ela é compreendida como modalidade da Educação Básica e, desta forma, apresenta um caráter próprio. A EJA tem, portanto, suas peculiaridades ligadas ao público a que se destina, considerando sua faixa etária, seus interesses, seus anseios, suas culturas. A EJA se constitui, sobretudo, numa educação de classe (RUMMERT, 2007).

Nas Diretrizes, a EJA se configura por três funções próprias: reparadora, equalizadora e permanente ou qualificadora. Desta forma, a EJA deveria garantir o acesso à escola àqueles que tiveram negado o direito à educação (função reparadora – o que retoma à questão da EJA se constituir numa educação de classe); garantir a permanência dessas pessoas no sistema educacional, propiciando-lhes igualdade de oportunidades educacionais (função equalizadora); o acesso e permanência devem ser garantidas por instituições que apresentem qualidade da educação, de forma contínua e permanente (função permanente e equalizadora).

Apesar de termos, praticamente, alcançado a universalização do ensino fundamental entre as crianças de 7 a 14 anos, a qualidade da educação ainda está longe de seguir a mesma orientação, produzindo-se um contingente de 22,2% de analfabetos funcionais das pessoas com 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2007). De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2000 (IBGE (2003a),

...a parcela de crianças entre dez e quatorze anos sem instrução, ou com menos de um ano de escolaridade, é de 10,11%, o dobro do que se verifica entre os jovens de quinze a dezenove anos (5,36%). Nesta faixa etária, porém, 21,65% dos jovens não concluíram o equivalente às quatro séries iniciais da Educação Básica e 66,55% não completaram os oito anos do Ensino Fundamental. Os índices para a faixa etária de 20 a 24 anos são melhores, confirmando o fenômeno da escolarização tardia e do atraso devido à repetência: 20,12% não concluíram as quatro séries iniciais, e 55,90% não tiveram escolaridade básica de oito anos. (BRASIL, MEC: INEP, 2000, apud SALES, 2003, p. 337).

Vivemos uma realidade em que as necessidades básicas de aprendizagem da população não são plenamente satisfeitas, visto que temos políticas educacionais ainda pautadas por campanhas emergenciais, de curto prazo, ou seja políticas contingentes que recorrem ao voluntariado, desconsiderando a necessidade de se ter educadores qualificados para trabalharem junto à população jovem e adulta.

Ainda não conseguimos modificar a realidade de negação do direito à educação e continuamos a viver a expressão histórica de acesso desigual aos bens materiais e simbólicos. Para exemplificar esta realidade, podemos lançar mão dos dados fornecidos pelo IBGE (2007) que demonstram que, em 2006, nosso país tinha um contingente de 14,3 milhões de indivíduos analfabetos com 15 anos ou mais. Além disso, temos um percentual de apenas 45,4% de educandos que puderam concluir a última série do ensino fundamental. No que

tange ao ensino médio, no ano de 2006, apenas 47,1% de jovens entre 15 e 17 anos o estavam cursando. Estes dados demonstram o quanto ainda estamos distantes da tão almejada universalização da educação básica. Colocam em tela também, conforme analisa Nosella (1993), as relações perversas que estabelecemos anos a fio entre os processos produtivos e a educação escolar. A convivência contraditória entre o arcaico e o moderno explicita “uma mistura inorgânica de formas escravocratas e de formas industriais” que emperram a construção de uma sociedade que se quer moderna e desenvolvida.

O discurso reificado é que a elevação de escolaridade e a qualificação da classe trabalhadora pode vir a gerar oportunidades de trabalho. A força de trabalho neste contexto é tomada como uma mercadoria sendo capaz, ela própria, de ampliar suas possibilidades de exploração pelo capital (MARX, 1984).

O governo Lula, inserido numa correlação de forças, ainda não foi capaz de modificar o quadro existente. É certo que, como analisa Rummert (2007), a partir de 2003, a questão da EJA foi retomada com mais ênfase – o que não quer dizer que a política de subordinação tenha sido enfrentada em sua radicalidade.

As políticas continuaram a se configurar de modo focal e podemos citar, a título de exemplo, os seguintes programas: Projeto Escola de Fábrica; Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Exame Nacional de Certificações de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. Sem desconsiderar a relevância de se analisar os programas supracitados em sua totalidade⁹, elegemos o PROEJA para ser objeto do presente trabalho.

No ano de 2005, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) formula o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Após sofrer severas críticas, este programa é reformulado e é lançado um documento base melhor fundamentado, apresentando os princípios, concepções, fundamentação teórica, almejando transformar o programa em uma política pública educacional. Este fato se deu através do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, onde se explicita que o programa se preocupará com a formação inicial e continuada de trabalhadores, assim como a educação profissional técnica de nível médio.

⁹ Para uma análise mais detalhada destes programas, consultar RUMMERT, S. M. “A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos”. *Revista de Ciências da Educação*, 2, 2007, pp. 35-50. Consultado em julho, 2008 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Compreendemos este documento como um avanço no que tange às políticas públicas em educação. De forma contundente, traz defesas não vistas anteriormente em outros documentos provenientes da esfera federal. Reconhecendo que os movimentos sociais têm impulsionado o Estado a buscar efetivar o direito à educação, o documento se implica em reverter a história da EJA permeada por políticas focais, fragmentadas e efêmeras.

Ainda temos muito que construir e lutar para que possamos legitimar uma educação de jovens e adultos que garanta o direito à formação plena do sujeito, compreendendo que a formação humana se configura ao longo da vida de cada ser humano, não somente como um processo individual, mas como um aspecto eminentemente social.

Almejando compreender o processo de construção da política de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e as possibilidades de reconfigurar a Educação de Jovens e Adultos em prol das classes trabalhadoras, encaminhamo-nos para análise da referida política, buscando delinear seus aspectos positivos, suas dicotomias, seu paradoxos, a fim de que possamos compreender a contribuição da educação para a criação de uma outra sociedade possível.

3 PROEJA: AVANÇOS E PARADOXOS

“... tanto no caso do processo educativo quanto no ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do que, portanto, contra quem e contra o quê fazemos educação e a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.” (FREIRE, 1992, p. 24)

O presente capítulo tem por objetivo analisar o documento originário da política de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), assim como apresentar o discurso dos principais formuladores desta política. Para tanto, além da leitura do documento base e da contextualização social de sua elaboração, organizamos trechos das entrevistas realizadas com atores políticos que se disponibilizaram a participar da presente pesquisa.

3.1 O “PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” - BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO: DA EJA AO PROEJA

Retomando brevemente a análise histórica, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a educação de jovens e adultos abrange um conjunto diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais, assim como de habilidades socioculturais. No entanto, é no final dos anos 40 do século passado que a educação de adultos começa a ser compreendida como um problema de política nacional. Contudo, a Constituição de 1934 já apontava que o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, deveria se estender aos adultos. Este se constitui como primeiro ato normativo em que a educação de jovens e adultos recebe um tratamento particular.

Em 1942, instituiu-se o Fundo Nacional de Ensino Primário ampliando, progressivamente os recursos da educação primária, incluindo nesta, o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Há, em 1945, a regulamentação do fundo e o estabelecimento de 25% dos recursos para um plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD E DI PIERRO, 2000).

Se no período colonial a educação de jovens e adultos é instituída de forma fragmentada, no Império e na Primeira República, ela passa a ser compreendida como uma política nacional que necessita de verbas e atuações estratégicas, visto se constituir como de extrema relevância para que o Brasil se converta numa nação desenvolvida.

E através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5692/71 que o Ensino Supletivo é regulamentado, sendo compreendido como um subsistema independente do Ensino Regular, mas com este relacionado. Por sua independência, deveria estruturar uma doutrina e metodologia próprias, a fim de possibilitar a escolarização de um grande contingente populacional. O sucesso desta empreitada propiciaria o Brasil desenvolver-se como nação. O que ocorreu, de fato, foi que o Ensino Supletivo priorizou “soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade.” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.117)

A modalidade de Suplência passou a ser o foco do governo no âmbito federal, desobrigando-se de uma oferta “regular” da educação de adultos.

Somente com a redemocratização de nosso país que a inovação pedagógica é reavivada na educação de jovens e adultos. O ideário da educação popular pode sair da clandestinidade, começando a influenciar os programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

É com a Constituição Brasileira (1988) que a EJA é reconhecida como dever do Estado e essa conquista do direito universal foi o aspecto mais importante desta história. Nossa lei magna destacava a importância de se eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental.

Nesta época, vários documentos internacionais e nacionais destacam a relevância da EJA e podemos citar, a título de exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) que ressalta o direito que todo ser humano tem de ter suas necessidades básicas de aprendizagem satisfeitas, a fim de desenvolver-se plenamente. O Plano Nacional de Educação para Todos (1993) reafirma as necessidades delineadas pela Constituição. No ano de 1997, foi realizada a Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos (V CONFITEA), trazendo uma nova concepção sobre a educação de jovens

e adultos, a saber: esta educação deve ser entendida como um processo contínuo, devendo contar com a participação e a integração dos sujeitos ali envolvidos. Ainda no cenário internacional, no ano de 2000 é aprovado o Marco da Ação de Dakar, onde se ratifica que deve ser obrigação dos governos assegurar os compromissos, objetivos e metas assumidos anteriormente – em Jomtien e Hamburgo.

Assim, a década de noventa do século passado, segundo SALES (2003), demonstrou-nos a ampliação do debate sobre este campo, apesar das políticas públicas não conseguirem acompanhar esse movimento.

Durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a EJA sofre sérios baques e, dentre estes, citaremos:

- Projeto de Lei 92/96: mantém a gratuidade da educação pública para jovens e adultos, mas já não a coloca como dever do Estado;
- Lei 9424/96, que institui o FUNDEF: este mecanismo de financiamento desconsidera os alunos do Ensino Supletivo, ou de outras ações voltadas para a EJA.
- Lei 9394/96: por um lado, a Lei de Diretrizes e Bases se omite no que tange à eliminação do analfabetismo, reafirmando que a EJA deve se direcionar para a reposição de escolaridade através da oferta de exames e cursos. Por outro, afirma o direito à educação, o dever de educar (de acordo com a Constituição), delineando que a EJA deve possibilitar a “oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Lei 9394/96, Art. 4º, VI e VII).

Através do Parecer 11/2000 são traçadas as Diretrizes Curriculares da EJA que possibilita uma retomada de fôlego. Neste, reafirma-se que a EJA é uma modalidade da Educação Básica e, portanto, tem uma especificidade em relação aos educando a quem se dirige, ao contexto no qual se desenvolve, compreendendo o jovem e o adulto como seres produtores de cultura. Importante salientar, que este parecer reconhece que há uma dívida social com estes cidadãos, na medida em que não lhes possibilitaram o acesso à leitura, à escrita, aos cálculos, e a outros bens culturalmente legitimados socialmente na idade adequada. Assim, este parecer, ressalta que a EJA apresenta três funções: reparadora – a EJA deve garantir o acesso àqueles que tiveram o direito à educação negado; equalizadora – deve-se garantir a permanência destas pessoas na Educação, possibilitando-lhes a igualdade de oportunidades; e qualificadora – o acesso e a permanência devem ser oferecidos por instituições de qualidade, de forma contínua e permanente.

Em nosso país, as reuniões preparatórias para o V CONFITEA tomaram um caráter permanente, o que levou-nos a configurar os Fóruns Estaduais de EJA. Todo este processo propiciou-nos organizar quatro Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), reafirmando-se “o direito à educação para todos independente da idade, a educação ao longo de toda a vida e a educação voltada para as necessidades, interesses e desejos das pessoas” (SALES, 2003, p. 332)

Apesar de todo este movimento de discussão, como dito anteriormente, as políticas retroagiram e não conseguimos resolver a questão do analfabetismo e, muito menos, a questão da baixa escolaridade da população jovem e adulta. Estes fatos podem ser constatados a partir dos dados do IBGE (2003b), onde se afirma que cerca de 5,9% das crianças de 10 a 14 anos ainda são analfabetas, ou seja, um quantitativo de um milhão de crianças. Na população entre 15 e 19 anos de idade, 5,36% estão sem instrução ou cursaram amenos de um ano de escolaridade. Nesta mesma faixa etária, 21,65% dos jovens não puderam concluir nem as quatro séries iniciais da Educação Básica e 66,55% não concluíram o Ensino Fundamental. Na faixa etária de 20 a 24 anos, os dados são menos piores, demonstrando-nos o fenômeno de escolarização tardia. 20,12% não realizaram as quatro séries iniciais e 55,90% não completaram o Ensino Fundamental. Faz-se mister ressaltar que, diante deste quadro, ainda temos o fator cor/raça, demonstrando a variação das taxas de analfabetismo.

Esse breve histórico sobre a EJA nos possibilita visualizar que as políticas de educação profissional e de educação de jovens e adultos se encontram apartadas historicamente. A partir desta constatação, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) formula o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Para a SETEC, a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA manteria uma incumbência residual com a educação básica, da qual ela foi esvaziada quando a responsabilidade pelo ensino médio foi destinada à Secretaria de Educação Básica (SEB) e a educação de jovens e adultos – com a qual a política de educação profissional nunca havia se ocupado – abrigada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 1097)

Este documento teve como foco formular uma política de educação profissional nas instituições federais da Educação Profissional e Tecnológica – Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. O Decreto 5.478/05 (BRASIL, 2005) sofreu severas críticas, sobretudo, porque continuava a configurar uma política de educação profissional

fragmentada, descontínua, focal e contingente, tais como outros programas já existentes - Escola de Fábrica e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

Segundo o documento base de 2006, o PROEJA tem por intuito possibilitar que jovens e adultos das classes trabalhadoras tivessem acesso a estes “centros de excelência”, onde se podia garantir a educação básica integrada à educação profissional. Contudo, conforme análise de Moura (2006), a realidade com que estas instituições se deparavam era que seu corpo docente não trazia experiência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e não havia experiência acumulada em nosso país no que tange à integração entre a educação básica e o ensino profissional.

Diante desta realidade, a SETEC/MEC realizou, no ano de 2005, um conjunto de oficinas pedagógicas que objetivavam capacitar os gestores acadêmicos destas instituições. Estes encontros, ao contrário do que se esperava, possibilitou a elaboração de reflexões e críticas relativas, tanto ao conteúdo, como à forma como o Programa desejava ter sido implantado. Com as análises realizadas, a SETEC buscou redefinir seus rumos de trabalho, e, para tanto, constituiu um grupo de trabalho que deveria elaborar um documento base melhor fundamentado, apresentando os princípios, concepções, fundamentação teórica, almejando transformar o programa em uma política pública educacional. Este fato se deu através do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, onde se explicita que o programa se preocupará com a formação inicial e continuada de trabalhadores, assim como a educação profissional técnica de nível médio. Para o presente trabalho estaremos centrados na análise do documento base que se destina à educação profissional técnica de nível médio.

Compreendemos este documento como um avanço no que tange às políticas públicas em educação. De forma contundente traz defesas não vistas anteriormente em outros documentos provenientes da esfera federal. Isto não quer dizer que este não possa aportar também, dicotomias, pois, conforme analisam FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS (2005a) a mudança de nossa materialidade estrutural, em que o campo educacional é somente uma parte, modifica-se lentamente, como expressão da natureza das relações de poder das classes sociais. Desta forma, os embates por mudanças mais profundas efetiva-se por intensos conflitos e no campo da contradição.

Assim, delinearemos, neste capítulo, as questões que analisamos serem interessantes do ponto de vista das classes trabalhadoras e, num segundo momento, apontaremos as questões que permanecem controversas.

3.2 A CONSTRUÇÃO DO PROEJA – OUVINDO A VOZ DOS ATORES ENVOLVIDOS

Durante o desenvolvimento da presente pesquisa, contactamos cinco profissionais de referência na elaboração e/ou implementação da Política de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Não obstante, nem todos se dispuseram a participar e a responder à entrevista semi-estruturada, elaborada com o fito de apreender o ponto de vista dos atores envolvidos na formulação da referida política. Desta forma, tivemos a oportunidade de entrevistar três destes educadores:

1. Jaqueline Moll, pedagoga, Doutora em Educação, professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Diretora do Departamento de Políticas e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (no período de 2005 a 2007). Atualmente é Diretora do Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC. Coordenou o processo de elaboração do PROEJA.

2. Dante Henrique Moura, engenheiro elétrico, Doutor em Educação, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Participou, no período de 2005 a 2007, dos Grupos de Trabalho que elaboraram, no âmbito do MEC, os Documentos Base do PROEJA.

3. Luiz Augusto Caldas Pereira, matemático, Mestre em Planejamento e Gestão de Cidades, professor do Instituto Federal Fluminense. Foi Presidente do CONCEFET, no período de 2006 a 2007. Atualmente é Diretor de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC.

É interessante destacar que os educadores entrevistados salientam que esta política teve a atuação de distintos atores sociais, sobretudo dos segmentos organizados da sociedade – sindicatos e outros movimentos sociais – que, através de pressões políticas em prol da educação das classes populares, impelem o Estado brasileiro a fornecer algumas respostas a estas demandas. Do ponto de vista do Estado, da elaboração dos expedientes legais, dos referenciais teórico-metodológicos, entre outros, houve a atuação do Ministério da Educação, mais especificamente da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Não obstante, para a construção da proposta houve a contribuição de professores, especialistas e representantes de órgãos e entidades ligadas à formação do trabalhador – Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Universidades, Secretarias

Estaduais de Educação (CONSED), Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, Organizações Sindicais, Fóruns de EJA, dentre outros.

Esta pluralidade de atores políticos – provenientes de espaços públicos como as Universidades e os CEFET's; de iniciativas privadas, tais como os sindicatos; e movimentos sociais – colocou em pauta de discussão propostas divergentes, necessitando-se de amplo debate para se efetivar as negociações.

Neste contexto, o entrevistado Dante Henrique Moura analisa que a maior disputa ocorrida neste cenário esteve em torno do ensino integrado como forma prioritária de oferta. De acordo com o histórico e as condições de cada instituição ali representada, os interlocutores defendiam as outras formas de ensino – concomitante e/ou subsequente.

Ao final, depois de muitas discussões acaloradas, conseguimos manter o integrado como oferta prioritário. A meu ver, uma decisão diferente dessa seria desastrosa, pois compreendo que é muito difícil trabalhar a concepção de formação integral em um currículo que não é integrado. (Informação Verbal)¹⁰

Faz-se mister destacar que, segundo Dante Henrique Moura,

O PROEJA ainda continua sendo uma tentativa de construção de política pública. (Informação Verbal)¹¹

Em nossa concepção, esta fala destaca o caráter processual das políticas públicas, assim como a necessidade de se buscar, através da ação histórica dos seres humanos, a configuração de outras políticas que façam frente às práticas de escolarização excludentes que ainda vigoram em nossa sociedade.

Tendo por foco a atuação do Estado frente às demandas das classes populares – e reconhecendo que havia um determinado perfil de governantes neste momento histórico que está suscetível a responder tais demandas -, Dante Henrique Moura destaca uma série de instrumentos legais que foram sendo reconfigurados a partir do ano 2000.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o Decreto nº 5.154/2004 e o documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (SETEC, 2004) são exemplos dessas respostas. (...) Após essas respostas mais gerais, articula-se ... em 2005, um instrumento legal destinado a dar um formato específico à oferta de ensino médio integrado aos cursos técnicos na modalidade EJA. Este instrumento foi a Portaria nº 2.080/2005-MEC. (Informação Verbal)¹²

Faz-se mister esclarecer que a referida portaria determinava que todas as instituições federais de Educação Profissional Tecnológica (EPT) deveriam oferecer cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA a partir do ano de 2006. Estipulava, ainda, um

¹⁰ Entrevista realizada com Dante Henrique Moura em 28 de outubro de 2009.

¹¹ Idem.

¹² Idem.

percentual mínimo de vagas que deveriam ser destinadas à nova oferta. A Portaria nº 2.080/2005, no entanto, feria o Decreto nº 5.224/2004, hierarquicamente superior, que dispunha sobre a organização dos CEFETs, outorgando-lhes autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Carecendo de legalidade, a referida portaria foi substituída pelo Decreto 5.478/05 (BRASIL, 2005), que instituiu o PROEJA no âmbito da Rede Federal de EPT. Como dito anteriormente, o documento base delineado através do Decreto nº 5.478/2005 sofreu uma série de críticas (MOURA, 2005; FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005a; MOURA; 2007) e, no ano de 2006, foi lançado um novo decreto – nº 5.840/2006 – que se constituiu no atual instrumento legal regulador do PROEJA (MOURA, 2008).

Neste processo de construção de marcos reguladores, Luiz Caldas, destaca não somente as portarias e os decretos já mencionados por Dante Henrique Moura, como também os desdobramentos ocorridos:

No início a idéia de um programa que articulasse/integrasse Educação de Jovens e Adultos (EJA) com Educação Profissional e Tecnológica (EPT) surge, em 2005 como desdobramento de uma reunião do Ministro da Educação com uma representação de Diretores Gerais vinculados ao Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação – CONCEFET. Nesta reunião, o surgimento de tema motivou a Secretaria Executiva do MEC a solicitar aos representantes do CONCEFET a apresentação de uma proposta de minuta de portaria que desse o embasamento legal para que as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pudessem oferecer cursos técnicos integrados e/ou articulados a EJA. Neste contexto, é editada a Portaria MEC 2080, de 13/06/2005, que (...) foi o primeiro marco na construção do PROEJA. Logo depois, foi publicado o Decreto 5478, de 24/06/2005, que instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, ainda inscrito somente no âmbito das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Com o surgimento do PROEJA também se instala o debate em torno do seu aperfeiçoamento, da ampliação da sua oferta para além da Rede Federal de Educação Profissional, ou seja, da sua transformação em um Programa Nacional, inclusive, não limitado ao Ensino Médio. Insere-se também, neste espaço, a defesa da construção dos referenciais teórico-metodológicos e das estratégias para o desenvolvimento e implementação do programa. A colaboração de professores, especialistas e representantes de órgãos e entidades ligadas à formação do trabalhador, como o Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Universidades, Secretarias Estaduais de educação (CONSED), Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, Organizações Sindicais, Fóruns de EJA, dentre outros, é determinante para a edição do Decreto 5840 em 13 de julho de 2006. Este decreto que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, além de ampliar os seus limites para além da Rede Federal e do Ensino Médio suscitou a necessidade de produção de novos documentos referenciais e a revisão do Documento Base do PROEJA construído ainda na vigência do Decreto 5478/2005. São elaborados os seguintes documentos-base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio; Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental,

e Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Indígena. (Informação Verbal)¹³

Esse processo inicial de elaboração da política do PROEJA evidenciou uma série de entraves delineados no sistema de ensino brasileiro que, segundo Dante Henrique Moura, pode ser assim descrito:

1. as poucas Instituições Federais de Educação Tecnológica que ofereciam EJA à época do Decreto nº 5.840/2006 não a realizavam na forma integrada à educação profissional. Além do mais, a maioria das iniciativas se relacionava à educação básica, enquanto algumas relacionavam educação básica e profissional na forma concomitante.

2. após o Decreto nº. 2.208/1997 – que separou a oferta do ensino médio dos cursos técnicos – os CEFET's viram seu quadro de professores do ensino médio se reduzir, optando-se pela oferta de ensino profissional concomitante ou subsequente. Ou seja, os CEFET's – objeto primeiro de intervenção desta política pública – já não contava com um quadro de profissionais que pudessem levar a cabo a experiência delineada pelo PROEJA.

3. não havia, seja na Rede Federal de EPT, seja no ensino médio, educadores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos. Se considerarmos o desafio de integrar as três modalidades – educação profissional, ensino médio e EJA – esta formação se encontra ainda mais fragilizada, visto a histórica dicotomia e falta de diálogo efetivo entre estas.

4. a formulação da política devia estar pensada para abranger os sistemas públicos estaduais e municipais de educação, visto ser estes os entes consagrados constitucionalmente à universalização da Educação Básica. A oferta de vagas sendo realizada apenas pela Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica é insuficiente diante da demanda nacional de jovens e adultos que necessitam ser incluídos na rede regular de ensino.

De acordo com as entrevistas realizadas, estas dificuldades, no entanto, não se constituíram em paralisadores do processo, mas impulsionaram a revisões e a uma série de movimentos realizados que dessem conta de atenuar as dificuldades para a implantação desta política. Desta forma, encaminhamos nossa leitura na busca do que foi considerado os avanços e as possíveis dificuldades geradas deste processo.

¹³ Entrevista realizada com Luiz Caldas em 21 de dezembro de 2009.

3.3 OS AVANÇOS E AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PROEJA

Antes de analisarmos determinadas questões apresentadas pelo documento base – tal como o financiamento, a superação da dualidade estrutural e os princípios que regem o documento, traremos a voz de nossos entrevistados, visto que eles destacam uma série de ações mais globais que se constituíram em estratégias que pudessem contribuir na concretização desta nova política pública.

Dentre estas estratégias, podemos destacar uma que se realizou no próprio processo de tentativa de legitimação do primeiro documento. Vamos às palavras de Dante Henrique Moura:

Durante o segundo semestre de 2005, a SETEC (a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) realizou algumas oficinas pedagógicas pelo país, a fim de promover a capacitação dos gestores acadêmicos das instituições da Rede Federal de EPT. Na verdade, essa ação, em vez de concretizar a capacitação esperada, acabou por gerar duras críticas, análises e reflexões referentes ao conteúdo e à forma de implantação do Programa. Isto acabou resultando em alterações valiosas nos rumos da implantação do PROEJA, a fim de construirmos uma base mais sólida para a sua sustentação. (Informação Verbal)¹⁴

As críticas realizadas, tanto pelos estudiosos da área, como pelos gestores da Rede Federal de EPT, demonstram que as políticas públicas não podem ser realizadas a partir de “gabinetes de políticos”, mas faz parte do próprio processo de democratização de nossa sociedade, de envolvimento da sociedade civil nas questões de Estado. Estes embates possibilitaram mudanças entre o primeiro texto e aquele organizado no documento base. Moura (2008), em um artigo onde narra a experiência da implementação do PROEJA no CEFET-RN, também realiza esta comparação entre os dois textos:

O novo Decreto traz mudanças significativas em relação ao primeiro. Dentre elas destacam-se: a) a ampliação das cargas horárias dos cursos (o Decreto Nº 5.478/2005 estabelecia cargas horárias máximas para os cursos e, contrariamente, o Decreto Nº 5.840/2006 fixou limites mínimos, deixando a definição da carga horária a ser adotada em cada curso para o âmbito da autonomia da instituição ofertante); b) ampliação dos espaços educacionais em que o PROEJA pode ser oferecido (o Decreto Nº 5.478/2005 limitava a oferta à Rede Federal de EPT, ao passo que o Decreto Nº 5.840/2006 incluiu as instituições públicas estaduais e municipais de educação também como espaço para as ofertas do PROEJA); c) ampliação da abrangência do Programa (o Decreto Nº 5.478/2005 limitava o PROEJA ao ensino médio, enquanto o Decreto Nº 5.840/2006 incluiu o ensino fundamental), englobando toda a educação básica. (MOURA, 2008, p. 3)

¹⁴ Entrevista realizada com Dante Henrique Moura em 28 de outubro de 2009.

Luiz Caldas também destaca uma série de ações que vem sendo realizadas para se efetivar o PROEJA:

[...] a realização das Oficinas Pedagógicas pela equipe dirigente da SETEC, professores e professoras da rede federal de EPT; a realização de Cursos de Especialização e Capacitação em PROEJA para os professores das Redes Públicas; o apoio para o desenvolvimento de material didático voltado para o PROEJA; o apoio ao desenvolvimento de pesquisas sobre o PROEJA a partir da constituição de redes que envolvam as universidades e as instituições de EPT. Este se dá através do financiamento da CAPES e da SETEC; a criação de uma coordenação responsável pelo PROEJA na SETEC; o diálogo permanente entre a SETEC, a SECAD (Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade), a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos e os Fóruns EJA; e, por fim, destaco a articulação entre a EJA e a EPT no parágrafo 3º, artigo 37 da Lei 11.741/2008 que altera a nossa LDB. (Informação Verbal)¹⁵

Este último ponto destacado por Luiz Caldas - o processo de incorporação do PROEJA à LDB – se constituiu em uma das questões delineadas na pesquisa, por considerarmos que este é um aspecto importante para que o documento base ultrapassasse a dimensão de um programa – que, portanto, pode ser pontual e contingente – e se constituísse, através da “força da lei” numa política pública. Dante Henrique Moura informou que não acompanhou este processo, enquanto Luiz Caldas nos declarou:

A proposta tomou corpo durante o processo de construção do Plano de Desenvolvimento da Educação, no início de 2006. O texto que seguiu para o Congresso Nacional foi do próprio Ministro da Educação, depois de várias conversas da Secretaria Executiva do MEC com dirigentes da SETEC, da SECAD e representantes do CNE. A proposta surge, principalmente, a partir do que o Ministro Fernando Haddad costuma definir como visão sistêmica da educação (um dos princípios do PDE) que considera o tratamento articulado, sistêmico, de todos os níveis e modalidades educacionais no desenvolvimento das políticas desta pasta. (Informação Verbal)¹⁶

Diante deste caminhar – de um programa contingente à legitimação de suas diretrizes na lei máxima de Educação em nosso país¹⁷ – destacamos, a partir de agora, questões sobre o financiamento, a discussão sobre os princípios e a busca da superação da dualidade estrutural que regem o documento base do PROEJA.

¹⁵ Entrevista realizada com Luiz Caldas em 21 de dezembro de 2009.

¹⁶ Idem.

¹⁷ É a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera os dispositivos da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

→ O financiamento:

Reconhecendo que os movimentos sociais têm impulsionado o Estado a buscar efetivar o direito à educação, o documento se implica em reverter a história da EJA permeada por políticas focais, fragmentadas e efêmeras. Explanando a situação da EJA em nosso país, salienta que ainda não conseguimos garantir a permanência de nossas crianças no ensino fundamental “regular”, possibilitando-lhes a aprendizagem. Além disso, para dificultar ainda mais a vida escolar de nossas crianças, muitas delas têm que trabalhar para ajudar a compor uma renda mínima em seu meio familiar, sendo roubada, assim, seu tempo da infância. Esta realidade nos tem levado a configurar uma Educação de Jovens e Adultos cada vez mais jovem - o que exige a organização de políticas que levem em consideração as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas dos jovens e adultos em situação de aprendizagem escolar, acolhendo estes sujeitos com trajetórias escolares descontínuas.

Para inverter tal realidade, o programa almeja a constituição de financiamento sistemático com previsão orçamentária que propicie o crescimento da oferta em relação à demanda potencial e que não fique enredada na alternância dos governos. Segundo seu próprio texto,

Por outro lado é importante destacar que o atual Governo, conhecedor dessa situação, tem trabalhado com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos, a partir das diretrizes de democratização do acesso e garantia de permanência em todos os níveis de ensino.

Assim sendo, busca retomar o papel regulador e indutor do Estado, na medida em que assume o protagonismo na criação e promoção de políticas públicas voltadas para a melhoria progressiva da educação, em consonância com os estados e municípios. Para isso, a implantação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) contribui para assegurar à educação profissional e à educação de jovens e adultos os recursos orçamentários indispensáveis para que a presente política se consolide no marco da universalização da educação básica. (BRASIL, 2006, p. 22)

Devemos acompanhar, portanto, se a instituição do FUNDEB, efetivamente, modificará a atual situação. Analistas mais críticos ponderam que a criação de um novo Fundo cria uma colisão com a política macroeconômica - priorizando o equilíbrio fiscal em detrimento do financiamento das políticas sociais - e gera conflitos de interesse entre os estados e municípios quanto aos investimentos que devem fazer de acordo com os níveis e modalidades dos quais são responsáveis. “No estreito espaço de manobra e negociação que resta, há o risco de que a educação de jovens e adultos seja, mais uma vez, colocada em segundo plano” (DI PIERRO, 2005, p. 1127).

No que tange a estes espaços de negociação, o governo vem investindo no financiamento de cursos de especialização para professores, no incentivo de pesquisas entre as

instituições, como destacado anteriormente na fala de Luiz Caldas. Narrando a experiência do CEFET-RN, no artigo anteriormente citado, Moura, explica que:

Algumas ações importantes foram sendo desencadeadas a partir das diretrizes emanadas do Documento Base (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2007), dentre as quais merecem destaque a oferta de um curso de especialização voltado para a formação de profissionais do ensino público para atuar no PROEJA e as ações decorrentes do Edital PROEJA-CAPES/SETEC Nº 03/2006, destinado a estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa entre universidades federais e CEFETs. (...) A segunda ação destacada é o Edital PROEJA-CAPES/SETEC Nº 03/2006, cujo objetivo é estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa, com a utilização de recursos humanos e de infra-estrutura disponíveis em diferentes instituições de educação superior, incluída a Rede Federal de EPT. Essa ação visa à produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de pessoal pós-graduado em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área. A partir desse edital, foram selecionados 9 projetos provenientes de consórcios entre universidades federais e CEFETs, os quais se encontram em execução. (MOURA, 2008, p. 3-4)

O autor analisa que, no entanto, os avanços até então alcançados – que se expressarão a médio e longo prazos – se restringem muito mais à Rede Federal de EPT que aos sistemas estaduais e municipais de educação. Outra questão limitadora dos avanços em sua concepção se refere à ânsia – tanto por parte do governo federal em apresentar resultados ligados ao PROEJA, quanto aos dirigentes da referida Rede em adquirir os recursos financeiros e políticos que o governo federal tem propiciado às instituições que compactuam com esta política – que vem estreitando um debate mais amplo sobre os fundamentos, os objetivos e as diretrizes delineadas pelo PROEJA. Vale à pena recorrer, novamente, às palavras de Moura:

Na prática, até o momento, a oferta está basicamente circunscrita aos limites da Rede Federal [...] A falta de uma discussão mais ampla no interior das instituições acerca da implantação do Programa, fruto da forma impositiva como esse entrou em vigor, associada a uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a Rede Federal, os quais vinculam a entrada do público EJA nessas instituições a uma ameaça de perda de qualidade do ensino, contribuíram significativamente para que houvesse uma parcial rejeição ao Programa no âmbito dessa Rede. Nesse sentido, a mencionada falta de discussão sobre os fundamentos do Programa no âmbito de cada instituição contribuiu para reforçar a visão negativa em direção ao PROEJA. Também é evidente que, por um lado, a pressa do governo federal em apresentar resultados, principalmente números, associados ao PROEJA, e, por outro, a avidez de boa parte dos dirigentes da Rede para aceder aos incentivos financeiros e políticos com os quais sinalizou o governo federal para as instituições que implantassem as suas ofertas, resultou no aligeiramento do processo de concepção dos correspondentes projetos educacionais e na falta de formação prévia, ou pelo menos simultânea, dos docentes que estão atuando nessa esfera educacional – fatores significativos da constituição do atual quadro de reprovação e de evasão nas ofertas do PROEJA no âmbito da Rede Federal. (MOURA, 2008, p. 4)

O que nos parece pertinente salientar é que o processo de implantação de uma outra concepção de política pública não se faz de forma linear e maniqueísta. Os avanços só são assim denominados porque há dificuldades e retrocessos no caminho. Colocar em pauta de

discussão a Educação de Jovens e Adultos, assim como a legitimação do ensino médio integrado, não é tarefa simples. Conforme explicitam Alves, Machado e Oliveira (2008), enquanto as propostas de escolarização de jovens e adultos se centravam, historicamente, na erradicação do analfabetismo, a educação profissional se reduzia ao treinamento de mão-de-obra eficiente que respondesse ao avanço do capitalismo industrial. Estes campos não dialogavam e traziam uma visão restrita de si mesmos.

Castro e Vitorette (2008), por sua vez, ao pesquisarem a implantação do PROEJA, destacam que há um contexto profundamente dividido no que tange às concepções, aos princípios e às funções, tanto da educação profissional e tecnológica, como da educação básica. As políticas educacionais, até então estruturadas, buscam responder ao economicismo, ao produtivismo, apartando-se de um processo formativo mais integrado, onde conhecimentos gerais e técnicos se articulam em prol de uma formação humanizadora e emancipatória.

Sabemos, portanto, que diante das concepções hegemônicas que organizam historicamente a questão, efetivar esta contra-hegemonia é tarefa árdua. Para tanto, não podemos descuidar de analisar os fundamentos, os princípios, os objetivos e as estratégias para a concretização pedagógica, a fim de que possamos, de fato, converter propostas deste cunho em realidade. Nesta perspectiva, encaminhamos o texto para a análise dos princípios que embasam o PROEJA.

→ Os princípios expostos e a busca de superação da dualidade estrutural:

Para iniciarmos este tópico, explicitamos os princípios do referido documento, visto que alguns destes delineiam uma concepção próxima ao que preconiza o marxismo. O primeiro princípio defende o processo de inclusão social, salientando que este é fruto de processos excludentes. Dessa forma, o discurso questiona quais as formas de inclusão que vimos buscando implementar em nosso processo histórico, na medida em que estes têm sido geradores de exclusão. O segundo princípio destaca a necessidade de que a modalidade da EJA esteja integrada organicamente à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. O terceiro princípio preconiza a ampliação do direito à educação básica pela universalização de sua última etapa - o ensino médio. O sexto princípio alerta para que se considere como fundantes para a formação humana as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais, pois estas configuram as identidades sociais.

Gostaríamos de destacar os quarto e quinto princípios como aspectos interessantes que não encontramos em outros textos provenientes da esfera federal de governo. O quarto princípio ressalta a importância de se considerar o trabalho como princípio educativo, visto

que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. O quinto princípio destaca a pesquisa como forma de construção do conhecimento e avanço na compreensão da realidade, contribuindo, assim, para a autonomia dos educandos e, portanto, constituindo-se como o fundamento da formação do sujeito.

A partir da garantia de se configurar numa política perene, o documento compromete-se em criar uma política pública que possibilite a elevação da escolaridade com profissionalização, ou seja, que alie a universalização da educação básica à formação para o mundo do trabalho.

Há a preocupação, neste processo educativo, de superação da “dualidade estrutural” que se configurou na educação das classes trabalhadoras. Recorramos ao texto original:

Para que um programa possa se desenhar de acordo com marcos referenciais do que se 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 uma *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. 35)

A educação traz uma dimensão ampla da formação humana, na medida em que o acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, deve possibilitar que o ser humano entenda o mundo em que vive, compreendendo a si mesmo, e atuando na busca de melhoria das condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. Segundo o documento, “a perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele” (BRASIL, 2006, p. 16).

Jaqueline Moll, em sua entrevista, destaca a dimensão da omnilateralidade no processo de elaboração do documento, como pode ser observado no trecho destacado adiante:

[...] nunca abrimos mão dessa perspectiva de que o sujeito se compreendesse e compreendesse o mundo. E aqui tu tens a questão histórica, a questão ética, a questão cognitiva, as questões estéticas, as questões físicas inclusive. Então perseguimos esta perspectiva da omnilateralidade sim, perseguimos no documento. . (Informação Verbal)¹⁸

¹⁸ Entrevista realizada com Jaqueline Moll em 30 de novembro de 2009.

É importante evidenciar que se há o reconhecimento da educação no processo de formação humana, esta não se configura como a redentora da humanidade. A educação se configura como mais um elemento que contribui na criação de uma outra sociedade possível, como descrito nos trechos a seguir:

O desenvolvimento de uma nação não depende exclusivamente da educação, mas de um conjunto de políticas que se organizam, se articulam e se implementam ao longo de um processo histórico, cabendo à educação importante função estratégica neste processo de desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, deve-se ter clareza em reconhecer que nem a educação geral nem a educação profissional e tecnológica, por si sós, gerarão desenvolvimento, trabalho e renda.

[...] 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, 2007b, p. 31)

[...] uma política pública de educação profissional e tecnológica articulada com as demais políticas.

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

Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o *mercado de trabalho*, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. (BRASIL, 2007b, p. 43)

Os entrevistados durante a presente pesquisa salientam que, apesar dos distintos segmentos sociais que participaram da elaboração do documento, houve a preocupação de se explicitar concepções que ultrapassassem o utilitarismo do mercado e expressassem uma concepção mais ampla sobre a formação humana.

Conforme mencionei anteriormente, o documento base foi construído a partir da visão de representantes de distintos segmentos sociais, de maneira que sintetiza a convergência possível dentre distintos pensamentos. Apesar dessa heterogeneidade, ao longo do documento é explícito o compromisso com a formação humana que ultrapasse o utilitarismo ao mercado de trabalho, da mesma forma que também é evidente o seu compromisso com a formação voltada à participação política, ao acesso à cultura, enfim uma formação que busque a integração trabalho; ciência e tecnologia; e cultura como fundamento estruturante. (Informação Verbal)¹⁹

Enfim, o PROEJA se insere no espaço do que assume a educação na totalidade das dimensões que implicam na existência humana. Neste sentido e, considerando as desigualdades em que estamos imersos pode-se traduzir PROEJA como o compromisso político com uma formação capaz de assegurar ao homem a capacidade de enfrentar os limites e as contradições impostas pelo mundo do

¹⁹ Entrevista realizada com Dante Henrique Moura em 28 de outubro de 2009.

trabalho buscando de forma qualificada e crítica superar as condições de opressão e dominação. (Informação Verbal)²⁰

Quando fomos reunindo estes vários atores sociais, procuramos que o debate que trazia (...) enfim qual é o horizonte de formação humana que pode trabalhar na perspectiva da constituição de sujeitos plenos. Esta foi uma questão recorrente, este foi um debate recorrente nos meses todos, e muita ação comunicativa entre todos estes atores sociais que eram os Fóruns da Rede Federal (na época não existiam os IFETs), havia Concefet, Coneef, Condetuf (Conselho Nacional dos Diretores de Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais), Fórum Nacional de EJA, a representação do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, então o debate sempre perseguiu esta perspectiva, quais são os elementos que se colocam no horizonte da formação do cidadão pleno? Não tem dúvida de que o domínio de um fazer é algo importante. (Informação Verbal)²¹

Toda esta concepção necessita ser expressa numa proposta pedagógica coerente para que se torne efetiva no processo de formação de homens e mulheres. Esta linha de análise foi discutida pelas pessoas entrevistadas, apontando os entraves e os caminhos que ainda temos que percorrer para efetivá-la. Uma das questões mais preocupantes se refere aos mecanismos de permanência de educandos jovens e adultos no processo de escolarização que, segundo Dante Henrique Moura,

os dados provenientes desse âmbito revelam elevados índices de evasão, chegando aos 80% em alguns casos. (Informação Verbal)²²

Apesar de querer se configurar como uma política inclusiva, por vezes, a culpabilização desse processo recai nos próprios atores envolvidos, ou seja, docentes e discentes. Ao questionarmos as dificuldades e ganhos das instituições que se envolveram com a proposta do PROEJA, Luiz Caldas salientou:

Dificuldade do estudante na formação geral e técnica devido à formação frágil, falta de interesse do estudante, desmotivação; e a baixa capacitação docente e dos demais profissionais envolvidos com o PROEJA. (Informação Verbal)²³

Mais relevante que apontar “culpados”, há que se encontrar estratégias para garantir a permanência desses educandos na escola. Algumas destas são citadas por Jaqueline Moll e destacamo-las a seguir:

[...] essa bolsa permanência é super importante. Esse país pode investir em bolsa para doutor e pós doutor, por que não pode investir em bolsa para o sujeito concluir sua escolaridade, que é um direito que lhe foi negado na sua infância? A alimentação escolar, o material didático, o acesso ao laboratório de informática, à biblioteca da escola. Porque se tu for em muitas escolas que oferecem EJA nos sistemas públicos, a biblioteca não funciona de noite, o laboratório de informática não abre de noite. Muito menos nos fins de semana [...] Por isso que eu gosto da expressão arranjos educativos próprios, que dialoguem com essa ... que dêem materialidade pra esse

²⁰ Entrevista realizada com Luiz Caldas em 21 de dezembro de 2009.

²¹ Entrevista realizada com Jaqueline Moll em 30 de novembro de 2009.

²² Entrevista realizada com Dante Henrique Moura em 28 de outubro de 2009.

²³ Entrevista realizada com Luiz Caldas em 21 de dezembro de 2009.

reconhecimento desse sujeito como sujeito de direito na escola. (Informação Verbal)²⁴

Esta mesma entrevistada traz ao diálogo a urgência de se pensar arranjos educativos, estratégias pedagógicas que possibilitem a inserção deste jovem e adulto trabalhador, considerando seu histórico de vida, o reconhecimento de seu direito a ter direitos. Vale aqui, a reprodução de suas palavras:

Eu acho que tem um primeiro patamar que é esse da construção de uma identidade [...] de identidade desse aluno com esta escola e dessa escola com esse aluno. Isso implica a escola reconhecer a trajetória descontínua desse aluno, saberes e possibilidades: eu diria que este é o patamar primeiro. Por isso, eu falo da identidade da escola com o aluno e do aluno com a escola. Porque se a escola de cara vê esse aluno como um problema para ela [...] porque as Escolas Técnicas [...] não sabiam o que fazer com estes alunos, eles não são alunos que transitam pelo CEFET, não são alunos que estejam aqui, alunos de jovens e adultos. Então, o primeiro patamar é esse, a escola reconhecer esse aluno como sujeito da educação, das possibilidades formativas que ela, como escola, oferece. E isso implica reconhecer a trajetória mesma que de escolaridade descontínua desse aluno como tal. Mas reconhecer, sobretudo, o conjunto de outros espaços ou de outras situações nas quais esse sujeito também construiu conhecimentos que precisam ser validados pela escola. E na perspectiva do aluno, ele se reconhecer como sujeito de direito dessa escola, porque eu ouvi, Brasil afora, agora eu estive lançando livro em Porto Alegre, e na Feira do Livro teve um aluno do PROEJA de uma escola federal, que me disse: “- Professora, eu nem passava perto desse centro, nem sabia que existia uma escola federal na minha cidade, e muito menos que eu teria direito de ter acesso à educação de tanta qualidade gratuita.” Então, eu diria que o patamar básico pra que de fato possa acontecer aprendizagem e essa formação na perspectiva do cidadão pleno é a escola reconhecer que o aluno como sujeito de direito e o sujeito, com aprendizagem realizada nas mais diferentes circunstâncias da vida, tem que ser validada pela escola, e tem que ser o ponto de partida pros saberes escolares. E esse sujeito se reconhecer como sujeito de direito naquele espaço. Eu diria que esse é o ponto de partida pra que a gente possa ter a possibilidade de aprendizagem. Claro que eu estive trabalhando num campo que tem a objetividade de estar na norma, no de direito. O próprio decreto vai assegurar isso, mas eu estou falando muito mais no impacto da cultura institucional, que é um trabalho de médio, longo prazo. (Informação Verbal)²⁵

Lançamos mão desta longa citação por compreendermos que estas palavras nos implica na condição de educadores que somos, intelectuais da prática pedagógica, que se vêm desafiados a tecer outros fios da história que não aqueles até agora tecidos nos campos da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional. Neste sentido, pensar o currículo a ser delineado nesta nova proposta é um desafio ainda em construção e sem receita certa. Jaqueline Moll destaca esta reflexão:

Bem também tem que ter elementos objetivos: tu não podes ter uma organização curricular que bote este aluno na escola de 7 as 11 todas as noites, porque ele não suporta. Então, tu tens que ter um currículo, proposta curricular, que dialogue com

²⁴ Entrevista realizada com Jaqueline Moll em 30 de novembro de 2009.

²⁵ ídem

as condições de vida e de trabalho desse sujeito. E aí tu vai ter que entrar bem naquilo que é o espírito da LDB, que é a escola se adequar às condições desse sujeito. Pode ter arranjos educativos próprios em cada escola, que tu possas, de repente, ter aulas sábados e que tu possas trabalhar com projetos, e que tenham tempos presenciais e tempos que o sujeito pode desenvolver em outros espaços. (Informação Verbal)²⁶

A questão curricular, portanto, se constitui no fulcro para efetivação de educação voltada à emancipação das classes populares. Antes de nos debruçarmos sobre esta questão, gostaríamos de analisar alguns paradoxos expostos no documento base do PROEJA, pois estes podem nos alertar sobre as dificuldades que temos ainda a enfrentar.

3.4 “TINHA UMA PEDRA NO MEIO DO CAMINHO”... (Carlos Drummond de Andrade) “PEDRAS NO CAMINHO? GUARDO TODAS, UM DIA VOU CONSTRUIR UM CASTELO” (Fernando Pessoa). OS PARADOXOS ENCONTRADOS NO DOCUMENTO BASE DO PROEJA

Ao mesmo tempo em que traz um viés mais amplo sobre a formação humana, considerando que o cidadão que produz não pode estar subsumido ao “mercado de trabalho”, o documento não problematiza, mas simplesmente aceita, que houve um declínio dos postos do trabalho. Este declínio é que rege, então, a necessidade de ampliar a visão sobre a formação humana. Vamos à leitura do trecho:

Por esse entendimento, 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.

O declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda. (BRASIL, 2007b, p. 13)

No trecho destacado podemos observar uma reorientação do discurso que não pretende atingir as premissas básicas do neoliberalismo. Conforme explicita Neves (1999), permanece a lógica de se conformar os trabalhadores às formas necessárias á perpetuação do capitalismo. Assim, se no início do processo de industrialização o domínio do conhecimento científico se restringia a um grupo restrito de trabalhadores, posteriormente, com a

²⁶ Entrevista realizada com Jaqueline Moll em 30 de novembro de 2009.

incorporação da racionalização nas relações sociais de produção, a relação ciência/trabalho e ciência/vida acabam por exigir a (re)qualificação da força de trabalho. Para que esta formação se efetive, demanda-se um espaço de aprendizagem específico – a escola – que terá a função de socializar o saber a ser utilizado pelo capital para o processo de intensificação da racionalização do trabalho. É assim que “... a abrangência dos sistemas educacionais está condicionada ao nível de produtividade do trabalho exigido” (NEVES, 1999, p. 26). A escola, no Estado capitalista, deverá (con)formar um outro tipo de trabalhador, não apenas nas bases técnico-científicas, mas também afinado com a nova cultura instituída, exigindo-lhe um outro comportamento.

Aprofundando sua análise para o contexto neoliberal, Neves (2004) explicita que a formação do intelectual urbano para o neoliberalismo deve propiciar-lhe uma capacitação técnica adequada à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção; fornecer-lhe uma capacitação dirigente capaz de “humanizar” as relações de exploração – que é fruto do estreitamento da relação entre educação e trabalho alienado; enfatizar o saber de sua experiência vivida supervalorizada e subdimensionar o conhecimento teórico produzido historicamente – ideias estas provenientes da teoria das competências (RAMOS, 2001).

Esse discurso da “humanização”, da criação de um consenso para uma sociedade mais justa e igualitária pode ser encontrado em trechos do referido documento.

[...] torna-se indispensável criar condições materiais e culturais capazes de responder, em curto espaço de tempo, ao desafio histórico de implementar políticas globais e específicas que, no seu conjunto, ajudem a consolidar as bases para um projeto societário de caráter mais ético e humano. Neste sentido, é necessário construir um projeto de desenvolvimento nacional auto-sustentável e inclusivo que articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas com a maioria, para realizar a travessia possível em direção a um outro mundo, reconceitualizando o sentido de nação, nação esta capaz de acolher modos de vida solidários, fraternos e éticos. (BRASIL, 2007b, p. 32)

Ludibriando-nos com um suposto afastamento de um (neo)liberalismo individualista, configura um outro discurso afinado a um neoliberalismo mais “humanizado”, ou “social-liberalismo”, que não enfrenta o cerne da sociedade capitalista e suas bases assentadas na teoria liberal. Pactuando com o discurso da Terceira Via (GIDDENS, 1999), o primordial é instituir um discurso com propósito civilizatório e, através da Educação, o governo pode moldar normas e valores que devem ser sustentados por todos.

Vamos ao destaque de mais um trecho:

A formação humana, que entre outros aspectos considera o mundo do trabalho, implica também a compreensão de elementos da macro-economia — como a

estabilização e a retomada do crescimento em curso — mediatizados pelos índices de desenvolvimento humano alcançados e a alcançar. A formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica. (BRASIL, 2007b, p. 14)

Os fragmentos textuais que vimos destacando nos possibilita observar os argumentos construídos consoantes ao neoliberalismo de Terceira Via. Constrói-se uma rede discursiva em que se é preconizado que vivemos uma época de grandes incertezas e instabilidades; o mundo está descontrolado e não conseguimos explicar mais os fenômenos que constituem nossa sociedade. Importante explicitar que esta argumentação não problematiza as causas do descontrole, da instabilidade; da impotência para explicar e reordenar a realidade – portanto, não se coloca em tela o sistema capitalista que historicamente ocasionou esta realidade.

Diante do caos acima exposto, o homem deve se adequar às instabilidades, às constantes mutações, adaptando-se o melhor possível. Assim, para que homens e mulheres se organizem na sociedade globalizada (um parêntese: a globalização é compreendida somente como um fenômeno que redefine “tempo-espço”, descartando-se qualquer análise econômica e política que nos possibilite enxergar que ela acentua a hierarquização entre países, centralizando a riqueza e ampliando as desigualdades) devem expandir sua capacidade de “reflexividade social”. Ora, nesta sociedade globalizada, para que os atores sociais exerçam sua “reflexividade social”, faz-se necessário sua integração à sociedade da informação, sendo bem educados e informados. Estes atores sociais bem educados e informados configurarão uma “sociedade civil ativa”, que incorpora uma nova cultura cívica, compreendendo-se como uma “agência” prestadora de serviços e, mais ainda, como o *locus* de resgate da solidariedade perdida, da renovação dos laços fraternos desfeitos. A luta de classes, a reivindicação de direitos são excluídos do léxico desse novo discurso.

Alguns educadores vêm delineando críticas a esta política. Uma das dicotomias apontadas por Rummert (2007) se expressa na ampliação das instituições que podem vir a oferecer o PROEJA no Decreto 5.840/2006. Ao alargar as possibilidades, citam como “Instituições Proponentes” as instituições de ensino federais, estaduais e municipais de Educação, suas respectivas Secretarias de Educação e as Instituições Parceiras. Dentre “as parceiras” salienta-se como preferenciais as instituições do Sistema S que, claramente, têm uma linha diferenciada do que o documento preconiza em suas partes introdutórias. A linha de atuação do Sistema S não poderá se coadunar com o quarto princípio preconizado no documento - ter o trabalho como princípio educativo – diante da perspectiva das classes

trabalhadoras. Os empresários, preocupados com a acumulação do capital, formarão segundo as necessidades imediatas impostas pelo mercado. Outro ponto de relevo trazido pela referida autora se volta à reflexão sobre a concepção de “educação para toda a vida”, pois esta reitera a subordinação da educação à lógica do capital, à medida que o trabalhador deve estar apto a se capacitar tecnicamente para servir à reprodução das relações capitalistas.

O discurso da “educação ao longo da vida” já havia sido analisado por Canário (2003) que, compactuando com o pensamento delineado acima por Rummert, denuncia a servilidade deste discurso à racionalidade econômica dominante – à lógica do capital.

Para Neves e Pronko (2008), este programa é servil, propiciando a ampliação da formação para o trabalho na medida em que delineia um contingente de capital humano destinado a contribuir no “aumento da produtividade e da competitividade da produção material e simbólica da riqueza (...); exercem ainda um importante papel na estabilização da hegemonia burguesa, em tempo de mudanças qualitativas nas relações sociais capitalistas” (NEVES e PRONKO, 2008, p. 56). As autoras continuam analisando que ao certificarem precocemente um contingente de trabalhadores, ludibria-se esta massa populacional periférica, contribuindo na configuração de uma coesão social.

Desta forma, para Neves (2004), o governo Lula, no que condiz ao campo educacional, não oferece um projeto distinto pois, em nossa história recente, tivemos uma série de reformas educacionais que objetivaram adequar a escola aos mandos econômicos e político-ideológicos da burguesia mundial. Neste projeto, o papel dos países periféricos, como o Brasil, foi de submissão ao capital internacional financeiro e produtivo, deteriorando o mercado interno e propiciando a superexploração da força de trabalho; submissão na área da ciência e da tecnologia; e vivência de uma democracia formal, onde a ausência de conflitos e o desmonte das organizações sociais foram a tônica.

Ao analisarmos um documento que nos apresenta viéses por vezes dicotômicos, constatamos que no interior do Estado há relações de poder e de dominação, os conflitos presentes no tecido social, sendo o Estado o seu *locus* de condensação (POULANTZAS, in: AZEVEDO, 2001). As políticas públicas refratarão esta pugna política, expressando a agregação e a materialização de forças entre sociedade civil e política (DOURADO, 2002). As políticas públicas trarão, assim, sua marca histórica, político-ideológica, refletindo as representações sociais, o universo cultural e simbólico, os processos de significação daquela realidade social.

Abrangendo a perspectiva marxista, Gramsci pensa o Estado numa concepção mais ampla, composto não somente pelos aparelhos coercitivos do Estado, provenientes da

sociedade política – as forças armadas que devem impor as leis – como também pela sociedade civil, composta pelos aparelhos privados de hegemonia - a escola, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, os meios de comunicação, dentre outros – que têm por função repercutirem os valores simbólicos, as ideologias dos distintos grupos que compõem a sociedade (COUTINHO, 1996).

A perspectiva gramsciana ressalta que a coerção sozinha já não é suficiente para se manter a hegemonia, pois se faz necessária a existência de distintos mecanismos de legitimação que garantam o consenso dos subordinados. A Educação vem se constituindo como um dos elementos que buscam este consenso. Não obstante,

Se o Estado é composto por múltiplos aparelhos e, ao mesmo tempo, é influenciado por uma mutável e dinâmica correlação de forças entre classes e frações de classe, disso deriva que, em sua ação efetiva e em momentos históricos diversos, diferentes aparelhos poderão ser mais ou menos influenciados por diferentes classes e muitas políticas específicas do Estado [...] (COUTINHO, 1996, p. 39-40)

É neste campo de embates que as políticas públicas sociais se instauram e podem ser redimensionadas. A Escola se constitui, também, como *locus* de peleja, de concepções diferenciadas, de luta por hegemonia. Portanto, reverter a visão mercantil da educação, assim como defender e ampliar as condições materiais e a socialização dos meios de produção são condições fundamentais para a reversão da situação em que nos encontramos.

No interior da escola há muito o que se fazer. Como a Educação se constitui como uma prática social, onde delineamos que tipo de sociedade, de homens e mulheres desejamos formar, explicitar os pontos paradoxais de uma política não deve representar nosso aprisionamento, mas o esclarecimento das “pedras que temos que trilhar” para delinear uma outra Educação possível para as classes trabalhadoras – Educação esta que passa pela construção de uma outra sociedade possível. No entanto, necessitamos ter clareza, conforme analisam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), que a mudança de nossa materialidade estrutural - em que o campo educacional é somente uma parte - modifica-se lentamente, como expressão da natureza das relações de poder das classes sociais.

Delinear esta outra educação perpassa pela necessária reflexão acerca de como se efetivar a prática pedagógica. No que tange a uma proposta como a do PROEJA, um das condições *sine qua non* para a formação integral do trabalhador é a efetivação da integração entre o ensino médio e a educação profissional e, a partir desta perspectiva, desenvolveremos no próximo capítulo uma abordagem mais aprofundada sobre o tema.

4 REFLEXÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“O mundo ao avesso nos ensina a padecer a realidade ao invés de transformá-la, a esquecer o passado ao invés de imaginá-lo: assim pratica o crime, assim o recomenda. Em sua escola, escola do crime, são obrigatórias as aulas de impotência, amnésia e resignação. Mas está visto que não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha sua coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contra-escola.” (GALEANO, 1999, p. 8)

Apesar das políticas de EJA terem se modificado ao longo do tempo, de fato, enfrentamos a configuração da contradição entre a afirmação do direito formal no plano jurídico da população jovem e adulta à educação básica e a uma formação profissional que não seja aligeirada e fragmentada, e a negação deste direito no que se refere à concretização de políticas públicas concretas.

É a partir do contexto de discontinuidades e desarticulações no atendimento às demandas educacionais da população de jovens e adultos que chegamos a um texto de lei que mais se aproxima ao nosso ideal e utopia – no sentido daquilo que nos impele a caminhar, como explicitado por Galeano (1991) – para a formação do trabalhador.

Compreendendo a Educação como uma prática social, onde delineamos que tipo de sociedade, de homens e mulheres desejamos formar, voltamos nossa reflexão para a tentativa de contribuirmos na efetivação da formação do trabalhador numa perspectiva omnilateral e unitária.

Ao se colocar em pauta a questão da formação integrada, evidenciamos a permanente disputa presente na história educação brasileira – a quem educar: a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? Que tipo de educação deve ser dada de forma que possamos responder às necessidades da sociedade? Devemos continuar a fornecer uma educação para aqueles que devem ser os “executores”, os “tarefeiros” sociais, e uma outra educação para os que se constituirão nos “pensadores” da sociedade? A educação integrada responderá negativamente a estas questões, afirmando que se deve superar o processo educativo que cinde a formação humana a partir da histórica divisão social do trabalho imposta pelo modo de produção capitalista.

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 85)

Como delineado nas falas de nossos entrevistados, e estudado por diversos autores que pesquisam o campo da educação profissional, para se pensar uma formação em prol da classe trabalhadora, há que se compreender o trabalho como princípio educativo, ultrapassando a dicotomia entre trabalho manual/trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, a fim de que os trabalhadores possam atuar como dirigentes e cidadãos. Para tanto, no processo histórico em que nos encontramos, devemos pensar na possibilidade de se configurar a formação integrada ou, em outros termos, pensarmos a educação básica – seja no ensino fundamental ou no ensino médio - integrado ao ensino técnico. Necessitamos encontrar os pontos de articulação e imbricamento entre a educação geral e a educação profissional (CIAVATTA, 2005).

Esta forma de compreender a formação humana recupera a ideia da educação politécnica, impelindo-nos a ultrapassar as práticas operacionais e mecanicistas, tais como aquelas que formam para o mercado de trabalho ou preparam os filhos das classes mais abastadas para o vestibular, através de educação de “treinamento propedêutico”. Reinstaurar a ideia de educação politécnica é resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade, integrando ciência e cultura, humanismo e tecnologia, buscando efetivar o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas em cada ser humano. Para tanto, não podemos negar o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos e sistematizados, propiciando o aprofundamento dos estudos nos distintos campos da criação humana.

Com isso, queremos erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora. Como nos diz Gramsci (1991), essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Isso porque esse projeto se materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social. (RAMOS, 2010, p. 50)

Edificar esta escola não é empreitada fácil, pois exige um trabalho coletivo muito intenso das instituições e sistemas de ensino. Não basta propagar os princípios – tais como compreender o trabalho como princípio educativo; a defesa de se formar trabalhadores que

possam se constituir em dirigentes, a fim de superarem a situação de opressão que vivenciam; propagar uma formação científica e ético-política que propicie a apropriação técnica e tecnológica dos processos produtivos modernos. Estes princípios necessitam ser convertidos e explicitados numa prática pedagógica, na constituição de um currículo integrado, visto que princípios, forma e conteúdo são faces de um mesmo processo. Ou seja, se buscamos a formação plena do indivíduo, fornecendo-lhe meios de se apropriar dos conceitos indispensáveis para sua intervenção consciente e emancipadora na realidade, devemos compreender que nossa ação pedagógica é política, assim como toda ação política é pedagógica (GIROUX, 1987).

Como educadores preocupados com o ato educativo, desafiamo-nos a indagar se, do ponto de vista pedagógico, o currículo integrado pode ser uma estratégia que nos aproxime da formação por nós almejada. Dirigiremos nosso olhar para a discussão acerca do currículo integrado e, para tanto, discutiremos os conceitos de politecnia e omnilateralidade, considerados como princípios fundamentais para a formação do trabalhador. Por fim, pautado nos princípios explicitados, refletimos sobre a relevância de se instituir um Currículo Integrado para a Educação de Jovens e Adultos.

4.1 POLITECNIA E OMNILATERALIDADE: PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

A configuração da educação profissional e de seus modelos pedagógicos sempre estiveram em conexão com o mundo do trabalho e das relações sociais. No início do processo de industrialização o domínio do conhecimento científico se restringia a um grupo restrito de trabalhadores, posteriormente, com a incorporação da racionalização nas relações sociais de produção, a relação ciência/trabalho e ciência/vida acabam por exigir a (re)qualificação da força de trabalho. Neste contexto, a escola entra com um papel fundamental a fim de efetivar esta formação, socializando o saber a ser utilizado pelo capital para o processo de intensificação da racionalização do trabalho. É assim que “... a abrangência dos sistemas educacionais está condicionada ao nível de produtividade do trabalho exigido” (NEVES, 1999, p. 26). A escola, no desenvolvimento histórico da sociedade urbano-industrial, deverá (con)formar um outro tipo de trabalhador, não apenas nas bases técnico-científicas, mas também afinado com a nova cultura instituída - desenvolvimento de hábitos necessários à vida nas cidades -, exigindo-lhe um outro comportamento, ou seja, a configuração de um novo cidadão.

No entanto, o debate sobre a formação do trabalhador nunca foi um ponto de consenso. Se por um lado, alguns compreendiam que este processo de formação subtrairia o tempo da produção, outros – Smith é um dos expoentes - diriam que deveria ser dado o conhecimento em “doses homeopáticas”, mesmo que este fato representasse uma ameaça à própria classe social que a estimula (FERRETTI, 2009).

O que presenciamos na história capitalista foi a instituição da dualidade estrutural – à classe trabalhadora, uma formação subalternizada, com rudimentos para saber ler, escrever e contar, voltada a dar respostas ao sistema produtivo em suas atividades mais simplificadas. A separação entre o trabalho manual e intelectual se institui e ganha força e a proposta de escola “única” veiculada pela burguesia não significa o mesmo que a educação integral, objeto do enfoque socialista (FERRETTI, 2009).

As críticas a esta forma de conceber a formação do trabalhador foi contundente pelo pensamento socialista, trazendo uma análise histórico-política, onde se explicita o embate de classes na sociedade capitalista. Marx, em *O Capital* (1984), destaca que é no seio das contradições da produção capitalistas que se pode encontrar os germens de uma nova organização social que é trazida por essas mesmas contradições. “A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica.” (MARX apud FERRETTI, 2009, p. 113).

Marx compreendia que esta formação poderia impulsionar a constituição de um outro trabalhador que ampliasse seu escopo de trabalho. Nesta articulação entre ensino e trabalho haveria a possibilidade de aumento da produtividade e, a partir disso, a perspectiva de ampliação do tempo livre que contribuiria para o desenvolvimento superior do homem.

Marx nos deixa como seu legado a concepção do trabalho como constituinte do ser social – mesmo que este se apresente de forma alienante na sociedade capitalista, é através dele que o homem constitui a natureza e se constitui. Para reverter esta dimensão alienante, Marx ressalta a dimensão da politecnia.

No entanto, vale aqui uma recuperação deste conceito que, como todo conceito produzido pelo ser humano, apresenta sua dimensão histórica. O conceito de politecnia surge da aspiração humana – alimentada desde os utopistas do Renascimento, passando por Comenius e, sobretudo, pelos socialistas utópicos da primeira metade do século XIX, em especial, Saint-Simon, Robert Owen e Fourier – de se instituir uma formação completa para todos (FRANCO apud CIAVATTA, 2005). Owen terá grande influência sobre o pensamento de Marx, com o diferencial de que Marx realiza uma análise científica do modo de produção capitalista, constituindo, assim, uma densidade teórica às suas proposições educacionais.

Neste sentido, Marx formula uma outra concepção de politecnicidade que deseja ser refratária à formação unilateral e fragmentária organizada pela divisão social do trabalho no modo de produção capitalista. Marx ensejava uma formação onde a experiência do trabalho – visto o trabalho ter para ele um sentido ontológico – deveria estar associada aos fundamentos teóricos do trabalho e à formação humana. Formação esta compreendida tanto como acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos, como aos conhecimentos necessários à educação da sensibilidade - acesso à arte, à cultura, à ginástica. Contudo, este ensejo de alcançar o princípio da plena realização humana deve se realizar no momento presente, onde as opressões do sistema capitalista subjuga os trabalhadores.

Importante esclarecer que o capital também usará o termo politecnicidade na acepção de configurar uma formação polivalente ou pluriprofissional, configurando-se uma luta por fixação de significados – luta esta também ideológica. Desta forma, nesta peleja, a politecnicidade não é um conceito que necessita ter a sociedade transformada para que possa se efetivar, ou, nas palavras de Souza Junior (2009, p. 289), ela “não almeja alcançar a formação plena do homem livre, mas a formação técnica e política, prática e teórica dos trabalhadores no sentido da sua autotransformação em classe-para-si”. Será a partir da práxis revolucionária, travada nas condições concretas, social e histórica, que os trabalhadores poderão constituir-se como sujeitos sociais transformadores.

O desenvolvimento deste novo tipo de homem ocorrerá sobre a base real do trabalho, ou seja, a partir da divisão social do trabalho no âmbito da sociedade capitalista. A práxis revolucionária, que tem um cunho político-pedagógico, precisa superar as dimensões alienantes, para que possa consolidar a formação humana plena – ou, em outros termos, a omnilateralidade.

A omnilateralidade constitui-se, portanto, no antagonismo da unilateralidade imposta aos trabalhadores pela concepção capitalista – explicitada através da separação em classes sociais antagônicas que engendram formas diferenciadas de compreensão do real; na separação entre trabalho manual/trabalho intelectual; pela formação fragmentada que gera especializações no processo formativo; na internalização de valores burgueses que pregam o individualismo, a competitividade e o egoísmo. No metabolismo imposto pelo capital, o indivíduo está a ele submetido e limitado.

Já em *A ideologia alemã* (2002), Marx e Engels denunciam a fragmentação do trabalho, a instituição de uma concepção negativa, visto que o trabalhador é coisificado e o trabalho por ele desenvolvido lhe é expropriado. Não se reconhecendo em seu próprio trabalho, o homem se reduz a um animal preso às suas necessidades corporais.

Somente com o rompimento desta realidade – que não se dá pela ação de indivíduos isolados, mas através da ação coletiva dos seres humanos – é que se poderá engendrar um homem omnilateral. Manacorda (1991), parafraseando Marx, nos faz refletir sobre esta dialética: a realidade do trabalhador está colocada numa dimensão unilateral, mas há a possibilidade de se instituir uma perspectiva omnilateral.

A dimensão da omnilateralidade não se restringe à objetividade, mas traz a amplitude da subjetividade, buscando dimensionar a existência humana mais adiante de seu processo alienador, como podemos ler adiante:

Pressupondo o *homem* como *homem* e seu comportamento com o mundo enquanto um [comportamento] humano, tu só podes trocar amor por amor, confiança por confiança etc. Se tu quiseses fluir da arte, tens de ser uma pessoa artisticamente cultivada; se queres influência sobre outros seres humanos, tu tens de ser um ser homem que atue efetivamente sobre os outros de modo estimulante e encorajador. Cada uma das tuas relações com o homem e com a natureza tem de ser uma *externação* (*Äusserung*) *determinada* da vida *individual efetiva* correspondente ao objeto da tua vontade. Se tu amas sem despertar amor recíproco, isto é, se teu amor, enquanto amor, não produz amor recíproco, se mediante tua *externação de vida* (*Lebensäusserung*) como homem amante não te tornas *homem amado*, então teu amor é impotente, é uma infelicidade. (MARX, apud FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008, p. 644)

O ensejo, portanto, é alcançar a sociedade comunista, onde o homem não é definido pelo que possui, pelo que sabe, pelo que domina. Não é a riqueza real que o define, mas sua disponibilidade para saber, para gostar, para conhecer as mais distintas realidades, ou seja, todas as manifestações humanas, visto que “la más grande de las riquezas, (es) el otro hombre” (MARX e ENGELS, 1987, p. 624 apud SOUZA JUNIOR, 2009, p. 286).

De fato, vivemos um momento difícil neste mundo capitalista. No entanto, temos que enfrentar o capitalismo, visto que este sistema não consegue resolver os problemas que produz, devido à abrangência e à magnitude destes. Como nos diz FRIGOTTO e CIAVATTA (2002), será no âmbito das contradições e dos limites do sistema capitalista que teremos que engendrar as possibilidades de processos educativos que criem as bases e instituem a construção do socialismo. Há, portanto, neste processo, uma luta contra a herança dominante de um pragmatismo, do tecnicismo, do economicismo (que forma um cidadão produtivo para se ajustar ao mercado de trabalho, como é colocado nos dias atuais), a fim de instaurarmos o horizonte de uma educação integral, politécnica e omnilateral.

É importante salientar que Marx não se iludia sobre a potencialidade do processo educativo, ou seja, apesar de compreender a importância do ensino para os trabalhadores e seus filhos, tinha plena consciência de que o domínio dos princípios técnicos da produção não

eram suficientes para o controle produtivo, visto que sua efetivação dependeria de mudanças radicais nas relações de produção (FERRETTI, 2009).

Outro teórico de extrema relevância para nossa reflexão é Gramsci, ao refletir sobre a educação cultural das massas. Para Gramsci, a escola se reverte de um papel central na configuração da luta hegemônica, sendo uma das organizações civis responsáveis pela elaboração e divulgação da ideologia. Desta forma, numa luta contra-hegemônica, caberia à escola a função de libertar as massas populares de sua visão folclórica, buscando constituir-lhes uma consciência unitária. Esta é uma tarefa de extrema complexidade visto que deveria formar intelectuais orgânicos em prol da classe trabalhadora com capacidade de

[...] desarticular dos interesses dominantes aqueles que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante [e, simultaneamente, rearticulá-los em torno dos interesses das classes dominadas] dando-lhes a coesão, a coerência e a consistência, de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia. (SAVIANI, 1980, apud FERRETTI, 2009, p. 119)

Gramsci (1991) criticará a existência da escola que diz trabalhar como uma cultura geral “desinteressada”, assim como aquela que visa formar trabalhadores para uma atividade predeterminada – as escolas profissionais especializadas. Preconiza que para se formar novos dirigentes se faz necessária a configuração de uma escola unitária, ou seja, uma

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equaninamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de desenvolvimento 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, 1991, p. 118)

Mas como instituir estes princípios de politecnicidade e escola unitária nesta lógica capitalista que vivenciamos hodiernamente, de um neoliberalismo atroz, que nos aponta uma realidade perversa onde um terço da população brasileira que consegue frequentar a escola não chega à metade do ensino fundamental de oito anos (IBGE, 2003b), destituindo a população brasileira da possibilidade de lograr seu direito de acesso e permanência à Educação Básica. Isto se torna mais preocupante se levarmos em conta a qualidade do ensino que é ministrado – um assunto que não desenvolveremos no presente trabalho.

Mesmo sabendo que a efetivação de uma educação politécnica, de uma formação omnilateral não está restrita unicamente ao processo escolar – visto que se necessita instaurar processos societários que contribuam para o desenvolvimento de bases sociais, culturais e científicas mais amplas que possibilitem a vivência de uma práxis revolucionária –, nos parece pertinente refletirmos as possibilidades de se organizar uma escola que tenha uma

concepção formativa com ideários éticos-políticos, assim como bases materiais e concepções pedagógicas que contribuam para que a classe trabalhadora efetive sua elevação moral e intelectual, atuando como sujeitos emancipados, que engendrem novas relações sociais que ultrapassem a concepção liberal de democracia e cidadania (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2002).

Para tal empreitada ambiciosa, que busca transcender as limitações impostas e criar uma possibilidade de futuro, não podemos nos eximir de pensar alguns aspectos do cotidiano escolar, como por exemplo, a integração entre a educação básica, a educação profissional e a educação de jovens e adultos. Nesta proposta integradora, que visa romper com a visão cerceadora e fragmentadora do conhecimento, o aspecto da organização curricular é crucial, pois nele se instaura nexos de saberes, identidades, criação de sentidos. Mesmo sabendo que a discussão acerca da política curricular não é o fulcro de nossa análise, achamos pertinente dedicarmos algumas páginas sobre esta questão, visto que esta reflexão contribui para se pensar uma educação omnilateral.

4.2 CURRÍCULO INTEGRADO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO POLITÉCNICA E OMNILATERAL?

Nosso caminhar até aqui demonstrou o quanto a formação do trabalhador é permeada por embates entre uma concepção economicista que tende a desumanizá-lo, e uma concepção da formação humana em sua totalidade, ou seja, como processo de emancipação social e política.

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 e sob a ótica do trabalho e que orientam, também, a organização das estruturas sociais responsáveis por concretizar tais ações. (RAMOS, 2008, p. 14)

Um dos espaços de pugna política no que tange às políticas educacionais tem sido o campo do currículo, sobretudo com as políticas instituídas nos anos 90 do século passado. Isto se dá porque no currículo se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político. É através deste que os diferentes grupos sociais, com destaque os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. Nesta perspectiva, as políticas curriculares autorizam certos grupos, desautorizando outros.

Constróem seus objetos “epistemológicos” próprios, formando um mecanismo eficiente de instituição e constituição do “real”.

O currículo se constitui, assim, como um espaço ético, político, na medida em que há em seu interior lutas por significados - que não se resolvem no terreno epistemológico, mas no terreno político, no terreno das relações de poder (SILVA, 2001). Assim, ao pensarmos na constituição de um currículo, estamos, de fato, “tomando partido” sobre o que pretendemos em nossa sociedade, que seres humanos desejamos formar, que tipo de escola queremos cotidianamente construir.

Como dito anteriormente, nosso horizonte se volta para a constituição de uma formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e, para tanto, devemos propiciar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

Estes princípios nos levam à busca de configuração de um currículo que integre todas as dimensões da vida – ou seja, o trabalho, a ciência e a cultura – como fundamentais no processo formativo. O trabalho objetiva a vida humana, constituindo-se como mediação fundamental das relações do homem com a realidade material e social.

[...] o trabalho como uma categoria que, por ser ontológica, nos permite compreender a produção material, científica e cultural do homem como resposta às suas necessidades, num processo social, histórico e contraditório. Esse processo elide qualquer determinação sobre-humana dos fatos, mas coloca no real as razões, o sentido e a direção da história feita pelos próprios homens. Esta é uma aprendizagem que se quer desde a infância, de modo que as contradições das relações sociais sejam captadas a ponto de não se poder considerar natural que uns trabalhem e outros vivam da exploração do trabalho alheio. (RAMOS, 2010, p. 73)

Na visão de Luckács (apud Frigoto, 2005c), o processo do trabalho exige a criação da ciência como um patamar mais elevado da produção humana. Este mesmo processo exige a criação de novas linguagens, outros códigos éticos, estéticos, enfim uma nova cultura. Assim, é a partir do entendimento da importância destes três eixos – trabalho, ciência e cultura – que o processo pedagógico deve se estruturar, possibilitando a própria compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais.

Ao estruturamos um currículo com estes eixos, almejamos iniciar a criação de uma cultura que repele o caráter dual da educação brasileira, onde se menospreza a cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade. Sabemos que este ato, no entanto, não é suficiente para reverter este histórico quadro, pois necessitamos de políticas públicas efetivas, capazes de instituir uma reforma moral e intelectual da sociedade. Contudo, compreendemos que a integração entre ensino médio e ensino técnico – sobretudo destinado à

população jovem e adulta – pode representar uma mediação primordial para que a educação tecnológica se concretize para a classe trabalhadora e seus filhos – por mais que isto seja a expressão da bruta e contraditória constituição de uma sociedade de classes que nega a afirmação de direitos sociais (sobretudo o trabalho e a educação).

Faz-se mister ressaltar que nos apartamos da concepção de que a formação destes trabalhadores deve ter um caráter instrumental, imediato, que responda às demandas do mercado. Aí está um dos grandes problemas da Educação de Jovens e Adultos. Exige-se que o trabalhador converta seus conhecimentos, adapte-os de acordo com as exigências do mercado de trabalho, sem, no entanto, propiciar-lhes o direito e uma educação básica que, além de instrumentalizá-lo para o exercício profissional, possa lhe garantir a compreensão geral da vida social.

“É, portanto, um desafio para a política de EJA reconhecer o trabalho como princípio educativo, antes por sua característica ontológica e, a partir disso, na sua especificidade histórica que inclui o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2010, p. 76-77).

Se queremos ir na contramão da história, ou “escovar a história a contrapelo”, como diria Benjamin (1995), ao buscarmos a instituição do trabalho como princípio educativo na EJA, sendo a formação desenvolvida a partir da integração entre trabalho, ciência e cultura, formaremos trabalhadores que compreendam as dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, sem desconsiderarmos a necessidade de se constituírem como cidadãos produtivos, autônomos e críticos de profissões, sem estarem subsumidos a estas.

No que tange mais especificamente à integração curricular, queremos ultrapassar a concepção de se instituir uma compreensão global do conhecimento, propiciando uma interdisciplinaridade mais efetiva entre distintos campos do conhecimento (SANTOMÉ, 1998). Além disso, que não deixa de se constituir em importante estratégia pedagógica, há que se possibilitar aos educandos a compreensão da realidade para além de sua aparência fenomênica. Em outros termos, podemos dizer que os conteúdos escolares não são um fim em si mesmos, mas se constituem como conceitos e teorias, sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem.

Para que possamos chegar a este patamar de atuação político-pedagógica, há que possibilitar a compreensão do real como totalidade, exigindo de todos – educadores e educandos – o conhecimento das partes do fenômeno descortinando as relações existentes

entre elas (KOSIK, 1976). O conhecimento vai, assim, sendo constituído, e apreendido em sua historicidade.

Esta forma de compreender o currículo nos possibilita perceber que os “conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade” (RAMOS, 2010, p. 79). Esta unidade, portanto, não se constitui na somatória e/ou fusão de tempos de aula; não é a justaposição de conteúdos; não é a subordinação dos conteúdos da formação básica em relação àqueles ligados à formação profissional, instituindo-se o pragmatismo do conhecimento. Ao pensar o currículo, forma e conteúdo são suas duas faces, totalmente imbrincadas. Portanto, há que se instituir um processo pedagógico em que a cultura e o trabalho, o humanismo e a tecnologia sejam mediações do processo ensino-aprendizagem, almejando-se a formação dos trabalhadores como dirigentes que busquem superar, através da ação coletiva, a sociedade capitalista.

Se conseguimos instituir esta compreensão, finalmente vamos nos aproximando da concepção de escola unitária preconizada por Gramsci (1991).

Compreender o currículo, nesta perspectiva, nos leva à reflexão sobre nossa mediação pedagógica. Coadunando-nos ao pensamento de Giroux (1997), compreendemos que nós, educadores, desempenhamos importante papel na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados, através das pedagogias por nós endossadas e utilizadas. Desta forma, só podemos nos identificar como intelectuais – na concepção gramsciana do termo - que podem contribuir para o desenvolvimento de culturas e tradições emancipatórias.

Esta perspectiva nos impele a defender as escolas públicas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, ou seja,

[...] as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores pessoais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares da vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes. (GIROUX, 1997, p. 162)

Nós, educadores, somos sujeitos de primordial relevância na medida em que assumimos a reflexão contínua sobre o que ensinamos, como ensinamos, quais as metas mais amplas pelas quais estamos lutando. Isto explicita que não só nós somos sujeitos plenos de

historicidade, mas que essa história é coletiva e, portanto, devemos ter em consideração os educandos que partilham do cotidiano pedagógico.

Nesta concepção, o professor é despedido da roupagem de um profissional que deve fazer o que lhe é impingido, convertendo-se num sujeito de sua práxis. Portanto, este educador cria a possibilidade de unir a linguagem crítica à linguagem da possibilidade, não através de empreitada individual, mas junto a outros sujeitos coletivos, plenos de historicidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, como diria José Saramago, no seu belo Ensaio sobre a Cegueira, “mais do que ver é preciso olhar e mais do que olhar é preciso reparar”. Se não formos capazes de reparar neles, de ouvi-los, de admirá-los, de surpreender-nos com essas mulheres e homens, é possível que, mais uma vez, eles entrem e saiam de nossas escolas, como já fizeram outras vezes, sem “concluir” aprendizados e níveis de ensino. (MOLL, 2010, p.136)

Refletir sobre a formação omnilateral das classes populares nos dias de hoje não se constitui em tarefa simples, sobretudo porque, como reflete Frigotto (2009), vivenciamos um tempo complexo, de materialidade regressiva das relações sociais capitalistas no âmbito brasileiro e na sua forma subordinada no processo mundial. É esta mesma difícil materialidade que nos faz enxergar o quanto a teoria e a práxis revolucionárias tornam-se imprescindíveis para que possamos criar um outro mundo possível.

É esta urgência que nos impeliu a refletir se a política de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Como pontuado anteriormente, mesmo que a escola hodierna e os agentes que a compõem estejam permeados por uma cultura conservadora, não podemos desconsiderar que propostas diferenciadoras possam ser elaboradas e levadas a cabo. Efetivamente, a proposta do PROEJA coloca em tela uma série de questões interditadas até então na práxis educacional. Nosso intuito, portanto, ao finalizar a presente pesquisa, é sintetizar as possíveis contribuições ou desestabilizações que este programa nos apresenta.

Compactuando com Santos (2010), não podemos desconsiderar que o PROEJA inaugura um campo epistemológico e político inédito, visto que coloca como preocupação central o direito de jovens e adultos a terem uma educação de qualidade – tanto no que se refere à educação básica (níveis fundamental e médio), como à educação profissional. Estes campos – que não têm a tradição de dialogarem entre si – necessitam encetar uma reflexão epistemológica, pedagógica e curricular, que não se subordinem um ao outro, mas que introduzam outras maneiras de relacionar-se do ponto de vista político, teórico e da ação educacional, configurando novas teorias e configurando outras políticas públicas (MOLL, 2010).

Almejando afastar-se da educação compensatória ofertada a este público, o PROEJA insere nas escolas federais, aqueles discentes que estavam interditados de estudarem nestes espaços, visto que sua forma de atuar partia de uma lógica meritocrática, com exames de seleção rigorosos que pretendiam incluir um alunado idealizado.

Ao se desafiar a incluir milhões de jovens e adultos, garantindo-se a escolarização básica obrigatória, pública, gratuita, de qualidade que também deve ter por preocupação a articulação com as dinâmicas produtivas da sociedade, há que se instituir projetos educativos integrais e integrados. Para tanto, esta formação, para ser plena, deve unir a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia como partes indissociáveis para a formação destes educandos historicamente excluídos.

Permitir a entrada de educandos jovens e adultos, com trajetórias educativas irregulares, traz uma série de modificações e desestabilizações não só na prática pedagógica, como no próprio funcionamento do espaço escolar. Há que se pensar, portanto, que todos os serviços oferecidos diurnamente – tais como a biblioteca, a secretaria, a reprografia, os laboratórios, o refeitório, entre outros – precisam ser ofertados também no período noturno. Além destas questões mais organizativas, há que se pensar que os horários destinados para o processo de ensino-aprendizagem, a forma de organizar o currículo escolar, a necessidade de se refletir categorias invisibilizadas para o campo da educação profissional – como por exemplo, as questões de gênero, etnia, sexualidade, religiosidade, entre outras – que são candentes na prática escolar destinada à educação de jovens e adultos.

Todas estas questões colocam em tela não somente o direito de acesso a uma educação de qualidade, mas sobretudo às estratégias de permanência que vão se configurando, derrubando as barreiras que impedem a estes educandos a estarem na escola. Dentre os mecanismos de permanência, podemos citar ainda, a necessidade de se garantir alimentação, bolsas de estudos, a oferta de materiais didáticos de qualidade que respondam às necessidades de aprendizagem deste alunado, a abertura da escola durante os finais de semana para que estes trabalhadores possam ter espaços educativos disponíveis para seu estudo. No que tange à garantia da aprendizagem que propicie o sucesso escolar de todo e qualquer estudante, há que se possibilitar a formação dos educadores, configurando um olhar inclusivo em direção aos educandos, criando-se mecanismos de acompanhamento da aprendizagem, a configuração de estratégias de “recuperação” de conteúdos estruturantes para a aprendizagem, levando em consideração que estes estudantes/trabalhadores estiveram longo tempo afastados da escola regular, de suas linguagens e de seus rituais. Ao nos debruçarmos sobre a questão da organização curricular, temos como desafio instituir o diálogo entre as “áreas clássicas de

conhecimento e saberes específicos dos campos de formação profissional, na perspectiva de um processo de formação que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e compreender/inserir-se no mundo do trabalho” (MOLL, 2010, p. 135).

Em nossa concepção, propostas como a do PROEJA devem impor-se o compromisso de possibilitar aos educandos/trabalhadores a universalização da educação básica articulada à educação profissional e tecnológica, estruturando-se a partir de um processo educativo de qualidade, que não somente qualifique estes educandos para o mercado formal de trabalho, como lhes possibilite uma formação política onde possam tornar-se dirigentes. Segundo Moll (2010, p. 134), deve-se propiciar a formação humana plena, a inserção ou reinserção social e laboral qualificada, associando a formação geral à profissional como princípio inalienável, a fim de instituímos “processos de inclusão emancipatória, que permitam ou desencadeiem a “conversão” de súditos em cidadãos”.

A questão de que tipo de cidadania desejamos ir instituindo deve levar em conta de que vivemos numa sociedade complexa, num tipo de Estado neoliberal e, portanto,

[...] a dinâmica social leva os indivíduos a participar de diferentes esferas da sociedade, lhes exige uma ‘competência’ particular para que a própria cidadania possa ser exercida. Esta diz respeito à capacidade do homem, de, enquanto indivíduo real, recuperar em si o universal, o cidadão abstrato, a relação entre ele e o todo, a sociedade, em uma condição de ‘co-pertencimento’ à sua condição de indivíduo e de cidadão”. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2002, p. 56-57)

Formular uma proposta educativa pautada em outras bases – omnilateralidade, politecnicidade, por exemplo - que busca unir a educação básica à educação profissional e à educação de jovens e adultos exige dos gestores, do corpo docente e de todos os profissionais que compõem o espaço educativo novos desafios, tais como a necessidade de realizar uma formação conjunta. Neste processo outra mudança profícua é propiciar a união entre duas esferas extremamente importantes à educação, mas que muitas vezes estão apartadas – unir o processo de ensino ao processo de pesquisa.

Como explanamos anteriormente, compreendemos que o documento do PROEJA avança no que tange às políticas públicas em educação, visto que traz defesas não vistas anteriormente. A sua formulação coletiva, segundo as entrevistas realizadas nesta pesquisa, nos leva a reconhecer o quanto os movimentos sociais podem impulsionar o Estado a efetivar o direito à educação, implicando que este Estado reverta a história da EJA permeada por políticas focais, fragmentadas e efêmeras.

Desta forma, arranjos institucionais foram realizados, como por exemplo, a articulação da EJA à educação profissional na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96). De acordo com Santos (2010, p. 127),

A mudança atual do parágrafo terceiro do artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases Nacional, a 9.394/96, normatizando a articulação preferencial da EJA com a educação profissional, constante na Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, ao mesmo tempo que respalda o PROEJA, coloca na LDB seu amparo legal, retira a exclusividade das prerrogativas do Decreto nº 5.840/06, também apresenta cautela de uma reedição da 5.692/71, na qual qualquer educação profissional valia para pobre.

Como debatido no corpo desta pesquisa a partir das colocações expostas pelos entrevistados, esta normatização também foi possível devido ao fato de se conseguir, durante os anos de 2006 e 2007, um permanente processo de diálogo e embates entre distintos setores e atores. Este exercício dialógico não está finalizado nem pode ser abortado, pois não poderemos superar os desafios da educação brasileira se restringirmos a participação dos distintos sujeitos e instituições que concretizam as ideias, os programas, os projetos, a prática pedagógica, enfim, a dinâmica cotidiana da educação pública no país.

Reconhecemos, no entanto, que a presente pesquisa apresenta uma limitação que guarda relação com o recorte realizado devido ao tempo em que esta deve ser realizada. Realizada, porém, não finalizada. Para que saibamos como a proposta do PROEJA pode reconfigurar e ressignificar a educação pública brasileira, há que se efetivar uma pesquisa mais perene junto às instituições que estão levando a cabo este desafio. Outro fator importante se refere à dimensão do território brasileiro, exigindo de nós, educadores pesquisadores, uma rede de articulação neste processo de pesquisa que nos viabilize uma aproximação da realidade das distintas instituições educacionais existentes no território nacional.

Faz-se mister que tenhamos a clareza que o percurso a ser percorrido é árduo, pleno de revéses, e na condição de uma política nova, somente no caminhar é que poderemos tropeçar, recolher as pedras e, como diria Fernando Pessoa, guardar as pedras para construir um castelo.

Esta dose de otimismo deve estar acompanhada, no entanto, de uma vigilância crítica em relação aos conceitos e aos significados que serão instaurados (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2002), sobretudo por considerarmos que o quarto e quinto princípios – respectivamente, compreender o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como forma de construção do conhecimento e avanço no entendimento da realidade, contribuindo para a autonomia dos educandos – desta política pública não podem ser abandonados em prol da lógica capitalista. Estes princípios são bases primordiais, constituindo-se como o fundamento da formação do sujeito, visto que possibilitam recuperar a ideia da educação politécnica, ou

seja, resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade, integrando ciência e cultura, humanismo e tecnologia, buscando efetivar o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas em cada ser humano. Para tanto, não podemos negar o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos e sistematizados, adotando a atitude política de propiciar o aprofundamento dos estudos nos distintos campos da criação humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. F. ; MACHADO, M. M. ; OLIVEIRA, J. F. **Construindo conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional saberes coletivos de uma rede de pesquisadores.** Educação (UFSM), v. 1, p. 411-424, 2008.

AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como Política Pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BAKHTIN, M ; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** HUCITEC, São Paulo, 1992.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas II:** Rua de Mão Única. São Paulo :Brasiliense, 1995.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995

_____. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006

BRASIL. **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Nacional, 1988.

_____. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF, 2005.

_____. **Síntese dos Indicadores Sociais 2006.** Disponível em: <<http://ibge.gov.br>> Acesso em: 10 jul. 2007a.

_____. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos:** Documento Base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2006.

_____. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio .** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília :SETEC/MEC, 2007b.

_____. **Lei nº 11.741, de 17 de julho de 2008.** Altera dispositivos da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul.2008.

BUENO, L. **A Ocupação Quilombo das Guerreiras: Forma e Sentido da Resistência na Zona Portuária da Cidade do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Planejamento e Política Urbana)- IPPUR, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

CANÁRIO, R. **A aprendizagem ao longo da vida.** Análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, R. (org.). *Formação e situações de trabalho.* Porto: Porto Editora, 2003, p. 189-207.

CASTRO, M. D. R. de; VITORETTE, J. M. B. **O PROEJA no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO):** uma análise a partir da implantação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, Caxambu. Anais da 31ª Anped. Caxambu, 2008

CHIZZOTTI, A. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, O. (org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988.** São Paulo: Campinas: Editores Autores Associados, 1996, p. 31-54.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005, pp. 83-105.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 1996.

CURY, C.R.J. A Educação na Revisão Constitucional de 1926. In: FÁVERO, O. (org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988.** São Paulo: Campinas: Editores Autores Associados, 1996, p. 81-108.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

DOURADO, L.F. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **CEDES. Revista Educação e Sociedade.** São Paulo: Cortez; Unicamp, CEDES, vol. 23, n. 80, set. 2002

FERREIRA JUNIOR, A., BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface (Botucatu)** [online]. 2008, vol.12, n.26, pp. 635-646. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n26/a14.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2009.

FERRETTI, C. J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 7, suplemento, p. 105-128, 2009.

FONSECA, M. A Gestão da Educação Básica na Ótica da Cooperação Internacional: um salto para o futuro ou para o passado? in: VEIGA, I. P. A. e FONSECA, M. (orgs.). **As Dimensões do Projeto Político Pedagógico.** Campinas: SP, Papyrus, 2001, pp. 13-44

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 4)

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 1, n. 1. 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M N. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um Percurso Histórico Controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005a.

_____. A gênese do decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. in: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M N. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições** São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. in: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M N. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições** São Paulo: Cortez, 2005c.

GALEANO, E. **As Palavras Andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1991.

_____. **De Pernas pro Ar: A Escola do Mundo ao Averso**. Porto Alegre: LP&M, 1999.

_____. **Nós Dizemos Não**. Rio de Janeiro: Revan, 1990.

GIDDENS, A. **A Terceira Via: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GHIRALDELLI JR., P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

GIROUX, H. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo, Cortez, 1987.

_____. Professores como Intelectuais Transformadores. In: **Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 1, 2004.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1) 2000.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES: Políticas Públicas e Educação**. São Paulo: Cortez; Unicamp, CEDES, n. 55, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2000: educação; resultados da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003a.

_____. **PNAD 2003**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003b.

_____. **Síntese dos indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI, C. J. et al. (orgs.). **Trabalho, Formação e Currículo**: para onde vai a escola?. São Paulo, Xamã, 1999.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo, Cortez, 1998a.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. in: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis, R. J.: Vozes, 1998b.

_____. As Mudanças no Mundo de Trabalho e a Educação: Novos Desafios para a Gestão. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: Atuais Tendências, Novos Desafios. 5º Ed. São Paulo: Cortez, 2006. pp. 33-57.

LEHER, R. **Para fazer frente ao *apartheid* educacional imposto pelo Banco Mundial**: notas para uma leitura da temática Trabalho-Educação. Rio de Janeiro, mimeo, 2002.

LOCKE, J. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril S. A., v. XVIII, 1973.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

MARTINS, M.F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MARX, K. **O Capital** – crítica da economia política. 17. ed. Rio de Janeiro :Civilização Brasileira, 1999.

_____. **O Capital**. Vol. 1, Tomo II, São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. ; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

McNALLY, D. Língua, História e Luta de Classe. In: WOOD, E. e FOSTER, J. B. **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 33-49.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social — teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MOLL, J. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, J.(org) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre :Artmed, 2010. 312p.

MOURA, D. H. O Proeja e a rede federal de educação profissional e tecnológica. In: BRASIL. **EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. MEC/SEAD. Boletim 16, set. 2006.

_____. A implantação do Proeja no Cefet-RN: avanços e retrocessos. In: V Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, 2008, Natal. **Anais do V Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste**. Rio Grande do Norte : ANPAE, 2008.

_____. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração**. Holos (Online), v. Vol 2, p. 4-30, 2007.

_____. **Algumas Implicações da Reforma da EP e do Proep sobre o Projeto Político Pedagógico do Cefet-RN e a (Re)integração dos Cursos Técnicos ao Ensino Médio**. Holos (Online), <http://www.cefetrn.br/dpeq/hol>, v. 1, p. 57-80, 2005.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, L. M. W. **Educação no Brasil de hoje: determinantes**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu, MG. **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED**. Minas Gerais: ANPED, 2004.

_____. **Educação e Política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, L. M. W; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. 1. ed. Rio de Janeiro :EPSJV, v.1., 2008, 204p

NOSELLA, P. A modernização da produção e a escola no Brasil – o estigma da relação escravocrata. Porto Alegre. **Cadernos ANPED**, 5, p. 157-186, 1993.

OLIVEIRA, R. As novas singularidades do capitalismo e a possibilidade da escola unitária. In:REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. , 2005, Caxambu, MG. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**. Minas Gerais: ANPED, 2005.

PAIVA, V. **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro :Graal, 1986.

PEDUZZI, M. Mudanças tecnológicas e seu Impacto no Processo de Trabalho em Saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 1, n. 1, 2002.

PEREIRA, I. B. **A Formação Profissional em Serviço no Cenário do Sistema Único de Saúde**. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. e RAMOS, M. N. **Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.1 :65-85, jan/abr, 2010.

_____. **Parecer sobre as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos** . Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. Rio de Janeiro, 2008.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J.(org) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre :Artmed, 2010.

RODRIGUES, R. L. **A Constituição do Espaço Público na Escola Brasileira: Igualdade e Pluralidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação Rio de Janeiro, 2006.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2003.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**, 2, p. 35-50, 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 05 jul. 2008.

SALES, S. Avanços e retrocessos: refletindo sobre a Educação de Jovens e Adultos na década de 1990. In: SOUZA, D. B. e FARIA L. C. M. (orgs.) **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SALES, 2003. Avanços e retrocessos: refletindo sobre a Educação de Jovens e Adultos na década de 1990. in: SOUZA, D. B. e FARIA, L. C. M. **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pp. 304-328.

SANTOMÉ, J. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, S. V. Sete lições sobre o PROEJA. In: MOLL, J.(org) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v.1, n.1, 2002.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In FERRETI,C.J. et al (org). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 1994.

SILVA, T.T Currículo como prática de significação in: **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 07-21.

SOUZA JUNIOR, J. Omnilateralidade. In: PEREIRA, I. e LIMA, J.C.F. **Dicionário de Educação Profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009, pp. 284-291. 2ª edição revista e ampliada.

SUCUPIRA, N. O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação. In: FÁVERO, O. (org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. São Paulo: Campinas: Editores Autores Associados, 1996, p. 55-68.

TORRES, C. A. Política para educação de adultos e globalização. **Currículo sem Fronteiras**. Cidade v.3, n..2, p.60-69, Jul/Dez 2003.

TUMOLO, P.S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.90, jan/abr. 2005.

VALLE, L. **A Escola Imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.