

TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROEJA NO IFET-MA

Lícia Cristina Araújo da Hora – UFG/PPGE

liciadahora@cefet-ma.br

Resumo: O presente artigo tem por foco apresentar reflexões iniciais acerca da implementação da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos (EJA), no âmbito do Proeja no Instituto Federal do Maranhão. A possibilidade de reconfiguração do campo da educação de jovens e adultos, mobilizada pelo Decreto nº. 5.840 recoloca como imperativo a necessidade de pesquisas que identifiquem e respeitem as identidades da população jovem e adulta, suas dinâmicas de vida e o papel da escolarização com qualificação profissional no cotidiano destes sujeitos. Esta análise busca discutir a formação do trabalhador tomando como eixo o trabalho como princípio educativo, evidenciando algumas de suas contradições.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; educação profissional; trabalho

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A educação básica dos trabalhadores Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem adquirido notoriedade a partir dos últimos anos, resultado da reforma educacional ocorrida no país na última década do século XX, sob a coordenação do Ministério da Educação e influenciada pelos organismos multilaterais e pela nova reconfiguração do capital e do mundo do trabalho.

Os contornos assumidos pela gestão das políticas públicas voltadas para qualificação do trabalhador foram materializados nas proposições do Plano Nacional de Qualificação (PLANFOR) na década de 90 e, logo após, pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ), além de outros programas que consolidaram o projeto da reforma educacional ocorrida a partir do período em estudoⁱ.

Entre os Programas citados, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – foi o que mais mobilizou as escolas federais a discutirem e formularem propostas de implementação de cursos de formação de jovens e adultos. O PROEJA surge no atual governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, orientado pelo decreto nº 5.478/2005, revogado pelo decreto nº 5.840//06ⁱⁱ.

É importante destacar a inovação da proposta de um programa que integra educação profissional técnica à educação de jovens e adultos em um contexto em que se

coloca 62 milhões de analfabetos adultos no Brasil (IBGE, PNAD, 2003) e em que as exigências de mão-de-obra qualificada são cada vez mais amplas. No Nordeste, esta taxa alcançou, em 2001, 22,2% contra 7,2% do resto do país (PNAD, 2001). Quando a faixa etária refere-se a 15 ou mais anos, o quadro não se altera para a região Nordeste. O Maranhão aparece em destaque como um dos estados com situação mais preocupante da região, ficando atrás do Ceará, de Pernambuco e Bahia. Da lista dos cem municípios onde ocorre maior concentração de analfabetos no Brasil, o Maranhão apresentou oito, ficando em 7º lugar como Estado de maior incidência (IBGE, PNAD, 2003).

Considerando a realidade do estado do Maranhão, é relevante a implementação de políticas voltadas à formação ou qualificação de jovens e adultos trabalhadores. Sendo o PROEJA a alternativa que se consolida para dar conta do atendimento às pessoas que não tiveram, na idade própria, acesso ou continuidade de estudos, toma-se este como referência para compreensão da escolarização como ponto de exclusão ou inclusão no mundo do trabalho.

A EJA, conforme diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2000), se apresenta como uma alternativa para o desemprego ou o avanço tecnológico, aplicados aos processos produtivos, nos quais muitos “jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes” podem encontrar “um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles” (BRASIL, 2000, p.11).

A integração da EJA ao ensino médio e técnico refere-se ao papel estratégico que a oferta de formação profissional da população jovem e adulta desempenha nas políticas de inclusão social. Neste sentido, conforme Klein et al (2008), ao se formular no discurso oficial um princípio que se pretende inclusivo é essencial explicitar as bases fundantes e as contradições sociais que propiciam a “exclusão” daqueles que deveriam ser “incluídos”.

Após a legalização, a educação supletiva para adultos passou por uma nova alteração no quadro educacional, oriunda das transformações do mundo produtivo, imediatamente ligadas às deficiências do sistema escolar público. A demanda dos cursos supletivos tornou-se mais jovem e cada vez mais urbana, este processo passou a ser uma característica de todas as regiões do país, assim como de outros países da América Latina. Mais do que uma “nova escola”, voltada a um novo público, a educação supletiva converteu-

se em mecanismo de “aceleração de estudos” para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular (DI PIERRO; JÓIA; MASAGÃO, 2001, p. 4).

A ampliação de projetos para qualificação de jovens e adultos no Brasil, seguida da expansão significativa da Educação Profissional, no Maranhãoⁱⁱⁱ, cujo número de pólos de Centros de Educação Federal Tecnológica avançou de quatro para dezoito campi do Instituto Federal no estado, expõe a necessidade de uma análise mais aprofundada deste programa destinado à educação de jovens e adultos, buscando compreender na história os princípios, proposições e práticas que norteiam estas ofertas educacionais para formação do trabalhador.

A rede de educação profissional teve sua origem em 1909^{iv}, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices que, mais tarde, dariam origem às Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets). Em São Luís, capital do Estado, a Escola de Aprendizizes e Artífices foi instalada no dia 16 de janeiro de 1910. Em 1937, a Escola de Aprendizizes Artífices do Maranhão recebeu a denominação de Liceu Industrial de São Luís. Após décadas e transformações políticas, reformas educacionais, teremos duas novas siglas, 1965 a ETM (Escola Técnica do Maranhão) e, em 1989, cria-se o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, elevando-o à competência para ministrar, também, cursos de graduação e de pós-graduação. A nova organização que gerou a denominação de Cefets é criada no governo do Presidente José Sarney. Neste período surge a primeira escola técnica fora da capital maranhense, localizada a região tocantina, na cidade de Imperatriz. Segundo Silva (2008, p. 102):

A educação profissional no Maranhão como na maioria dos Estados brasileiros foi desenvolvida inicialmente pela Escola Artes e Artífice e, posteriormente, pela Escola Técnica Federal e pelo Sistema S (SENAC e SENAI) com a finalidade de preparar mão-de-obra qualificada para atender às necessidades dos setores da economia [...] Como o Maranhão até os anos de 1970 era um Estado, basicamente agrícola e pastoril a preocupação com a formação profissional se restringia à capital, onde se concentravam as instâncias de decisões acerca do desenvolvimento do Estado. Nas demais cidades maranhenses [...], quando existia escola, predominava o ensino primário propedêutico. A educação profissional era adquirida através da aprendizagem de ofício na forma rudimentar, isto é, nas oficinas de mecânica, carpintaria, alfaiatarias e outras ou no contato direto com o trabalho, orientado por profissionais mais experientes, porém sem qualquer vinculação com a escolarização formal, muitas vezes sem a exigência dessa.

Conforme Silva (2008) a antiga Escola Técnica Federal do Maranhão (ETFMA), com o apoio da classe política e empresarial da Região Tocantina e Sul do Maranhão, viabilizou junto ao governo federal a participação no Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), daí a fundação da UNED-Imperatriz, com a finalidade de formar

técnicos na área industrial para atender, prioritariamente, a essas duas regiões retro-citadas, que vislumbravam se industrializar.

O PROTEC foi instituído na gestão do Presidente José Sarney, com vistas a criação de 200 escolas técnicas, funcionando como anexos das escolas técnicas federais, isto é Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), preferencialmente, em áreas ainda não atendidas pelas escolas da rede federal.

Após vinte anos da criação da Unidade de Imperatriz, em 2007, com o projeto de expansão da rede de educação profissional, o estado do Maranhão obtêm mais duas Unidades Descentralizadas de Ensino, na cidade de Buriticupu e Zé Doca.

O projeto de expansão intensificou-se após o presidente Luiz Inácio Lula da Silva após a constituição do projeto de Lei 3.775/2008 que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país. Em 29 de dezembro de 2008, o decreto obteve sua aprovação no Congresso Nacional e os CEFETs passaram usar outra sigla, IFETs, ou como o próprio Ministério tem recomendado chamar Institutos Federais.

O projeto cria 38 Institutos Federais de Educação Tecnológica em todo o país, sendo que todos os estados serão contemplados com pelo menos uma unidade escolar. Entre os estados beneficiados com mais de um instituto estão Minas Gerais, com cinco; Rio Grande do Sul, com três; e Rio de Janeiro, Goiás, Bahia, Pernambuco e Santa Catarina, com dois cada um. O Estado do Maranhão com um Instituto Federal agrega atualmente dezoito Campi. O IFET apresenta uma nova estrutura organizacional, conforme destaca o projeto de lei no seu capítulo 1:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e **multicampi**, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos desta lei.

Parágrafo 1º. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulamentação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

No primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2006) aconteceu o Seminário Nacional de educação profissional, compreendido de 16 a 18 de junho de 2003. Neste Seminário ficaram destacados quais seriam as diretrizes iniciais deste governo para educação profissional, e o foco do relatório final^V deste evento no que se refere à gestão democrática apontou:

Garantir autonomia das instituições;
Rever os mecanismos que garantam a gestão democrática contemplando:

- a eleição direta para dirigentes das instituições garantida em legislação;
- a composição paritária dos conselhos escolares, viabilizando a participação efetiva de todos os segmentos e atores que compõem a comunidade escolar nas decisões, a eleição de todos os membros e a repartição de responsabilidades legais;
- seleção de dirigentes, com estabelecimentos de pré-requisitos mínimos para disputa do cargo;
- realização de congressos estatuintes;
- Publicar orçamentos, relatórios de gestão, avaliações institucionais;
- Criar mecanismos que garantam a gestão democrática da educação em todas as instâncias inclusive nas instituições privadas, no sistema S e terceiro setor;
- Criar espaços em eventos para relatos de experiências de gestão democrática, divulgar, aprofundar o debate e possibilitar avanços;
- Discutir alternativas de inclusão de minorias na educação profissional (Brasil, 2003, p.104).

A partir de então, várias mudanças ocorreram no âmbito da rede de educação profissional. Com a criação do decreto nº 4.877/03, instituiu-se a eleição direta para o cargo de diretor geral das instituições federais de ensino técnico e profissional, vinculadas ao Ministério da Educação, dirigido na época por Cristovam Buarque. Este decreto além de instituir a ordem direta, acaba com a lista tríplice.

Em 2004, depois de um longo período de eleições indiretas através dos Conselhos Diretores, a comunidade acadêmica passou a exercer o direito de realizar sua primeira eleição direta, sem o subterfúgio da lista tríplice.

É também, neste mesmo ano que ocorre a criação do decreto nº 5.154/2003, determinando que o ensino profissional voltasse a oferecer o curso técnico integrado ao ensino médio, sinalizando um avanço com relação ao decreto nº 2.208/97, instituído no governo de Fernando Henrique Cardoso.

O decreto nº 6.095^{vi} estabelece as disposições e diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. O Instituto deve destinar 50% das vagas aos cursos técnicos, cursos de formação continuada e educação de jovens e adultos e 20%, para licenciaturas em Física, Química, Matemática e Biologia. Os outros 30% ficam a critério das instituições, com novos cursos de graduação e pós-graduação ou ainda em extensão. Fica, portanto, obrigado aos Institutos:

Parágrafo 2º, título III - ofertar, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio (BRASIL, p.3).

O debate sobre educação de jovens e adultos e sua formação para o mundo do trabalho impulsiona a reflexão acerca de qual concepção de educação e de mundo do trabalho

está posta para formação destes trabalhadores. Também é importante considerar que esta mudança organizacional motivada pela criação da lei, exige, sobretudo, para além da mudança “estrutural e física” a mudança de concepção acerca da educação profissional, da educação integrada, do seu papel político e pedagógico na formação humana e na sua atuação nesta sociedade. O novo pode apresentar-se aparentemente como novo se não buscar mudanças radicais e profundas na forma de se manifestar no bojo das relações mais desiguais no âmbito educacional e na sociedade.

Considerando a nova demanda para educação de jovens e adultos e a expansão ocorrida na educação profissional, é necessário analisar se o PROEJA tem se caracterizado apenas pela suplência, substituição compensatória do ensino regular aos trabalhadores e complementação aligeirada. Ou se esta, através da proposta apresentada, de integralizar o ensino médio à educação profissional utilizando como categoria fundante o trabalho, consegue “articular a prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo [...] propiciando aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (SAVIANI, 2007, p.161).

Analisar a dinâmica apresentada no PROEJA e as contradições nele inseridas é fundamental para identificar o processo de escolarização disponibilizado à classe trabalhadora, verificando se o conhecimento disponibilizado tem possibilitado uma leitura mais esclarecedora da realidade que a oprime, ou se este apenas mantém cursos aligeirados, justaposição dos conteúdos, certificação por competências, conhecimentos mínimos e fragmentados.

A DUALIDADE ENTRE O EIXO COMPETÊNCIA OU TRABALHO PARA ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NA INTEGRAÇÃO

O papel da educação vai se construindo no percurso da história a partir das lutas de classes e no atendimento das necessidades de novas classes sociais que se organizam, as alterações na formação humana surgem em decorrência das novas formas sociais. O projeto de educação se constrói a partir da classe social à qual pertence, conforme Cambi (1999, p. 408-409):

Numa sociedade socialmente tão lacerada [...] na qual velho e novo, tradição e revolução convivem tão íntima e dramaticamente, um papel essencial é reconhecido

[...] ao compromisso educativo: para as burguesias, trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de “espírito burguês”, de desejo de ordem e de espírito produtivo, para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política. [...] Assim, também no terreno das pedagogias populares vai-se desde as reformistas até as revolucionárias [...], desde que visam a uma emancipação como integração na sociedade burguesa das classes populares [...] até as que reclamam, pelo contrário, uma revolução da ordem burguesa, uma tomada do poder por parte dos proletários.

A educação determinada pela reestruturação produtiva propõe como pilares uma nova revolução técnico-científica, a globalização da economia e da política neoliberal, tomando como base o modelo gerencial toyotista. Esses pilares se fundam dentro de um projeto que reforça a ética individualista e que no campo pedagógico manifesta-se sob a noção de competência, competitividade, habilidade, qualidade total, empregabilidade. Mas, na análise de Ramos (2004), no âmbito social se define por noções constitutivas de um suposto novo paradigma pós-industrialismo, pós-classista, pós-moderno etc.

De acordo com Ramos (2004), a educação voltada para os trabalhadores é construída dentro de um projeto burguês que cumpre a função de discipliná-los para a produção, proporcionando o mínimo de formação necessária, uma vez que não é de interesse das classes dominantes qualificar as classes populares para além dos padrões necessários para o funcionamento do setor de produção de bens materiais.

No entanto, com o avanço das relações capitalistas de produção, sobretudo a partir do século XIX com a proliferação da indústria, um novo perfil de trabalhador passou a ser exigido. Sendo assim, “o ensino levado a cabo pelas escolas destinadas a formar trabalhadores já não visa somente ao ato de disciplinar, mas confere ao trabalhador o domínio de um ofício” (RAMOS, 2004, p.33).

A formação para o trabalho passa a significar formação profissional. Ramos (2004) explica que a partir do ponto de vista da formação, as profissões passam a ser classificadas de acordo com o nível de complexidade relacionada ao nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas. Esta classificação dos processos de preparação da força de trabalho é característica do modelo taylorista-fordista de organização da produção e considerando o modo de organização do ensino, em face da organização do trabalho, a categoria qualificação passa a tomar vários sentidos.

Entre os sentidos construídos para a categoria qualificação, Ramos (2004) destaca duas óticas. A primeira, a ótica da preparação da força de trabalho, se relaciona aos métodos

de análise ocupacional, que visava a identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo, qualificando o trabalhador conforme as funções exigidas pelo posto de trabalho. A segunda, a ótica do posto de trabalho, relaciona o termo qualificação ao nível de saber acumulado pelo conjunto de tarefas a serem executadas quando o trabalhador viesse a ocupar aquele posto.

De acordo com Antunes e Alvez (2004), a desqualificação de inúmeros setores operários resulta de um lado da desespecialização do operário industrial oriundo do fordismo. A desespecialização é substituída pela multifuncionalidade que, ao contrário de significar maior conhecimento e qualificação, configura a diminuição do poder do trabalhador sobre a produção e o aumento da intensidade do trabalho. As mudanças em curso no mundo do trabalho atualizam velhas clivagens, com impactos negativos na discriminação sofrida por negros e mulheres no mercado de trabalho, razão pela qual as dimensões étnicas e de gênero devem ser consideradas em propostas de qualificação profissional e de inserção no mercado de trabalho.

Nesse contexto, a hegemonia de uma perspectiva para formação profissional sob a ótica empresarial tem ganhado força e tem motivado novas categorias mais adequadas às transformações exigidas pelo modo de produção capitalista. A noção de competências vai adquirindo relevância dentro deste ambiente ideológico.

Para Frigotto (1995), as novas exigências educacionais, cujas bases se fundamentam na noção de competências, configuram um rejuvenescimento da teoria do capital humano. Para o autor, a noção de competências se expressa como uma metamorfose do conceito de qualificação na sua conotação produtiva. Todavia, Ramos (2004) não só considera o fenômeno das competências como uma metamorfose, pois a noção de competências não só se apresenta como um novo signo, como também possui significados diferentes do conceito de qualificação.

Segundo Kuenzer (2005), essas novas demandas de formação trazem como consequência uma nova concepção de competência que busca superar a separação estabelecida pelo taylorismo-fordismo entre trabalho intelectual e trabalho manual, privilegiado para a formação do trabalhador o conhecimento tácito. Isso significaria uma sólida formação básica inicial, com percurso formativo, conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento sócio-histórico.

De acordo com Valença (2005), em meio à crise do modelo fordista surge o toyotismo, o modelo japonês que combinava o uso intensivo de tecnologia de ponta, terceirização e flexibilidade para se ajustar a diferentes demandas. A adoção do toyotismo, a partir do final dos anos 70, levou a classe trabalhadora a amargar, desde então, inúmeras perdas em várias áreas: previdenciária, sindical, salarial, trabalhista, dentre outras. Contudo, nenhuma delas foi tão violenta quanto o desemprego estrutural que emergiu com uma força até então desconhecida. Neste cenário, a desespecialização imposta pelos regimes de trabalho flexíveis representa um esvaziamento do saber dos trabalhadores, pois estes estariam sofrendo um processo de desqualificação. Sendo assim, as novas demandas de educação para o trabalhador

[...] derivam-se apenas em tese das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, uma vez que, no âmbito do trabalho capitalista, e em particular no regime de acumulação flexível, a contradição entre capital e trabalho, antes que a democratização das oportunidades educacionais, determina a polarização das competências. (KUENZER, 2005, p. 3)

Na dualidade presente entre trabalhadores ultraqualificados e os qualificados precariamente, associa-se o conceito de empregabilidade, relacionada à noção de competência e à teoria do capital humano, afirmando-se como justificativa para a condição de desemprego ou emprego do trabalhador, transferindo para este a responsabilidade pela não obtenção do emprego e permanência no desemprego. Conforme Lima e Costa (2007), a noção de empregabilidade é vista como atitude e vontade de efetuar trabalho remunerado, com o acesso (ou não) ao emprego e renda sendo diretamente dependente da educação e/ou qualificação obtida. Em oposição ao empregável, um trabalhador "não empregável" ou com "baixa empregabilidade" é aquele não qualificado para o emprego, por não possuir as competências requeridas pelo mercado de trabalho.

A concepção de competências construída dentro do modelo toyotista, assegura uma qualificação cada vez menor a um determinado grupo de trabalhadores que se diferencia de uma grande parcela de outros trabalhadores que são cada vez mais subsumidos pelo capital, atendendo à lógica da acumulação flexível, distanciando-se da perspectiva que estabelece o trabalho como princípio educativo.

A noção de competências é base curricular de estruturação dos cursos de educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, na educação de jovens e adultos, educação superior e educação à distância do Instituto Federal do Maranhão. A noção de competência permeia a concepção de formação humana e estabelece uma contradição que se

configura quando, ao mesmo tempo em que a noção de competência é adotada como princípio de organização curricular, a categoria trabalho é proposta pela norma como princípio educativo.

No momento em que esta perspectiva (competência e trabalho educativo) se amplia dentro de um discurso hegemônico, torna-se relevante o estudo acerca da organização do trabalho didático, do discurso ideológico presente na norma e da forma assimilada pelos sujeitos em formação. Para Ramos (2001), é possível ressignificar o conceito de competências, possibilitando associá-lo a uma perspectiva de trabalho pedagógico emancipatório. De acordo com Morato e Bertoldo (2006, p. 09):

As análises de Ramos trazem à tona um conjunto de problemas relativos à noção de competência no campo das relações entre trabalho e educação, como a despolíticação das relações sociais e a individualização das reivindicações e das negociações. A educadora propõe, então, a ressignificação da “pedagogia das competências” de forma coerente com a realidade brasileira e no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação da realidade posta. Acredita, dessa forma, que o modelo da competência poderia e deveria ser reapropriado pela classe trabalhadora. E, para isso, segundo a pesquisadora, é preciso encarar o fenômeno da noção de competência como questão política, como problema ético-político. A nosso ver, a ausência de uma crítica radical à sociedade regida pela lógica do capital traz sérias conseqüências. Uma delas é que a crítica ficará sempre nos termos definidos por essa mesma lógica da produção e do consumo.

Considerando o debate proposto pelos autores, é necessário perceber nas práticas educacionais em que esta noção de competência se desenvolve quando é possível ressignificar esta categoria de modo que ela seja apropriada pela classe trabalhadora, ou mesmo perceber o limite do uso da mesma como eixo estruturante para formação do trabalhador, considerando que ela pode ser a subsunção do trabalhador pelo capitalismo.

A categoria trabalho como princípio educativo foi amplamente debatida na década de 1980 por intelectuais – período de transição da ditadura e do regime democrático. Assim, “A relação orgânica entre a atuação acadêmica e a inserção em espaços públicos de debate e de luta social e política, foi de algum modo uma das características mais significativas do processo de formação de educadores e intelectuais da década de 80” (ROSAR, 2005, p. 04). O pensamento crítico presente na década de 1980; com raízes epistemológicas nas obras de Marx e Gramsci, foram significativas para compreensão dos projetos educacionais que arrolariam na década de 1990^{vii}.

Na concepção de Saviani (2007), o trabalho como princípio educativo busca superar a dualidade presente no sistema educacional, em que “escolas profissionais” servem

para os trabalhadores e “escolas das ciências e humanidades” para os futuros dirigentes. Buscando aporte nas análises de Gramsci, o autor propõe a escola unitária, desinteressada dos objetivos capitalistas. Conforme Saviani (2007, p.160):

O princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. [...] Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre conhecimento atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. [...] Trata-se agora de explicitar como o conhecimento, isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção.

Porém, é importante destacar que a idéia de trabalho como princípio educativo passou a ser incisivamente criticada por alguns autores, entre os que ganham notoriedade destaca-se Paulo Sérgio Tumolo (2005). Este autor versa uma elaborada e instigante crítica à ideia do trabalho como princípio educativo, apoiado nas três categorias fundantes do trabalho na perspectiva marxista: trabalho concreto, trabalho abstrato e trabalho produtivo. Ao fazer esta relação, Tumolo (2005) questiona o trabalho como princípio educativo como proposta de uma estratégia político-educativa que tenha uma perspectiva emancipadora e destaca que a concepção de educação politécnica abriu uma enorme porta para reconhecer no capitalismo suas potencialidades através do toyotismo. Para Tumolo (2005, p. 255):

Na forma social do capital, a construção do ser humano, por meio do trabalho, processa-se pela sua niilização, a afirmação de sua condição de sujeito realiza-se pela negação dessa mesma condição, sua hominização produz-se pela produção de sua reificação. No limite, trata-se da constituição do fetiche do capital – o capital que subjetiviza ou se hominiza reificando as relações sociais e o ser social – ou da subsunção real da vida social.

Na análise apontada por Tumolo, o trabalho abstrato é categoria específica do modo de produção capitalista e em si mesmo alienante, devendo ser superado:

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? [...] Enquanto os seres humanos produzirem suas vidas sob a égide do capital e de seu modo de produção, o capitalismo, a pergunta persiste: O trabalho poderia ser princípio educativo de uma concepção de educação que pretenda a emancipação humana? 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 capitalismo?
(TUMOLO, 2005, p. 27)

As contradições e críticas acerca da categoria trabalho e seu uso como um princípio educativo impulsionam aprofundar esta categoria na análise sobre a formação dos trabalhadores nos Institutos Federais, uma vez que esta a categoria trabalho tornou-se um dos princípios norteadores da concepção de formação da educação de jovens e adultos nos Instituto Federal do Maranhão a partir da criação dos novos dispositivos legais, materiais didáticos e projetos de cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate acerca das propostas estabelecidas nas políticas públicas voltadas para o trabalhador na modalidade PROEJA exige que seja identificado o significado da dimensão ontológica do trabalho como princípio educativo nas propostas voltadas para formação destes trabalhadores, compreender as perspectivas apontadas evidenciam melhor as contradições inseridas nas realidades das práticas construídas.

Desse modo, é importante analisar as concepções e práticas do PROEJA no que tange à relação entre educação e trabalho, reconhecer e compreender como se produz no PROEJA a formação do trabalhador tomando como eixo o trabalho como princípio educativo, assim como compreender como os materiais didáticos estruturam a organização didático associando a categoria trabalho. Também é relevante analisar as propostas para formação de professores para o trabalho com jovens e adultos. Deve-se considerar que, de modo geral, os professores que trabalham na EJA no Instituto Federal do Maranhão nunca obtiveram formação para esta modalidade e, por isso, revelam muita dificuldade em trabalhar com uma turma tão heterogênea e com tantas lacunas deixadas ao longo da formação inicial. A inserção de estudos avançados sobre a EJA na formação de professores no Brasil é um *déficit* histórico.

Analisar a formação de jovens e adultos no interior da instituição formal sob o ponto de vista da história é compreender que nada que está dado é imutável, tudo segue um curso histórico de transformação. No curso do desenvolvimento histórico, se dá o movimento contraditório, ou seja, o concurso das forças antagônicas, entre classes que passam a disputar interesses opostos.

ⁱ Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, 2005; Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, 2005; Escola de Fábrica, 2005; Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, 2005.

ii O novo decreto altera a exigência de uma carga horária “máxima” em 2.400 horas e determina agora a definição de uma carga horária mínima para as duas modalidades de curso (Formação inicial e continuada e técnica de nível médio).

iii Projeto de **Expansão Plano 1**: Campus de Zé Doca, Santa Inês, Buriticupu, São Luís e Campus de São Raimundo das Mangabeiras.

Plano de **Expansão Plano 2**: Campus de Alcântara, Caxias, São João dos Patos, Pinheiro, Bacabal, Barreirinhas, Barra do Corda, Timon.

Escolas Técnicas que já existiam: CEFET-MA em São Luís, EAF (Escola Agrotécnica Federal) de São Luís e Codó e Unidade Descentralizada de Imperatriz vinculada ao CEFET-MA. A partir de 29 de dezembro a sigla UNED (Unidade de ensino Descentralizada passa a chamar-se Campus).

iv É importante ressaltar que no século XIX já havia indícios de educação profissional no Maranhão. Em São Luís, tinha a Escola de Educandos Artífices, direcionada justamente para o ensino de pessoas para uma qualificação profissional. A Casa dos Educandos Artífices foi inaugurada em 1843.

v Anais do Seminário Nacional de educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas. Brasília-DF: MEC, 2003.

vi BRASIL. **Decreto nº 6.095**, de 24 de Abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF, 2005.

vii Colocando como eixo estruturante o neopragmatismo propagado pelas pedagogias do aprender a aprender, vinculadas ao projeto pós-moderno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R.; ALVEZ, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**. vol. 25, n. 87., maio/ago. 2004. p.335-351. Disponível em: <[http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 01 jun. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Base** – 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. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

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

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; MASAGÃO, V.M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. O significado epistemológico e político da metáfora da navegação para uma leitura da história da educação brasileira, a partir dos Anos 80. In: **Seminários e Vídeo-Conferências**, 2005, Unicamp. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>.

FRIGOTTO. Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose no campo educacional. In: GENTILI Pablo. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KLEIN, L. R. (et al). PROEJA: O vazio do programa na retórica da relação educação e trabalho. in: **Anais da VIII Jornada do HISTEDBR** (CD-ROM) : 07 a 08 de julho de 2008 / José Claudinei Lombardi, Marisa Bittar, Alessandra Arce (Org.). Campinas, SP: FE/UNICAMP : HISTEDBR, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida Pedagogia do Trabalho na acumulação flexível: os processos de “exclusão includente” e “inclusão excludente” como nova forma de dualidade estrutural. **Boletim Técnico do Senac**, Vol. 31 – N. 01, Jan/Abr, 2005. Disponível em:<<http://www.senac.br/INFOR>>. Acesso em: 06 Jun.2006.

LIMA, Almerico Biondi; COSTA, Cândida da. **Empregabilidade** In: LIMA, Almerico, MACHADO, Lucília Verbete do livro **Dicionário de qualificação social e profissional**. Brasília: MTE, 2007.

MORATO, A.N.; BERTOLDO, M.E.L. Uma análise do modelo da competência à luz da ontologia marxiana. **Revista Educação**. Out. 2006. v1, n1, p 35-45. Disponível em: http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos. Acesso 02 out. 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos históricos e ontológicos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, 2007, vol.12, n. 34.

SILVA, Izaura. Educação Profissional no maranhão: Revisitando o Processo de Interiorização in: **Revista Pedagogia Cotidiano Resignificado**, v. 2, n. 3, 2008. São Luís, Ed. Central dos Livros, 2008.

TUMOLO, P S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**. Jan./Abr. 2005, vol.26, n. 90. p. 239-265 . Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso 01 jun. 2006.