

EIXO 4 – Política e gestão da Educação Profissional e Tecnológica

TRABALHO E EDUCAÇÃO NO PROEJA

Débora Suzane de Araújo Faria
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
E-mail: debora.faria@ifrn.edu.br

Dante Henrique Moura
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
E-mail: dante.moura@ifrn.edu.br

RESUMO

O artigo discute o conceito de trabalho e aborda a relação entre trabalho e educação no decorrer dos processos históricos dos modos de produção humana. Assim, como fonte de pesquisa nos fundamentamos em estudos já produzidos sobre essa temática. Partimos do pressuposto de que o trabalho possui duas dimensões: a ontológica e a histórica. A dimensão ontológica se refere à criatividade e a dimensão histórica às formas de trabalho que o homem assumiu historicamente ao longo da produção de sua existência. Por último abordamos a relação entre trabalho e educação no PROEJA e concluímos que essa relação se articula na proposta de um currículo integrado.

Palavras-chave: trabalho; educação; PROEJA.

INTRODUÇÃO

Neste texto analisamos a relação entre trabalho e educação, a qual se fundamenta nas diferentes formas de se conceber os modos de produção da existência humana. Para esse fim buscou-se fazer uma revisão bibliográfica e análise dos documentos e instrumentos legais que discorrem sobre o assunto em questão. Dividimos o trabalho em quatro partes. Na primeira parte fazemos um breve relato sobre o conceito de trabalho e elucidamos a sua dimensão ontológica e histórica. Na segunda parte discutimos a divisão que foi se estabelecendo historicamente entre trabalho e educação, o que se determinou através do próprio processo de trabalho. Na terceira discutimos a concepção de trabalho e educação no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade da educação de jovens e adultos - PROEJA. Finalmente, na quarta e última seção, apresentamos as considerações finais.

Para Marx (1988), o entendimento da educação deverá partir de uma análise concreta de sua relação com o trabalho, tendo em vista que tanto a educação quanto o trabalho são

dimensões da vida dos homens que se transformam historicamente, articulando-se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência.

Antes de debruçar-nos sobre a relação entre trabalho e educação, faz-se necessário compreender o conceito de trabalho e as questões que se relacionam ao trabalho e às transformações da natureza empreendidas por meio do trabalho, as quais foram imprescindíveis para o processo da evolução humana.

TRABALHO: AS DIMENSÕES ONTOLÓGICA E HISTÓRICA

Das necessidades básicas de moldar os objetos para melhor se adaptar e dominar o meio e, para tanto, assegurar a sobrevivência de sua espécie, nasce o trabalho, que vai exigir do homem uma constante atividade mental para a construção e reconstrução de mecanismos que melhor lhe adaptem a vencer a complexidade dos problemas que a sobrevivência impõe.

Revisitando o conceito de trabalho em Marx (1988, p.211), “antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza.”

Segundo Marx (1988) o trabalho é uma ação deliberada sobre a natureza que envolve um processo de abstração, formulação de conceitos e construção de objetos que nada tem a ver com as atividades que realizam outros animais, de forma instintiva e mecânica.

No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação na forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como Lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1988, p.149-50).

Assim, pressupomos a forma de pensar como agir sobre a natureza como de pertencimento humano, pois, antes de agir sobre os elementos da natureza, o homem, à priori, planeja mentalmente as possibilidades de realizar essa ação, o que define o trabalho como um processo em que o homem por sua própria ação, media, regula e controla a natureza.

Para Marx (1988) o trabalho possui uma dimensão ontológica, à medida que possibilita ao homem a criação e a produção de bens, e uma dimensão histórica, pois, ao transformar a natureza, o homem transforma-se a si mesmo, tornando-se humano e aprendendo através do trabalho – atividade orientada a um fim para produzir valores de uso -, a transformar sua atividade vital.

A forma como os homens produzem esses meios depende em primeiro lugar da natureza, isto é; dos meios de existência já elaborados e que lhes é necessário reproduzir; mas não deveremos considerar esse modo de produção deste único ponto de vista, isto é; enquanto mera reprodução da existência física dos indivíduos. Pelo contrário, já constitui um modo determinado de atividade de tais indivíduos, uma forma determinada de manifestar a sua vida, um modo de vida determinado. A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são. O que são coincide portanto com a sua produção, isto é; tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende portanto das condições materiais da sua produção. (MARX e ENGELS, [s.d.], pp. 18-19)

Assim considerado, o modo de produção expressa a materialidade ontológica da história dos homens, tendo em vista que o que o homem produz está determinado pelo seu modo de vida e o que é produzido não se dissocia da forma como os homens produzem.

Já o trabalho, em sua dimensão histórica, parte do princípio de que ao longo de sua história, o ser humano foi se relacionando com a produção de sua existência por meio de diferentes formas de trabalho. Marx (1988) insiste na determinação histórica da natureza do trabalho:

Até as categorias mais abstratas – precisamente por causa de sua natureza abstrata – apesar de sua validade para todas as épocas, são, contudo, na determinação desta abstração, igualmente produto de condições históricas, e não possuem plena validade senão para estas condições e dentro dos limites destas (...). O desenvolvimento histórico repousa em geral sobre o fato de a última forma considerar as formas passadas como etapas que levam a seu próprio grau de desenvolvimento, e dado que ela raramente é capaz de fazer a sua própria crítica, e isso em condições bem determinadas – concebe-os sempre sob um aspecto unilateral. (MARX, 1988, p.120).

Elucida-se, assim, a dupla determinação do trabalho: ontológica – produção da vida humana independentemente da maneira como se manifesta – e histórica, que parte do princípio de que, ao longo de sua vida, o ser humano organizou-se através de relações sociais de produção da vida, que proporcionou o surgimento de diferentes formas de trabalho, quais sejam, o trabalho escravo, o servil e, sob a hegemonia do capital, o trabalho assalariado.

A SEPARAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: A GÊNESE NA FORMA DE SE CONCEBER OS MODOS DE PRODUÇÃO

Lançando mão da compreensão do trabalho escravo na antiguidade grega – dimensão histórica do trabalho -, concluímos, fundamentados em Saviani (2007), que a mão de obra escrava era a base da economia e os trabalhos manuais eram rejeitados pelos cidadãos gregos,

contrapondo-se de um lado, a aristocracia que detinha a propriedade da terra e, do outro, os escravos que trabalhavam nos campos, nas minas, nas olarias e na construção civil.

Os gregos detinham a visão de que um homem *bem nascido* deveria desprezar o trabalho manual, logo, os cidadãos gregos valorizavam apenas as atividades intelectuais, artísticas e políticas, mas contraditoriamente, a economia e, portanto, a produção da riqueza estava baseada no trabalho manual dos escravos.

Essa cisão do trabalho entre a classe da aristocracia e a classe dos escravos provocou também a divisão da educação: uma para a classe proprietária e outra para a classe não proprietária.

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução (...) como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (...) trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas. (MANACORDA, apud SAVIANI, 2007, p.156)

Vê-se, pois, que a educação dos membros da aristocracia era específica e a pouca educação para os muitos, se assimilava ao próprio processo de trabalho.

Podemos detectar também na Idade Média esse modo de conceber a educação enquanto uma forma de instruir o quadro dirigente – os poucos - e dar aos muitos a instrução de um ofício.

A esse respeito, Saviani (2007, p.158) corrobora que a educação dos muitos trabalhadores dava-se associado ao exercício das próprias funções:

mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, com a orientação do mestre, por isso mesmo chamado de “mestre de ofícios”.

Nesse contexto, produzia-se para atender às necessidades de consumo e somente à medida que a produção excedesse essas necessidades, poderiam ocorrer trocas.

Conforme Ramos (2010), nessa relação de produção entre servos e senhores o servo dispunha de sua força de trabalho para produzir para os seus senhores em troca da própria subsistência. Assim, foi -por meio da intensificação do desenvolvimento da economia feudal que houve a geração de excedentes, ativando o comércio.

Conforme Saviani, (2007, p.158), “esse processo desembocou na organização da produção especificamente voltada para a troca, dando origem à sociedade capitalista”. Nessa nova ordem social, a troca determina o consumo.

Segundo Braverman, (1987, p. 54) “O capitalismo exige intercâmbio de relações, mercadoria e dinheiro, assim como a compra e venda da força de trabalho.”

No contexto do desenvolvimento histórico do capitalismo, o trabalho assalariado se caracterizou pela venda da força de trabalho por parte do operário para o capitalista, onde o possuidor de meios de produção e de subsistência encontra o trabalhador livre como vendedor de sua força de trabalho no mercado.

Por isto, o nascimento do capitalismo pressupôs a superação do modo de produção feudal e da escravidão. Para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro precisa encontrar, portanto, o trabalhador livre no mercado de mercadorias, livre em um duplo sentido: primeiro, porque ele dispõe, como pessoa livre, de sua força de trabalho como sua mercadoria; segundo, porque ele não tem outras mercadorias para vender. (RAMOS, 2010, p. 35).

Então, uma das características da sociedade capitalista é o fato de que a força de trabalho, para o próprio trabalhador assume a forma de uma mercadoria que pertence ao mesmo – a sua propriedade - e o seu trabalho assume-se enquanto trabalho assalariado.

No plano dessas relações sociais entre proprietários e não proprietários, inferimos que o trabalho, de categoria ontológica, ou seja, de definidor do modo humano de existência, que cria a vida humana, passa a se reduzir à dimensão de fator de produção, onde os não proprietários passam a vender a sua força de trabalho e a não se reconhecerem enquanto seres humanos nesse processo de produção.

No plano das relações educacionais, o desenvolvimento da sociedade de classes entre proprietários e não proprietários consumou a separação entre trabalho e educação, o que se determinou através do próprio processo de trabalho.

De acordo com Saviani, (2007, p. 157), “com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida - que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção.”

Saviani (2007) assevera que, no modo de produção capitalista, a separação entre escola e produção acarretou a divisão que foi se processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Conforme os diferentes modelos de produção, a formação escolar do trabalhador assume características específicas. Nesse aspecto, o modelo taylorista/fordista, vigorou na esfera industrial ao longo do Século XX.

De acordo com Saviani (2001), na década de 1970, no Brasil, o processo produtivo e a organização do trabalho estavam sob a égide do taylorismo-fordismo. Sob essa égide, um grande número de trabalhadores executavam atividades na produção em série destinada ao consumo de massa.

De acordo com Harvey (2002), a base do método de produção de Taylor e Ford era a separação entre gerência, concepção, controle e execução onde a produção homogeneizada e enormemente verticalizada obedecia à uniformidade e padronização, em que o trabalho rotinizado, disciplinado e repetitivo aliava-se ao parcelamento das tarefas, conduzindo o trabalho operário à desqualificação.

Antunes (2002, p. 37) acrescenta que:

(...) esse processo produtivo caracterizou-se portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, 'suprimindo' a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade do trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva.

Repetir mecanicamente centenas de vezes a mesma operação repercutia na precisão e na rapidez do serviço, mas não representava um crescimento intelectual para o trabalhador e tampouco gerava identificação e satisfação pelo que fazia, provocando insatisfações e o estranhamento entre trabalho e trabalhador, já que o indivíduo não se via enquanto elemento constitutivo do processo de trabalho.

Nesse contexto, a educação profissionalizante foi sendo concebida e desenvolvida com o propósito de fornecer mão de obra para a produção do capital, evidenciando-se, desta forma,

a fundamentação de dois projetos pedagógicos que visavam "formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais". (KUENZER, 1997, p. 15). À educação profissional cabia (e ainda cabe) formar os trabalhadores manuais, instrumentais.

Nesse ínterim, os instrumentos legais se articularam com a proposição de formação de mão de obra. Como instrumento legal podemos citar a Lei nº 5.692/1971, que propôs: - a preparação profissional: sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho no 1º grau; - a habilitação profissional, no 2º grau.

Pelas diretrizes e bases legais, a profissionalização compulsória ficou determinada em todos os níveis de ensino, justificada pela necessidade de suprir o mercado de técnicos de nível médio, e pela preocupação de ofertar aos jovens que não ingressassem na universidade uma formação profissional que facilitasse sua inserção no mercado de trabalho à época estruturado com base no taylorismo-fordismo.

Não obstante, nos anos 1960 o esgotamento do regime de acumulação taylorista-fordista foi começando se engendrar, de maneira que a partir da primeira metade dos anos 1970 tal esgotamento ganha materialidade, tendo como ícone a primeira grande crise internacional do petróleo. A crise se produz partir da superprodução e do subconsumo. Devido a essa crise, os preços das mercadorias se elevam, influenciados pelo aumento do preço do petróleo, mas o consumo está em baixa. Isso levou a um processo denominado por Perry Anderson (1995) de estagflação, que combina a estagnação econômica decorrente da baixa demanda com a inflação fruto do aumento generalizado dos preços. A crise é do capital e lhe impõe a necessidade de construir um novo regime de acumulação, mas esse a transfere para o estado, que pressionado pelo capital avança a passos largos em direção ao neoliberalismo.

Nesse contexto, se a crise origina-se da incapacidade da grande indústria de massa encontrar compradores para suas mercadorias, para sair dela é necessário aumentar a demanda, daí a necessidade de diversificar a produção para que as pessoas possam individualmente consumir mais produtos diferentes. Para isso o pensamento neoliberal contribui no sentido de promover o individualismo, gerando necessidades de consumo individuais e a consequente necessidade de satisfazê-las.

As mercadorias deixam de ser estandarizadas e passam a ser individualizadas o que exige uma produção mais flexível. Exige-se, assim, que o trabalhador ao invés de ser especializado em uma única e repetitiva função, passe a ser polivalente. Deve operar diversas máquinas ou exercer várias funções em uma mesma, e cada vez mais complexa, máquina. O avanço científico-tecnológico se intensifica sob a racionalidade do mercado, complexificando as relações sociais e de produção, eliminando várias atividades humanas diretamente produtivas e criando outras, principalmente no setor de serviços, em meio a um grande processo mundial de desindustrialização, potencializado pela financeirização da economia.

Nesse contexto, conforme Saviani (2001) o crescimento econômico e o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas impulsiona o avanço tecnológico a nível mundial dando origem à revolução da informática. Por meio dessa revolução, as máquinas passam a se reger intelectualmente, tornando a produção autônoma e auto regulável.

Saviani, (2001) ao comentar sobre o avanço tecnológico assevera que:

entretanto, essas potencialidades são tolhidas pelas relações sociais vigentes que, fundamentadas na apropriação privada dos meios de produção, dificultam a generalização da produção baseada na incorporação maciça das tecnologias avançadas. Nessas condições o avanço tecnológico foi utilizado para alterar o padrão produtivo, introduzindo a acumulação flexível a qual substituiu o taylorismo-fordismo pelo toyotismo, com o que se deslocaram os mecanismos de controle para o interior das próprias empresas, secundarizando o papel dos sindicatos e do Estado. (SAVIANI, 2001, p.21)

Então, sob as relações sociais de produção capitalista, o avanço tecnológico se transforma em instrumento que maximiza a exploração da força de trabalho, ampliando o crescente desemprego.

Já a educação, conforme Saviani (2001):

que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. (SAVIANI, 2001, p. 22)

Nesse novo sistema de produção, a concepção de educação determina-se pela influência do mercado de trabalho.

A partir da década de 1990, a educação é alvo de reformas que cuidam de priorizar um melhor desempenho escolar do alunado relacionado à aquisição de competências e habilidades ligadas ao trabalho.

Kuenzer (2005) discute que as transformações nas bases materiais de produção transformam também as formas de organização do trabalho, surgindo a necessidade de capacitar o trabalhador para atender a esse novo processo produtivo.

A esse respeito, a autora (2005) argumenta acerca da contradição de que:

a capacitação desse trabalhador deve atender às demandas de um processo produtivo esvaziado, fundado na lógica da polarização das competências, a qual faz com que o trabalhador a ela se submeta compreendendo sua própria alienação como resultante de sua prática pessoal inadequada. (KUENZER, 2005, p. 03).

A lógica das competências deverá atender às exigências do mercado de trabalho e à valorização do capital.

Moura (2007) alerta para o fato de que atrelada à concepção de formação de competências para o aluno, futuro trabalhador, associa-se a concepção de sua identificação como força de trabalho a ser comercializada no mercado de trabalho.

Evidentemente, a concepção de competência adotada na legislação da educação profissional brasileira está limitada ao saber fazer de forma a atender às necessidades instrumentais do mundo do trabalho e dos setores produtivos. Muito além de atender às necessidades do mundo do trabalho, há, pois que se priorizar uma concepção de formação centrada na relação entre os sujeitos e os conhecimentos.

O PROEJA E A PROPOSTA DE UM CURRÍCULO INTEGRADO: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO HUMANA?

O Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) sinaliza para a formação humana integral dos seus sujeitos. Essa formação parte do princípio de que o estudante tenha acesso

ao mesmo tempo aos saberes e conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, integrados à formação profissional que contribua para a conscientização, ou seja, que o sujeito possa compreender e compreender-se no mundo, buscando melhorar as condições de sua própria existência e contribuir para a construção de uma sociedade justa.

Assim, aponta para uma formação que proporcione ao sujeito do PROEJA adquirir uma consciência crítica para que possa ao mesmo tempo compreender o meio social e interagir sobre esse meio enquanto um cidadão.

Parte-se do pressuposto de que a cidadania não será conquistada apenas pelo fato de ter acesso à educação e ao trabalho, mas pela consciência de que ao produzir trabalho produz-se a si mesmo e ao mundo.

De acordo com o Documento Base do PROEJA será “uma formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação para o mercado de trabalho” (DOCUMENTO-BASE, 2007, p. 13).

Conforme o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), ao expor sobre a formação que esse programa oportuniza ao seu público, afirma que:

nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2007, p. 13)

A proposta do PROEJA, do ponto vista do seu Documento Base, objetiva romper com políticas que se restringem “à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais [...]” (BRASIL, 2007, p. 11).

Nesse contexto, a relação entre trabalho e educação se coloca na proposta de um currículo integrado que tem “o trabalho como princípio educativo no sentido de que este permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências, das artes e da tecnologia.” (RAMOS, 2005, p. 108).

Nesse aspecto a compreensão do trabalho enquanto princípio educativo se fundamenta no entendimento de sua dimensão ontocriativa, de criação, inovação, apropriação e recriação e não apenas de mero qualificador para o mercado de trabalho.

Frigotto (2005) concebe na dimensão ontocriativa do trabalho, a possibilidade de um intercâmbio educativo com a ciência e a tecnologia, “quando tomadas como produtoras de valores de uso na tarefa da melhoria das condições de vida e possibilidade de dilatar o tempo livre ou tempo de efetiva escolha humana.” (FRIGOTTO, 2005, p. 03)

O trabalho como princípio educativo fundamenta-se nessa particularidade da ciência e da tecnologia ser práxis criadora e recriadora das relações no plano econômico, da satisfação das necessidades de todos em relação à arte, cultura, linguagens e símbolos.

É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. (FRIGOTTO, 2005 p.03)

Saviani, (2009) ao tecer considerações acerca da concepção de trabalho como princípio educativo, afirma que essa concepção associa-se ao conceito de modo de produção. Como é pelo trabalho que o homem constrói e produz a sua própria existência, a forma, o modo como esse homem trabalha determina todas as suas formas de existência; portanto é primordial que esse princípio se faça precípuo na perspectiva de um ensino médio integrado.

Ainda, a proposta de uma educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio assume a visão do trabalho na perspectiva do trabalhador, pois como afirma Frigotto (1989):

implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 1989, p.8).

Partindo do exposto, percebe-se que o princípio da integração parte de uma visão dialética, comprometida com a relação que existe entre a produção do conhecimento e o avanço das forças produtivas.

Contudo, o que está explícito nos documentos que sinalizam para uma relação entre trabalho e educação, não vem se materializando integralmente na prática por vários fatores.

De acordo com Moura (2012), do ponto de vista da gestão educacional, um desses fatores diz respeito à divisão da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). A partir dessa divisão criou-se a Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), separando a educação básica e a educação profissional. Essa divisão repercutiu nas relações entre o ministério da educação e as secretarias estaduais de educação, como também no interior de cada uma dessas secretarias, colidindo cada vez mais com a dicotomização das relações entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Nesse aspecto a SETEC passou a responder apenas pelo Ensino Médio Integrado desenvolvido na rede federal de Educação Profissional, ao passo que a SEB passou a ter responsabilidades sobre o Ensino Médio propedêutico e o Ensino Médio Integrado desenvolvido, principalmente, nas redes estaduais.

Nesse contexto, foram diferentes e não coordenados os processos construídos na SETEC e na SEB. Na SETEC, por exemplo, a falta de uma ação efetiva para exercer sua função indutora e coordenadora das ações, assim como o surgimento de outros programas e projetos governamentais que se tornaram prioritários, deslocou o foco, principalmente da rede federal de EP, da busca pela construção teórico-prática do EMI. (MOURA, 2012, p. 7)

Não obstante, o PROEJA é fruto dessas novas ações em prol da associação do ensino médio à educação profissional. Conforme Moura (2012) o Decreto nº 5478/2005 que criou o PROEJA determinou que a partir de 2006, fossem destinadas 10% das vagas de todas as instituições federais de educação profissional ao ensino médio integrado na modalidade EJA. Moura (2012) assevera que esse fato trouxe algumas dificuldades para a efetiva implantação do ensino médio integrado, tendo em vista que não havia uma atuação sistematizada da rede federal de educação profissional na modalidade EJA, tampouco existia (e ainda não se pode afirmar que existe atualmente) um quadro docente formado especificamente para atuar no PROEJA; “nem experiência e conhecimentos acumulados que permitissem a construção de um currículo integrado para jovens e adultos em um curto espaço de tempo.” (MOURA, 2012, p.8).

Outrossim, de acordo com Moura e Henrique (2012) não havia, na rede federal de educação profissional e tecnológica um quadro de professores para atuar especificamente no ensino médio propedêutico, quanto mais para atuar no campo específico da EJA e, ainda mais preocupante, não havia professores formados para atuar no ensino médio integrado à educação profissional. Não podemos deixar de mencionar o fato de que as redes estaduais e municipais também sofreram com esses mesmos problemas, pois o PROEJA trata-se de uma inovação na esfera educacional, não havendo uma formação sistêmica de docentes para nele atuar.

Destacamos também o fato de que em alguns institutos federais vinha-se paulatinamente reduzindo o quadro de professores do ensino médio. Alguns desses institutos, embasados no Decreto nº. 2.208/1997, que separou a oferta do ensino médio dos cursos técnicos, optou-se por não ofertar mais o ensino médio.

Esses aspectos nos fazem constatar que a realidade que o PROEJA vivencia necessita ser discutida, reavaliada e reestruturada para que realmente se possa realizar uma ação conjunta em torno da construção de uma política educacional comprometida com a melhoria das ofertas educacionais para a EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao articular trabalho e instrução Marx compreende o trabalho como um modo de ser do homem e como meio de produzir a sua própria existência, na perspectiva de superação da exploração capitalista.

Atuar na formação humana partindo da concepção de que educar vai mais além do que somente abstrair competências, é compreender que educar é acima de tudo aprender a interpretar o mundo para nele poder atuar visando sua transformação na direção de uma sociedade substantivamente igualitária.

O PROEJA enquanto política pública requer a compreensão deste direito como qualidade social, exigindo uma nova postura em relação à educação de jovens e adultos, no sentido de compreender-se enquanto cidadãos, ou seja, que tenham a oportunidade de ter acesso à cultura, nas suas diferentes manifestações, mas também sejam partícipes críticos da vida em sociedade aprendendo a dialogar e superar as formas de exploração.

Isso implica compreender a concepção de formação humana integral que está proposta no PROEJA, o que passa pela relação entre trabalho e educação.

Na perspectiva dessa formação humana integral busca-se a integração das dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, dimensões fundamentais da vida, estruturantes da prática social.

Compreender o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como categorias indissociáveis da formação, permite identificar o trabalho tanto em seu sentido ontológico, ou seja; inerente ao ser, quanto em seu sentido histórico, que se associa ao modo de produção específico de cada sociedade.

Conceber a ciência como o acervo dos conhecimentos produzidos pela humanidade que ordenaram o avanço produtivo e conceber a cultura como um meio de se estudar os valores éticos e estéticos, orientadores das normas de conduta de uma sociedade, emanam um processo que principia verdadeiramente pela relação plausível entre trabalho e educação.

Enquanto não houver uma coesão de interesses e ideias por parte do MEC em uniformizar as relações entre ensino médio e educação profissional no que diz respeito a um discurso conjunto de integração que seja verdadeiramente implantado e partilhado entre as redes de educação federal, estadual e municipal, respeitando realmente o público alvo das políticas para a educação profissional, entre elas o PROEJA, as ações ficarão no discurso pois na prática elas verdadeiramente não se efetivarão.

Ainda, faz-se necessário repensar, para o PROEJA, a formação dos professores para lecionar na EJA, tendo em vista que é um público plural e específico que necessita ter uma formação que priorize a relação entre educação e trabalho.

Mas essa relação só se fará verdadeiramente plausível se no âmbito das relações sociais e de produção capitalista deixarem de existir os impasses que dificultam a materialização de uma proposta educacional emancipatória da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: EMIR, Sader; GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. **O toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento** (alienação). São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/SETEC, nov. 2007d.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Documento Base. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec> Acesso 07.03.2012.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista - a Degradação do Trabalho No Século XX - 1987**.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola; 2002.

KUENZER, A. Z. (org) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARX, K. **O Capital: o processo de produção do capital [1890]**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. Livro I, v.1.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. IN: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG: ANPED, 2007.

MOURA, D. H. e A. L. S. HENRIQUE. **PROEJA: entre desafios e possibilidades**. Revista Holos. Ano 28, Vol 2, 2012.

MOURA, D. H. **Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios**. 2012.

MOURA, D. H. **Reestruturação produtiva: repercussões na formação da classe trabalhadora**. 2012.

RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; UFRJ, 2010.

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2001.