

O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA) EM SEUS ASPECTOS TEÓRICOS

Cesar Augusto Cruz da Silva¹

RESUMO

Este artigo trata do PROEJA em seus aspectos pedagógicos, filosóficos e documentais. Para tanto, utilizamos o próprio Documento Base elaborado pela SETEC/MEC no ano de 2007 (BRASIL, 2007), e também alguns autores que discutem temas sobre o programa analisado ou que tratam da teoria e da prática que envolve a educação e o mundo do trabalho, como Lima Filho (2010) em seu artigo "O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos", Saviani (2007) "Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos", Kuenzer (2000) "Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho" e Álvaro Vieira Pinto (1987) "Sete lições sobre a educação de adultos". Outros temas serão discutidos no decorrer do capítulo, como: A Integração entre Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional no Documento Base (BRASIL, 2007); O trabalho em seus sentidos históricos e ontológicos; As finalidades do Ensino Médio segundo o artigo 35 da LDB 9.694/96; O PROEJA e seus princípios norteadores; Especificidades da Educação de Jovens e Adultos; Questões essenciais entre a relação Educação e Mundo do Trabalho.

Palavras-chave: Educação; Mundo do Trabalho; Teoria da Educação Profissional; PROEJA.

ABSTRACT

This article deals with PROEJA in its pedagogical, philosophical and documentary aspects. In order to do so, we used the own document prepared by SETEC / MEC in 2007 (BRASIL, 2007), as well as some authors who discuss themes about the analyzed program or that deal with theory and practice that involves education and the world of Kuenzer (2000) "Teaching: constructing a proposal", in a paper entitled "The PROEJA under construction: facing political and pedagogical challenges", Saviani (2007) "Work and Education: ontological and historical foundations" For those who live from work "and Álvaro Vieira Pinto (1987) "Seven lessons on adult education ". Other topics will be discussed during the chapter, such as: Integration between High School, Youth and Adult Education and Professional Education in the Baseline Document (BRASIL, 2007); Work in its historical and ontological senses; The purposes of the Secondary Education according to article 35 of LDB 9.694 / 96; PROEJA and its guiding principles; Particularities of Youth and Adult Education; Essential questions between the Education and the World of Work relationship; **Key-words:** Education; World of Work; Theory of Professional Education; PROEJA.

¹ Graduado em Pedagogia pela UFPR. Mestre em Educação, Tecnologia e Sociedade pela UTFPR. Coordenador Pedagógico do Núcleo Regional de Educação de Curitiba. Coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Educação e Ensino Superior do Paraná – FANEESP.

O PROEJA EM SEUS ASPECTOS TEÓRICOS

Pensar a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que por isso mesmo não se restringe a tempos próprios e faixas etárias, mas se faz ao longo da vida. (Documento Base, 2007)

A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil (PISTRAK, 2005, p. 29).

Até o final do primeiro semestre do ano de 2006, a determinação legal sobre o PROEJA se deu a partir do Decreto nº 5.478/2005 que o instituía, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica. O Decreto Nº 5.840 de 13 de julho de 2006, trouxe mudanças significativas sobre o PROEJA, e entre essas mudanças, destaca-se a questão da ampliação acerca da abrangência do programa. Passa-se então a instituí-lo em âmbito federal, sem a anterior exclusividade às instituições federais de educação tecnológica. Logo, o PROEJA

Poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”). (BRASIL, 2006).

Quando a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) elabora e publica o Documento Base para o PROEJA, coloca este Programa como sendo um “projeto educacional”². Além disso, ressalta-se que este programa nasce com um fundamento que, por sua vez, aduz à integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral,

A integração entre conhecimentos científicos e tecnológicos implicaria, assim, na superação da mera justaposição de disciplinas, e ainda na tentativa de promover uma articulação entre saber científico e saber técnico com vistas à não reprodução da dualidade,

² Entendemos que projeto educacional é uma atividade organizada, que tem por objetivo resolver um problema que permeia o universo da educação. O que queremos indagar aqui é que projetos educacionais têm objetivos definidos em função da resolução de um problema, além dessa característica, projetos educacionais têm organização temporária e são criados, bem como desenvolvidos, para realizar uma atividade finita.

marca histórica das relações entre formação científica e formação para o trabalho no âmbito do nível médio de ensino. Há que se destacar o significado de integração na perspectiva da simultânea referência aos conhecimentos científicos, tanto de cunho geral quanto específicos. Ou seja, a inter-relação entre ciência, trabalho e cultura. (SILVA, 2011 p. 311)

Aqui, depara-se com uma novidade sobre políticas públicas direcionadas ao público jovem e adulto que, além de concluir o ensino médio, tem a possibilidade de participar de um processo de ensino profissionalizante. Além disso, a tese de superação da dicotomia entre o conteúdo geral e o conteúdo específico é defendida nas linhas das orientações federais para o andamento do programa.

Mesmo assim, há desafios de implantação, implementação e andamento dos cursos. Diga-se de passagem, há certo distanciamento entre o que é proposto em âmbito normativo do que é realizado na prática cotidiana da escola. Esses desafios se caracterizam como impasses relacionados ao político, ao pedagógico, ao social, entre outros. Neste ponto, Lima Filho (2010, p. 114) analisa que

Há que se considerar, no entanto, os desafios políticos, epistemológicos e infraestruturais que acompanham os aspectos inovadores da integração da educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Ainda que tenhamos no Brasil a experiência histórica do ensino profissionalizante nas escolas técnicas, sobretudo na rede federal e em algumas redes estaduais, devemos considerar que a integração que se tem em perspectiva de construção deve ser qualitativamente distinta e superior à experiência anterior, muito marcada pelo viés dualista de sua constituição histórica, pelo tecnicismo da Lei 5.692/71 e pelo aligeiramento do Decreto 2.208/97. (LIMA FILHO, 2010 p. 114).

Da mesma forma, o debate acerca da integração curricular instigou e continua instigando profissionais da educação que trabalham com pesquisa e com ensino, na área de formação de trabalhadores. A partir do Decreto Federal 5154/04, que propõe a integração curricular entre educação geral e profissional, tem início uma política de oferta dessa modalidade de ensino. Mas o que é a questão da integração? Qual é a concepção de integração que norteia o desenvolvimento dos projetos políticos e pedagógicos das instituições de ensino? Ressaltamos, ainda, que uma das finalidades propostas no Projeto Político-Pedagógico do PROEJA é a forma integrada de educação que se propõe a partir do trabalho como princípio educativo.

Quando se trata da questão da integração entendemos que o esquema definidor do PROEJA enquanto programa integrado seria conforme a figura 1:

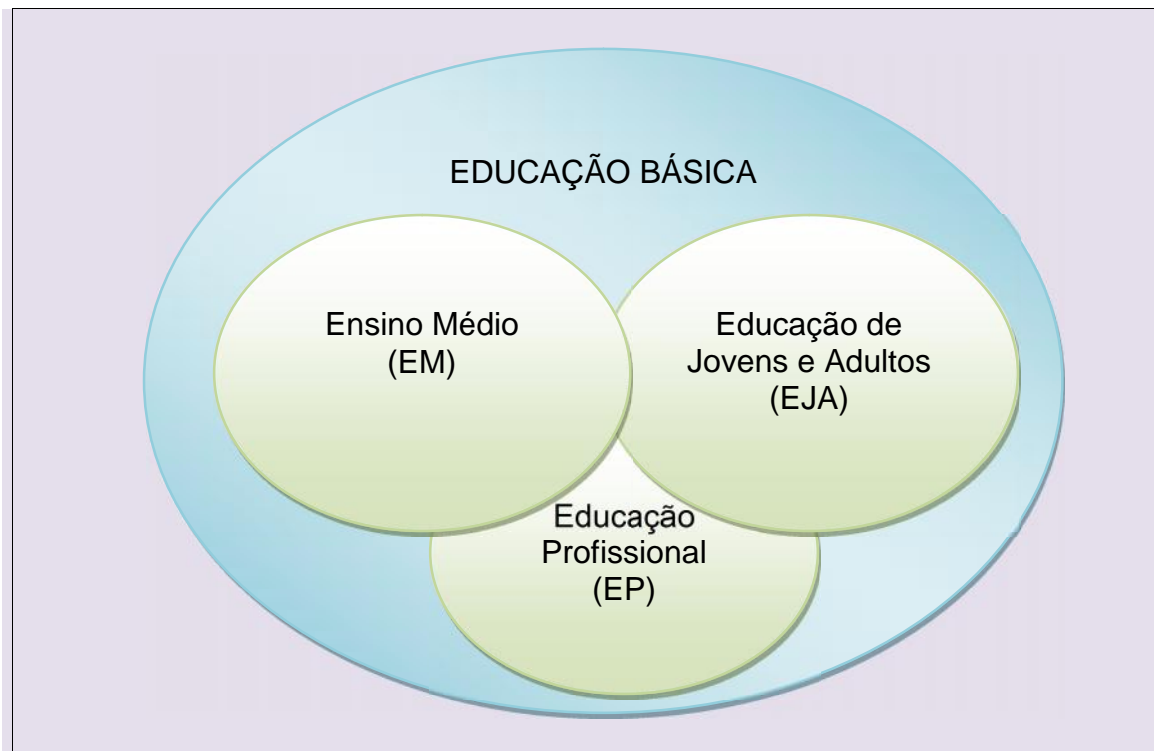


FIGURA 1: A integração no Documento Base

FONTE: Elaborado pelo pesquisador a partir do Documento Base para o PROEJA (Brasil)

A EJA é uma modalidade, e não um nível de ensino. Pensando dessa forma, a EJA está dentro do universo da Educação Básica que, segundo o inciso I, no capítulo I, do título V da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), é formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e, por último, pelo Ensino Médio. E sabemos que a EJA pode se dar nos âmbitos do ensino fundamental e do Ensino Médio. Essa mesma lei também aponta que a EJA deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional³.

Quando estudamos o Documento Base do PROEJA, observamos que se estabelece uma perspectiva de acolhimento ao educando da EJA, “tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o

³ A saber, essa preferência pela articulação da EJA com a educação profissional que aparece na LDB 9394/96 foi incluída pela lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Essa lei inclusiva tem os seguintes objetivos: “Alterar dispositivos da 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.”

mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas.” (BRASIL, 2007 p. 12)

Por conseguinte, tanto a educação básica, que é representada pelo ensino médio, quanto a educação profissional no PROEJA, terão de adotar metodologias e princípios específicos de trabalho voltados para o público jovem e adulto porque,

Um programa, pois, de educação de jovens e adultos nesse nível de ensino necessita, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos, formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida (BRASIL, 2007 p. 36).

Por essas razões afirmamos que o PROEJA traz, em sua essência, os princípios político-pedagógicos da própria EJA enquanto eixo que engloba o processo de aprendizagem dos conteúdos técnicos, científicos, humanísticos e culturais. Logo, a EJA se manifesta como ponto basilar na proposta deste programa, pois ela engloba a aprendizagem das técnicas profissionais, bem como os conteúdos gerais acumulados historicamente pela humanidade que serão transmitidos aos educandos. E é por este caráter maior, que se instaura o segundo princípio do PROEJA, que é a “inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos.” (BRASIL, 2007 p. 37)

Então, essa perspectiva de integração traz a concepção de uma forma de educação em que o trabalho não aparece como o fim do processo educacional, pois o trabalho como princípio educativo pressupõe a compreensão do ser humano como um ser do trabalho. Assim sendo, Ramos direciona para o curso de que

o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres do trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros. (RAMOS, 2008, p. 4).

E o trabalho em seus sentidos históricos e ontológicos foi estudado por Gramsci quando retoma estudos realizados por Marx e Engels e reafirma a colocação marxista de que o homem se distingue dos animais pelo trabalho. Mas este trabalho é aquele que se instaura no plano comum a todos os seres humanos como sendo a forma de obter sua subsistência.

E, mais do que isso, colocamos a discussão sobre o caráter ontológico do trabalho, ou seja, o ser humano seja um ser do trabalho porque este ser cria e (re) cria sua existência *com e pelo* trabalho.

Sobre esta característica da capacidade que o homem e a mulher têm de trabalhar e se educar, por intermédio da faculdade racional, Saviani formula que,

Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades. (SAVIANI, 2007 p. 154).

O homem é um ser que tem necessidades e interesses. Para supri-los ele opera e produz sobre a natureza, e esse agir se dá por conta da unidade homem-natureza-trabalho, com fins à produção da existência, de sua própria existência mantida e transformada. Todas essas ações se constituem como experiências que necessariamente serão transmitidas e assimiladas pelas gerações futuras, há um acúmulo histórico de conhecimentos, o que passa a constituir o significado “ser” do humano, sua essência. Assim sendo, “a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.” (SAVIANI, 2007 p. 154).

Estando o trabalho num plano comum a todos os indivíduos, fica inadmissível a ideia praticada no sistema capitalista de produção, em que a minoria explora a maioria pelo trabalho. Ou seja, o capitalismo, fundamentado no princípio da propriedade privada dos meios de produção, alimenta-se da histórica dicotomia entre capital e trabalho assalariado. Essa estrutura social moldada à lógica do capital gera distorção e desigualdades sociais, atingindo diretamente a educação e o ensino, parcelando a aprendizagem e indicando o que cada camada social deve aprender para atuar na sociedade em seus

postos predestinados. Assim, a escola se coloca como aquela instituição produtiva que reproduz uma lógica mercadológica.

Convém, no entanto, propor estratégias de transformação social através da “contra-hegemonia”. Qual seja, educar trabalhadores para fazer surgir intelectuais dentro da classe trabalhadora, que trabalhariam na transformação da sociedade capitalista dentro da sua própria classe.

Toda essa reflexão nos faz pensar sobre a função social da escola pública e no processo educacional dos indivíduos. Nessa linha, salientamos que educação é um processo contínuo de formação integral do homem e se caracteriza como um direito inalienável do cidadão. Logo, em termos práticos, ela deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes entre si, com a finalidade de atender às diferentes demandas sociais. Nesse sentido, portanto, é indispensável que a escola socialize o saber sistematizado a todos os indivíduos, que ela integre o saber científico ao saber social.

Portanto, o PROEJA é organizado com base no currículo integrado com a possibilidade de inovação no sentido pedagógico e ao atendimento dos diferentes sujeitos sociais envolvidos no processo de aprendizagem.

O Documento Base (BRASIL, 2007) propõe duas dimensões formativas sobre o aspecto da qualificação no PROEJA. São elas as dimensões técnica e sociolaboral. A primeira trata do quesito estritamente profissional, enquanto a segunda da formação social. Percebemos que há, na proposta, uma concepção de formação profissional que aponta para uma profissionalização humanitária, cultural e científica.

Isso significa que não se pode tratar a formação como algo exclusivamente do mundo do trabalho ou do mundo da educação. Trata-se de percebê-la como um ponto de intersecção, para o qual devem confluir diversas abordagens e contribuições, entre elas a dos sujeitos trabalhadores. (BRASIL, 2007, p. 46).

Diríamos ainda que, além da “percepção” do ponto de intersecção, é aí que se “organiza, se propõe e se executa”, na prática pedagógica, essa forma indicada de ensino. Evidentemente que para organizar, propor e executar, é preciso que se perceba. Contudo, o plano da mera percepção não permite que se materialize um agir pedagógico que coloca o trabalho na posição de princípio educativo. Assim fazendo, a integração se torna necessária e emergente.

Sendo assim, a SEED-PR, por intermédio do DET, elaborou um documento orientador no ano de 2007 a fim de complementar as orientações de base explanadas pelo MEC. Esse documento da Secretaria de Estado da Educação orienta no sentido da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos.

Além de apresentar o panorama atual das políticas de formação profissional ocorrentes no Estado do Paraná, o documento contextualiza a educação profissional e a educação de jovens e adultos no estado. Também discorre sobre outros itens necessários, como: 1) a política pública da integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos; 2) as perspectivas de integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos no Paraná; 3) os princípios norteadores da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos; 4) os fundamentos político-pedagógicos do currículo da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos; 5) o projeto político-pedagógico integrado; 6) a avaliação; 7) sobre a oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas; 8) Formação inicial continuada. (PARANÁ, 2007).

Logo, as finalidades do Ensino Médio que estão colocadas na LDBEN (1996), poderão ser atingidas no PROEJA se os princípios norteadores realmente estiverem em pauta, ou seja, se houver a materialização desses princípios. São eles:

- A) O trabalho como princípio educativo;
- B) O desenvolvimento da pessoa humana na integralidade;
- C) A articulação de conhecimentos que permitam a participação no trabalho e nas relações sociais;
- D) A construção coletiva da proposta pedagógica;
- E) A integração dos conhecimentos no Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos com a formação profissional;
- F) A articulação de conteúdo e método adequados ao público jovem e adulto;

- G) A formação do aluno para a efetiva participação nas decisões relativas a processos e produtos e para a atuação nos espaços políticos;
- H) A qualificação social compreendida como educação continuada,
- I) A articulação dos conhecimentos oriundos da prática e conhecimentos científicos (PARANÁ, 2007 os. 14-15).

Sendo assim, há um trabalho efetivo a ser realizado a fim de que o programa seja implantado de forma coerente com as orientações, isso permite esclarecimento das formas de organização, tratamento e execução desde o princípio que articula a ciência, a cultura, a tecnologia e o trabalho com a sociedade até o desenvolvimento da capacidade de comunicação e de busca por informações culturais, científicas, tecnológicas, práticas e teóricas por parte dos educandos.

Por isso reafirmamos que os educandos da EJA têm especificidades que raras vezes encontramos em outros níveis de ensino, como a condição de adultos e responsáveis pela sobrevivência de si de sua prole (na maioria dos casos); a inserção de um ser humano que foi excluído do sistema escolar pelos mais diversos fatores, sejam eles afetivos, sociais, econômicos, culturais, físicos, intelectuais ou biológicos; sujeitos que estranham a cultura escolar quando a ela retornam; sujeitos com tempos e espaços diferentes; sujeitos resistentes a mudanças por conta das permanências imaginárias do tempo de escola, entre outros fatores que nos remetem à mesma reflexão.

Em sua obra intitulada “Sete lições sobre educação de adultos”, Álvaro Vieira Pinto se propõe a escrever e discutir o tema do estudo particular do problema da educação de adultos. O autor discute a realidade social do adulto e sua condição enquanto trabalhador, bem como estabelece boas reflexões acerca do conjunto de experiências e de conhecimentos básicos que circundam a vida do adulto que vive da venda de sua força de trabalho. E nessas condições, deixa claro que o educador deve considerar o educando adulto como sendo um ser pensante, histórico, um portador de ideias, o qual é dotado de capacidades intelectuais, podendo assim o educador didatizar para que o aluno estabeleça crítica aos fatos, visando à transformação de sua realidade e a ampliação de seus horizontes. Então, é papel do educador, do Estado, da equipe de gestão escolar e das políticas públicas, criar condições

de estímulo para que estas conversões positivas possam ocorrer durante o processo de formação do jovem e do adulto expropriados dos conhecimentos científico, histórico e cultural.

Assim, Pinto (1987, p. 54) exhibe sua concepção de adulto quando afirma que o adulto “é o membro da sociedade ao qual cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie.” Também instaura a ideia de que,

Existencialmente, o adulto é o homem na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades. Por isso, é o ser humano no qual melhor se verifica seu caráter de trabalhador. O trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana. (PINTO, 1987, p. 54)

Para o autor, as questões imediatas são colocadas como prioridade em detrimento dos reais problemas que assolam a atual conjuntura da sociedade na sociedade capitalista, como em geral se dá no sistema capitalista. Há intenções nada neutras na lógica capitalista, pois a formação mais ampla de um trabalhador o fará refletir em graus mais profundos sobre sua realidade e condição social, daí se explica, em parte, o porquê da histórica expropriação do conhecimento por intermédio do parcelamento no processo produtivo. E é por isso que Álvaro Vieira reafirma e coloca a educação de adultos como “condição necessária para o avanço do processo educacional nas gerações infantis e juvenis.” (PINTO, 1987 p. 56). Em caso contrário, estaremos caminhando em círculos e, por vezes, retrocedendo política e culturalmente.

Sabemos que a história da EJA no Brasil, de forma sistemática, é muito recente. Logo, para garantir o direito à educação e à qualidade do ensino, as políticas educacionais brasileiras voltadas para a formação de jovens e adultos necessitam carregar em seu bojo o traço característico da perenidade⁴, pois a

⁴ Segundo o dicionário de sinônimos online (www.sinonimos.com.br), o termo perenidade é a qualidade daquilo que não termina, que dura muito tempo ou até daquilo que não se interrompe. Ou seja, remete a outros termos como: eternidade, imortalidade, permanência, perpetuidade, durabilidade, longevidade, constância, continuidade, ininterrupção, entre outros termos de igual significação. Evidente que a questão da perenidade pode abrir mais discussões no sentido de que, se há perenidade, sempre haverá formação precária para os trabalhadores e sempre haverá um grande contingente de pessoas expropriadas do conhecimento necessitando da EJA e de Programas para suprir as deficiências do processo educativo. Contudo, nesse trabalho estamos considerando o contexto atual da sociedade na qual vivemos, bem como das políticas

cada gestão assistimos a avalanche de políticas de governo que – “culturalmente” – nunca atingem a perenidade, fazendo com que a identidade da EJA se torne cada vez mais frágil e contundente. Com isso, os pilares de acesso, da permanência e da conquista pela qualidade social dos conteúdos tornam-se frágeis, resultando em repetência, insucesso e abandono escolar.

O abandono escolar no Ensino Médio e na EJA pode ser compreendido a partir de reflexões realizadas sob a ótica do pensamento dialético que se debruça a compreender aspectos importantes sobre a estrutura social capitalista. Dessa forma, consideramos que as mudanças ocorridas no modo de produção trouxeram consequências para a sociedade e acabaram por determinar a exclusão e a desigualdade sociais atualmente assistidas em nosso país.

No que se refere ao estudo das mudanças praticadas no modo de produção capitalista, vários teóricos e pesquisadores se empenharam (para os que já não estão mais entre nós como Karl Marx, Engels, Gramsci, Makarenko, Lukács, entre outros) e se empenham (para os ativistas em atuação como Ricardo Antunes, Acácia Kuenzer, István Mészáros, André Gorz, Demerval Saviani, Geraldo Augusto Pinto, Gaudêncio Frigotto, entre outros tantos de extrema importância) há décadas para discutir e socializar conhecimentos necessários. Pinto (2010, p. 83) em um estudo sobre a organização do trabalho no século 20, corrobora considerando que

Deve-se ver a crise do taylorismo/fordismo, frente ao avanço das organizações flexíveis, como o toyotismo, como um processo gestado dentro de uma conjuntura mais ampla, da qual faz parte a introdução das políticas neoliberais na atuação estatal, cujo principal atributo tem sido a renúncia a compensações sociais à coletivização de direitos à totalidade da classe trabalhadora, nos contratos firmados com o empresariado.

E essa mudança na forma de produção nos leva a perceber que a fragmentação do trabalho no sistema capitalista de produção esconde ou nega a característica ontológica do trabalho. Todavia, o próprio Álvaro Vieira Pinto, já citado, recorda que

Em todas as áreas do conhecimento científico, comprovou-se ter sido a capacidade de trabalho, enquanto atividade constituída de

planejamento e execução, o diferencial dos seres humanos frente aos demais seres vivos, no metabolismo que processam com o meio ambiente para sobreviverem. (PINTO, 2010, p. 9).

Atualmente presenciamos um quadro que se caracteriza pelo trabalho chamado fragmentado. Isso se dá por conta de um longo processo de precarização ou especialização na estrutura do modo de produção capitalista. E essa característica sugere a *debilização* das leis trabalhistas. Logo, há intensa fragilização da legislação trabalhista, o que ocasiona a *superexploração* da força de trabalho, aumentando a precarização e a reforçando a flexibilização de grande parte dessas leis que outrora foram conquistadas, historicamente, pela luta da classe que vive do trabalho.

Nesse mesmo sentido, Acácia Kuenzer afirma que,

Se o fundamento deste novo tipo de trabalho é a fragmentação, posto que, da manufatura à fábrica moderna a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos (Marx e Engels, s.d.), tanto as relações sociais e produtivas como a escola, educam o trabalhador para esta divisão. Em decorrência, a ciência, e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao trabalhador; assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores. (KUENZER, 2010, p. 3).

Em decorrência de todo esse processo, a escola passa a reproduzir a lógica capitalista de divisão gerando desigualdades em termos de distribuição do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Ou seja, uma grande parcela da sociedade fica expropriada dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente por seus antepassados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de abandono escolar se dá nesse contexto de reestruturação produtiva, de flexibilização e de fragilização das leis trabalhistas. Além dessa questão específica, outros desencadeamentos pontuais aparecem como motivadores para que os alunos abandonem os estudos mais uma vez. Ou seja, o ensino, os métodos, as didáticas, os objetivos e o currículo não nascem da realidade do alunado. Na maioria das vezes o currículo chega à

escola de “cima para baixo” e cabe esta instituição aplicar os conteúdos listados. Há um poder dominante e reprodutor de classes. Mészáros (1981) em seu livro “Marx e a Teoria da Alienação” afirma que “a educação tem duas formas principais numa sociedade capitalista: a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e a formação de quadros e a elaboração de métodos para um controle político”. (MÉSZÁROS, 1981 p. 76).

E é por conta dos devaneios políticos acoplados sobre o sistema de produção capitalista que se “rege” nossa sociedade, que se buscam alternativas para a educação em geral, mais especificamente para a EJA que tem suas políticas fragilizadas a partir de uma longa construção histórica e, cultural, que visa a reproduzir e reproduz os interesses das classes dominantes.

Aqui, podemos relacionar todas as discussões sobre o PROEJA, a educação e o ensino e tratar da escola como uma instituição que tem função social. Sendo assim, cabe à escola formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres e que sejam capazes de compreender a realidade em que vivem; deve também preparar para participar da vida econômica, social e política do país e os tornar aptos a contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual.

Antônio Gramsci (1979) propõe uma escola unitária e desinteressada, uma escola que não aja de forma imediatista, mas desinteressadamente, conduzindo o aluno ao hábito de estudar, analisar, raciocinar e abstrair.

Nessa mesma perspectiva, Dermeval Saviani (1980) atribui à escola a função de promover o homem e, nessa perspectiva, propõe melhorias profundas na formação docente e no ensino discente. Para tanto desenvolveu um método de ensino para as escolas brasileiras no qual a apropriação do conhecimento historicamente acumulado é o ápice.

A fim de buscar a construção de uma nova didática, Gilberto Luiz Alves (2001) demonstra como as funções reprodutivista e pedagógica foram secundarizadas na escola, cedendo espaço às novas funções geradas pelo desenvolvimento tecnológico.

Ao analisar a escola pública, Alves (2001, p. 146) afirma que “o processo de produção material dessa instituição é o elemento revelador de sua natureza e das funções sociais que vem assumindo historicamente”.

Para Gilberto Alves (2001, p. 153), a manufatura deu início à destruição da unidade entre teoria e prática por força da divisão do trabalho. Essa divisão foi levada ao extremo com o advento da fábrica moderna e aguçada pela automatização. Em consequência, ficou determinada a objetivação e a simplificação do trabalho. Nesse sentido, a expropriação ocorreu sob a forma de especialização profissional, transformando o trabalhador tão somente em capacidade de trabalho. Não havendo mais a necessidade de desenvolver no trabalhador habilidades especiais e complexas para o mercado de trabalho, a escola teve descaracterizada uma de suas funções no processo de socialização, que era preparar o aluno para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base** – programa de integração da Educação Profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: SETEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: SETEC, 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 22 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação profissional e Tecnológica** - Catálogo Nacional de Curso Técnico e Profissional. Disponível em: http://catalogonct.mec.gov.br/et_ambiente_saude_seguranca/et_ambiente_sau_de_seguranca.php. Acesso em 01 jul. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado**. São Paulo. Cortez, 2005.

DA MATA, Vilson Aparecido; KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; **Alienação ou exclusão: refletindo o processo de inclusão na Educação de Jovens e Adultos**. IN: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA,

Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **Exclusão dos “incluídos”:** uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011 (p. 229-258).

DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS ONLINE. Disponível em: www.sinonimos.com.br
Acesso em: 13/02/2014.

FALCIONI. Roberto & AMORIM. Mário. **O ensino profissionalizante na sociedade moderna industrial: um olhar histórico.** In: **Revista Tecnologia e Sociedade** – n. 08, Curitiba – 1º semestre de 2009, (p. 53-65).

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI. Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

JAMIL CURY, Carlos Roberto. **O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas.** In: Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 27, jul/1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.