

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Maria das Graças Baracho | Antonio Cabral Neto

RESUMO

Discute-se a educação profissional para jovens e adultos no contexto das políticas educacionais no Brasil a partir dos anos de 1990, com destaque para o Proeja. Será focada a formação profissional em nível técnico, inserindo-se na temática: educação e trabalho. Como problemática tem-se a reestruturação produtiva, a globalização e a política neoliberal, derivando as políticas educacionais voltadas para a educação profissional com destaque para a educação de jovens e adultos. Trata-se de um estudo teórico e documental. Conclui-se que o Proeja se apresenta na perspectiva de uma formação, visando integrar o ensino médio com a educação profissional e a EJA, considerando os desafios e as contradições da dinâmica produtiva, além de assegurar o direito à educação com elevação de escolaridade para jovens e adultos. Depreende-se que o Proeja não trará garantia de emprego mas, seguramente, surgirão oportunidades para alcançar esse objetivo. Ademais, eles serão beneficiados com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, compreendendo o mundo de forma diferente da anterior ao processo formativo.

Palavras-chave: Formação profissional. Proeja. Trabalho.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir a educação profissional para jovens e adultos no contexto das políticas educacionais no Brasil a partir dos anos de 1990, com destaque para o Programa de Educação profissional integrado à educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proeja.

Insere-se na temática educação e trabalho e aponta-se como problemática o contexto da reestruturação produtiva, da globalização e da política neoliberal do qual derivam as políticas educacionais voltadas para a educação profissional com destaque para a educação de jovens e adultos.

Nestes termos, a investigação se pautará por um estudo teórico e documental sobre o a Educação profissional e a Educação de jovens e adultos – EJA, considerando que as políticas educacionais voltadas para a EJA assumem diversas configurações ao longo de sua história no Brasil, necessitando, conseqüentemente, de uma melhor compreensão, para situá-las no contexto das políticas educacionais tendo, como elementos de análise a reestruturação produtiva, o contexto neoliberal da sociedade e a globalização.

2 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, A GLOBALIZAÇÃO E A POLÍTICA NEOLIBERAL

Do ponto de vista da reestruturação produtiva, esse contexto apresenta três traços distintos quais sejam: mudanças nos processos de produção associadas a revolução da informática ou da microeletrônica que no dizer de Schaff (1990), se inserem dentro de três revoluções técnico – científicas recentes. Destaca-se a segunda que consistiu na transferência das funções intelectuais do homem para a máquina (computadores, informática, telemática) e a terceira referente à revolução da microbiologia e vai desde a descoberta do código genético dos seres vivos e que poderá substituir a própria condição humana, alterando sua própria genética; o segundo traço está relacionado à superioridade do livre funcionamento do mercado na regulação da economia resultando em um mercado autorregulado e sem obstáculos com uma moeda forte e finanças públicas saneadas; e o terceiro traço é a redução do papel do estado que resulta em transferir os serviços públicos para o privado.

Esses aspectos referenciados afetam a educação que adquire centralidade, resultando em reformas que giram em torno de quatro pontos: o currículo, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional.

Todas essas reformas têm em sua base a cooperação técnica e financeira de órgãos internacionais, destacando, dentre outros, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano (BID).

Do ponto de vista da política neoliberal pertinente à educação, o contexto dos anos de 1990 se apresenta favoráveis às reformas educacionais, visto que, de acordo com Cajardo (1999), a hipótese geral defendida, é que essa década seja bem mais favorável do que as anteriores para implementar as reformas, devido à maior descentralização administrativa; ao estabelecimento de novos pactos educacionais com base em acordos nacionais e internacionais; à existência de

programas de qualidade e de equidade, além da avaliação dos resultados, cabendo, pois, às escolas assegurar tais resultados.

Concomitante a esses fatores, têm-se instalado governos com perfis mais democráticos, possibilitando uma redefinição das funções do Estado a se materializar pela descentralização de gestão, pela concentração de esforços sociais e pela participação de outros setores da sociedade. Esses aspectos têm influenciado a educação no sentido de colocar algumas exigências, tais como: necessidade de desenvolver no indivíduo capacidades e destrezas indispensáveis à competitividade internacional; possibilidade de ampliar o potencial científico e tecnológico da região; desenvolvimento de estratégias que permitam a formação de uma moderna cidadania vinculada a competitividade dos países (CAJARDO, 1999).

Quanto ao processo de globalização, afirma Tavares (2009), que ele tem, como princípio, a ideia de interligação das nações, resultando em mudanças indispensáveis à inserção dos países periféricos na economia internacional, desconsiderando as particularidades de desenvolvimento econômico e social de cada um. Nesse sentido, os países centrais que possuem uma concentração do capital exploram as desigualdades nacionais, utilizam e se beneficiam de todas as vantagens oferecidas pela reestruturação produtiva do capital, em contrapartida, os demais se submetem aos impactos de uma subordinação hierárquica no âmbito da política, e, sobretudo econômica num processo de dominação global.

Nesse sentido, Gajardo (1999) chama a atenção para o novo cenário da América Latina que traz implicações para as políticas e reformas educacionais, passando a exigir uma geração de capacidades e competências indispensáveis à competitividade internacional, para ampliar o potencial científico tecnológico da região, além de contribuir com o desenvolvimento de estratégias que propiciem a formação de uma moderna cidadania vinculada à competitividade dos países, à democracia e à equidade.

Em face desses aspectos, Carnoy (2003), ao situar as reformas educacionais frente ao contexto globalizado afirma ter desencadeado três tipos de reação. A primeira reação são as reformas fundadas na “competitividade” com foco na produtividade; a segunda reação são aquelas fundadas nos “imperativos financeiros” correspondentes as restrições dos orçamentos do setor público e das rendas da sociedade privada; a terceira e última compreendem as reformas fundadas na equidade, que têm a preocupação em desenvolver o papel político da educação na perspectiva de propiciar a mobilidade e o nivelamento social.

Todo esse contexto vem provocando mudanças de toda ordem tanto política, como econômica e social, e a educação se insere nessas mudanças, principalmente a educação profissional que, de um lado, se volta para atender a competitividade, focando na produtividade; por outro lado, no movimento das contradições da sociedade, apresenta uma proposta de um currículo para o ensino médio, integrando-o à educação profissional. Esse currículo possibilita uma formação que não, apenas, desconsidere as exigências do processo produtivo, mas também vá além dessa formação. E a temática da Eja se insere nessa discussão a partir do momento em que se busca a integração com a educação profissional e a educação básica – ensino médio.

3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E A ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EJA

3.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A reestruturação produtiva vem sendo conduzida em combinação com o ajuste neoliberal, o qual implica a desregulamentação de direitos e de corte dos gastos social, como bem afirma Antunes (2002). Nessa conjuntura cita-se a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien – Tailândia (1990), promovida pela Unesco, quando foram traçadas as prioridades para a Educação na América Latina com destaque para a universalização da primeira etapa da educação básica que, no Brasil, corresponde ao ensino fundamental.

Assim, as diretrizes que nortearam a Conferência de Jomtien no Brasil se materializaram na Constituição Federal de 1988 que, no seu artigo 6º, assegura a educação como um direito social; na Lei de Diretrizes da Educação n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que reafirma o direito constitucional em relação à educação com base, entre outros, no princípio da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996 a).

Quanto ao processo de reestruturação produtiva do capital, no Brasil, tomando como recorte os anos de 1990, é recorrente o trabalho e sua organização se apresentarem sob as orientações da flexibilidade na produção e do ponto de vista do trabalhador a exigência de uma formação polivalente como forma de se adequar ao trabalho atual nas suas diversas formas de contrato .

Dessa forma, a educação profissional se apresenta com novas configurações. Um dos aspectos que faz parte dessa nova configuração é o conceito de empregabilidade que irá apresentar a nova tradução da teoria do capital humano sob o capitalismo global – a educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e habilidades que possibilitem o indivíduo a competir em um mundo do trabalho cada vez mais restrito. Ocorre que, com a globalização e a reestruturação produtiva que resultam em uma nova organização do trabalho, impõe ao mesmo tempo uma lógica de exclusão do trabalhador.

Entretanto, de acordo com o discurso da empregabilidade, a ideologia neoliberal defende a necessidade de os indivíduos participarem de um conjunto de novas competências por meio de cursos de qualificação profissional. Na verdade, o que ocorre é uma falácia em que se atribui ao indivíduo a sua inserção e permanência no mundo do trabalho, e, ao mesmo tempo, o seu fracasso. Então, a reestruturação produtiva com todas as suas características em decorrência do mundo globalizado exige que todos tenham uma educação profissional voltada para uma formação polivalente. Esses são, portanto, desafios que se colocam diante do quadro da educação profissional no Brasil. Nessa compreensão não há certezas de que a educação profissional voltada para a posse de novas qualificações assegure ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho.

Mesmo assim, a nova organização do trabalho tem como características uma fragmentação sistêmica formando uma empresa-rede, uma automação /auto-ativação, ou seja, um novo mecanismo de integração e controle da lógica capitalista e uma intensificação do ritmo do trabalho. Tudo isso vai refletir em um novo perfil profissional do trabalhador voltado para uma formação polivalente, definida por Machado (1992) como

[...] um trabalho mais variado com uma certa abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e não importa necessariamente mudança

qualitativa das tarefas.[...] Não significa obrigatoriamente intelectualização do trabalho, mesmo tratando-se de equipamentos complexos. (MACHADO, 1992, p. 19)

Corroborando essas afirmativas, Gamboa (2009), ao efetivar um estudo da década de 1990 no Brasil, a partir da política neoliberal, assim se posiciona:

Será necessária uma elite formada nas mais prestigiosas universidades do primeiro mundo para desempenhar as altas tarefas de condução da economia, ocupando entre 0,1 % e 0,3% da PEA. Para uma faixa média de condução de empresas e do estado será necessário, possivelmente, entre 10 a 15% da PEA formada nas universidades nacionais; para as empresas de montagens e os setores primários e terciários das companhias transnacionais, será necessário ocupar entre 20 e 30% da PEA, formada nos sistemas escolares e, particularmente nas escolas técnicas. O restante da PEA (entre 45% e 70 %) se reproduzirá através de empregos precários ou ficará excluída da economia como desempregados e como exército de reserva (GAMBOA *apud* LOMBARDI, 2009, p.99).

Essas afirmativas dos respectivos autores instigam a buscar saber o papel da educação profissional no Brasil. Significa trabalhar na perspectiva de uma formação ampliada de educação ou na perspectiva de atendimento às necessidades do mercado de trabalho frente às exigências da globalização, do neoliberalismo e da reestruturação produtiva? Isso revela a preocupação com os destinos da educação profissional nesse contexto do trabalho e das políticas neoliberais da educação.

Falar da reestruturação produtiva remete a pensar sobre a categoria trabalho que pode ser concebida sob duas dimensões: ontológica ou histórica, de modo que o sentido dado a ela, por exemplo, por Marx, é diferente daquele atribuído pelo modo capitalista de produção.

Para Marx, o trabalho se constitui em

Um processo de que participam o homem e a natureza, um processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio com a natureza. [...] Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de se apropriar dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2006, p. 211).

Essa é a dimensão ontológica ou ontocriativa do trabalho, de modo que ele é visto como criador de valor de uso e de troca, como trabalho útil e exclusivamente indispensável à produção de todas as dimensões da vida humana. Consequentemente, pode-se afirmar que não existe sociedade sem trabalho, visto que ele funda a existência social do homem, ou seja, é o mediador entre o ser social e a natureza.

Na dimensão ontológica, o trabalho se constitui na atividade central do ser humano por meio do qual o homem se humaniza, se cria e se recria, transformando-se a si mesmo e a própria natureza e, em consequência, reescrevendo a sua própria história. (CIAVATTA, 1992). É, pois, na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, que são histórico, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados.

Ocorre que a outra forma de conceber o trabalho funda-se na dimensão histórica, que tem como elementos estruturantes a propriedade privada dos meios de produção e a divisão técnica do trabalho.

Originalmente, o trabalho foi associado à ética cristã, tomando impulso na época do protestantismo, por meio de Calvino e Lutero entre os séculos XIII e XIV. Nesse interim o trabalho passou a ser considerado fonte de cultura e de riqueza, permitindo ao homem transformar tanto a si próprio como a própria natureza. (POCHMANN, 2004)

Assim, no percurso histórico, o trabalho vai assumindo diversificadas formas de organização, sem perder a busca pela acumulação. No contexto da contemporaneidade o trabalho é caracterizado pelo trabalho assalariado, sob a relação empregadorempregado, sendo este último desprovido da propriedade dos meios e dos instrumentos de produção, restando-lhe, apenas, a força de trabalho a ser vendida ao empregador, recebendo, em troca, um salário.

Nessa forma de trabalho, a força de trabalho se constitui em uma mercadoria especial que os empregadores (capitalistas) compram no mercado e gerenciam de tal forma que o dispêndio pelo trabalhador, no processo produtivo, pague o seu valor de mercado (em forma de salário) e produza um valor excedente (mais-valia) que é apropriado pelos capitalistas, no sentido da garantia da existência da própria sociedade.

Esse entendimento é corroborado por Braverman quando afirma:

A produção capitalista exige intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, mas sua *diferença específica* é a compra e venda de força de trabalho. Para esse fim, três condições básicas tornam-se generalizadas através da sociedade. Em primeiro lugar, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros. Em segundo, os trabalhadores estão livres de constrições legais, tais como servidão ou escravidão, que os impeçam de dispor de sua força de trabalho. Em terceiro, o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador. (BRAVERMAN, 1977, p.54-54, grifo do autor).

Dessa forma, o trabalho, no modo capitalista de produção, diferentemente do sentido ontológico – atividade vital –, perde sua característica de criação do homem, assumindo uma existência à parte de sua vontade, e reduzido à mercadoria, à produção de valores de troca, à lucratividade.

O padrão de acumulação capitalista, baseado no taylorismo-fordismo, sinalizou esgotamento, como manifestação da crise estrutural do capital, nos países desenvolvidos, no final da década de 1960, acentuando-se em meados dos anos 1970 e, conseqüentemente, demandando estratégias políticas e econômicas visando superá-la. A tríade – globalização, neoliberalismo e reestruturação produtiva – constituem, nesse momento, ações articuladas pelo próprio capital de resposta à crise.

Em decorrência, instalam-se, no processo produtivo novos métodos de produção baseados no toyotismo ou na chamada acumulação flexível que tem como objetivo produzir produtos diferenciados, estabelecer turnos de trabalho mais curtos organizados em unidades de produção menores e mais flexíveis com o auxílio de novas tecnologias e meios de trabalho mais flexíveis. Entretanto, essas novas formas de produção têm diversas implicações não só do ponto de vista do capital mas também do trabalhador. Uma produção mais flexível requer máquinas mais flexíveis e de finalidades genéricas, e mais operários “polivalentes”, altamente qualificados, para operá-las. Uma maior qualificação e flexibilidade exige que os trabalhadores tenham um grau mais alto de responsabilidade e autonomia. Uma produção mais flexível também requer formas mais flexíveis de controle de produção.

Esse novo modo de organizar a produção, funda-se na renúncia da rigidez do fordismo, assumindo a flexibilização da produção como fundamento de sua dinâmica, que fora, inicialmente implantado na Toyota, no Japão pós 2ª Guerra Mundial. Na apreciação de Antunes (2010, p. 24)

Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são substituídos pela flexibilização da produção, pela, especialização flexível, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção a lógica do mercado [...] ensaiam-se modalidades de desconcentração industrial,

buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a „gestão participativa, a busca da „qualidade total.

As aludidas expressões colocadas pelo autor em referência não só penetram no mundo japonês, mas também em diversos países do capitalismo avançado, assim como os países do Terceiro Mundo industrializado como mecanismo de integração da economia globalizada, sendo recomendações impostas pelas organizações mundiais para o crescimento econômico das nações em desenvolvimento.

Dessa concepção e organização de trabalho derivou um perfil de trabalhador polivalente que passou a requerer não apenas o domínio de habilidades relacionadas a uma determinada ocupação, mas também um sólido conhecimento técnico geral, excelente capacidade de interpretar textos escritos e verbalizados, raciocínio lógico, iniciativa para resolver problemas e disposição para o aprendizado permanente. (RÉGNIER, 1997)

Além disso, os trabalhadores passaram a ser estimulados a socializar seu saber sob a ideologia de os patrões e empregados (estes últimos denominados *colaboradores*) terem os mesmos interesses na produtividade e na competitividade da empresa. Mesmo assim, o trabalhador não resgatou o conhecimento do processo produtivo na sua totalidade, no sentido de uma formação politécnica permanecendo, portanto, um trabalhador desqualificado, alienado, como já ocorria na anterior forma de organização (taylorismo-fordismo).

3.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A INTEGRAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM NÍVEL TÉCNICO

A EJA tem sido debatida nos discursos oficiais, como proposta de reflexão em face da realidade que ainda persiste no quadro da educação brasileira. Dados do IBGE Censo de 2010 (2012) revelam que, não obstante o número de analfabetos de 15 anos ou mais de idade tenha diminuído em relação ao ano de 2000, caindo de 11,9% para 8,7% ,isso ainda representa um percentual significativo de pessoas que não sabem ler e escrever. Os dados de 2010 revelam que a maior incidência de analfabetismo ocorre entre homens (9,0%), entre os de cor preta ou parda (11,8%) e entre aqueles com idade acima dos 65 anos (27,2%). Ademais, outra informação importante em relação à EJA¹, é que 32,3% em 2012, de 18 a 24 anos não haviam concluído o ensino médio e não estavam estudando. Desses jovens, ao ampliar a faixa etária de 24 para 29 anos, 19,6% também não trabalhavam. Entre as mulheres que tinham ,apenas, um filho e que não trabalhavam nem estudavam destaca-se 30,0% daquelas de idade entre 15 e 17 anos, 51,6% daqueles de 18 a 24 anos de idade e 74,1% daquelas de 25 a 29 anos de idade (IBGE,2012).

Na busca de atender a esse público, diversos movimentos aconteceram anterior a 2003, na defesa de uma educação para todos, haja vista: a) a promulgação da 7ª Constituição Brasileira; b) a Conferência Mundial de Jomtien na Tailândia em 1990, que reuniu diversos órgãos internacionais definindo o Ano Internacional da Alfabetização. Posterior ao Programa Brasil Alfabetizado, é promulgada c) a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL,1996),

1 A definição de criança ,adolescente e jovens tomando por base a idade ,varia de acordo os instrumentos normativos. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 1989, definiu que o grupo de crianças era formado pelas pessoas com até 18 anos de idade. Em 1985, a ONU comemorou o primeiro Ano Internacional da Juventude, definindo como juventude o grupo de pessoas de 15 a 24 anos de idade. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, disposto na Lei n.8.069, de 13.07.1990, define como criança a pessoa com até 12 anos de idade incompletos, e adolescente a pessoa com idade de 12 a 18 anos (BRASIL, 1990), enquanto o Estatuto da Juventude, instituído pela Lei n.12.852, de 05.08.2013, considera jovens as pessoas de 15 a 29 anos de idade (BRASIL, 2013). Para efeito da definição de jovens tomou-se por base a classificação do Estatuto da Juventude, instituído pela Lei n.12.852, de 05.08.2013.

que reafirma o direito constitucional referente à educação, precedida do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), que garante, dentre as formas de articulação da Educação Básica com a educação profissional, a integração do Ensino Médio (EM) com a Educação Profissional (EP).

Nesse contexto histórico da EJA, situa-se o Proeja e traz em âmbito nacional, a discussão da educação profissional no que se refere à qualificação profissional a ser ofertada em integração com a última etapa da educação básica-ensino médio. Retoma-se a discussão de uma nova configuração curricular em que conste de um só currículo conhecimentos de educação geral voltados para o ensino médio organizados de forma integrada aos conhecimentos de uma habilitação profissional em nível técnico. Esse currículo encontra apoio legal no Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004).

As intenções do Decreto n. 5.154/2004 no tocante a um currículo integrado deu origem Proeja, inicialmente por meio da Portaria n.2.080, de 13 de junho de 2005 (BRASIL, 2005), razão pela qual dá materialidade à integração entre o Ensino Médio e Educação Profissional, estabelecendo diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade EJA, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

A Portaria, foi substituída pelo Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005 (BRASIL, 2005), que, mantendo os mesmos objetivos da Portaria, instituiu o Proeja com a denominação *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. A base institucional, para oferta do Proeja, continuou sendo as mesmas instituições já contempladas na Portaria. Em seu teor, determinava que o mínimo inicial de 10% do total das vagas de ingresso na Rede Federal de Educação Profissional Técnica (EPT), seja destinada ao Programa, tendo, como referência, o quantitativo de vagas do ano anterior.

Esse Programa constituiu um desafio político-pedagógico para a Rede Federal de Educação Tecnológica. Inúmeros questionamentos de toda ordem foram feitos, sobressaindo aqueles de ordem pedagógica referente à própria estruturação do curso em termos de carga horária, da formação dos professores para trabalhar com EJA, entre outros. Os aspectos elencados resultaram, em parte, na revogação do Decreto anterior e, em substituição, é editado o Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006 d). Em que mudou esse Decreto? O primeiro aspecto foi torná-lo um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA; outro aspecto foi ampliar a oferta para outras instituições públicas dos Estados e municípios, e também para o Sistema S, além de manter a rede federal de Educação Tecnológica; e do ponto de vista curricular, sua estrutura, no que diz respeito às disciplinas de educação geral passou a definir carga horária mínima, ficando a cargo de cada instituição ampliar ou não essa carga horária.

Em face das dimensões sociopolítico, socioescolar, sociopsicológico e sociocultural em relação à organização do currículo, Haddad e Di Pierro (2005) definem o Proeja a partir de uma concepção de educação, voltada, especificamente, para o universo do jovem e do adulto, reconhecido como sujeito de direitos idênticos aos do restante da população e portador de uma prática social, experiência de vida, forma de pensar a realidade, trabalho e formação bastante diferenciada das crianças e dos adolescentes.

Nesse sentido, o Proeja assume a EJA com as características que lhe são peculiares e com atributos sempre atenuados em consequência de alguns fatores adicionais, tais como raça/etnia, cor, gênero, representados por negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais. Esse público se apresenta de forma emblemática, fato esse resultante das múltiplas apartações

que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente.

4 A TÍTULO DE CONCLUSÕES

O Proeja está situado num país que se assume como um estado globalizado sob os efeitos da reestruturação produtiva e de uma política neoliberal, tendo, como principal característica, um estado mínimo em que os direitos sociais são cada vez mais suprimidos. Nesse contexto, no Brasil, fortalecem-se, cada vez mais, as contradições sociais em todas as áreas da sociedade, e a educação, no conjunto dos diversos segmentos sociais, ganha cada vez mais, centralidade do ponto de vista das políticas públicas, e, em consequência, das reformas educacionais as quais vão fazer parte das agendas de diversos organismos internacionais. Pela lógica do contexto social, econômico e político, a educação não só se constitui em uma prática social e cultural, mas também estratégica para conciliar os desafios de uma modernidade cada vez mais complexa. Para Torres (2007), as estratégias e orientações, advindas dos órgãos internacionais, na sua maioria, se tornam universais, constituindo –se em receituários único para todos os países.

Nessa lógica em que o Proeja se instala, enquanto Programa do Governo Federal, tem-se o trabalho organizado sob os auspícios da acumulação capitalista em bases técnicas eletroeletrônica e da organização flexível da produção, exigindo do trabalhador uma nova configuração de perfil profissional, atribuindo-lhe individualmente, a responsabilidade pela sua empregabilidade e por uma formação polivalente, mesmo admitindo que os tipos de trabalho e, consequentemente, as ocupações e formas de contrato daí derivadas, apresentam-se, na sua maioria, precarizadas, desqualificadas, instáveis e terceirizadas..

Paradoxalmente, nesse contexto, o Proeja se apresenta com a perspectiva de uma formação, visando integrar o ensino médio com a educação profissional na modalidade educação de jovens e adultos, considerando os desafios e as contradições da dinâmica produtiva, além de assegurar o direito à educação com elevação de escolaridade para jovens e adultos.

Depreende-se que esse Programa não trará garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas, seguramente, surgirão oportunidades para alcançar esses objetivos. Ademais, esses sujeitos serão beneficiados com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, na concepção freireana estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6.ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. A crise, o desemprego e alguns desafios atuais. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 104, p. 632-636, out./dez.2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2015.

_____. **Constituição de 1988**. Art.6º Constituição. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 nov. 2013.

_____. **Decreto n. 5.154.** Regulamenta o § 2º do art. 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. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

_____. Congresso Nacional. **Portaria n. 2.080**, de 13 de junho de 2005. Estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. Brasília, DF: 13 de junho de 2005.

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

_____. **Decreto n.5.840.** Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 23 de julho de 2006.

_____. **Lei n.12.852**, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, ano 150, n. 150, 6 ago. 2013. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao>>. Acesso em: nov. 2013.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista;** a degradação do trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C. Caxeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação:** o que os planejadores devem saber. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, Unesco, Brasil, IPE, 2003.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho como princípio educativo da criança e do adolescente.** Tecnologia Educacional, ABT, Rio de Janeiro, 21 (105/106):25-29, mar./jun. 1992.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas.** São Paulo: Atlas, 2009.

GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas em América Latina:** balance de uma década. Programa de *Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe*. (PREAL). Chile, set./1999.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação.** 3 ed. Unc./Autores Associados, Campinas, São Paulo. 2009. Coleção Educação Contemporânea.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da educação para todos. In: Seminário nacional sobre educação para todos: implementação de compromissos de Jomtien no Brasil. **Anais.** Brasília, DF: INEP/MEC, 1999.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Informação demográfica e socioeconômica, síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições da população brasileira. Rio de Janeiro: Revista estudos & pesquisas n. 32, 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças Tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: KUENZER, Acácia Zeneide; PINTO, Ana Maria Rezenda; SALM, Claudio e outros. **Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Anpe: Anped, 1992. (Coletânea C.B.E).

MARX, Karl. **O Capital**. 5. ed. Livro 1. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

POCHMANN, Marcio. As perspectivas do trabalho na economia moderna. In: DOWBOR, Ladislau; FURTADO, Odair; TREVISAN, Leonardo; SILVA, Hélio. (Orgs). **Desafios do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RÉGNIER, Karla Von Döllinger. Educação, trabalho e emprego numa perspectiva global. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, jan.-abr. 1997. p. 3-11.

SCHAFF, Adam. **A sociedade da informática**. São Paulo. Unesp/Brasiliense. 1990.

TAVARES, Augusta Maria. Acumulação, trabalho e desigualdades sociais. In: _____. **Serviço Social: Direitos Sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 1-19.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: **O banco Mundial e as políticas educacionais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.